

# Universidad de Huelva

Departamento de Educación Física, Música y Artes  
Plásticas



**Motivación, ansiedad y autoconcepto en un programa de  
turismo activo en edades comprendidas entre 9 y 12 años**

**Memoria para optar al grado de doctor  
presentada por:**

**Julio Fuentesal García**

Fecha de lectura: 12 de julio de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Antonio Baena Extremera

Jesús Sáez Padilla

Pedro Sáenz-López Buñuel

**Huelva, 2017**



**MOTIVACIÓN, ANSIEDAD Y AUTOCONCEPTO  
EN UN PROGRAMA DE TURISMO ACTIVO  
EN EDADES COMPRENDIDAS ENTRE 9 Y 12 AÑOS.**

**MOTIVATION, ANXIETY AND SELF-CONCEPT IN  
AN ACTIVE TOURISM PROGRAMME FOR THE 9-12  
AGE GROUP.**

**JULIO FUENTESAL GARCÍA**  
Huelva 2017



**Universidad  
de Huelva**



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Departamento de Educación Física, Música y Artes Plásticas. Tesis Doctoral.

Tesis Doctoral dirigida por:

ANTONIO BAENA EXTREMERA | JESÚS SÁEZ PADILLA | PEDRO SAENZ-LÓPEZ BUÑUEL

**MOTIVACIÓN, ANSIEDAD Y AUTOCONCEPTO EN  
UN PROGRAMA DE TURISMO ACTIVO EN  
EDADES COMPRENDIDAS ENTRE 9-12 AÑOS**

---

## **AGRADECIMIENTOS**

Difícil es la primera palabra que se me viene a la cabeza, y es que no es fácil recordar a todas las personas que se han involucrado y han formado parte en este arduo trabajo. A continuación, nombraré a todas las que se merecen unas líneas en este apartado de agradecimientos.

En primer lugar, agradecer a mis directores Antonio Baena, Jesús Sáez y Pedro Sáenz-López por su labor como tutores en esta aventura llamada Tesis, gracias por sus ánimos, dedicación, paciencia y sabiduría. Para mí un auténtico privilegio contar con su ayuda y por nuestra incombustible AMISTAD. Pedro, gracias por tus clases y servirme como guía en la labor docente. Jesús, gracias por tu siempre entrega que aún en la distancia te he sentido muy próximo a mí. Antonio, de verdad gracias por poder contar contigo en todo momento, por tu apoyo, tu experiencia y por ratificar algo que ya sabía, la gran persona que eres.

Gracias a toda la familia de Andévalo Aventura, al magnífico equipo de profesionales que lo componen, orgulloso de ver tanta calidez humana, orgulloso de ver como un engranaje de personas funcionan como la mejor maquina creada por científicos de la NASA, orgulloso de verla crecer, orgulloso de pertenecer a ella y orgulloso de saber que los ingredientes que la componen la hacen diferente, original y exquisita en todas sus facetas, de corazón, gracias, sois únicos.

A toda mi familia de consanguineidad, a mis hermanos Victor, Fernando y mi hermana Pilar por sus escuchas y consejos, a mis padres, un ejemplo de vida digno de plagiar.

Gracias mamá por ejercer como una madre incondicional y contagiarme tu simpatía, tu forma de ser y tu alegría. Gracias papá por tus preguntas insistentes en saber el estado de mi Tesis, ¿Julio, y la tesis cómo va?, pregunta cargada de aliento inyección de esfuerzo, ánimos, energía y coraje. La fuerza de voluntad es algo volátil, se esfuma muy fácilmente, agradecerte papá el que me hayas enseñado a entrenarla y a darle valor al esfuerzo.

A mi hermano y socio Lorenzo Fuentesal, por su apoyo incondicional en la elaboración de la Tesis. Por su grandiosa generosidad y por brindarme eso que es lo que más vale en esta vida, su tiempo. Por muchos planes que tuviese paralizaba todo aquello para poder compartir tiempo y escuchar mis preocupaciones, ya fuesen por Andalucía, por la capital o por cualquier otra parte del mundo. Gracias por arrastrarme a ese mundo inquieto, si tú lo ves, yo también.

Hermano, aunque no compartamos habitación desde hace tiempo, sabes que por dentro es como si nos hallásemos bajo el mismo techo, gracias por inculcarme tu perseverancia, tesón y constancia.

Mis amigos, pues creo que son unos de los regalos más apasionantes que te da la vida. En muchas ocasiones nos olvidamos de expresar lo que sentimos por ellos y lo que no saben es que son mi mayor patrimonio. Gracias Fran Mejías, Marcos González, Pedro Garrido, Enrique Piquer, Sara Caballero, Alejandro Soriano, Fernando Pozuelo y un largo etcétera. Agradeceros todo lo que habéis hecho y hacéis por mí.

A mis compañeros del departamento de Educación Física del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, Txómin Pérez, Luis Pascual, Amaia García, Andrea Peralta y Luís Moral. Mención especial para mis compañeros del CES Don Bosco Carlos Estebala y

Laura Gutiérrez, por preocuparse y hacerme ese seguimiento tan exhaustivo de mi marcha en la Tesis, por descargarme de trabajo para poder centrarme y focalizar todo mi esfuerzo. Que sigamos con esta ilusión en seguir formando a profesionales y nos siga corriendo por nuestras venas eso que se llama educar.

Mis últimas palabras las quiero dedicar a una persona muy especial, ella ha dividido mi vida en dos etapas diferentes, una en la que no se encontraba y otra en la que sí, haciéndome vibrar en todo momento y tener la sensación de plenitud con ella a mi lado. Te has convertido en un pilar fundamental en todos mis momentos. No sé si tendrás la misma sensación que yo, pero... nos conocimos como un par de amigos sin buscar absolutamente nada y he terminado queriéndote como a nadie, encontrándolo TODO. De corazón GRACIAS María Serrano.

## RESUMEN

**Introducción.** En la actualidad, existe un creciente interés por las actividades físicas en el medio natural y los deportes de aventura, permitiendo en algunos casos un incremento de la actividad física en los centros escolares. La realización de actividades físicas en el medio natural en Educación Física suelen representar un reto para los alumnos, derivando en estados emocionales potencialmente incontrolables y constantes a las experiencias de aprendizaje. En este contexto, el disfrute, la ansiedad y las metas de logro cobran especial importancia.

**Objetivo general.** 1) Adaptar la *Physical Activity Enjoyment Scale*, la *Sport Anxiety Scale-2* y el *2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire* a una muestra de estudiantes de educación primaria y secundaria en un contexto de práctica de actividades físicas en el medio natural y evaluar las propiedades psicométricas de dichos instrumentos; 2) Evaluar los efectos de la implementación de un programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de actividades físicas en el medio natural sobre los constructos de las anteriores escalas en una muestra de estudiantes de educación primaria y secundaria dentro de los parámetros de Educación Física.

**Metodología.** El presente trabajo se estructuró en dos fases o estudios. El primero orientado a evaluar las características psicométricas de las escalas *Physical Activity Enjoyment Scale*, *Sport Anxiety Scale-2* y *2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire* adaptadas a un contexto de actividades físicas en el medio natural; el segundo, a evaluar los estados de los constructos propios de las anteriores tres escalas previa y posteriormente a la implementación de un programa de actividades multitarea/multiaventura dentro del contexto de actividades físicas en el medio natural.

En el primer estudio, seccional, no experimental, descriptivo, correlacional-causal, participaron un total de 455 alumnos (228 chicos=50.1%; 227 chicas=49.9%) de educación primaria y secundaria de Andalucía occidental (España). El rango de edad estuvo comprendido entre 9 y 12 años (M=11.22 años; DT=1.07 años). En este estudio se llevaron a cabo de los instrumentos nombrados, un análisis estadístico de los ítems, un análisis factorial exploratorio, un análisis factorial confirmatorio y una estimación de la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach, la varianza media extractada y la fiabilidad compuesta. Se calculó además la validez convergente, terminando con un ANOVA por sexo y curso. El análisis de los datos se llevó a cabo con los paquetes estadísticos SPSS 21.0 y LISREL 8.80.

En el segundo estudio, longitudinal, cuasi-experimental y correlacional-causal, participaron un total de 233 alumnos (132 chicos=56.7%; 101 chicas=43.3%) de 3º de ESO (63; 27.0%) y 1º de Bachillerato (170; 73.0%) de Andalucía occidental (España). No se halló rango de edad particular, sino chicos y chicas de 11 y 13 años (M=12.46 años; DT=0.89 años). Se utilizaron los instrumentos empleados en el primer estudio. El programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de actividades físicas en el medio natural se caracterizó por desarrollarse durante tres días y dos noches, y abarcar nueve actividades (top rope, actividad vía ferrata, tirolina, rappel, bicicleta todo terreno, kayak, equitación, arco de palas y raid de orientación). Se desarrollaron análisis estadísticos descriptivos (niveles de los constructos por momento de análisis) e inferenciales (efectos de factores demográficos sobre niveles de constructos por momento de análisis y diferencias de niveles entre momentos de análisis). Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 21.0, utilizando un nivel de significación  $p < .05$ .

**Resultados.** ESTUDIO 1. *Physical Activity Enjoyment Scale*. Se ha demostrado cómo la escala original de 16 ítems no sería válida para cumplir con el propósito de analizar a los estudiantes en este contexto, por lo que sería necesario, eliminar y reducir la escala. Por un lado, los valores descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad anunciaban claramente la necesidad de modificar la escala, eliminando algunos de los ítems, que presentaban problemas. Esto fue corroborado con los análisis factoriales confirmatorios que, sin duda, daban muestras claras de tener que reducir la escala para enmarcarse dentro de los valores aceptables de los índices de ajuste, además de presentar muchos de los ítems problemas en sus cargas factoriales y en su fiabilidad individual. Además, esta reducción es de interés contando que para el alumnado de primaria sería más aceptable evaluar cualquier variable a través de 5 preguntas que mediante 16, si los resultados así los permiten, siendo posiblemente más fiables las respuestas que con cuestionarios largos.

*Sport Anxiety Scale-2*. La *Sport Anxiety Scale-2* en el contexto de las actividades físicas en el medio natural en Educación Física presenta adecuadas propiedades psicométricas para evaluar la ansiedad competitiva en dichas condiciones; los resultados de las propiedades psicométricas indicaron lo innecesario de eliminar ítem alguno ni modificar aspectos a nivel escalas/ subescalas: justificativos de ello lo representaron los valores descriptivos, de consistencia interna, de homogeneidad, índices de ajuste, cargas factoriales, fiabilidades individuales; tanto el análisis factorial exploratorio como el análisis factorial confirmatorio permitieron discriminar claramente las tres subescalas, factores o constructos de la *Sport Anxiety Scale-2*; el análisis de invarianza por sexo permitió aceptar la inexistencia de tal condición, así confiriendo una cualidad de mayor poder para el modelo de la *Sport Anxiety Scale-2* ante su aplicabilidad en alumnos.

*2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire*. La *2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire* en el contexto de las actividades físicas en el medio natural en Educación Física presenta adecuadas propiedades psicométricas para evaluar la motivación en contextos de logro deportivo, salvo por la subescala de Evitación-Maestría, la única que presentó necesidad de ser eliminada; tanto el análisis factorial exploratorio como el análisis factorial confirmatorio permitieron discriminar claramente las tres subescalas, factores o constructos de la escala *2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire*.

ESTUDIO 2. El programa de actividades multitarea/multiaventura no produjo efectos significativos sobre el disfrute con la actividad física. El programa de actividades multitarea/multiaventura produjo efectos significativos sobre la ansiedad competitiva, tanto sobre la *Sport Anxiety Scale-2* total como sus subescalas. Sin embargo, tales efectos no fueron beneficiosos, excepto para la preocupación (aumento de la ansiedad competitiva global, de la ansiedad somática y de la desconcentración, pero disminución de la preocupación). El programa de actividades multitarea/multiaventura produjo efectos significativos sobre las metas de logro para el deporte, tanto sobre la escala global como sus subescalas, excepto Evitación-Rendimiento. En las restantes, los efectos fueron beneficiosos (aumento de la motivación en contextos de logro o de metas de logro globales, aproximación a la maestría y al rendimiento).

**Conclusiones.** Se corroboraron las hipótesis sobre la adecuación de las propiedades psicométricas de las escalas *Physical Activity Enjoyment Scale* y *Sport Anxiety Scale-2* adaptadas al contexto de actividades físicas en el medio natural, pero se rechazó la correspondiente a *2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire* adaptadas al contexto de actividades físicas en el medio natural. Se rechazó la hipótesis

sobre la generación de efectos enteramente beneficiosos del programa de actividades multiaventura sobre los constructos incluidos en las anteriores escalas.

Se recomienda formular nuevos programas de actividades o reformular el presente. Además, se recomienda modificar las condiciones de evaluación científica asociadas con el tamaño muestral, la heterogeneidad de sus características demográficas y lo ineludible de realizar seguimientos postintervención más cuantiosos y regulares.

**Palabras clave:** Autoconcepto, Ansiedad, Motivación, Actividades físicas en el medio natural, Turismo activo

## **ABSTRACT**

**Background.** At present, there is a growing interest in physical activities in the natural environment and adventure sports, allowing in some cases an increase in physical activity in schools. The performance of physical activities in the natural environment in Physical Education usually represent a challenge for the students, resulting in emotional states potentially uncontrollable and immanent to the learning experiences. In this context, enjoyment, anxiety and achievement goals are especially important.

**Objectives.** 1) To adapt the Physical Activity Enjoyment Scale, the Sport Anxiety Scale-2 and the 2x2 Achievement Goal in a Physical Education Questionnaire to a sample of primary and secondary school students in a context of physical activity practice in the natural environment and to evaluate the psychometric properties of These instruments; 2) To evaluate the effects of the implementation of a program of multitasking/multi-adventure activities in the context of physical activities in the natural environment on the constructs of the previous scales in a sample of students of primary and secondary education within the parameters of Physical Education.

**Methodology.** The present work was structured in two phases or studies. The first one oriented to evaluate the psychometric characteristics of the scales Physical Activity Enjoyment Scale, Sport Anxiety Scale-2 and 2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire adapted to a context of physical activities in the natural environment; the second, to evaluate the states of the constructs of the previous three scales before and after the implementation of a program of multitasking/multi-adventure activities within the context of physical activities in the natural environment.

A total of 455 students (228 boys=50.1%, 227 girls=49.9%) from primary and secondary education in Western Andalusia (Spain) participated in the first, sectional, non-experimental, descriptive, correlational-causal study. The age range was between 9 and 12 years (M=11.22 years, SD=1.07 years). In this study, a statistical analysis of the items, an exploratory factor analysis, a confirmatory factorial analysis and an estimation of the reliability through Cronbach's alpha, the mean extracted variance and the composite reliability were carried out. The convergent validity was calculated, ending with ANOVA by sex and course. The analysis of the data was carried out with the statistical packages SPSS 21.0 and LISREL 8.80.

In the second longitudinal, quasi-experimental and correlational-causal study, a total of 233 students (132 boys=56.7%, 101 girls=43.3%) participated in 3° of ESO (63; 27.0%) and 1° of Baccalaureate (170; 73.0%) of Western Andalusia (Spain). No particular age range was found, but boys and girls aged 11 and 13 years (M=12.46 years, SD=0.89 years). The instruments used in the first study were used. The program of activities multitasking/multi adventure in the context of physical activities in the natural environment was characterized by developing for three days and two nights and encompassing nine activities (top rope, activity via ferrata, zip line, rappel, all-terrain, kayak, Riding, shoveling bow and raid orientation). Descriptive statistical analyzes (levels of the constructs by the moment of analysis) and inferential ones were developed (effects of demographic factors on levels of constructs by moment of analysis and differences of levels between moments of analysis). All statistical analyzes were carried out with the statistical package SPSS 21.0, using a level of significance  $p < .05$ .

**Results.** STUDY 1. Physical Activity Enjoyment Scale. It has been shown how the original 16-item scale would not be valid to fulfill the purpose of analyzing students in

this context, so it would be necessary, eliminate and reduce the scale. On the one hand, the descriptive values of internal consistency and homogeneity clearly announced the need to modify the scale, eliminating some of the items that presented problems. This was corroborated by the confirmatory factorial analyzes that undoubtedly gave clear signs of having to reduce the scale to fit within the acceptable values of the adjustment indexes, besides presenting many of the items problems in their factorial loads and in their Individual reliability. In addition, this reduction is of interest, since for primary students it would be more acceptable to evaluate any variable through 5 questions than through 16, if the results allow them, possibly being more reliable the answers than with long questionnaires.

Sport Anxiety Scale-2. The Sport Anxiety Scale-2 in the context of physical activities in the natural environment in Physical Education presents adequate psychometric properties to evaluate competitive anxiety in such conditions; The results of the psychometric properties indicated the unnecessary elimination of some item or modification of scales/subscales at the scales/subscales level: the descriptive values, internal consistency, homogeneity, adjustment indexes, factorial loads, individual reliability were represented; Both the exploratory factor analysis and the confirmatory factor analysis allowed to clearly discriminate the three subscales, factors or constructs of the Sport Anxiety Scale-2; the analysis of invariance by sex allowed to accept the absence of such a condition, thus conferring a quality of greater power for the model of the Sport Anxiety Scale-2 before its applicability in students.

2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire. The 2x2 Achievement Goal in the Physical Education Questionnaire in the context of physical activities in the natural environment in Physical Education presents adequate

psychometric properties to evaluate the motivation in contexts of sports achievement, except for the subscale of Avoidance-Mastery, the only one that presented need of being eliminated; both the exploratory factorial analysis and the confirmatory factorial analysis made it possible to clearly discriminate the three subscales, factors or constructs of the 2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire.

STUDY 2. The multitasking/multi-adventure program did not produce significant effects on physical activity enjoyment. The multitasking/multi-adventure program produced significant effects on competitive anxiety, both on the total Sport Anxiety Scale-2 and its subscales. However, such effects were not beneficial, except for concern (increased global competitive anxiety, somatic anxiety and deconcentration, but decreased concern). The multitasking/multi-adventure program produced significant effects on achievement goals for sport, both on the global scale and its subscales, except for Avoidance-Performance. In the others, the effects were beneficial (increased motivation in contexts of achievement or of global achievement goals, approach to mastery and performance).

**Conclusions.** The hypotheses on the appropriateness of the psychometric properties of the Physical Activity Enjoyment Scale and Sport Anxiety Scale-2 scales adapted to the context of physical activities in the natural environment were corroborated, but the corresponding 2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire adapted to the context of physical activities in the natural environment was rejected. The hypothesis about the generation of fully beneficial effects of the multi-adventure activities on the constructs included in the previous scales was rejected.

It is recommended to formulate new programs of activities or to reformulate the present. In addition, it is recommended to modify the scientific evaluation conditions associated with the sample size, the heterogeneity of its demographic characteristics and the inescapable of carrying out more extensive and regular postintervention follow-ups.

**Keywords:** Self-concept, Anxiety, Motivation, Outdoor activities, Active tourism

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>AGRADECIMIENTOS</b>  | <b>3</b>  |
| <b>RESUMEN</b>  | <b>6</b>  |
| <b>ABSTRACT</b>   | <b>11</b> |
| <b>ABREVIATURAS</b>   | <b>25</b> |
| <b>ÍNDICE DE TABLAS</b>   | <b>28</b> |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>  | <b>34</b> |
| <b>ÍNDICE DE FOTOS</b>  | <b>35</b> |
| <b>I. INTRODUCCIÓN</b>  | <b>36</b> |
| I.1. Esquema general de investigación   | 37        |
| I.2. Planteamiento del problema   | 39        |
| <b>II. MARCO TEÓRICO</b>  | <b>48</b> |
| II.1. El autoconcepto   | 49        |
| II.1.1. Conceptualización del autoconcepto.                                       | 49        |
| II.1.2. Autoconcepto, bienestar psicológico y actividad física.                   | 58        |
| II.1.3. El Autoconcepto en la preadolescencia/adolescencia y la actividad física. | 62        |

|   |            |
|---|------------|
| II.2. Motivación  | 68         |
| II.2.1. La Teoría de la Autodeterminación.  | 69         |
| II.2.1.1. La Teoría de la Evaluación Cognitiva.   | 71         |
| II.2.1.2. La Teoría de la Integración Orgánica.   | 72         |
| II.2.1.3. La Teoría de las Necesidades Básicas.   | 75         |
| II.2.1.4. La Teoría de las Orientaciones de Causalidad.                                       | 75         |
| II.2.2. La Teoría de las Metas de Logro.  | 76         |
| II.2.2.1. Factores Influyentes en la Implicación de un Individuo.                             | 79         |
| II.2.3. Motivación, Educación Física y Actividades Físicas en el Medio Natural.               | 85         |
| II.3. Ansiedad  | 88         |
| II.4. Escalas psicométricas de evaluación del disfrute, ansiedad competitiva y metas de logro | 97         |
| II.4.1. Physical Activity Enjoyment Scale (PACES).  | 97         |
| II.4.2. Sport Anxiety Scale-2 (SAS-2).  | 107        |
| II.4.3. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport (2x2 AGQ-S).                            | 117        |
| <b>III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b>   | <b>127</b> |
| III.1. Objetivos  | 128        |

|   |            |
|---|------------|
| III.1.1. Objetivos generales. _____   | 128        |
| III.1.2. Objetivos específicos. _____   | 128        |
| III.2. Hipótesis de la investigación _____  | 129        |
| <b>IV. METODOLOGÍA _____</b>  | <b>131</b> |
| IV.1. Introducción _____  | 132        |
| IV.2. Estudio 1 _____   | 132        |
| IV.2.1. Aspectos metodológicos comunes a los tres subestudios. _____  | 132        |
| IV.2.1.1. Participantes. _____  | 132        |
| IV.2.1.2. Diseño y procedimiento. _____   | 133        |
| IV.2.1.3. Análisis estadísticos. _____  | 134        |
| IV.2.2. Aspectos metodológicos diferenciales entre los tres subestudios<br>(instrumentos y adaptaciones al contexto de las AFMN). _____ | 134        |
| IV.2.2.1. Subestudio 1: <i>Physical Activity Enjoyment Scale</i> . _____  | 134        |
| IV.2.2.2. Subestudio 2: <i>Sport Anxiety Scale-2</i> . _____  | 135        |
| IV.2.2.3. Subestudio 3: <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport</i> . _____  | 137        |
| IV.3. Estudio 2 _____   | 139        |
| IV.3.1. Participantes. _____  | 139        |

|   |            |
|---|------------|
| IV.3.2. Diseño y procedimiento. _____                                 | 140        |
| IV.3.3. Instrumentos. _____   | 141        |
| IV.3.4. Programa de actividades multitarea/multiaventura. _____       | 141        |
| IV.3.5. Análisis estadísticos. _____                                  | 156        |
| <b>V. RESULTADOS _____</b>  | <b>158</b> |
| V.1. Estudio 1 _____  | 159        |
| V.1.1. Subestudio 1: <i>Physical Activity Enjoyment Scale</i> . _____ | 159        |
| V.1.1.1. Análisis de ítems de la escala. _____                        | 159        |
| V.1.1.2. Análisis factorial exploratorio. _____                       | 161        |
| V.1.1.3. Análisis factorial confirmatorio. _____                      | 162        |
| V.1.1.4. Diferencias por sexo y curso. _____                          | 167        |
| V.1.2. Subestudio 2: <i>Sport Anxiety Scale-2</i> . _____             | 169        |
| V.1.2.1. Análisis de ítems de la escala. _____                        | 169        |
| V.1.2.2. Análisis factorial exploratorio. _____                       | 170        |
| V.1.2.3. Análisis factorial confirmatorio. _____                      | 171        |
| V.1.2.4. Análisis multivariante. _____                                | 174        |
| V.1.2.5. Análisis de invarianza. _____                                | 176        |

|  |     |
|--|-----|
| V.1.3. Subestudio 3: <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport</i> . _____                  | 176 |
| V.1.3.1. Análisis de ítems de la escala. _____   | 176 |
| V.1.3.2. Análisis factorial exploratorio. _____  | 178 |
| V.1.3.3. Análisis factorial confirmatorio. _____   | 179 |
| V.2. Estudio 2 _____   | 182 |
| V.2.1. Análisis descriptivo. _____   | 182 |
| V.2.1.1. <i>Physical Activity Enjoyment Scale</i> . _____  | 182 |
| V.2.1.1.1. Physical Activity Enjoyment Scale Total Preprograma<br>multitarea/multiaventura. _____  | 182 |
| V.2.1.1.2. Physical Activity Enjoyment Scale Total Postprograma<br>multitarea/multiaventura. _____ | 185 |
| V.2.1.1.3. Disfrute positivo Preprograma multitarea/multiaventura. _____                           | 187 |
| V.2.1.1.4. Disfrute positivo Postprograma multitarea/multiaventura. _____                          | 190 |
| V.2.1.1.5. Disfrute negativo Preprograma multitarea/multiaventura. _____                           | 193 |
| V.2.1.1.6. Disfrute negativo Postprograma multitarea/multiaventura. _____                          | 195 |
| V.2.1.2. <i>Sport Anxiety Scale-2</i> . _____  | 198 |
| V.2.1.2.1. Sport Anxiety Scale-2 Total Preprograma multitarea/multiaventura.<br>_____              | 198 |

|            |  |  |  |       |     |
|------------|--|--|--|-------|-----|
| V.2.1.2.2. | Sport Anxiety Scale-2                          | Total                                  | Postprograma multitarea/multiaventura. | _____ | 201 |
| V.2.1.2.3. | Ansiedad somática                              | Preprograma multitarea/multiaventura.  | _____                                  | 203   |     |
| V.2.1.2.4. | Ansiedad somática                              | Postprograma multitarea/multiaventura. | _____                                  | 206   |     |
| V.2.1.2.5. | Preocupación                                   | Preprograma multitarea/multiaventura.  | _____                                  | 209   |     |
| V.2.1.2.6. | Preocupación                                   | Postprograma multitarea/multiaventura. | _____                                  | 212   |     |
| V.2.1.2.7. | Desconcentración                               | Preprograma multitarea/multiaventura.  | _____                                  | 214   |     |
| V.2.1.2.8. | Desconcentración                               | Preprograma multitarea/multiaventura.  | _____                                  | 217   |     |
| V.2.1.3.   | 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport. |  | _____                                  | 220   |     |
| V.2.1.3.1. | 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport  | Total                                  | Preprograma multitarea/multiaventura.  | _____ | 220 |
| V.2.1.3.2. | 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport  | Total                                  | Postprograma multitarea/multiaventura. | _____ | 222 |
| V.2.1.3.3. | Aproximación-Maestría                          | Preprograma multitarea/multiaventura.  |  | 225   |     |
| V.2.1.3.4. | Aproximación-Maestría                          | Postprograma multitarea/multiaventura. | _____                                  | 228   |     |
| V.2.1.3.5. | Aproximación-Rendimiento                       | Preprograma multitarea/multiaventura.  | _____                                  | 231   |     |

|             |  |                           |     |
|-------------|--|---------------------------|-----|
| V.2.1.3.6.  | Aproximación-Rendimiento   | Postprograma              |     |
|             | multitarea/multiaventura.  | _____                     | 233 |
| V.2.1.3.7.  | Evitación-Rendimiento  | Preprograma               | 236 |
|             |  | multitarea/multiaventura. |     |
| V.2.1.3.8.  | Evitación-Rendimiento  | Postprograma              | 239 |
|             |  | multitarea/multiaventura. |     |
| V.2.2.      | Análisis inferencial.  | _____                     | 242 |
| V.2.2.1.    | Diferencias intramomento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura. | _____                     | 242 |
| V.2.2.1.1.  | Physical Activity Enjoyment Scale Total.   | _____                     | 242 |
| V.2.2.1.2.  | Disfrute positivo.   | _____                     | 243 |
| V.2.2.1.3.  | Disfrute negativo.   | _____                     | 244 |
| V.2.2.1.4.  | Sport Anxiety Scale-2 Total.   | _____                     | 244 |
| V.2.2.1.5.  | Ansiedad somática.   | _____                     | 245 |
| V.2.2.1.6.  | Preocupación.  | _____                     | 246 |
| V.2.2.1.7.  | Despreocupación.   | _____                     | 247 |
| V.2.2.1.8.  | 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport Total.   | _____                     | 247 |
| V.2.2.1.9.  | Aproximación-Maestría.   | _____                     | 248 |
| V.2.2.1.10. | Aproximación-Rendimiento.  | _____                     | 249 |

|   |            |
|---|------------|
| V.2.2.1.11. Evitación-Rendimiento.  | 249        |
| V.2.2.2. Diferencias intermomento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura. | 250        |
| V.2.2.2.1. Physical Activity Enjoyment Scale.   | 250        |
| V.2.2.2.2. Sport Anxiety Scale-2.   | 251        |
| V.2.2.2.3. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.   | 252        |
| <b>VI. DISCUSIÓN</b>  | <b>254</b> |
| VI.1. Estudio 1   | 255        |
| VI.1.1. Subestudio 1: <i>Physical Activity Enjoyment Scale</i> .  | 255        |
| VI.1.2. Subestudio 2: <i>Sport Anxiety Scale-2</i> .  | 258        |
| VI.1.3. Subestudio 3: <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport</i> .                              | 260        |
| VI.2. Estudio 2   | 261        |
| <b>VII. CONCLUSIONES</b>  | <b>263</b> |
| VII.1. Conclusiones parciales   | 264        |
| VII.1.1. Estudio 1.   | 264        |
| VII.1.1.1. Subestudio 1: <i>Physical Activity Enjoyment Scale</i> .                                       | 264        |
| VII.1.1.2. Subestudio 2: <i>Sport Anxiety Scale-2</i> .   | 264        |

|  |            |
|--|------------|
| VII.1.1.3. Subestudio 3: <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.</i> _                                 | 266        |
| VII.1.2. Estudio 2. _____  | 267        |
| VII.2. Conclusiones generales y recomendaciones _____  | 268        |
| <b>VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> _____  | <b>271</b> |
| <b>IX. ANEXOS DOCUMENTALES</b> _____   | <b>312</b> |
| Anexo 1. Physical Activity Enjoyment Scale (Moreno et al., 2008) _____   | 313        |
| Anexo 2. Sport Anxiety Scale-2 (Ramis et al., 2010) _____  | 313        |
| Anexo 3. <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport</i> (Guan et al., 2006) __                             | 314        |
| Anexo 4. Physical Activity Enjoyment Scale adaptada al contexto de actividades físicas en el medio natural _____ | 315        |
| Anexo 5. Sport Anxiety Scale-2 adaptada al contexto de actividades físicas en el medio natural _____             | 316        |
| Anexo 6. <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport</i> adaptada al contexto de AFMN _____                 | 316        |
| Anexo 7. Pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene para el Estudio 2 _____  | 317        |
| 1.1. Normalidad y homogeneidad de las varianzas según el sexo. _____   | 317        |
| 1.2. Normalidad y homogeneidad de las varianzas según el curso. _____  | 323        |
| 1.3. Normalidad y homogeneidad de las varianzas según la edad. _____   | 328        |

## ABREVIATURAS

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>2x2 AGPEQ</b> | Cuestionario de Metas de Logro 2x2 en Educación Física ( <i>2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire</i> ) |
| <b>2x2 AGQ-S</b> | Cuestionario de Metas de Logro 2x2 para el Deporte ( <i>2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport</i> )                |
| <b>16PF</b>      | Test de Personalidad de los 16 Factores ( <i>Sixteen Personality Factor Questionnaire</i> )                                |
| <b>A-M</b>       | Aproximación-maestría  |
| <b>A-R</b>       | Aproximación-rendimiento   |
| <b>ACP</b>       | Análisis de componentes principales  |
| <b>ADFI</b>      | Índice de bondad de ajuste corregido ( <i>Adjusted Goodness of Fit Index</i> )   |
| <b>AFC</b>       | Análisis factorial confirmatorio   |
| <b>AFE</b>       | Análisis factorial exploratorio  |
| <b>AFMN</b>      | Actividades físicas en el medio natural  |
| <b>AGQ-PE</b>    | Cuestionario de Metas de Logro para la Educación Física ( <i>Achievement Goal Questionnaire-Physical Education</i> )       |
| <b>AS</b>        | Ansiedad somática  |
| <b>AVE</b>       | Varianza media extraída ( <i>Average Variance Extracted</i> )  |
| <b>BTT</b>       | Bicicleta todo terreno   |
| <b>CCIT-c</b>    | Coficiente de correlación corregido ítem-total   |
| <b>CFI</b>       | Índice de ajuste comparativo ( <i>Comparative Fit Index</i> )  |
| <b>CSAI</b>      | Inventario de Ansiedad Estado Competitiva ( <i>Competitive State Anxiety Inventory</i> )                                   |
| <b>DESC</b>      | Desconcentración   |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>DN</b>       | Disfrute negativo  |
| <b>DP</b>       | Disfrute positivo  |
| <b>DT</b>       | Desviación típica  |
| <b>E-M</b>      | Evitación-maestría   |
| <b>E-R</b>      | Evitación-rendimiento  |
| <b>ECVI</b>     | Índice de validación cruzada esperado ( <i>Expected Cross-Validation Index</i> )   |
| <b>EPI</b>      | Equipo de protección individual  |
| <b>GFI</b>      | Índice de bondad de ajuste ( <i>Goodness of Fit Index</i> )  |
| <b>IC</b>       | Intervalo de confianza   |
| <b>IFI</b>      | Índice de ajuste incremental ( <i>Incremental Fit Index</i> )  |
| <b>IMI</b>      | Inventario de Motivación Intrínseca ( <i>Intrinsic Motivation Inventory</i> )  |
| <b>LAPOPECQ</b> | Cuestionario de Orientaciones al Aprendizaje y el Rendimiento en las Clases de Educación Física ( <i>Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire</i> ) |
| <b>NFI</b>      | Índice de ajuste normalizado ( <i>Normative Fit Index</i> )  |
| <b>NNFI</b>     | Índice de ajuste no normalizado ( <i>Non-Normative Fit Index</i> )   |
| <b>PACES</b>    | Escala de Disfrute con la Actividad Física ( <i>Physical Activity Enjoyment Scale</i> )  |
| <b>PEPS</b>     | Escala de Predisposición hacia la Educación Física ( <i>Physical Education Predisposition Scale</i> )  |
| <b>PRE</b>      | Preocupación   |
| <b>RMK</b>      | Curtosis multivariante relativa ( <i>Relative Multivariate Kurtosis</i> )  |
| <b>RMSEA</b>    | Error de aproximación cuadrático medio ( <i>Root Mean Square Error of Approximation</i> )  |
| <b>RPE</b>      | (Escala de) Rango de Esfuerzo Percibido ( <i>Rating of Perceived Exertion - Scale</i> )  |

|             |  |
|-------------|--|
| <b>SAD</b>  | Medida para la Interpretación de la Ansiedad en el Deporte ( <i>Sport Anxiety Interpretation Measure</i> ) |
| <b>SAS</b>  | Escala de Ansiedad Competitiva ( <i>Sport Anxiety Scale</i> )  |
| <b>SCAT</b> | Test de Ansiedad en la Competición Deportiva ( <i>Sport Competition Anxiety Test</i> )                     |
| <b>SEES</b> | Escala de Experiencias Subjetivas en el Ejercicio ( <i>Subjective Exercise Experiences Scale</i> )         |
| <b>STAI</b> | Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo ( <i>State-Trait Anxiety Inventory</i> )                               |
| <b>TAD</b>  | Teoría de la Autodeterminación   |
| <b>WLS</b>  | <i>Weighted Least Squares</i>  |

# ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. AFE de la PACES. _____  | 103 |
| Tabla 2. Índices de ajuste para pruebas de invarianza factorial longitudinal. _____  | 123 |
| Tabla 3. Modificaciones gramáticas de ciertos ítems de la SAS-2 de Ramis et al. (2010) en función a la adaptación para AFMN. _____           | 136 |
| Tabla 4. Modificaciones gramáticas de ciertos ítems de la escala 2x2 AGQ-S de Guan et al. (2006) en función a la adaptación para AFMN. _____ | 138 |
| Tabla 5. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=455). _____   | 159 |
| Tabla 6. Matriz de componentes rotados (N=455). _____  | 161 |
| Tabla 7. Fiabilidad individual de los ítems (N=455). _____   | 163 |
| Tabla 8. Fiabilidad individual de los ítems (N=455). _____   | 164 |
| Tabla 9. Fiabilidad y validez de la escala. _____  | 166 |
| Tabla 10. ANOVA según sexo y curso. _____  | 168 |
| Tabla 11. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=455). _____  | 169 |
| Tabla 12. Matriz de componentes rotados (N=455). _____   | 170 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 13. Fiabilidad individual de los ítems (N=455).  | 171 |
| Tabla 14. Fiabilidad y validez de la escala.   | 173 |
| Tabla 15. Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo) en función de las subescalas del SAS-2.                           | 175 |
| Tabla 16. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=455).  | 177 |
| Tabla 17. Matriz de componentes rotados (N=455).   | 178 |
| Tabla 18. Fiabilidad individual de los ítems (N=455).  | 179 |
| Tabla 19. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PACES Total Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).  | 182 |
| Tabla 20. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PACES Total Postprograma multitarea/multiaventura (N=233). | 185 |
| Tabla 21. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DP Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).           | 188 |
| Tabla 22. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DN Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).           | 193 |
| Tabla 23. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DN Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).          | 195 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 24. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para SAS-2 Total<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).      | 198 |
| Tabla 25. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para SAS-2 Total<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).     | 201 |
| Tabla 26. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para AS<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).               | 203 |
| Tabla 27. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para AS<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).              | 206 |
| Tabla 28. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PRE<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).              | 209 |
| Tabla 29. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PRE<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).             | 212 |
| Tabla 30. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DESC<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).             | 215 |
| Tabla 31. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DESC<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).            | 217 |
| Tabla 32. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para 2x2 AGQ-S<br>Total Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).  | 220 |
| Tabla 33. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para 2x2 AGQ-S<br>Total Postprograma multitarea/multiaventura (N=233). | 223 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 34. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-M<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233). _____  | 225 |
| Tabla 35. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-M<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233). _____ | 228 |
| Tabla 36. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-R<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233). _____  | 231 |
| Tabla 37. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-R<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233). _____ | 234 |
| Tabla 38. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para E-R<br>Preprograma multitarea/multiaventura (N=233). _____  | 236 |
| Tabla 39. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para E-R<br>Postprograma multitarea/multiaventura (N=233). _____ | 239 |
| Tabla 40. U de Mann-Whitney para PACES Total según edad, sexo y curso de los<br>alumnos. _____  | 242 |
| Tabla 41. U de Mann-Whitney para DP según edad, sexo y curso de los alumnos. _  | 243 |
| Tabla 42. U de Mann-Whitney para DN según edad, sexo y curso de los alumnos. _  | 244 |
| Tabla 43. U de Mann-Whitney para SAS-2 Total según edad, sexo y curso de los<br>alumnos. _____  | 245 |
| Tabla 44. U de Mann-Whitney para AS según edad, sexo y curso de los alumnos. _  | 245 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 45. U de Mann-Whitney para PRE según edad, sexo y curso de los alumnos.  | 246 |
| Tabla 46. U de Mann-Whitney para DESC según edad, sexo y curso de los alumnos.   | 247 |
| Tabla 47. U de Mann-Whitney para 2x2 AGQ-S Total según edad, sexo y curso de los alumnos.  | 247 |
| Tabla 48. U de Mann-Whitney para A-M según edad, sexo y curso de los alumnos.  | 248 |
| Tabla 49. U de Mann-Whitney para A-R según edad, sexo y curso de los alumnos.  | 249 |
| Tabla 50. U de Mann-Whitney para E-R según edad, sexo y curso de los alumnos.  | 250 |
| Tabla 51. Prueba de Wilcoxon para PACES Total, DP y DN según momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.                 | 250 |
| Tabla 52. Prueba de Wilcoxon para SAS-2 Total, AS, PRE y DESC según momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.          | 251 |
| Tabla 53. Prueba de Wilcoxon para 2x2 AGQ-S Total, A-M, A-R, E-M y E-R según momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura. | 252 |
| Tabla 54. Estado de corroboración de las hipótesis de trabajo de la investigación.   | 268 |
| Tabla 55. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las escalas y subescalas según el sexo.  | 317 |
| Tabla 56. Prueba de Levene para todas las escalas y subescalas según el sexo.  | 319 |
| Tabla 57. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las escalas y subescalas según el curso.   | 323 |

Tabla 58. Prueba de Levene para todas las escalas y subescalas según el curso. \_\_\_\_ 324

Tabla 59. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las escalas y subescalas según la edad. \_\_\_\_\_ 328

Tabla 60. Prueba de Levene para todas las escalas y subescalas según la edad. \_\_\_\_ 329

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Dimensiones del modelo multidimensional jerárquico. _____  | 53  |
| Figura 2. Dimensiones del autoconcepto físico. _____   | 57  |
| Figura 3. AFC de los ítems de la SAS-2 para un modelo de tres factores y uno de segundo orden según la ansiedad competitiva global. _____      | 113 |
| Figura 4. <i>Path Diagram</i> del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del PACES-AFMN (5 ítems). _____ | 164 |
| Figura 5. <i>Path Diagram</i> del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del SAS-2. _____                | 172 |
| Figura 6. <i>Path Diagram</i> del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del 2x2-AFMN. _____             | 180 |

## ÍNDICE DE FOTOS

|   |     |
|---|-----|
| Foto 1. Actividad de escalada en top rope. _____    | 142 |
| Foto 2. Actividad vía ferrata. _____                | 144 |
| Foto 3. Actividad de tirolina. _____                | 145 |
| Foto 4. Actividad de rappel. _____                  | 147 |
| Foto 5. Actividad con BTT. _____                    | 149 |
| Foto 6. Actividad con kayak. _____                  | 151 |
| Foto 7. Actividad de equitación. _____              | 152 |
| Foto 8. Actividad de manejo de arco de palas. _____ | 154 |
| Foto 9. Actividad de raid de orientación. _____     | 155 |

---

# **I. INTRODUCCIÓN**

---

## ***1.1. Esquema general de investigación***

El estudio se estructuró en nueve capítulos. A continuación se caracteriza cada uno de estos elementos, presentándolos según la secuenciación adoptada para la elaboración del documento.

En el primer capítulo, Introducción, se caracterizaron los aspectos principales de la investigación, relacionados esencialmente con la problemática, además de la estructuración del documento. Ello permitió tener una idea clara y rápida sobre los fundamentos que hicieron al planteamiento de la problemática.

En el segundo capítulo, Marco teórico, se realizaron desarrollos estructurados, desde lo general, en dos subapartados. El primero, sobre los preceptos teóricos básicos atinentes al autoconcepto, la motivación y la ansiedad. Por su parte, el segundo subapartado incluyó desarrollos específicos sobre la Escala de Disfrute con la Actividad Física (PACES, del inglés *Physical Activity Enjoyment Scale*), la Escala de Ansiedad Competitiva-2 (SAS-2, del inglés *Sport Anxiety Scale-2*) y el Cuestionario de Metas de Logro 2x2 para el Deporte (2x2 AGQ-S, del inglés *2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport*), abarcando aspectos de historicidad como de estado del arte. Ello permitió producir cierto fundamento investigativo con el cual partir para decidir el diseño y modos de realizar el trabajo.

En el tercer capítulo, Objetivos e hipótesis, se caracterizaron los aspectos de la investigación relacionados con los objetivos e hipótesis de trabajo, formulados a partir de la problemática y los desarrollos teóricos. Ello permitió tener una idea clara y rápida sobre las intenciones del estudio y, en cierta medida, sobre los modos de llevarla a cabo.

En el cuarto capítulo, Metodología, se presentaron los aspectos metodológicos que subyacieron a la realización del estudio. Particularmente, se enfatizó en la estructuración global de la investigación en dos estudios, considerando los objetivos generales que se presentarán más adelante en el presente capítulo. Así, por separado se caracterizaron los aspectos propios de los participantes, el diseño y procedimiento, instrumentos de recogida de datos y análisis estadísticos. Particularmente, también se brindó una caracterización pormenorizada del programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de las actividades físicas en el medio natural (AFMN).

En el quinto capítulo, Resultados, se presentaron los resultados de la investigación, siguiendo la estructura en dos estudios y realizando breves interpretaciones solo relacionadas con los datos científicos producidos.

En el sexto capítulo, Discusión, se interpretaron los resultados de cada estudio a la luz de los desarrollos del Marco teórico y los antecedentes relevados, hacia la evaluación del estado de corroboración de la hipótesis de trabajo.

En el séptimo capítulo, Conclusiones, primero se desarrollaron conclusiones parciales propias a cada uno de los estudios realizados dentro del marco global de la investigación. Seguidamente, se presentaron conclusiones generalizadas que, por un lado, permitieron evaluar los estados de corroboración de las hipótesis de trabajo y, por otro, interpretar holísticamente los datos obtenidos. Asimismo, se elaboraron recomendaciones asociadas corolariamente a modo de lineamientos de intervención sobre la problemática y futuras líneas de estudio.

En el octavo capítulo, Referencias bibliográficas, se presentaron todas las referencias consultadas y utilizadas para poder realizar el estudio.

En el noveno y último capítulo, Anexos documentales, se dispusieron los formularios de los instrumentos utilizados para desarrollar el trabajo de campo, así como resultados estadísticos adicionales que subyacieron a la elaboración del capítulo Resultados.

## ***1.2. Planteamiento del problema***

En la actualidad, existe un creciente interés por las AFMN y los deportes de aventura (Fuentesal & Sáez, 2014a), permitiendo en algunos casos un incremento de la actividad física en los centros escolares (Royo, 2007), bien por el trabajo de las actividades en el centro y sobre todo por las salidas, campamentos y viajes de estudios vinculados al medio natural. Asimismo, actualmente los alumnos buscan nuevos aprendizajes acorde a sus necesidades e intereses, y entre ellos están las actividades en la naturaleza y los deportes de aventura (Granero-Gallegos, Baena-Extremera & Martínez-Molina, 2010). Estos contenidos van adquiriendo más peso en las programaciones, sustituyendo a otros como el atletismo o los deportes colectivos (Baena-Extremera, Granero-Gallegos & Ortiz-Camacho, 2012).

Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2008) plantean explícitamente, que la inclusión de las AFMN a nivel curricular educativo, representa un intento de satisfacer las demandas sociales actuales relacionadas con la generación de una nueva educación formativa para la ciudadanía y los derechos humanos. En otras palabras, la escuela como institución social, debe fortalecer sus estrategias formativas en torno a fomentar

ciudadanos responsables, tolerantes, solidarios y autónomos, ello sin omitir, por supuesto, la participación de otros subsistemas sociales como son la familia y la sociedad.

Las AFMN se refieren a aquellas actividades motrices (conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y recursos) que claramente se desempeñan en un medio ambiente natural, pero destacando que poseen una finalidad específica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: desde lo curricular de la Educación Física, estas actividades pretenden favorecer la sensibilización sobre las necesidades del medio natural, el conocimiento y respeto para el disfrute asociado (Sáez, 2012; Sáez & Fuentesal, 2014a), y el fomento de la seguridad y el respeto de conservación (Pinos, 1997).

Puntualmente, las AFMN, dentro del marco de la Educación Física, pueden abarcar actividades y juegos de aventura, juegos en la naturaleza y/o juegos de reto, todas ellas caracterizadas por el fomento del desarrollo de las actitudes de cooperación y autoestima personal, así como de habilidades/destrezas básicas y condición física (Cristóbal-Muñoz, 2013).

Justamente, a partir de estas características de las AFMN, surgen cuestiones que dificultan su realización. En la actualidad, diversas investigaciones científicas han abordado la problemática de los efectos psicofísicos en el alumnado de Educación Física a partir de la implementación de estrategias didácticas basadas en AFMN. Estas investigaciones han obtenido resultados muy favorables ante tal estrategia, según se destacan brevemente a continuación:

- Desarrollo de las competencias clave en el contexto educativo, incluyendo comunicación lingüística, matemática, aspectos básicos en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, social y cívica, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales (Peñarrubia-Lozano, Guillen-Correas y Lapetra-Costa, 2013), competencias que se estipulan en la LOMCE (2013).
- Adquisición de aspectos motrices, organización del tiempo libre y disfrute de la naturaleza (Fuentesal & Sáez, 2014).

Sin embargo, tales iniciativas han hecho y hacen énfasis en efectos cada vez más específicos de la implementación de estrategias de Educación Física basadas en AFMN sobre el alumnado, así adquiriendo un enfoque individualista. Con ello, quiere decirse que los estudios tienden a intentar dilucidar las posibles consecuencias tanto favorables como contraproducentes sobre los alumnos, efectos que derivan directamente de las vivencias mismas que conlleva una experiencia de aprendizaje (Sáez & Fuentesal, 2014a).

Más allá de los beneficios potencialmente reconocidos (sean de índole psicológica, sociológica, educativa y/o física), se parte de ciertos inconvenientes propios del carácter innovador de la estrategia, como son (Arroyo, 2010; Cristóbal-Muñoz, 2013; Santos, 2000):

- Necesidad de mayor implicación del profesorado, con énfasis ante la coordinación con otras áreas.
- Riesgos, responsabilidades, dificultades de adaptación al horario y condiciones de la institución educativa.

- Inadecuada formación del profesorado.
- Escasez de estas prácticas a nivel escolar.
- Mayores costes económicos, así como de necesidades asociadas a recursos humanos cualificados y materiales específicos.
- Mayores requerimientos de adaptación de algunos alumnos en función a sus capacidades y necesidades psicofísicas y personales en general.
- Impacto ambiental consecuente a la misma implantación de la estrategia educativa.

En este sentido, la realización de AFMN en Educación Física suelen representar un reto para los alumnos, derivando en estados emocionales potencialmente incontrolables e inmanentes a las experiencias de aprendizaje. En este contexto de desarrollo, el disfrute, la ansiedad y las metas de logro cobran especial importancia, constructos que con frecuencia aparecen en la práctica de este tipo de actividades al aire libre.

Respecto del disfrute, representa uno de los principales causantes que llevan a las personas a realizar prácticas deportivas (Castillo & Balaguer, 2001). El disfrute, siguiendo a Scanlan y Simons (1992), supone sentimiento de placer, gusto y diversión. Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina (2014) ya han demostrado las relaciones que existen por ejemplo entre la diversión del alumnado en las prácticas deportivas y la motivación intrínseca, la importancia que le concede al alumnado a la asignatura de Educación Física y lo que es más importante, la intención de práctica de actividad física futura.

Para evaluar el disfrute en las actividades físicas se han utilizado diversos instrumentos, siendo uno de los más destacados por sus resultados psicométricos el elaborado por Kendzierski y DeCarlo (1991), llamado PACES, con un total de 18 preguntas. Dicho instrumento, fue usado por otros autores como Crocker, Bouffard y Gessaroli (1995) en el estudio del disfrute de diversas actividades físicas, siendo nuevamente modificado por Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton y Pate (2001), adaptándolo en este caso a una población adolescente y obteniendo propiedades psicométricas aceptables en una escala de 16 ítems con muchos de ellos modificados de la versión original.

Respecto de la ansiedad, primero desde un punto de vista conceptual general, Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz (2010), siguiendo a Weinberg y Gould (1995), afirman que la ansiedad es *“un estado emocional negativo que incluye sensaciones de nerviosismo, preocupación y aprensión relacionadas con la activación del organismo que incluye un componente físico -ansiedad somática- y un componente de pensamiento -ansiedad cognitiva-”* (p. 1004). Asimismo, Zanatta, Bonilla y Trejo (2003) define la ansiedad, siguiendo a Vallejo y Gastó (1990), *“como una respuesta fisiológica, vivencial, conductual y cognitiva caracterizada por un estado de alerta ante una señal difusa de peligro o de amenaza”* (p. 6).

En las competiciones deportivas en general, el peligro o la amenaza están muy presentes debido a las dificultades, las exigencias físicas o psicológicas, y las condiciones extremas que se vivencian en él. Es por ello que los alumnos pueden experimentar un nivel de ansiedad significativo, el cual le impide superar las metas o retos propuestos (Williams, 1991). Esto conlleva, según el Diccionario Oxford de Medicina y Ciencias del Deporte (Kent, 2003), a que un nivel alto de ansiedad

precompetitiva reduzca el nivel de rendimiento ya que afecta a la selectividad y/o intensidad de la atención.

Particularmente para las AFMN, Fuentesal, Baena-Extremera, Pérez y Sáez (2013) indican que la ansiedad se define en función de las características propias de la actividad realizada en el medio ambiente, siendo que las mismas suelen presentar desafíos muy ajenos a los usualmente encontrados en las prácticas incluidas en Educación Física.

El nivel de ansiedad puede depender del clima motivacional en el que se encuentre inmerso el alumno. En esta línea, Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004) afirman que los deportistas que se forman en un clima orientado a la tarea vivencian una experiencia más gratificante en la competición deportiva que aquellos deportistas cuyo clima motivacional se orienta a los resultados objetivos de la competición. Por ello, en nuestro caso, la ansiedad asociada a las AFMN se relaciona directamente con los nuevos desafíos inherentes a las actividades en sí, siendo que el medio natural solo en la actualidad está siendo utilizado como sustento de prácticas de, por ejemplo, Educación Física. En términos de los anteriores autores, las experiencias potencialmente gratificantes pueden verse mermadas por la orientación a los resultados de la Educación Física, desafíos y estados de alteración psicofísica mediante (Fuentesal et al., 2013).

Asimismo, la ansiedad está relacionada con la autoconfianza que el individuo posea a la hora de realizar cualquier tipo de actividad (Zubiaur & Gutiérrez, 2003). Para que el alumno perciba dicha autoconfianza es necesario que desarrolle la competencia

para aprender, ya que esta, según Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi y Aguilar (2013), influye en su desarrollo personal y profesional.

Hay que destacar que, independientemente del nivel de ansiedad que el alumnado perciba, el rendimiento del alumno variará en función de la presión psicológica a la que este se somete (Molina, Sandín & Chorot, 2014).

Respecto de la Teoría de las Metas de Logro en el deporte y en Educación Física, según Moreno, González y Sicilia (2008), este enfoque representa uno de los más importantes en la actualidad para analizar la motivación en contextos de logro, sea de índole académico o deportivo. Básicamente, se postula que las personas son susceptibles de poseer dos clases de metas (Ames, 1984; Nicholls, 1989):

- Metas de maestría u orientadas a la tarea: refieren al esfuerzo implicado en la mejora para realizar una tarea, abarcando estándares intrapersonales.
- Metas de rendimiento u orientadas al ego: refieren al logro de resultados y a la demostración de una mayor capacidad propia en comparación con los demás, abarcando estándares interpersonales.

Actualmente, se utiliza un modelo ampliado del anterior, el cual se fundamenta en la inclusión de parámetros distintivos de aproximación-evitación, así refiriendo a metas de aproximación como aquellas centradas en la adquisición de posibilidades positivas, y de evitación, como aquellas centradas en evitar posibilidades negativas. Esta distinción de parámetros encuentra fundamentos, a su vez, en el reconocimiento que la competencia representa un elemento crucial de las metas de logro siendo consustanciales la definición y la valencia al momento de plantear una estructura taxonómica (Elliot & McGregor, 2001).

Como se comentó, el modelo de metas de logro 2x2 representa la alternativa/estrategia de mayor uso en materia de estudio de la motivación en contextos de logro académico o deportivo en general. Sin embargo, no es la opción más actual científicamente disponible. Se hace referencia al modelo de metas de logro 3x2 introducido por Elliot, Murayama y Pekrun (2011). Según mencionan Méndez, Cecchini y Fernández (2014), el modelo de metas de logro 3x2 parte de la distinción de metas según los criterios o estándares de evaluación de la tarea (actividad en sí como referente), el yo (trayectoria intrapersonal como referente) y el otro (algún referente interpersonal), reconociendo la importancia de los componentes de la definición y la valencia en el constructo de metas de logro, al igual que en el modelo 2x2. En este sentido, el cruzamiento entre los tres criterios de definición de competencia y las dos posibilidades de valencia de esta última da lugar a seis metas de logro.

Así, debido a la importancia que las AFMN están teniendo en la sociedad actual, ya no solo por el aumento en el número de practicantes, sino por las connotaciones educativas que tiene en el individuo (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2007, 2014), se parte del reconocimiento que el disfrute, la ansiedad y las metas de logro cumplen un rol determinante en la práctica de actividades de Educación Física, considerando el desempeño y/o rendimiento sobre espacios y ambientes de aprendizaje innovadores y gratificantes, pero al mismo tiempo desconocidos, así conllevando potenciales influencias de elementos extraños sobre la acción motriz del alumnado e incertidumbres informativas originadas en el medio exterior (Baena-Extremera et al., 2013).

De tal forma, el presente trabajo se formuló considerando como directrices fundamentales de la problemática al evaluar las propiedades psicométricas de

adaptaciones de los instrumentos de medición de tales constructos, por un lado; y por otro, el describir los resultados de tales herramientas en una población educativa de primaria y secundaria ante la implantación de un programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de las AFMN.

---

## **II. MARCO TEÓRICO**

---

## ***II.1. El autoconcepto***

### **II.1.1. Conceptualización del autoconcepto.**

El autoconcepto se puede definir como el conjunto de percepciones que realiza el individuo sobre sí mismo, es decir, el conjunto de imágenes y pensamientos que el ser humano tiene de él mismo, basándose en sus experiencias vivenciadas con el entorno que le rodea y en las atribuciones que él confecciona de su propia conducta (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). El autoconcepto de un sujeto se ve influenciado sobre la creencia del raciocinio que otros ser humanos realizan de él mismo y/o mediante la comparación que se realiza con otros individuos, entendiéndose así que la autoimagen de una persona, puede verse modificada en función del contexto, de la experiencia o de los sentimientos del momento (Cazalla-Luna & Molero, 2013; García & García, 2011).

A lo largo de la historia se ha unido el concepto de autoconcepto con el de autoestima, ambos aluden al conocimiento que la propia persona se autogenera, existiendo gran controversia sobre el uso de los dos términos. Algunos autores son promulgadores de la no diferenciación de autoconcepto y autoestima, y emplean los dos conceptos de igual forma (Shavelson et al., 1976), por no estar demostrado la distinción ni empírica ni conceptualmente (Rodríguez, 2008). Aunque otros autores discrepan sobre la no distinción entre autoestima y autoconcepto. Por un lado, la autoestima tiene un componente afectivo/evaluativo, relacionado con el aprecio que cada ser humano siente hacia uno mismo, y por otro lado, el autoconcepto tiene un carácter

cognitivo/perceptivo siendo la idea que cada cual crea de sí mismo (Watkins & Dhawan, 1989). Rosenberg (1979) relaciona el autoconcepto con las creencias como la imagen corporal, las cualidades, las identidades que el ser humano cree que posee, mientras que la autoestima, como los aspectos evaluativos del autoconcepto, como el conjunto de sentimientos positivos y negativos que la persona experimenta sobre sí misma. Se puede considerar la autoestima como un aspecto del autoconcepto (Berk, 1998). La autoestima es un aspecto evaluativo dentro del autoconcepto que determina una posición positiva o negativa de aprobación o desaprobación personal (Coopersmith, 1967), siendo una autodescripción y selección de atributos que influyen en aspectos emocionales y de evaluación de uno mismo (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

La multidimensionalidad del autoconcepto ha generado un enfrentamiento controvertido en los últimos años pudiendo encontrar dos vertientes generales en la configuración de las representaciones internas y evaluativas de un individuo, planteando una dimensión única focalizando en los aspectos más globales (Coopersmith, 1967; Marx & Wyne, 1978), mientras que otros autores se posicionan en una estructura multidimensional y jerárquica (Fitts 1965; Marsh, 1993, Marsh & Hattie, 1996; Musitu, García & Gutiérrez, 1991; Shavelson et al., 1976).

Dentro de los modelos multidimensionales del autoconcepto coinciden diversas teorías que difieren acerca de cuántos factores confeccionan el modelo multidimensional y la relación que guardan entre sí, así Rodríguez (2008) diferencia seis modelos diferentes: 1) el modelo multidimensional de factores independientes (Marsh & Shavelson, 1985), 2) el modelo multidimensional de factores correlacionados (Marsh, 1997), 3) el modelo multidimensional multifacético (Marsh & Hattie, 1996), 4) el modelo multidimensional multifacético taxonómico (Marsh & Hattie, 1996), 5) el

modelo compensatorio (Winne & Marx, 1981), 6) el modelo multidimensional de factores jerárquicos (Shavelson et al., 1976).

De los modelos teóricos mencionados anteriormente, uno de los que ha disfrutado de gran aceptación es el modelo multidimensional de factores jerárquicos de Shavelson et al. (1976). Estos autores postulan que el autoconcepto está compuesto por múltiples dimensiones estructuradas jerárquicamente, encontrando en la cúspide de la estructura el autoconcepto general. Determinan siete aspectos fundamentales en la descripción del constructo:

1. *Organizado*: A través de las experiencias vividas por un individuo, este las organiza en categorías atribuyéndole un significado, que posteriormente estructurará en su propio sistema de categorías.
2. Es *multifacético*: El sistema de categorización abarca las distintas subdimensiones que se dan en el entorno de una persona.
3. Es un *sistema jerárquico*: Partiendo del autoconcepto global como la cúspide de la estructura, se establecen subdimensiones con significados diferentes, que variarán dependiendo de las experiencias vividas, los valores y la edad de las personas.
4. Es *relativamente estable*: El autoconcepto general es estable, pero conforme se va descendiendo en la jerarquía, se encontrará que las posiciones inferiores son más inestables.
5. Es *experimental*: A lo largo de la vida, con las experiencias vividas y el aumento de la edad, el individuo va construyendo y diferenciando su propio autoconcepto.

6. Es *evaluativo*: La dimensión evaluativa diferirá en función de la importancia y significado de cada persona y de las situaciones experimentadas.
7. Es *diferenciable*: Difiere de otros constructos con los cuáles existe una relación teórica.

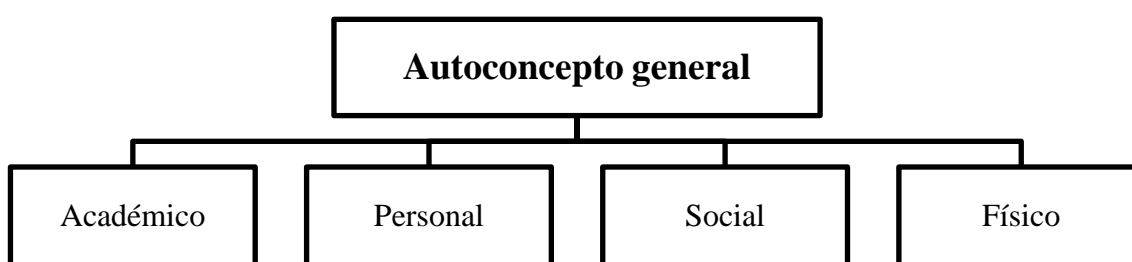
Además de las características anteriormente detalladas, el autoconcepto tiene como aptitud la posibilidad de perpetuarse estable y cambiante al mismo tiempo, es decir, ser constante en sus aspectos más generales y cambiante en sus aspectos más específicos dependientes del contexto. El desarrollo y confortabilidad del autoconcepto es el producto de la multitud de autopercepciones adquiridas a partir de las experiencias vividas por el ser humano en su interacción con el entorno (Núñez & González, 1994), y a medida que transcurren los años se va formando un autoconcepto cada vez más persistente y con mayor capacidad para controlar nuestra conducta, teniendo en cuenta que estas autopercepciones, se desarrollan en un contexto social vinculando el autoconcepto y su funcionamiento a un contexto inmediato, dependiendo de las características evolutivas del individuo en cada momento de su desarrollo (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Pese a que el autoconcepto se presente como estable y cambiante, una de las características innatas de las personas es la indagación en la consistencia de sus creencias sobre uno mismo, dando estabilidad a su propio autoconcepto o a los distintos dominios que lo componen (Schwalbe, 1993), buscando proteger, evidenciar y perseverar las concepciones que cada uno tiene de sí mismo (Banaji & Prentice, 1994). El autoconcepto se puede percibir como estable en la medida que el universo de autoconcepciones es relativamente inalterable, sin embargo, se añadirán modificaciones

con el transcurso del tiempo, aunque si se ha creado una autoconcepción particular, es improbable que desaparezca (García & Musitu, 2014).

Los autores del modelo que más ha gozado aceptación entre los multidimensionales, distinguen como subestructuras del autoconcepto general, el autoconcepto académico y no-académico y, dentro de este segundo se subdivide a su vez en las dimensiones social, emocional y físico. Más recientemente, los investigadores Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) siguiendo la línea de Shavelson et al. (1976), distinguieron las siguientes dimensiones: académico, personal, social y físico (Figura 1).

Figura 1. Dimensiones del modelo multidimensional jerárquico.



Fuente: Adaptado de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

El autoconcepto *académico* hace referencia a la percepción de la calidad con la que el sujeto desenvuelve su rol como estudiante. Shavelson et al. (1976) subdivide el autoconcepto académico en la percepción de competencia que se posee en las distintas asignaturas escolares, y otros subniveles mucho más específicos y dependientes de contextos concretos que se generan en cada uno de ellos. La dimensión académica gira

en torno a dos ejes según García y Musitu (2014), la primera hace mención al sentimiento que el estudiante percibe del desempeño de su rol a partir de sus docentes (buen estudiante) y, la segunda se refiere a las aptitudes específicas valoradas especialmente en ese contexto (inteligente, estima). El autoconcepto académico correlaciona positivamente con el propio rendimiento académico, el liderazgo y la responsabilidad, y negativamente con el absentismo y abandono académico (Lila, 1991; Musitu & Allatt, 1994; Veiga, 1991). Además se identifica un subdominio independiente del autoconcepto académico, al que Vispoel (1995) denomina autoconcepto artístico, el cual se relaciona con las habilidades musicales, el arte dramático, las artes plásticas y la danza.

El autoconcepto *personal* se refiere a la creencia que cada persona genera de sí misma en cuanto a ser individual. Fitts (1972) estudió el autoconcepto personal a partir de cuatro subdimensiones: la dimensión afectiva-emocional (como se percibe un individuo en función de la regulación de sus emociones), la dimensión de la autonomía (la creencia del ser humano en decidir, en función de sus criterios, sobre aspectos de su vida), la dimensión ética-moral (como se concibe en cuanto honestidad un individuo), y la dimensión de autorrealización (la percepción del ser humano en cuanto a la consecución de las metas que se propone en su vida). La dimensión personal no ha producido tanta interés de investigación psicológica como las dimensiones, académica, social y físico (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

El autoconcepto *social* se refiere a la percepción que tiene un individuo en el campo de las relaciones sociales. Según García y Musitu (2014), en esta dimensión encontramos dos ejes, el primero hace mención a la red social de la persona y a la habilidad de esta para mantenerla y ampliarla, el segundo eje hace referencia a

determinadas aptitudes importantes en las relaciones interpersonales. La percepción de la dimensión social puede depender de las competencias en las habilidades sociales como la asertividad y la agresividad, que los individuos llevan a cabo en su entorno social (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo & Muñoz, 2002). El autoconcepto social por contextos simboliza la percepción de las habilidades sociales del ser humano en función de las interacciones sociales con sus semejantes, midiéndose a través de la autovaloración de la conducta en los distintos contextos sociales (Markus & Wurf, 1987). Esta dimensión se correlaciona positivamente con la aceptación y estima de los docentes y compañeros de clase, valores universales y con la conducta prosocial, y negativamente, con comportamientos agresivos, negligencia e indiferencia (Gutiérrez, 1989; Herrero, 1994; Lila, 1991; Musitu & Allat, 1994; Musitu, Román & Gutiérrez, 1996).

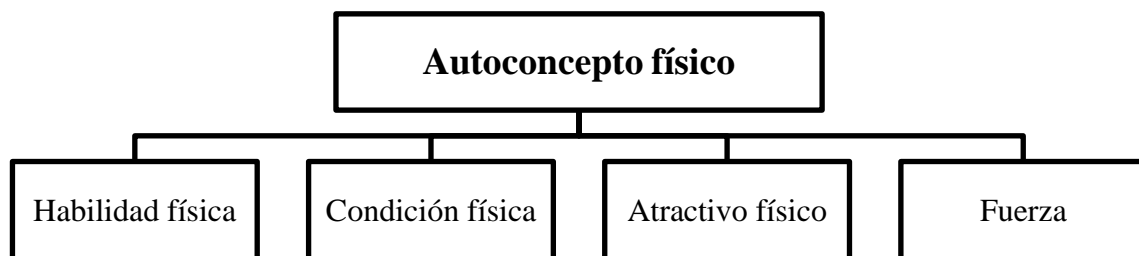
El autoconcepto *físico* hace alusión a la imagen que un individuo posee sobre su aspecto y condición física. Se identifica dos vertientes complementarias en su significado por un lado se hace referencia a la práctica deportiva en lo social y en la sensación de tener habilidad, y por otro lado, alude al aspecto físico de gustarse uno mismo (García & Musitu, 2014). Estos mismos autores afirman que un autoconcepto físico alto representa que el individuo se percibe físicamente agradable, que se cuida y la posibilidad de practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. El autocontrol, el rendimiento deportivo, la percepción de bienestar, la integración social en diferentes contextos y la motivación de logro se correlacionan positivamente con la dimensión del autoconcepto físico (García, 1993; García, Herrero & Musitu, 1995; Herrero, 1994) y negativamente con la ansiedad y el desajuste escolar (Herrero, 1994; Stevens, 1996).

El autoconcepto físico pertenece desde los preludios en el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson et al. (1976) del autoconcepto comúnmente respaldado hasta nuestros días. Desde hace años se viene indagando e investigando una especificación más detallada del autoconcepto físico e incluso la identificación de diversas subdimensiones de este (Fox & Corbin, 1989; Marsh & Shavelson, 1985; Marsh & Peart, 1988). Algunos autores establecen nueve subdominios del autoconcepto físico (Marsh, Richards, Johnson, Roche & Redmayne, 1994): coordinación, actividad física, salud, grasa corporal, fuerza, competencia deportiva, flexibilidad, apariencia física y resistencia. Bracken (1992) identifica las subdimensiones de competencia física, apariencia física, forma física y salud. Pero con Fox (1997) encontramos una de las propuestas más consistentes y consolidadas en la dimensión física: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (Figura 2). Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004) las describen de la siguiente forma:

- La *habilidad física* se refiere a cómo el sujeto se percibe competente para la práctica de la actividad física, así como su predisposición personal, seguridad y capacidad de aprender nuevos deportes y habilidades. Diferencian la percepción de cualidades (soy bueno...) y de las habilidades (me desenvuelvo bien...).
- La *condición física* hace referencia a la percepción que un individuo posee de su forma física, la confianza que tiene sobre su estado físico propio, la autoevaluación de su resistencia y la sensación de sentirse enérgico.
- La percepción del *atractivo físico* hace mención al cómo se siente de satisfecho el ser humano en cuanto a su propia imagen corporal, a la autopercepción de la apariencia física propia y la seguridad que tiene en ella.

- La *fuerza* se refiere a la percepción que un sujeto tiene sobre su capacidad desplazar peso, mostrándose seguro en actividades que requieren disponer de fuerza y predispuesto a realizar este tipo de ejercicios, es decir, esta subdimensión consiste en cómo un individuo se percibe de fuerte.

Figura 2. Dimensiones del autoconcepto físico.



Fuente: Adaptado de Fox (1997).

A lo largo de los años el constructo del autoconcepto fue modelándose a través de la autoevaluación y con ello las distintas dimensiones adquirieron diferentes relevancias y argumentaciones. Las autodescripciones se vuelven más complejas conforme aumenta la edad, relacionándose en mayor medida con los intereses, valores, actitudes y atributos de la personalidad. Se observa así que la evolución del autoconcepto va desde una etapa inicial principalmente indiferenciada a una escalonada distinción con el paso del tiempo (Alcaide, 2009).

## **II.1.2. Autoconcepto, bienestar psicológico y actividad física.**

El estilo de vida de los seres humanos se ha visto modificado por el advenimiento de las sociedades postindustriales, el estrés que acarrea este tipo de sociedades, ha ocasionado alteraciones en el estado psicológico de las personas (Biddle, Fox & Boutcher, 2000) y cambios en el comportamiento de las personas hacia una conducta más sedentaria, considerándose al sedentarismo como la epidemia del siglo XXI en los países desarrollados. Como antagonismo al sedentarismo encontramos la actividad físico-deportiva, que reduce las posibilidades de padecer enfermedades hipocinéticas, ocasionadas por la falta de movimiento (OMS, 2010) y, beneficios psicológicos presentando una relación positiva con el bienestar mental y la autoestima, disminuyendo estados de depresión y ansiedad (Tercedor, 2001).

El estudio del bienestar mental de las personas, de cómo se perciben ellas mismas, se puede clasificar en dos grandes vertientes (Ryan & Deci, 2001): por un lado se relaciona con la felicidad (bienestar hedónico) y otra vertiente ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Marsh (1997) destaca la importancia de la relación entre el autoconcepto-autoestima y la satisfacción con la vida, ya que ambos se consideran integrantes del bienestar psicológico de las personas, considerándolo como un indicador global del self-system. Por lo tanto el aspecto central de este constructo, es la evaluación que la persona realiza de su propia vida, en función de los dominios que son examinados modelando la estructura del bienestar (Diener, 2000). Se puede afirmar así que el autoconcepto global se modificará en función del nivel de importancia que se le dé a cada uno de los subdominios específicos (Harter, 1986).

Goñi e Infante (2010) destacan la evidencia acumulada de la asociación entre el bienestar psicológico con comportamientos saludables. Existe un cierto acuerdo en aceptar la actividad física como uno de los comportamientos más saludables, estando vinculada con un aumento de la satisfacción y calidad de vida de las personas (McAuley et al., 2006; Rejeski & Mihalko, 2001). Autores como Fox (1997) y Goñi et al. (2004), destacan las relaciones significativas entre el autoconcepto y el subdominio físico, señalando la importancia de la práctica de actividad física con la mejora del propio autoconcepto físico (Infante & Zulaika, 2008) y este a su vez, con en el bienestar psicológico (Goñi & Infante, 2010). Tal es la importancia de la percepción física que tienen los individuos de sí mismos, que se han demostrado relaciones significativas con distintos aspectos del bienestar psicológico, incrementando el afecto positivo y el ajuste emocional (Sonstroem & Potts, 1996; Van de Vliet et al., 2002).

Siguiendo esta línea, son diversos los estudios (Biddle et al., 2000; Goñi et al. 2004; Thórgersen-Ntoumani, Fox & Ntoumanis, 2005) los que demuestran que la práctica de actividad física repercute positivamente al bienestar psicológico, y también con la satisfacción con la vida (McAuley et al., 2006; Rejeski & Mihalko, 2001). Por el contrario autores como Goñi e Infante (2010), afirman que no existen relaciones significativas entre lo físico y la satisfacción con la vida, pudiendo ser debido a las distintas sub dimensiones del autoconcepto físico, no existiendo una relación con el nivel de actividad física del sujeto.

Por otro lado, las subdimensiones como la fuerza y el atractivo físico, muestran más correlaciones significativas que los ámbitos de condición y habilidad física con la satisfacción física en personas adultas pertenecientes a las sociedades occidentales, ya

que repercuten más en la propia imagen que el ser humano realiza de sí mismo, teniendo más importancia que las demás dimensiones del autoconcepto (Goñi & Infante, 2010).

No se obtuvieron los mismos resultados en la valoración de los factores del autoconcepto físico, en estudios realizados con adolescentes donde, las relaciones entre la práctica frecuente de actividad física y el autoconcepto físico, consiguieron mayores valoraciones en el autoconcepto y en las subdimensiones de habilidad y condición física que en aquellas personas que presentaban comportamientos hipocinéticos (Balaguer & García-Merita, 1994; Blasco, 1997, Esnaola & Revuelta, 2009; Fox, 1988), y obteniendo menor puntuación la relación con la apariencia física (Fox & Corbin, 1989; Moreno, 1997).

Cabe destacar la frecuencia de la práctica física como aspecto a tener en cuenta en la valoración del autoconcepto físico (Esnaola & Revuelta, 2009), ya que la frecuencia en la práctica de actividad física y la percepción del ámbito físico están estrechamente relacionados, y a su vez de una forma indirecta, con la satisfacción con la vida mediante el autoconcepto físico (White, Wójcicki & McAuley, 2009).

Otras variables a tener en cuenta en la valoración que las personas hacen de sí mismas en el autoconcepto físico, son las relacionadas con la edad, género y la práctica físico deportiva. Las variables de la edad y el género están regulando continuamente la imagen corporal de las personas (Hausenblas & Fallon, 2006; Moreno, Gimeno & González, 2008) siendo las mujeres las menos participantes en actividades físico-deportivas que los hombres a distintos niveles de edad, obteniendo una menor autoestima (Crocker, Eklund & Kowalski, 2000; Sonstroem, Speliotis & Fava, 1992; Trew, Scully, Kremer & Ogle, 1999).

Diversos estudios han analizado la valoración del autoconcepto físico en función del género (Balaguer, 1998; Crocker et al., 2000; Marsh, 1998; Moreno et al. 2008), obteniendo puntuaciones menores las mujeres frente a los hombres, puesto que ellos se muestran más activos. Por el contrario García y García (2011) no encontraron diferencias significativas en estudiantes de primaria. En relación a la estimación de la imagen corporal, las féminas obtienen mejores resultados de autoestima (Hagger, Ashford & Stambulova, 1998). En cuanto a los factores del autoconcepto físico, las jóvenes suelen estar más alarmadas por los aspectos de apariencia física y control del peso que los jóvenes (Collins, 1991).

En cuanto a la variable edad, Moreno et al. (2008) destacan la influencia que los núcleos sociales producen en los individuos, siendo el autoconcepto el resultado de acciones que se ejerce recíprocamente entre los aspectos personales y sociales. Existe disparidad en estudios que relacionan la edad con el autoconcepto físico, por un lado la valoración de la competencia percibida y condición física se ve influenciada en adolescentes de 12 a 17 años (Welk, Corbin & Lewis, 1995), otros autores (Moreno et al. 2008), destacan la influencia de estos factores en grupos de 18 a 20 años de edad, aunque destacan que la participación en actividades físico-deportivas, producen mejoras en la autoestima en todos los niveles de edad.

### **II.1.3. El Autoconcepto en la preadolescencia/adolescencia y la actividad física.**

Cómo se ha explicado anteriormente, la edad es una variable de gran importancia en la formación del autoconcepto, ya que a través de la información que vamos adquiriendo de nuevas experiencias, se va integrando y desarrollando la percepción que las personas hacen de sí mismas. Bakhurst y Sypnowich (1995) destacan la adolescencia como una etapa de la vida en la que se producen muchos cambios y se va consolidando la identidad de la persona, diferenciándose de otros periodos evolutivos por continuos procesos de crisis de identidad (Alcaide, 2009). Con el paso de los años, el ser humano va interiorizando de forma progresiva y precisa la comprensión del autoconcepto en un sistema unificado, de forma intencional, volitiva y reflexiva (García & Musitu, 2014).

Se hace imprescindible mencionar las tres etapas en la configuración del autoconcepto que destacan Haussler y Milicic (1994):

- Desde el nacimiento hasta los dos años - Denominada etapa existencial o del sí mismo primitivo, el párvulo va evolucionando hasta que se concibe distinto a los demás.
- Desde los dos hasta los doce años - Denominada etapa del sí mismo exterior. Se caracteriza por ser una etapa donde el niño recibe mucha información del exterior, puesto que empieza a interactuar con sus iguales al iniciar la formación preescolar y escolar, siendo de gran importancia el impacto del éxito

y el fracaso que él perciba en sus acciones. La relación con los adultos, haciendo especial hincapié en el docente por el tiempo que pasa con estos, adquiere gran repercusión en la imagen que ellos van a proyectar de sí mismo, ya que depende casi totalmente de lo que otros individuos observan y le notifican.

- Desde los doce años en adelante - Denominada etapa del sí mismo interior. Este proceso se caracteriza porque el adolescente intenta dar respuesta a la pregunta de quién soy yo, buscando definir su propia identidad, más diferenciada y menos global con respecto a sus semejantes, donde las interacciones sociales junto a sus propias vivencias van a ir introduciendo modificaciones en su autoconcepto.

Diversos autores destacan la preadolescencia y adolescencia como etapas decisivas y positivas en la vida del ser humano para el desarrollo del autoconcepto físico (Brettschneider & Heim, 1997; Esnaola & Revuelta, 2009; Goñi & Zulaika, 2000), destacando la trascendencia del pensamiento que tienen los semejantes sobre uno mismo, dependiendo del nivel del autoconcepto de este último (Rosenberg, 1965). En estas etapas se ve influenciada la autopercepción del individuo por el incremento de las relaciones interpersonales, siendo la propia percepción y asignación de atributos a otros un factor importante (Dión, 1981; Zuckerman & Driver, 1989), así como la percepción del atractivo físico determinante por la interacción con individuos del sexo opuesto (Molero, Ortega-Álvarez, Valiente & Zagalaz, 2010). Cazalla-Luna y Molero (2013) afirman que los juicios negativos que los demás realicen sobre uno mismo, teniendo un autoconcepto bajo, se verán más influenciados que si por el contrario se tiene un autoconcepto alto.

Está demostrado que la actividad física en etapas de preadolescencia y adolescencia resulta beneficiosa en sujetos con baja autoestima y bajo autoconcepto

físico (Boyd & Hrycaiko, 1997), al igual que se encuentran diferencias significativas entre los individuos que practican actividad física o deportiva en las escalas de condición física, habilidad física, fuerza, atractivo físico, autoconcepto físico general y autoconcepto general que los sujetos que no la realizan (Esnaola, 2004; Ruiz de Azúa & Rodríguez, 2005). Esta participación activa en actividades deportivas se correlaciona con el nivel de valoración que los individuos realizan de su habilidad deportiva y la importancia que estos le dan a la actividad (Eccles & Harold, 1991). Este autoconcepto de habilidad deportiva junto a la percepción de dificultad de la tarea, influye en la creencia de expectativas de éxito que la persona genera sobre cómo será su rendimiento, siendo estos factores perjudiciales en los niños y niñas que se perciben menos habilidosos para las actividades deportivas (Esnaola & Revuelta, (2009). Diferentes autores afirman que los adolescentes que poseen mayores expectativas de éxito futuro se muestran con mayores niveles de práctica de actividad física, se perciben mejor en cuanto a la condición física, habilidad física, fuerza, autoconcepto físico general y autoconcepto general que los muestran comportamientos más sedentarios (Crocker, Sabinston, Kowalsky, McDonough & Kowalsky, 2006; Esnaola & Revuelta, 2009; Moreno, Cervelló & Moreno, 2007; Trew et al., 1999).

Es necesario enfocar la actividad física desde una perspectiva educativa y de bienestar para que no surjan repercusiones psicológicas negativas como en el caso de sobreentrenamiento (Morgan & O'Connor, 1988), el ambiente obsesivo de los gimnasios y la práctica de actividad física inadecuada (Esnaola & Revuelta, 2009), o problemas de adicción al ejercicio (Biddle & Mutrie, 2001). Sorprendentemente se comprobó que las adolescentes participantes en las clases de baile, se perciben con

menor habilidad, atractivo físico y autoconcepto físico que las no participantes (Bakker, 1988).

Consecuencias negativas que predominan en el género femenino relacionándose el ejercicio físico con trastornos alimentarios e insatisfacción corporal (McDonald & Thompson, 1992; Silberstein, Striegel-Moore, Timko & Rodin, 1988; Tiggermann & Williamson, 2000), ya que su motivación hacia la actividad física viene promovida por motivos de mejora del atractivo físico y control de peso (Davis & Cowles, 1991; Silberstein et al., 1998; Tiggermann & Williamson, 2000), sin experimentar necesariamente beneficios psicológicos cuando realizan ejercicio (Blackman, Hunter, Hilyer & Harrison, 1988; Tiggermann & Williamson, 2000).

Es por ello que el autoconcepto se considera una necesidad humana y poderosa, básica para la vida sana, relacionado con el bienestar en general y con un buen funcionamiento para la autorrealización según Vera y Zabadúa (2002). El tener un autoconcepto bajo acarrea muchos problemas psicológicos como la depresión o de incompetencia y abandono de comportamientos activos y saludables.

Son muchas las evidencias que demuestran la importancia que tiene el autoconcepto en la adolescencia debido a los continuos cambios de sentimientos, pensamientos, aprendizajes, valoraciones, comportamientos y cómo se relacionan con los demás, es decir, en la formación de la personalidad. Como consecuencia a la gran cantidad de tiempo que los preadolescentes y adolescentes permanecen en las instituciones educativas, serán las interacciones sociales que vivencia en el sistema escolar las que conlleven un papel relevante en la construcción del autoconcepto (Denegri, 1999). Por estos motivos, se debe hacer hincapié en el quehacer de la mejora

del autoconcepto desde los centros educativos para que los estudiantes tengan un buen ajuste psicopedagógico y psicosocial evitando futuros problemas (Cazalla-Luna & Molero, 2013), adoptando estilos de vida que repercuten positivamente en el bienestar psicológico y el autoconcepto físico en estas edades (Reigal, Videra, Parra & Juárez, 2012).

Según Goñi et al. (2004), la modificabilidad del autoconcepto se incrementa a medida que las dimensiones del mismo son más específicas y concretas, es decir, la percepción de la habilidad física es más educable y alterable que el autoconcepto en general. Esto es un factor a tener en cuenta en el tipo de actividades físicas a realizar debido a la gran variedad existente de distinta naturaleza, no solo a practicar en la escuela, sino a la hora de practicar actividades extraescolares.

La práctica físico-deportiva extraescolar parece estar influyendo en el nivel de autoestima de los estudiantes, ya que aquellos que tienen mayores niveles de práctica de actividades físico-deportivas extraescolares presentan mayores niveles de autoestima (Moreno et al., 2008); y también presentan mejores resultados en el test de autoconcepto habiendo una relación significativa entre la práctica de actividad física fuera del horario lectivo y las buenas notas en la asignatura de Educación Física (García & García, 2011).

Por el contrario, pocos estudios se han realizado en España y en Europa sobre la importancia de la práctica de las actividades físicas en el medio natural y cómo estas repercuten en el autoconcepto de los preadolescentes y adolescentes, a través de vivir diferentes experiencias deportivas en un entorno hostil, siendo prácticas que no se pueden llevar a cabo en los centros educativos. Baena-Extremera et al. (2012)

destacan la importancia y falta de trabajos empíricos que relacionen los deportes de aventura con el autoconcepto y la autoestima en diferentes edades.

Los intereses de los discentes están cambiando conforme la sociedad cambia, si poder ser cubiertas las necesidades adecuadamente por la educación física tradicional; para el alumnado resulta más motivante los deportes de aventura por las características de reto y aventura, sintiendo que la práctica de este tipo de actividades implica cierto riesgo subjetivo, teniendo que poner en juego todas sus capacidades mentales y físicas (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2011).

Por un lado Gehris, Kress y Swalm (2010) obtuvieron que tras un programa de intervención basado en los deportes de aventura, los estudiantes no percibían que hubiese afectado a su forma corporal o al peso manteniendo la misma apariencia, pudiendo verse afectado por el exceso de peso del alumnado, haciendo más difícil la consecución del éxito en actividades como la escalada. Por ello Baena-Extremera et al. (2012), destacan la importancia de seguir una progresión en las sesiones para lograr efectos fisiológicos en los discentes, para que puedan percibir la mejoría de su nivel. Empíricamente queda demostrado que los deportes de aventura mejoran el autoestima y el autoconcepto físico en estudiantes de secundaria (Baena-Extremera et al., 2012; Gehris et al., 2010), consiguiendo que el alumnado a través de estos contenidos se muestren contentos y muy motivados (Doering & Valetsianos, 2008). Cabe destacar los resultados obtenidos en un meta-análisis el cual demostró que los programas basados en los deportes de aventura obtienen mejores puntuaciones de autoestima que los programas educativos (Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997).

Existen distintos tipos de actividades físicas en el medio natural que se pueden realizar como la escalada, kayak, tiro con arco, orientación... las cuales los alumnos/as pueden experimentar y sentir una progresión del aprendizaje de gran variedad de habilidades como la trepa a distintas alturas, el remar desde la posición de sentado y posteriormente de pie manteniendo el equilibrio, percibiendo progresivamente una mayor autopercepción de sus habilidades e interactuando con sus iguales en un entorno distinto al que proporciona la escuela.

Es por esto que desde Ándevalo Aventura surge este proyecto de investigación para facilitar al alumnado preadolescente y adolescente la posibilidad de vivir experiencias en un entorno natural y de incertidumbre, permitiendo la vivencia de infinidad de variedad de actividades deportivas en el medio natural, mediante la cooperación y superación, influyendo en la percepción que uno hace de sí mismo.

## ***II.2. Motivación***

La motivación es el producto de un conglomerado de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de la práctica de una actividad física o deportiva, así como su intensidad de práctica, la perseverancia en la tarea y en último término el rendimiento (Escartí & Cervelló, 1994).

En la actualidad coexisten dos importantes constructos teóricos que se centran en estudiar tanto la comprensión de la motivación experimentada en las personas como sus propias conductas en situaciones concretas. Estos constructos son, la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Se hace imprescindible adentrarse en ellos para estudiar la relación del comportamiento de los individuos con su práctica de actividad físico-deportiva.

### **II.2.1. La Teoría de la Autodeterminación.**

La TAD de Deci y Ryan (1985) es una macro-teoría, compuesta a su vez de cuatro mini-teorías, que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad de los individuos dentro de los contextos sociales, examinando el grado en que las personas deciden de forma voluntaria, sobre las acciones que van a realizar. Se basa en una teoría orgánismo-dialéctico que asume las tendencias innatas del ser humano hacia su propio desarrollo y su crecimiento psicológico, esforzándose por dominar los desafíos continuados e integrar sus propias experiencias de forma coherente con su voluntad (Moreno & Martínez, 2006). En esta línea, esta macro-teoría según Deci y Ryan (1985), pretende conocer el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen con un sentido de elección. Durante las últimas cuatro décadas, la TAD ha ido evolucionando a través de cuatro mini-constructos (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica, la

teoría de las necesidades básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad) que se explicarán más adelante.

Es necesario que un individuo tenga satisfechas las necesidades psicológicas primarias, para que se dé una sensación de bienestar y motivación hacia la práctica de actividad física, siendo estas necesidades psicológicas: la autonomía, la competencia y la relación con los demás individuos (Deci & Ryan, 1985, 1991). La autonomía es el esfuerzo personal por el que un individuo se siente autor de sus acciones determinando su propio comportamiento, y esto se relaciona con mayores niveles de satisfacción, bienestar y motivación intrínseca. La competencia es la habilidad que una persona posee para ejecutar una determinada tarea con eficacia controlando el resultado de la misma, por lo tanto, la motivación intrínseca tenderá a aumentar conforme la persona adquiera la sensación de competencia. La relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica con uno mismo, experimentando satisfacción con el mundo social, sintiéndose aceptado y simpatizando con los demás; consiguiendo así mayores niveles de motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

En la medida que se consiga cubrir los mediadores psicológicos, se experimentarán resultados positivos a nivel psicológico (Deci & Ryan, 2000) para ello es necesario que se establezcan situaciones que ofrezcan autonomía, en las que las personas consigan los objetivos preestablecidos y se desarrollen las relaciones interpersonales, para que el individuo alcance el disfrute por el mero hecho de la práctica deportiva (Moreno, González, Martín-Albo & Cervelló, 2010). Por el contrario, si estas necesidades psicológicas básicas no son satisfechas, disminuirá la motivación además de un desarrollo psicológico menor reduciendo el crecimiento personal (Deci &

Ryan, 1991) aumentando la probabilidad de que surja la motivación extrínseca y desmotivación durante la práctica pudiendo llegar al abandono de esta (Álvarez, Balaguer, Castillo & Duda, 2009).

Como se ha mencionado anteriormente, la TAD es una evolución de cuatro mini-teorías en las últimas décadas que ayudan a explicar el concepto motivacional.

### **II.2.1.1. La Teoría de la Evaluación Cognitiva.**

La teoría de la evaluación cognitiva tiene como objetivo el estudio de los factores que determinan la variabilidad de la motivación intrínseca, más específicamente, en cómo intervienen la satisfacción de las necesidades de competencia y autonomía en el aumento de la motivación intrínseca. La teoría presenta cuatro aspectos principales que sintetizan y ayudan a predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo & Holt, 1999): 1) La motivación intrínseca aumentará o disminuirá en función de si la elección y el control de la actividad vienen originados por ellos mismos, o por el contrario por factores externos. 2) La sensación de competencia también es un aspecto influyente en la regulación de la motivación intrínseca, ya que a mayor sensación de dominio de una habilidad, probablemente aumentará los niveles de motivación intrínseca. 3) La regulación de la motivación intrínseca también se efectúa a través de los factores externos, cuando se da información respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, fomenta la motivación intrínseca; por el contrario los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca. 4) La orientación a la tarea promueve que las personas practiquen la actividad por el propio disfrute que les

supone, mientras que las que lo practiquen con una orientación al ego, sentirán mayor presión y control para mantener su autoestima y probablemente, no estarán intrínsecamente motivados.

### **II.2.1.2. La Teoría de la Integración Orgánica.**

Esta subteoría que incluyeron Deci y Ryan (1985), abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta, transcurriendo desde una conducta determinada que se relaciona con la desmotivación hacia una conducta autodeterminada que se vincula con la motivación intrínseca pasando por los diferentes estadios de la motivación extrínseca, que dependerá del tipo de regulación (externa, introyectada, identificada e integrada). Se puede expresar que la teoría de la integración orgánica abarca tres tipos fundamentales de motivación: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Cada uno de estos tipos de motivación poseen su propia estructura, un locus de causalidad que variará en función de si se regula de forma interna o externa al sujeto mediante unos procesos reguladores relevantes como pueden ser las recompensas, castigos, conciencia, disfrute, etc. Los distintos tipos de motivación fueron propuestos y descritos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002):

- Desmotivación o amotivación. Se localiza en el nivel más bajo de motivación, donde la persona no valora una actividad y no tiene intención de actuar ni de modificar su conducta bien sea porque no se siente competente para realizarla o porque no espera conseguir el resultado esperado (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand & Carducci, 1996; Ryan, 1995; Seligman

1975). La desmotivación en las personas, les lleva a practicar deporte sin propósito alguno, experimentando sensaciones negativas de incompetencia, depresión, ansiedad sin buscar objetivos sociales, afectivos ni materiales (Vallerand, 2001). Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe (2004), asocian la amotivación con un bajo grado de necesidad de autonomía, competencia y pertenencia a un grupo. El origen de la desmotivación puede emanar por la falta de confianza en la creencia del individuo, la sensación de falta de habilidad, la percepción del exorbitante esfuerzo requerido para realizar la acción en base a la capacidad que cree poseer y a la creencia que su ahínco no tendrá trascendencia (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais, 1995).

- Motivación extrínseca. Este tipo de motivación está regulada por agentes externos como pueden ser las recompensas, castigos, premios. La motivación extrínseca a su vez, se divide en cuatro estadios en función del tipo de regulación (Chantal, Vallerand & Vallières, 1995; Deci & Ryan, 2002): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

En el primer estadio de motivación extrínseca se localiza la regulación externa con el menor nivel de autodeterminación, caracterizándose la conducta del individuo por regularse mediante un locus de control externo, como recompensas o evitación de castigos.

La regulación introyectada es el segundo tipo de motivación extrínseca, el sujeto realiza la acción para evitar la ansiedad o el sentimiento de culpa, incrementando el ego y así, su propio orgullo. El sujeto indaga a través de la participación en actividades el reconocimiento social (García, 2004).

En la tercera fase de la motivación extrínseca encontramos la regulación identificada donde la acción del sujeto viene determinada por beneficios externos y no por el placer de realizar la propia actividad, es decir, la conducta es un fin para obtener algo, aunque en esta fase el sujeto le otorga un valor consciente a la acción.

La regulación integrada es el último estadio de la motivación extrínseca, el sujeto realiza la conducta libremente de una forma autodeterminada, actuando en congruencia con sus valores y principios. Este estadio es el que más se aproxima a la motivación intrínseca, que se diferencia de esta en que, la conducta se lleva a cabo para la consecución de un objetivo, lo antagónico de la motivación intrínseca, donde la consecución del objetivo se obtiene tras la acción

- Motivación intrínseca. Se da en aquellas conductas donde el individuo realiza una actividad por el placer y disfrute inherente que presenta por sí misma, sin recibir gratificación externa directa, la persona experimenta satisfacción alcanzando un amparo con la misma, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización incluso después de haber alcanzado la meta (Deci & Ryan, 2000). Según Vallerand y Losier (1999), la motivación intrínseca puede manifestarse de tres formas diferentes: 1) Hacia el conocimiento (representa el compromiso hacia una actividad por el placer que produce el aprender cosas nuevas. 2) Hacia el logro (el sujeto se compromete con la actividad por la satisfacción que produce el superarse a sí mismo). 3) Hacia la estimulación (existe un compromiso hacia la actividad por el simple hecho de vivenciar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

### **II.2.1.3. La Teoría de las Necesidades Básicas.**

La teoría de las necesidades psicológicas básica se sustenta en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales definidas como algo innato, universal y esencial 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 sin importar el género, grupo o cultura de la persona, siendo estas la autonomía, competencia y relación con los demás (Deci & Ryan, 2000).

La autonomía o autodeterminación, se caracteriza por la capacidad del individuo de ser el origen y determinar su propio comportamiento, experimentando un locus interno de causalidad. Cuando un individuo se muestra con confianza y realiza una acción con efectividad, hacemos referencia a la competencia, es decir, se basa en tratar de controlar el resultado de una habilidad y experimentar eficacia en ella. Por último la relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros y viceversa tal y como destacan Ryan y Deci (2000).

### **II.2.1.4. La Teoría de las Orientaciones de Causalidad.**

Esta se caracteriza por el origen de la regulación y el grado de libre determinación de su conducta y se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas. Según Vallerand (1997) en su modelo jerárquico de la motivación, las orientaciones se encuentran en el nivel más alto prediciendo los estilos de regulación. Deci y Ryan (1985) especifican tres tipos de orientaciones causales que

guían la regulación de los individuos: 1) La orientación de control regula la conducta de los individuos bien sea por un control en el entorno o dentro ellos mismos, en este caso, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que es su deber realizarla. Forman parte de esta orientación las recompensas externas. 2) La orientación de autonomía engloba a aquellas personas que disponen de un alto nivel en la capacidad de decisión, iniciación y regulación de la conducta, organizando sus acciones en función de sus intereses y metas personales, focalizándose hacia una motivación intrínseca.

## **II.2.2. La Teoría de las Metas de Logro.**

La motivación viene determinada por factores personales y situacionales en comportamientos relacionados con la actividad física. La comprensión de estos factores ayudan a entender el comportamiento de las personas en diferentes contextos de logro (Roberts, 2001), posibilitando favorecer la planificación de actividades deportivas que resulten más placenteras, promoviendo estilos de vida activos (Weigand & Burton, 2002). La importancia de este entramado teórico reside en el sentido que se le da a la competencia en los contextos de logro, discerniendo estos como el entorno donde participa el individuo, viéndose afectadas sus orientaciones de meta por el propio contexto de logro (Martínez, Alonso, González, Rojas & Moreno, 2010).

La perspectiva de las metas de logro consiste en que la persona es percibida como un organismo intencional, dirigida por unos objetivos hacia una meta que obra de forma racional (Nicholls, 1984). Las metas tienen un efecto directo sobre el rendimiento

que según Duda (2001) son la relevancia de la tarea, el esfuerzo a realizar y la estrategia para la obtención de la meta.

Maher y Nicholls (1980) insinuaron que los individuos difieren en las definiciones de éxito o fracasos en los contextos de logro, ya que son conductas psicológicas basadas en demostrar competencia para la consecución de una meta. Estos autores estructuraron las distintas conductas que se pueden dar en los entornos de logro en las siguientes categorías:

- *Conductas orientadas a la demostración de la capacidad.* La conducta del sujeto se encamina al aumento de la probabilidad de mostrar alta capacidad y disminuir la posibilidad de demostrar baja capacidad. Es decir, los individuos necesitan percibir que son más competentes que sus iguales para sentirse capaces, por el contrario se sentirán menos competentes que los demás.
- *Conductas más orientadas al proceso de aprendizaje que al resultado final.* El objetivo de la conducta es el propio proceso de aprendizaje sin importar tanto, la consecución del resultado final, obteniendo sensación de éxito si se domina la tarea y dejando en un segundo plano el resultado final sin importar lo que realicen los demás.
- *Conductas orientadas a la aprobación social.* La meta de la conducta es demostrar la superioridad hacia los demás, obteniendo el reconocimiento social. En este apartado el éxito se logra si se consigue la aprobación social independientemente de los resultados de la ejecución.
- *Conductas orientadas a la consecución de metas.* La meta de la conducta se centra únicamente en la consecución del resultado final, sin importar el

aprendizaje de la tarea realizada, si no se consigue el objetivo, no se habrá conseguido el éxito.

De esta forma, el éxito y el fracaso serán reconocidos si se saben la meta de la conducta, siendo dispar en función de los individuos, lo que es el éxito para algunos, puede ser fracaso para otros (Roberts, 2001); de esta forma la Teoría de Metas de Logro predice que los seres humanos tienden a implicarse hacia la tarea o hacia el ego. Esta percepción del éxito y fracaso de un individuo se encuentra unido a tres factores según Nicholls (1984, 1989): la percepción en la demostración del nivel de competencia que tiene un individuo, según la concepción de competencia adoptada se tiene diferente valoración subjetiva del éxito o fracaso, y por último, la concepción de habilidad se verá influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

Existen una serie de factores que afectan al concepto de habilidad adquirido por las personas, entre los que destacan las características de la *situación del aprendizaje*, dónde se ha encontrado que las situaciones orientadas a la tarea llevaban a los individuos a hacia un concepto de habilidad indiferenciado ya que concebían la creencia de que el esfuerzo desencadenaba aprendizaje. Por el contrario las situaciones orientadas al rendimiento provocaban un concepto de habilidad diferenciado (Dweck & Elliot, 1983). Otro factor a tener en cuenta es el *feedback*, la información dada en climas orientados a la maestría se referirá al propio proceso de aprendizaje y, en climas orientados al rendimiento fomentará comparación social (Butler, 1992, 1993). Dweck (2002) menciona el *género* como otro aspecto a valorar, ya que encontró que las féminas presentaban un concepto de habilidad fijo en mayor medida que los varones. El *concepto de habilidad de padres, profesores y evaluadores* también repercuten en el concepto de habilidad, ya que se podrán centrar más en el proceso o por el contrario en

el resultado final. (Dweck, 2002). Por último este mismo autor también destaca que el concepto de habilidad puede verse afectado por factores de *raza y cultura*.

### **II.2.2.1. Factores Influyentes en la Implicación de un Individuo.**

El concepto de habilidad puede variar de una persona a otra repercutiendo en un tipo determinado de implicación bien a la tarea o al ego, que a su vez, dependen de dos factores de implicación, *factores disposicionales* y *factores ambientales* (Martínez et al., 2010). Los factores disposicionales u orientaciones motivacionales se caracterizan por las orientaciones personales e individuales de la persona hacia la tarea o al ego, mientras que los factores ambientales o climas ambientales hace referencia a las características del entorno en el que se encuentra el individuo (Ames, 1992, Nicholls, 1984), comprendiendo que la experiencia personal influida por el entorno determina una orientación a la tarea o al ego (Glyn, Darren & David, 2007). Sendos factores hacen referencia a la orientación del individuo y conciernen a la implicación e interpretación de la persona sobre una actividad (Duda & Balaguer, 2007).

Coexisten dos concepciones distintas de habilidad dentro de los *factores disposicionales* que van a originar dos orientaciones motivacionales diferentes (Nicholls, 1989). Por un lado se destaca la *orientación al ego*, donde la habilidad se entiende como un aspecto innato, estable y general, que se caracteriza por la comparación con los demás, es decir, el individuo evalúa su nivel de competencia mediante la comparación social, donde la percepción de éxito o fracaso, va a depender del resultado de la evaluación subjetiva de comparar la habilidad propia con la de sus semejantes. Por otro lado encontramos la *orientación a la tarea*, comprendiendo la

habilidad como una cualidad modificable, mejorable y específica, haciendo especial interés hacia una ejecución de maestría, dónde se realiza una autoevaluación personal y la consecución del éxito o el fracaso depende de la estimación subjetiva de si se mejoró en la tarea o se aprendió. En esta línea Maehr y Braskamp (1986) destacan, que las orientaciones motivacionales hacia el ego o a la tarea, dependen de las primeras experiencias de socialización experimentadas existiendo diferencias individuales en la orientación motivacional.

Durante tres décadas ha sido objeto de estudio si las metas de logro cambian o no a lo largo de la vida de las personas, hay quienes afirman que permanecen estables (McClelland, 1984) ya que se establecen metas de logro que han sido exitosas en el pasado (Cross & Markus, 1991). Aunque por otra parte hay quienes defienden la postura que sufren variaciones en función de las experiencias de socialización de cada individuo (Nicholls, 1984).

Diversos estudios convergen con la idea de una modificación tanto en los factores disposicionales como en los ambientales con el paso de los años en los individuos, los cuales recogen resultados diferentes. Investigaciones afirman que en la etapa de la infancia prevalecen las metas orientadas a la tarea y la percepción de un clima de maestría, que se va viendo modificado conforme se entre en la adolescencia y etapa adulta, hacia un clima relacionado con el rendimiento y metas orientadas al ego (Chaumeton & Duda, 1988; Nicholls, 1989). Por el contrario, otros estudios mantienen una progresión antagonista a la anteriormente mencionada, donde la participación de los deportistas en edades tempranas viene orientada hacia aspectos de reconocimiento social, y conforme van pasando los años, la práctica deportiva viene motivada por

aspectos sociales, mejora de salud y aprendizaje (Duda & Tappe, 1989; Steinberg, Grieve & Glass, 2002).

Hay quienes afirman que las metas de logro son antagónicas, desde el punto de vista que una persona solo puede estar orientada hacia la tarea o en caso contrario hacia el ego (Dweck & Legget, 1988), aunque por el contrario diversos estudios han corroborado que ambas perspectivas son ortogonales, pudiendo los individuos estar orientados hacia ambas metas de logro, relacionándose con la construcción del nivel de competencia en una situación particular (Duda, 1992; Duda & Whitehead, 1998; Nicholls, 1984, 1989, 1992; Pensgaard & Roberts, 2003; Roberts, 2001). De esta forma, analizando los diferentes perfiles de meta se pueden establecer cuatro niveles motivacionales: a) alta orientación a la tarea y al ego; b) alta orientación a la tarea y baja al ego; c) baja orientación a la tarea y alta al ego; y d) baja orientación a la tarea y al ego (Duda, 1989).

Posteriormente se amplió la Teoría de Metas de Logro planteando la distinción entre la motivación de aproximación y evitación, es decir, las personas pueden establecerse metas para demostrar su competencia (aproximación) o evitar demostrar su incompetencia (evitación) (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). Basándose en lo anteriormente descrito, se creó un modelo tricotómico (orientación a la tarea, orientación al ego/rendimiento y evitación del rendimiento), donde las metas orientadas a la tarea no sufrían modificación según Elliot y Church (1997). En este sentido un sujeto puede estar orientado al ego pero tener una baja percepción de su capacidad, evitando demostrar su incompetencia (Biddle, Wang, Kavussanu & Spray, 2003). Estos individuos acarrearán mayores problemas que el resto

(Roberts et al., 2006), mostrando altos niveles de ansiedad por su baja percepción de evaluación (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres & Sarrazin, 2003).

Finalmente otros autores, añadirían al constructo la meta de evitación de la maestría, obteniendo así el modelo de metas de logro 2x2 (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001), estableciéndose así, a la competencia como el eje de las metas de logro según Elliot y McGregor (2001). El modelo de metas de logro 2x2 propone que ambas metas se subdividen en dos, presentando las siguientes cuatro orientaciones:

- *Aproximación a la maestría (A-M)*. La competencia se caracteriza por ser intrapersonal y con valencia positiva. En este caso los sujetos se centran en los procesos de aprendizaje para mejorar su rendimiento, buscando una mejora auto-referenciada. La orientación de metas hacia la A-M se relaciona con consecuencias positivas (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Conroy, 2005).
- *Aproximación al rendimiento (A-R)*. Las metas de logro se centran en la consecución de competencia normativa, adquiriendo una valencia positiva. Se suele dar en ambientes deportivos debido a las características de demostración de competencia con los iguales y de comparación social que se dan en este entorno. Esta orientación puede distraer a la persona de realizar sus habilidades de forma eficaz desencadenando aspectos negativos, aunque en entornos competitivos, pueden resultar positivas (Elliot & Conroy, 2005).
- *Evitación de la maestría (E-M)*. Se caracteriza por tener una valencia negativa intentando eludir la incompetencia intrapersonal. Se puede contemplar en aquellos individuos que enfocan sus metas de logro en mantener el nivel de su competencia sin buscar una mejora. Se ha demostrado que son más positivas que

la evitación del rendimiento pero, más negativas que la A-M (Elliot & McGregor, 2001).

- *Evitación del rendimiento* (E-R). Los sujetos en esta orientación rehúyen de la incompetencia normativa, teniendo esta orientación una valencia negativa. Las personas buscan evitar demostrar su incompetencia y, realizar las tareas con peores resultados que los demás. Este tipo de orientación pueden ser negativas en algunas tareas que requieran una alta concentración y disposición mental, siendo contraproducente para el disfrute, disminuyendo la motivación intrínseca a corto plazo y el rendimiento e implicación a largo plazo (Elliot & Conroy, 2005).

Existe una relación entre los individuos que perciben que tienen altas capacidades con ambas orientaciones de aproximación, tanto la de maestría como la de rendimiento (Cury, Da Fonseca, Rufo & Sarrazin, 2002), identificando las metas de rendimiento (aproximación y evitación) con conceptos de habilidades fijas y las orientaciones de meta con el concepto de habilidad modificable.

Cabe destacar que la aproximación y evitación al rendimiento producen efectos muy distintos, relacionándose la aproximación con menores niveles de ansiedad y mayor dedicación, tiempo de práctica, inversión en el aprendizaje y responsabilización de competencia en comparación con los sujetos orientados a la evitación del rendimiento (Elliot, Cury, Fryer & Huguet, 2006).

Paralelamente a los factores disposicionales se sitúan los *factores ambientales*, referentes a las características del ambiente y/o señales donde se dan las situaciones de logro que ayudan a la definición de éxito y fracaso, denominados también *climas*

*motivacionales* (Ames, 1984, 1992). El clima motivacional unido a las características personales del individuo, influyen en la implicación final de este en la orientación motivacional hacia la tarea o al ego, encontrando así dos tipos de climas denominadas por Nicholls (1989) y Ames (1992) climas competitivos y climas de maestría. La determinación de un clima motivacional u otro, viene establecido por los diferentes ambientes que crean los padres, profesores y/o entrenadores en las situaciones de logro e influirá, en la adopción de un concepto de habilidad orientado a la maestría o al rendimiento según se definan las claves del éxito o el fracaso (Ames, 1987; Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1989). Según Escartí y Brustad (2000) el clima motivacional se establecerá en función de qué sistemas de recompensas se empleen, la agrupación de los individuos, el diseño de las tareas y cómo se evaluará el rendimiento.

El clima motivacional de maestría fomenta el aprendizaje cooperativo, la elección de las tareas y una evaluación en función del aprendizaje, mejora y esfuerzo personal y la participación y el éxito de las tareas (Ntoumanis, 2002). Así los aprendizajes cooperativos se basan en colaborar con los compañeros fomentando la responsabilidad en el grupo y facilitando las herramientas para mejorar el aprendizaje (Ames & Ames, 1984). Estas características llevan a los individuos estar orientados a la tarea con una motivación intrínseca y realizar las actividades por el simple hecho de la satisfacción y disfrute que les produce (Halliburton & Weiss, 2002; Seifriz, Duda & Chi, 1992).

En cuanto al clima motivacional competitivo favorece la comparación de competencia entre los individuos mediante la evaluación y comparación pública (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí & Balagué, 2001), correlacionándose

positivamente según Halliburton y Weiss (2002) con la orientación al ego, una afectividad negativa y sentimientos de presión.

Existen así evidencias empíricas que demuestran que los climas de maestría, se correlacionan con puntuaciones más altas en la orientación a la tarea, competencia percibida, autoeficacia, el esfuerzo y el disfrute; mientras que los climas de rendimiento se relacionan con una orientación al ego, conductas menos adaptativas, estresantes y enfocados a demostrar una alta capacidad (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Según Martínez et al. (2010), se pueden encontrar cuatro tipos de climas motivacionales en función del ambiente en el que se encuentra expuesta la persona: a) *clima psicológico* que se refiere a la importancia de los procesos interpretativos de la persona y como afectan a la percepción del clima motivacional, en función de la valoración subjetiva de la experiencia; b) *clima motivacional creado por los otros significativos* que hace referencia en el ambiente creado por padres, docentes y entrenadores; c) *clima contextual* se refiere al clima generado por el docente; y d) *clima situacional* que hace referencia al clima que percibe el discente a través de las clases.

### **II.2.3. Motivación, Educación Física y Actividades Físicas en el Medio Natural.**

El deporte y la educación física en el sistema educativo contribuyen positivamente en los adolescentes cuando a través de la propia participación se

experimentan resultados cognitivos y afectivos positivos (Coakley & White, 1992). Así la escuela tiene un papel importante en que los discentes muestren un comportamiento activo saludable, y con ello el papel del docente en la orientación de metas, ya que es a la edad de 12 o 13 años cuando las orientaciones quedan definidas y resulta muy complicado el poder modificar el tipo de orientación adoptado (Carratalá, 2004; Martínez et al., 2010).

Es alarmante que con frecuencia los discentes encuentran las clases de Educación Física aburridas y monótonas debido a la poca variación de las sesiones puesto que se dan los mismos contenidos año tras año (Flintoff & Scraton, 2001; MacPhail, Kirk & Eley, 2003; Mowling, Brock, Eiler & Rudisill, 2004; Rikard & Banville, 2006). Es importante que los alumnos/as se sientan satisfechos en clase para aumentar la participación activa en las clases de Educación Física, la motivación intrínseca y la práctica de actividades físico-deportivas en su tiempo libre (Ntoumanis, 2005). Autores como Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), describen al colectivo docente, en general, desvinculado y desfasado del interés que tienen en la actualidad el alumnado, quienes demandan más variedad de actividades físicas, un mayor nivel de desafío en las sesiones de Educación Física, así como actividades relacionadas con los deportes de aventura.

Los docentes adquieren un papel importante en las sesiones de Educación Física ya que el clima motivacional que crea en clase con el alumnado, tiene relación con su orientación motivacional y ambas con conductas autodeterminadas; así el profesor, debe diseñar sus clases donde predomine un clima motivacional orientado al aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses de aquellos discentes que están orientados hacia el rendimiento (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2014). Además se ha comprobado

que los climas de aprendizaje en los que el profesor hace especial hincapié en la autonomía del alumnado, favorece la motivación de estos (Matos, 2009).

Existen evidencias empíricas que demuestran que los alumnos suelen tener una alta motivación hacia la asignatura de Educación Física (Borges, Belando & Moreno-Murcia, 2014; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz & Cervelló, 2013); y otros relacionan la motivación en el contexto de educación física desde la perspectiva de orientaciones de meta (Guan, Xiang, McBride & Brune, 2006; Wang, Biddle & Elliot, 2007). Siguiendo con el estudio de la motivación, diversos trabajos han demostrado que la utilización de contenidos relacionados con las actividades físicas en el medio natural, ayudan a mejorar aún más las tres necesidades psicológicas básicas (Doering & Veletsianos, 2008), además de otros aspectos como la satisfacción, diversión y la motivación intrínseca (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015), contribuyendo también a la disminución del aburrimiento (Baena-Extremera et al., 2012).

Apenas existen trabajos de investigación en España que relacionen los contenidos de las actividades físicas en el medio natural con la motivación en estudiantes de educación primaria. Es por esto que desde Andévalo Aventura se ha propuesto comprobar de forma empírica los beneficios que estos contenidos novedosos y de gran interés, se desarrollan en el alumnado de educación primaria, relacionándolos con la Teoría de las Metas de Logro y la TAD.

### ***II.3. Ansiedad***

Con frecuencia se confunde la ansiedad con otros términos como estrés o activación, siendo términos totalmente distintos. Encontramos que el estrés es una respuesta compleja a un estímulo pudiendo desencadenar ansiedad, depresión, enfrentamiento o un estado positivo de alerta y búsqueda de recursos, variando el nivel de activación (arousal) del sujeto; aumentando o disminuyendo en función de si la persona se organiza para hacer frente a las situaciones que se les dan, o si por el contrario, cuando el sujeto percibe que no puede hacer nada o se encuentra agotado, de esta forma el arousal descendería. Así la ansiedad es una ostentación del estrés produciendo una elevación de la activación (López & Lozano, 2006). De esta forma Buceta (1997) afirma que un estrés elevado puede originar estados de alta y baja nivel de arousal; la activación elevada puede ser ocasionada por el estrés (ansiedad, hostilidad) al igual que por la motivación, y la activación baja puede ser el resultado de bajos niveles de motivación y a su vez de los distintos niveles de estrés.

Como se ha mencionado en el párrafo anterior se hace imprescindible hablar del nivel de arousal y el estrés para llegar comprender el funcionamiento de la ansiedad y su relación entre ellos.

La activación se caracteriza por ser una disposición natural de todo ser vivo que varía en función de si se tiene un alto grado de excitación ante una situación estresante, o un bajo grado de activación como se puede dar en un sueño profundo. Por regla general el grado de activación se suele alterar en función del ritmo biológico circadiano,

siendo alto en el mediodía, y bajo por la mañana y por la noche, aunque cada individuo posee su propio nivel de activación óptimo siendo diverso entre distintos seres humanos. En el deporte se suelen dar distintas situaciones problemáticas que requieran adaptaciones de los niveles óptimos de activación del deportista, en función del momento se demandará tanto situaciones de baja activación como de mucha activación, acondicionando así el arousal del sujeto para la consecución de un buen rendimiento (López & Lozano, 2006).

Buceta (1997) destaca que la activación en un deportista puede ser positiva o negativa, y esta inclinación dependerá de la valoración que haga el atleta del entorno en el que se encuentre. Esta evaluación se fundamentará en la confianza que este tiene en sus propias capacidades para dar respuesta a la situación planteada y, en su motivación para querer llevarlo a cabo. De esta manera la activación aumentará o disminuirá según sea el pensamiento del individuo, positivo o negativo. La activación positiva se puede dar cuando el deportista no tiene miedo a perder o fallar por la ausencia de consecuencias negativas, aunque se sepa que el resultado final puede ser no satisfactorio, la atención se desvía hacia lo que se puede lograr disponiendo de una gran confianza en sus propias capacidades. Por el contrario la activación negativa puede estar causada por el miedo a perder, al fracaso y a las consecuencias de la obtención de un mal resultado. La activación negativa aumenta con mayor facilidad el nivel de activación general que la activación positiva (Buceta, 1997; López & Lozano, 2006).

El estrés es la respuesta del organismo debido a situaciones que le resultan amenazantes, intentando afrontar dichas situaciones mediante recursos fisiológicos y psicológicos. El estrés puede resultar tanto perjudicial como beneficioso. Si se produce un aumento excesivo del estrés resulta perjudicial para la salud y para el rendimiento del

individuo, bien sea por la exposición continuada a distintas situaciones estresantes, por la falta de recursos necesario para afrontar los problemas o por la extenuación de la persona que ha estado desempeñando todos sus recursos al límite sin disponer de tiempo para recuperarse. El estrés puede resultar beneficioso si el sujeto es capaz de generar respuestas adaptativas para mantener y/o mejorar el rendimiento o la salud (López & Lozano, 2006).

Cuando se dan situaciones novedosas, difíciles, conflictivas, desagradables, incómodas o irresolubles, presentan una disposición de convertirse potencialmente estresantes ya que implican cambios significativos en la vida rutinaria de los sujetos, fuera de su zona de confort (Buceta, 1997). En función de la estimación que las personas realicen del entorno aversivo, el impacto del estrés dependerá en una primera instancia de la experiencia potencialmente estresante (valoración primaria) y, posteriormente, de los recursos propios de la persona para afrontarlos (valoración secundaria); así el impacto del estrés variará de la interacción de ambas evaluaciones y de la intensidad y duración de este (Lazarus & Folkman, 1984).

Cabe destacar que la manifestación de estrés pudiendo desencadenar en ansiedad y los efectos negativos que ocasionan, se pueden originar tanto en su presencia real como los pensamientos que anticipan la posibilidad que aparezcan, como se puede dar en situaciones de amenaza de la seguridad personal, económica o laboral del individuo, ante problemas o conflictos difíciles de soluciones, percepción de sentimientos de fracaso ante situaciones concretas, la realización de tareas poca gratificantes, exigencia de un sobreesfuerzo físico y/o mental con la consecución de resultados satisfactorios (Buceta, 1997).

Además con el transcurso del tiempo, las distintas escuelas psicológicas han enfocado el concepto de ansiedad con diversos con diversos términos sinónimos a esta, y bajo su terminología se han englobado conceptos como temor, amenaza, miedo, angustia, activación, estrés; siendo utilizados de forma distintas en función de las diversas escuelas. Se puede observar que el conseguir una definición de ansiedad ha sido tarea difícil ya que ha ido evolucionando en función de los distintos enfoques (psicodinámico y humanista, conductismo clásico, experimental-motivacional, enfoque de la personalidad), entre otros.

Una de las definiciones con más fuerza de la ansiedad ha sido la de Martens (1977), entendida como un estado emocional inmediato y caracterizado por la aprensión y la tensión. También se puede entender como una respuesta emocional partícipe en los procesos de adaptación ante eventos peligrosos y aversivos anticipados (Öhman, 1993). Se ha abandonado el concepto de ansiedad como algo general, indiferenciado y unidimensional; determinando la ansiedad en la década de los sesenta/setenta como un concepto multidimensional como la separación de rasgo-estado y/o el triple sistema de respuesta (cognitivo, fisiológico y motor) según Sandín, Chorot, Santed, Jiménez y Romero (1994).

La Teoría Tridimensional de la Ansiedad de Lang (1968), interpretaba la ansiedad como un fenómeno complejo estructurado por tres factores: cognitivo, fisiológico y motor, relacionados a distintas situaciones específicas. Se habla de fraccionamiento de respuesta cuando se estiman los tres sistemas de respuesta de un individuo, identificando que no todos presentan el mismo nivel de activación (Navlet, 2012). Siguiendo esta teoría del triple sistema de respuesta, Miguel-Tobal (1996) describe sus componentes de la siguiente forma:

- *Manifestaciones cognitivas:* Hace referencia al grupo de pensamientos, imágenes e ideas realizadas de forma subjetiva, que intervienen ocasionando en el individuo miedo, inseguridad, preocupación, pensamientos negativos de inferioridad, disminución de la capacidad de concentración, poca claridad para pensar y evitar situaciones adversas.
- *Manifestaciones fisiológicas:* Se refiere a la activación de los diferentes sistemas orgánicos llegando a originar alteraciones cardiovasculares, respiratorias, genitourinarios, neuromusculares, neurovegetativos.
- *Manifestaciones motoras:* Se pueden identificar a través del comportamiento de la persona entre los que se pueden destacar la dificultad de la expresión verbal, movimientos ralentizados y torpes, hiperactividad.

Según Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero (2002) la ansiedad como respuesta emocional, conlleva un proceso en el cual interactúan elementos cognitivos, neurobiológicos, sensoriales-perceptivos y sociales, donde se pueden identificar las siguientes fases según estos autores:

- *Presencia de un estímulo.* Se refiere al aspecto que origina todo el proceso emocional del individuo, teniendo en cuenta las distorsiones perceptivas (bien venga producido por situaciones actuales o vividas anteriormente en el pasado, reales o alucinaciones creadas por la propia persona), pudiendo ser un estímulo interno o externo, presente o ausente (si se produce mediante recuerdos) y por último; si se produce de forma consciente o inconsciente. Existen características en la percepción de estímulos muy significativas como pueden ser el grado de novedad e incertidumbre de una actividad deportiva competitiva, donde afectan las capacidades para dominar la situación y el autoconcepto del sujeto.

- *Percepción del estímulo.* Es la interpretación ante una situación por medio de las impresiones que identifican los sentidos relevantes para la estabilidad del sujeto, pudiendo realizarse de forma consciente o inconsciente. Si la percepción del estímulo se produce de forma consciente intervendrán procesos psicológicos en función de las características de la personalidad del sujeto, al igual que dependerá del estado afectivo en el que se encuentre y de la biología del organismo. Por el contrario si se produce de forma inconsciente, se procesará la información sin llegar a la consciencia, pero este procesamiento de la información no consciente producirá una adaptación con respuestas automáticas ante situaciones futuras que lo requieran.
- *Evaluación del estímulo.* Es la valoración y el análisis de las consecuencias personales que acarrea una situación, donde el resultado de esta podrá ser irrelevante o aversiva. La estimación viene regulada en función de la personalidad y/o la actitud cognitiva emocional del individuo.
- *Experiencia emocional.* Es el proceso de toma de conciencia de un sentimiento después de ocurrir un hecho significativo, permitiendo identificar y etiquetar de forma subjetiva la emoción que se ha experimentado. Para el desarrollo subjetivo de la toma de conciencia es necesario que el individuo haya realizado una evaluación previa de la situación, en caso contrario, no será capaz de asignar una cualidad emocional ya que experimentará una activación con malestar; pudiendo producir sentimientos de pánico, preocupación, nerviosismo, tensión, miedo a lo desconocido.
- *Respuesta emocional.* Hace referencia a la fase que actúan aspectos fisiológicos, cognitivos y conductuales en función de la situación percibida, la experiencia y de las propias características de la persona. De esta forma la respuesta emocional

variará en función del sexo presentándose generalmente menos reactivos los hombres, la estructura temporal en cuanto a intensidad, duración y rumiación, la expresión emocional dependiendo de reglas sociales y culturales y la respuesta fisiológica.

- *Afrontamiento*. Una vez ocurrido todas las fases anteriormente descritas se producen un cambio en el comportamiento del sujeto originado por el esfuerzo conductual y cognitivo de las emociones, los cuáles ocasionan la preparación de acciones que controlen las demandas del entorno. Cuando un afrontamiento ha desencadenado éxito en la resolución de una situación emocional, se tiene predisposición a ser utilizado de forma constante como refuerzo positivo. Martínez-Sánchez et al. (2002) identifican distintos tipos de afrontamientos: activo o pasivo, dirigidos al problema o a la respuesta emocional cognitivo o conductual, evaluativo de cara a obtener más información.

Spielberger (1972, 1989) afirma que para conceptualizar la ansiedad lo más preciso posible, se debe diferenciar entre la ansiedad como estado emocional (ansiedad estado) y la ansiedad como rasgo de la personalidad (ansiedad rasgo). Tras percibir los estímulos tanto externos como internos, el individuo realiza una valoración cognitiva en función del rasgo de ansiedad que posea el sujeto. Una vez realizada la valoración de la situación percibida como peligro o amenaza, la persona experimentará aumentos en los niveles de ansiedad, o por el contrario, se producirán una serie de mecanismos de defensa con el objetivo de reducir o eliminar el estado de ansiedad (Navlet, 2012).

La **ansiedad estado** se refiere al estado emocional del individuo, bien sea transitorio o una condición del sujeto, en una situación dada que puede variar en cuanto a intensidad y duración. Se caracteriza por ser inmediata, subjetiva, modificable y con

una combinación de sentimientos de nerviosismo, preocupación, tensión y aprensión, ocasionando cambios fisiológicos; cuando la persona experimenta situaciones amenazantes o peligrosas.

La **ansiedad rasgo** se refiere a la tendencia que tiene un sujeto a responder con ansiedad tras la interpretación de una situación peligrosa o amenazante. Se caracteriza por ser estables por la disposición, tendencia o rasgo del individuo, existiendo diferencias en el nivel de ansiedad que un individuo vivencia, ya que influyen factores biológicos y aprendidos a los que se les suma la experiencia propia del sujeto (Navlet, 2012).

Existe una estrecha relación entre la ansiedad de rasgo y de estado, así un sujeto con mayores niveles de ansiedad rasgo, tenderá a reaccionar con más habitualidad con un mayor rango de ansiedad estado, percibiendo con más frecuencia e intensidad situaciones amenazantes. De esta forma la ansiedad rasgo no se presenta de forma directa en la conducta del individuo, por lo que será deducida a través de los aumentos que se observen en la ansiedad estado en función de con qué frecuencia se experimente. Cabe destacar los aspectos desagradables de poseer un alto grado de ansiedad estado y si un sujeto, no se siente capaz de controlar el estrés ocasionado por las situaciones aversivas, intentará hacer uso de un repertorio de recursos necesarios para enfrentarse a la amenaza; pudiendo iniciar unos mecanismos defensivos para disminuir el estado emocional desesperante si se llegase a ver desbordado por la ansiedad estado. Llegado a este punto, no se puede percibir correctamente la situación a la que se enfrenta la persona, ocasionando la distorsión de esta, debido a que los mecanismos de defensa perturban en el proceso psicofisiológico si dichas herramientas de defensa no tienen éxito, pero si por el contrario si lo tienen, se minimizará el nivel de amenaza percibida

por la situación reduciendo a su vez el estado de ansiedad. Como regla general, los individuos con un menor grado de ansiedad rasgo, realizan una evaluación de la situación como menos amenazante y mayor control, que aquellos otros que presenten un mayor grado de ansiedad rasgo, pudiendo variar tanto entre individuos en ante una misma situación aversiva, como individualmente (Mellalieu & Hanton, 2009; Mellalieu, Neil, Hanton & Fletcher, 2009; Miguel-Tobal, 1996; Navlet, 2012; Pons, 1994; Ries, Castañeda, Campos & Del Castillo, 2012; Wadey & Hanton, 2008).

Estas respuestas preparatorias que tiene el individuo, ante estímulos y/o situaciones adversas, ayudan a impedir el daño, cumpliendo a través de la ansiedad una doble función en los mecanismos de acción (Fernández-Abascal, Palermo & Breva, 2002).

Por un lado encontramos el mecanismo *cognitivo*, también conocido como *ansiedad cognitiva*, preocupación y ansiedad anticipatoria; caracterizándose por la presencia de miedo, preocupación por el futuro, expectativas negativas. Hace referencia a la activación de un estado de alerta que selecciona señales de alerta asociada a peligros potenciales (López & Lozano, 2006). Estos tipos de pensamientos ocasionan un descenso de la motivación debido a la falta de autoconfianza en uno mismo y/o en el entorno en el que se encuentra (amigos, familiares, compañeros/as de equipo), provocando un descenso en la concentración, dificultad en la percepción de la información y la toma de decisiones, produciendo sin quererlo el resultado el cual era objeto de evitar. Además este tipo de pensamientos suele ir acompañado por fatiga, impaciencia y tensión muscular (Molina & Borkovec, 1994).

Por otro lado encontramos el mecanismo *conductual*, se refiere a la utilización de recursos que favorecen la evitación de la amenaza percibida, diferenciando entre dos tipos de recursos, de carácter *motor; instrumental y fisiológico*. Las respuestas de carácter motor hacen alusión a la rapidez de los movimientos que realiza el sujeto, la tensión muscular, es decir, las respuestas motrices; las de carácter fisiológico (*ansiedad somática -AS*) hacen referencia al aumento de la activación simpática que se produce a través del sistema nervioso autónomo; y por último las de carácter instrumental, relacionadas con el requerimiento que tienen las determinadas situaciones, como puede ser aumentar la carga del entrenamiento (López & Lozano, 2006).

## ***II.4. Escalas psicométricas de evaluación del disfrute, ansiedad competitiva y metas de logro***

### **II.4.1. Physical Activity Enjoyment Scale (PACES).**

Básicamente, la PACES es un instrumento construido con la finalidad de valorar la satisfacción experimentada por la práctica durante el ejercicio físico (Kendzierski & DeCarlo, 1991).

LA PACES, sin embargo, no es el único instrumento orientado a evaluar el disfrute en las actividades físicas. Podemos encontrar otros relacionados directa o indirectamente, pueden puntualizarse:

- Escala de Experiencias Subjetivas en el Ejercicio (SEES, del inglés *Subjective Exercise Experiences Scale*) (McAuley & Courneya, 1994): refiere a un instrumento diseñado para evaluar respuestas subjetivas globales consecuentes a prácticas de ejercicio físico. Incluye dimensiones positivas y negativas del estado de ánimo: bienestar psicológico, falta de activación o distensión psicológica, y sensación de fatiga.
- Escala de Rango de Esfuerzo Percibido (RPE, del inglés *Rating of Perceived Exertion Scales*): refiere a un instrumento construido con la finalidad de evaluar la sensación del esfuerzo percibido durante el ejercicio físico. Compuesta por expresiones sobre el esfuerzo realizado, medido según su intensidad, la escala permite programar y monitorear el entrenamiento y las cargas de ejercicio, siempre considerando los aportes subjetivos de quienes efectúan las actividades.
- Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, del inglés *Intrinsic Motivation Inventory*) (Plant & Ryan, 1985): refiere a una escala multidimensional orientada a evaluar la motivación intrínseca, con énfasis en el disfrute, en el ámbito de las actividades deportivas. Particularmente, la escala incluye las dimensiones o subescalas de disfrute, competencia percibida, esfuerzo, presión y elección percibida, así pretendiendo cuantificar los fundamentos que hacen a que un individuo realice una actividad deportiva estando motivado o no.
- Escala de Disfrute como dimensión de motivación de logro (Duda & Nicholls, 1992): refiere a una escala que permite evaluar el disfrute en situaciones

deportivas, dimensión inmanente a la competencia percibida. Se parte del hecho que el éxito académico y deportivo se relaciona significativamente con los objetivos personales. Puntualmente, se hace referencia a relaciones entre el objetivo de crecimiento personal y la creencia que el éxito requiere buenas habilidades, y entre el objetivo de ganancia de conocimiento y las creencias que el éxito requiere interés, esfuerzo y colaboración entre pares.

Se hace énfasis en que las anteriores escalas se mencionaron como instrumentos usualmente utilizados de forma conjunta o complementaria con la PACES para, de este modo, contextualizar tanto sus fundamentos investigativos. Todas ellas tienden a considerar el disfrute en las actividades académicas y deportivas como una dimensión muy significativa de la motivación intrínseca, así refiriendo a relaciones entre logros y objetivos personales con el desarrollo de la adherencia a la actividad que se desarrolle (Arias-Estero, Alonso & Yuste, 2013). No obstante, también se halla el enfoque de actitudes en las actividades académicas y deportivas, así dando cuenta de relaciones entre lo pretendido y lo realmente realizado durante las actividades en sí (Subramanian & Silverman, 2000).

Actualmente, la PACES, elaborada por Kendzierski y DeCarlo (1991), representa la escala de medida de disfrute en actividades deportivas de mayor uso científico, hecho que se justifica principalmente a partir de su gran potencia (robustez) psicométrica. En su versión original, la PACES fue una escala unidimensional compuesta de 18 ítems con afirmaciones bipolares valoradas en un rango de siete puntos (1=No me gusta-7=Me gusta), en la cual la posición central (4) es totalmente neutra. La suma total de cada valoración por ítem daba lugar a una medida global del constructo de disfrute. Kendzierski y DeCarlo (1991) demostraron que esta versión de la PACES se

asoció con excelentes resultados de fiabilidad y validez (sobre todo, consistencia interna, estabilidad temporal y validez de contenido).

Posteriormente, Crocker et al. (1995) desarrollaron un estudio de validación mediante un AFC sobre la PACES, así demostrando la utilidad psicométrica de la escala para medir el disfrute en distintos campos de actividad física. Por su parte, este estudio también proveyó evidencias acerca de la utilidad de la PACES como indicador de adherencia a la realización de ejercicio físico.

Por su parte, siguiendo la línea de desarrollo histórico realizada hasta el momento, Motl et al. (2001) desarrollaron un estudio de validación factorial y de constructo (AFE y AFC) que dio lugar a modificaciones sobre la escala original ante su aplicación en adolescentes. Como resultado se obtuvo la versión de la PACES actualmente utilizada, para lo cual se eliminaron dos ítems (a causa de falta de relevancia y/o redundancia), se modificó la redacción de los 16 restantes y se optó por un escalamiento de tipo Likert de cinco puntos para valorar cada afirmación (1=Totalmente en desacuerdo-5=Totalmente de acuerdo), la posición central (3) manteniendo su neutralidad.

Sobre la base de esta modificación de la PACES, Moreno, González, Martínez, Alonso y López (2008) realizaron un estudio mediante el cual adaptaron al contexto español tal escala, versión que se dispone en el Anexo 1.

Con base en los anteriores planteamientos, se realizó una revisión bibliográfica orientada a describir los aportes de los principales estudios que han investigado las propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la PACES, en distintas situaciones deportivas. Para ello, se consideraron estudios que incluyeran situaciones

específicas de ejercicio físico, bajo cualquier condición de práctica, sea dentro o fuera del entorno académico.

De Gracia y Marcó (2000) desarrollaron un estudio orientado a evaluar los efectos psicológicos de un programa de actividad física, aeróbica y anaeróbica, en una población de adultos mayores (61-77 años). Sobre una muestra total de 107 adultos mayores (34 en el grupo intervenido de ejercicio aeróbico, 30 en el grupo intervenido de ejercicio anaeróbico, 23 en el grupo control de actividades sociales y 20 en el grupo control en lista de espera), se evaluaron los efectos sobre el bienestar psicológico, el esfuerzo percibido y la satisfacción por el ejercicio. Específicamente respecto de la PACES, el programa de actividades físicas se asoció con incrementos significativos sobre el bienestar psicológico y la satisfacción en los dos grupos de ejercicios (anaeróbico y anaeróbico), en comparación con los grupos control. Particularmente, el grupo de ejercicio físico aeróbico presentó mayores parámetros de bienestar psicológico y satisfacción por el ejercicio, así como de la sensación de fatiga. Los autores concluyeron acerca de la adecuada efectividad del programa de ejercicios físicos en adultos mayores respecto de, sobre todo, la adherencia y la satisfacción o disfrute.

Weng (2006) desarrolló una investigación orientada a explorar las causas del por qué los individuos escuchan dispositivos de reproducción musical mientras llevan a cabo actividades físicas, así como comprender el efecto de estas condiciones sobre el nivel de disfrute. Sobre un total de 346 estudiantes (divididos en tres grupos: 148 estudiantes que realizan actividades físicas cuando utilizan su dispositivo de reproducción musical, 176 estudiantes que realizan actividades físicas sin utilizar su dispositivo de reproducción musical alguno y aquellos que utilizan solo ocasionalmente su dispositivo de reproducción musical durante la práctica de actividades físicas -22),

principalmente se hallaron diferencias significativas entre los grupos con y sin uso de dispositivos de reproducción respecto del nivel de disfrute, siendo mayor en el primero. Este mayor nivel de disfrute se correspondió, esencialmente, con percepciones de mayor energía, la satisfacción y el tener control sobre la música escuchada. En definitiva, se concluyó que el escuchar música de propia selección mejora notablemente el nivel de disfrute mientras se realizan actividades físicas.

Fernández-García, Sánchez-Bañuelos y Salinero-Martín (2008) desarrollaron un estudio orientado a validar al castellano la versión original de la PACES de (Kendzierski y DeCarlo, 1991), adaptándola a una población de adolescentes españolas. Asimismo, el estudio se orientó a obtener una versión reducida de la PACES. Sobre una muestra total de 2777 adolescentes españolas de Educación Secundaria de 12-18 años se administró la PACES, la validación involucrando análisis de fiabilidad y validez de la escala (AFE y modelo de ecuaciones estructurales para un AFC). Los resultados demostraron adecuados parámetros de fiabilidad (Alfa de Cronbach=.85) y validez de constructo, con un buen ajuste al modelo. La adaptación permitió dar lugar a una escala reducida de seis ítems. En consecuencia, los autores concluyeron que resulta factible disponer de un instrumento breve y psicométricamente eficiente para la medición del disfrute durante la realización de actividades físicas.

Moreno et al. (2008) desarrollaron un estudio orientado a validar al contexto español la PACES, la versión de Molt et al. (2001). Sobre una muestra total de 394 practicantes de actividades físico-deportivas no competitivas (135 de 12-18 años de edad, 192 de 19-25 años de edad y 67 de 26-54 años de edad), se halló que la escala fue válida y fiable como instrumento de medición del disfrute en el contexto deportivo, considerando análisis estadístico de los ítems (desviaciones típicas  $-DT- < 1$ , medias

cercanas al punto medio de la escala, coeficientes de correlación corregidos ítem-total (CCIT-c > .30 en todos los casos), AFE (único factor agrupando 16 ítems y porcentaje de varianza total del 40.42%) (según se presenta en la siguiente tabla), AFC (buen ajuste mediante la eliminación de los ítems 10, 11 y 14) y fiabilidad (Alfa de Cronbach=.89). Por su parte, como parámetro de validez externa, el disfrute se correlacionó significativa y positivamente con la motivación intrínseca y la regulación identificada, así como negativamente con la regulación externa y la desmotivación. Los autores concluyeron acerca de la necesidad de realizar futuros estudios que permitan validar la escala ante diferentes poblaciones y mediante otras herramientas estadísticas, recalcando las relaciones entre el disfrute y distintos aspectos de motivación según la TAD.

Tabla 1. AFE de la PACES.

| <b>Ítem</b>                       | <b>Disfrute</b> |
|-----------------------------------|-----------------|
| 1. Disfruto                       | .71             |
| 2. Me aburro                      | .57             |
| 3. No me gusta                    | .54             |
| 4. Lo encuentro agradable         | .71             |
| 5. De ninguna manera es divertido | .66             |
| 6. Me da energía                  | .75             |
| 7. Me deprime                     | .77             |
| 8. Es muy agradable               | .64             |
| 9. Mi cuerpo se siente bien       | .66             |
| 10. Obtengo algo extra            | .49             |

| <b>Ítem</b>                                     | <b>Disfrute</b> |
|---|-----------------|
| 11. Es muy excitante                            | .55             |
| 12. Me frustra                                  | .63             |
| 13. De ninguna manera es interesante            | .58             |
| 14. Me proporciona fuertes sentimientos         | .34             |
| 15. Me siento bien                              | .72             |
| 16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa | .64             |
| Autovalor                                       | 6.46            |
| Varianza total                                  | 40.42%          |

Fuente: Extraído de Moreno, González, Martínez, Alonso y López (2008).

Hudson (2014), desarrolló un estudio orientado a evaluar las relaciones entre el disfrute durante actividades físicas en niños y los niveles de dicha actividad. Sobre una muestra total de 100 estudiantes de jardín, primeramente no se hallaron correlaciones significativas entre los niveles percibidos de actividad física y el disfrute global ( $p=.963$ ). No obstante, se evidenció un importante nivel de disfrute ante situaciones de estar físicamente activos. En consecuencia, los autores concluyeron que tales hallazgos serán de gran utilidad como fundamentos primeros para futuras investigaciones sobre el disfrute de niños jóvenes durante la realización de actividades física, destacando que tales asociaciones se presentaron válidas para niños de cualquier etnicidad y marco socioeconómico.

Angosta, Serafica y Moonie (2015) desarrollaron un estudio orientado a evaluar el nivel de disfrute ante actividades de baile de salón en filipinos americanos, así como

validar la PACES para esta población y actividad física. Sobre un total de 37 individuos, la PACES se aplicó considerando un cronograma de evaluación longitudinal en tanto mediciones a las semanas cuarta y doceava dentro de un entrenamiento de baile de 45 minutos por semana a lo largo de 12 semanas. Los autores hallaron principalmente que el nivel de disfrute mejoró significativamente entre las semanas cuarta y doceava del programa de entrenamiento, la edad correlacionándose negativamente con tal aumento del nivel de disfrute. En cuanto a la validación de la PACES, se hallaron adecuados parámetros de validez de constructo (un solo factor representando el 57% de la varianza total) y de consistencia interna (Alfa de Cronbach=.91). En este sentido, se concluyó que el baile de salón representa una forma de actividad física muy efectiva ante el disfrute percibido, así como que la PACES es un instrumento válido para evaluar tal constructo en la población delimitada. Por su parte, los autores también concluyeron que el baile de salón promueve el disfrute durante las actividades físicas y mejora los parámetros cardiovasculares de los individuos evaluados y otras poblaciones con riesgo de enfermedad coronaria.

Reynaga-Estrada, Arévalo-Vázquez, Verdesoto Gáneas, Jiménez Ortega, Preciado Serrano y Morales Acosta (2016) desarrollaron un estudio orientado a describir los factores psicológicos de la práctica de la actividad física en el ámbito laboral, en función de la percepción de los beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo. Sobre una muestra total de 37 trabajadores de un Centro de Educación Integral se evaluaron aspectos sociodemográficos y de actividad física, el grado de frecuencia percibido sobre los beneficios psicológicos y respuesta actitudinal del disfrute hacia la experiencia de la práctica de la actividad física con foco en el rendimiento y la calidad de vida laboral. Como resultados significativos asociados a la

PACES, se hallaron niveles positivos de respuestas actitudinales asociadas al disfrute, gusto, agrado, diversión, energía y sensación de bienestar corporal ante la práctica de actividades físicas, y todo ello pese a tratarse de una población sedentaria. En este sentido, los autores concluyeron acerca de las relaciones significativas entre el nivel cognitivo-afectivo y los beneficios psicológicos, siendo que cuanto mayor sea este el primero, mayores son los segundos, puntualmente referenciando la autoestima, la percepción corporal, la sensación de estar saludable y los niveles de activación. Por su parte, a mayor nivel cognitivo-afectivo, menor percepciones de estrés, de tensión nerviosa, de depresión y cansancio.

Navarro-Patón, Barreal-López y Basanta-Camiño (2016) desarrollaron un estudio orientado a evaluar las relaciones entre las dimensiones de autoconcepto físico (condición física, apariencia, competencia percibida, fuerza y autoestima) y el grado de disfrute de alumnos de Educación Primaria durante clases de educación física. Además, se indagaron relaciones entre lo anterior y el sexo y edad de los participantes. Sobre una muestra total de 142 alumnos, se halló ausencia de efectos significativos del sexo sobre el autoconcepto físico, sucediendo lo contrario respecto de la edad: a mayor edad, menor autoconcepto. Por su parte, el autoconcepto deportivo, escala que se presentó con elevados niveles, se asoció positiva y significativamente con el grado de disfrute. En este sentido, se concluyó que resulta de gran importancia que los docentes lleven a cabo tareas que permitan fomentar en los alumnos una autopercepción positiva de sí mismos, así como mayores niveles de satisfacción con las actividades desarrolladas durante las clases de Educación Física.

## II.4.2. Sport Anxiety Scale-2 (SAS-2).

La SAS es un instrumento construido con el objetivo básico de evaluar la ansiedad rasgo específica de la competición deportiva (Smith, Smoll & Schutz, 1990).

En materia de evaluación psicométrica de la ansiedad rasgo asociada específicamente a actividades deportivas en competición, la SAS no es, por lejos, el único instrumento de medición. A continuación se puntualizan y describen brevemente otros instrumentos de cuantificación:

- Test de Ansiedad en la Competición Deportiva (SCAT, del inglés *Sport Competition Anxiety Test*) (Martens, 1977): refiere a un instrumento diseñado para evaluar la escala de ansiedad rasgo específica del deporte. Es una escala unidimensional con adecuadas propiedades psicométricas (fiabilidad y validez) que abarcan la evaluación de antecedentes y consecuencias de la ansiedad (componente somático) en individuos, respecto de lo percibido sobre situaciones competitivas como amenazantes y la capacidad de respuesta mediante sentimientos de aprensión y tensión (Martens, Vealley & Burton, 1990).
- Inventario de Ansiedad Estado Competitiva (CSAI, del inglés *Competitive State Anxiety Inventory*) (Martens, Burton, Rivkin & Simon, 1980; Martens, Burton, Vealey, Bump & Smith, 1990): en su versión CSAI-2, de mayor utilización actual, el instrumento permite evaluar la ansiedad estado precompetitiva de manera multidimensional, incluyendo los factores de AS, ansiedad cognitiva y

autoconfianza, así focalizándose enteramente en la ocurrencia situacional del constructo cuantificado.

- Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI, del inglés *State-Trait Anxiety Inventory*) (Spielberger, 1983): refiere a un instrumento diseñado para evaluar el constructo de ansiedad estado-rasgo, aunque no específicamente en situaciones deportivas, ello permitiendo obtener mediciones de la intensidad o frecuencia de los síntomas de ansiedad rasgo de los deportistas, así como de su estado ansioso asociado a una competición concreta. (Se hace énfasis en que tal evaluación no posee especificidad sobre la ansiedad competitiva como tal, recayendo en una escala multidimensional de ansiedad estado y ansiedad rasgo).
- Cuestionario de Ansiedad ante el Deporte (Vormbrock, 1983): refiere a un instrumento construido para evaluar la ansiedad en el deporte en situaciones deportivas. Es una escala multidimensional que abarca los factores de miedo a lo desconocido (relacionado con la gimnasia), el miedo al fracaso en situaciones sexuales (relacionado con juegos de balón) y el miedo a la mala suerte (relacionado con la danza).
- Medida para la Interpretación de la Ansiedad en el Deporte (SAD, del inglés *Sport Anxiety Interpretation Measure*) (Hackfort, 1986): refiere a un instrumento orientado a medir distintas dimensiones de la ansiedad específica de deportes en particular. El escalamiento multidimensional consta de ítems en forma de dibujos representando diversas situaciones pertenecientes a factores como el miedo a la competición, el miedo al fracaso, el miedo a lo desconocido y el miedo a las lesiones.
- Test de Personalidad de los 16 Factores (16PF, del inglés *Sixteen Personality Factor Questionnaire*) (Cattell, Cattell & Cattell, 1995): en su quinta versión

(16PF-5) es un instrumento construido con el fin de evaluar aspectos básicos de la personalidad, con gran y frecuente aplicación en el ámbito deportivo. El cuestionario da lugar a la evaluación de cinco dimensiones globales o rasgos de personalidad de segundo orden (Extraversión, Ansiedad, Dureza, Independencia y Autocontrol), las cuales derivan de la combinación de 16 escalas primarias o rasgos de personalidad de primer orden (Afabilidad, Razonamiento, Estabilidad, Dominancia, Animación, Atención a las normas, Atrevimiento, Sensibilidad, Vigilancia, Abstracción, Privacidad, Aprensión, Apertura al cambio, Autosuficiencia, Perfeccionismo y Tensión).

En la actualidad, la SAS representa una de las escalas de medición de la ansiedad en el deporte de mayor utilización, ello justificado por dos razones esenciales. La primera, es una escala que considera el carácter multidimensional de la ansiedad (manteniendo como objeto la ansiedad rasgo) y el componente situacional asociado a la actividad en cuestión (Smith et al., 1990); la segunda, la escala se ha asociado con muy adecuadas características psicométricas (fiabilidad y validez) (Baker, Côté & Hawes, 2000). Particularmente, esta versión original de la SAS está compuesta por 21 ítems (afirmaciones) sobre los pensamientos y sentimientos de quien realiza el deporte durante situaciones competitivas. La escala es multidimensional, compuesta por dos dimensiones globales y tres subescalas: AS y ansiedad cognitiva (preocupación – inquietud asociada a las potenciales consecuencias negativas derivadas de un rendimiento pobre- y pérdida de concentración o desconcentración –nivel asociado a dificultades para focalizarse en los aspectos esenciales de la actividad, las cuales afectarían la claridad de pensamiento durante situaciones competitivas) (Grossbard, Smith, Smoll & Cumming, 2009).

No obstante, los adecuados resultados psicométricos de la SAS original fueron válidos para su utilización en poblaciones de deportistas adultos. Al respecto, Smith, Smoll y Barnett (1995) estudiaron la estructura factorial de la SAS en deportistas de iniciación, no pudiendo replicar el carácter tridimensional de la misma (lo que bien puede asociarse con aspectos de desarrollo de autopercepción emocional), además de hallar resultados psicométricos inadecuados referentes a cargas cruzadas en varios de los ítems componentes.

A causa de ello, tuvo lugar la creación de la segunda versión de la escala (SAS-2). Siendo el objetivo principal de la escala el representar un instrumento fiable y válido para la medición de la ansiedad rasgo específica de la competición deportiva, se consideraron los siguientes objetivos subalternos (Smith, Smoll, Cumming & Grossbard, 2006):

- Replicar con mayor precisión la estructura factorial de la versión original de la SAS, lo cual se asoció con adecuadas definiciones de los ítems para garantizar significados psicológicos comunes en distintas poblaciones.
- Detectar diferencias a nivel individual respecto de los factores somático, preocupación y desconcentración en adultos y en niños.

Consecuentemente, se conformó una escala más reducida, compuesta por 15 ítems, los cuales son valorados por un escalamiento de tipo Likert de cuatro puntos (1=Nada-4=Mucho) sin puntuación media o neutra. La puntuación por subescala se calcula teniendo en cuenta la media de los puntajes por los ítems de cada una de ellas, valores bajos indicando ansiedad rasgo competitiva de baja intensidad, mientras que valores elevados, una alta probabilidad de existencia de tal constructo. Los ítems así

generados fueron redactados de forma clara y sencilla, obteniéndose muy adecuados parámetros psicométricos (consistencia interna y validez) incluso en poblaciones de deportistas muy jóvenes (9-14 años de edad) (Ramis, Viladrich, Sousa & Jannes, 2015).

Ramis et al. (2010) adaptaron y validaron al contexto español tal versión de la SAS-2, obteniendo muy adecuados coeficientes de fiabilidad en todas las subescalas y replicación de la estructura factorial, logrando así un instrumento adaptado al español para evaluar la ansiedad competitiva en deportistas de cualquier etapa de desarrollo. Esta versión de la SAS-2 se encuentra en el Anexo 2.

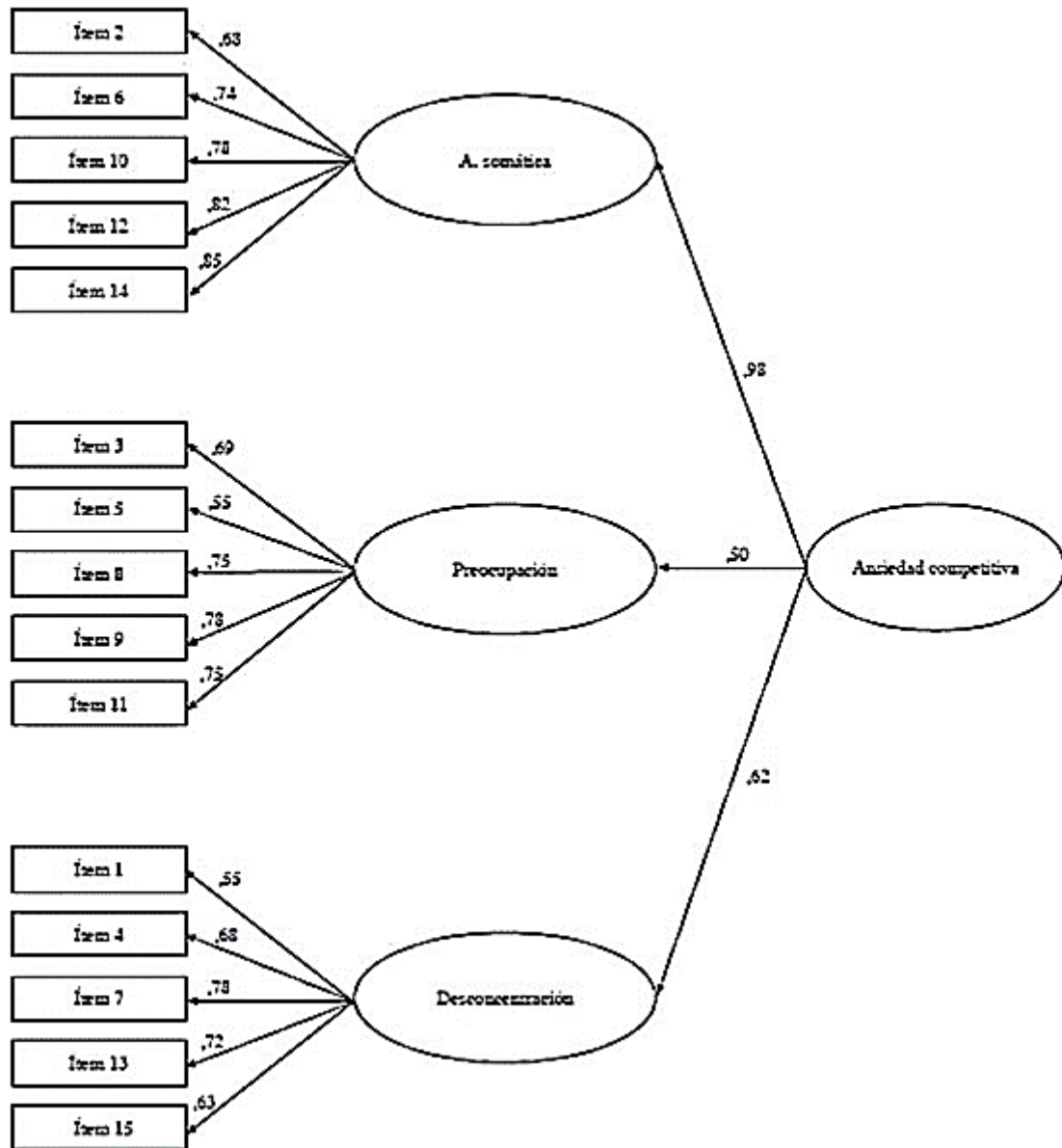
Con base en los anteriores planteamientos, se realizó una comparativa bibliográfica orientada a describir los aportes de los principales estudios que han investigado las propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la SAS-2 en distintas situaciones deportivas. Nuevamente, se consideraron estudios que incluyeran situaciones específicas de ejercicio físico, bajo cualquier condición de práctica, sea dentro del entorno académico o fuera como son las actividades en el medio natural.

Smith et al. (2006) desarrollaron un estudio orientado a desarrollar y validar la SAS-2, reconociéndola como una medida multidimensional de la ansiedad rasgo somática y cognitiva en situaciones de rendimiento deportivo. Como se mencionara previamente, el desarrollo de la SAS-2 se fundamentó, principalmente, ante el hecho que no pudo reproducirse exactamente la estructura de tres factores de la SAS original cuando se administró en muestras de niños; asimismo, porque diversos ítems produjeron cargas factoriales conflictivas en poblaciones de adultos. El proceso de diseño y validación de la SAS-2 se llevó a cabo con una muestra de 1038 niños atletas de 9-14 años. Los AFE y AFC arrojaron parámetros de replicación adecuados de la estructura

factorial de la SAS original en todas las edades, así logrando una distribución de cinco ítems por cada subescala (AS, preocupación –PRE- y desconcentración –DESC-). De hecho, la SAS-2 presentó una validez factorial más potente en comparación con la SAS original, además de indicar que la validez de escala se asoció con el hecho que las puntuaciones de la primera se relacionaron significativamente con otras medidas psicológicas. En este sentido, los autores concluyeron que el diseño y validación del instrumento se asoció con la generación de eficientes parámetros de predicción de ansiedad precompetitiva, así como que es sensible a intervenciones para reducir estados de ansiedad dirigidas por entrenadores y padres en deportistas de iniciación.

Ramis et al. (2010) desarrollaron un estudio orientado a diseñar una versión adaptada al español de la SAS-2. Para llevar a cabo el procedimiento de adaptación y validación se incluyeron 319 deportistas de 8-14 años. Como principales resultados, se hallaron adecuados coeficientes de fiabilidad en todas las subescalas (Alfas de Cronbach de .83, .78 y .73 para la AS, de PRE y DESC, respectivamente) y fiel replicación de la estructura factorial dispuesta en la medida original, según se presenta en la siguiente figura.

Figura 3. AFC de los ítems de la SAS-2 para un modelo de tres factores y uno de segundo orden según la ansiedad competitiva global.



Fuente: Extraído de Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz (2010).

En este sentido, los autores concluyeron que la versión de la SAS-2 así obtenida, adaptada al español, representa una medida eficiente y psicométricamente válida para la

evaluación de la ansiedad competitiva en deportistas que se encuentran en etapa de iniciación.

Cantallops, Ponseti, Vidal, Borràs, Muntaner y Palou (2014) desarrollaron un estudio orientado a evaluar las relaciones entre los niveles y categorías de ansiedad competitiva y deportistas de diferente género, cotejando la existencia de distinciones para los primeros. Por su parte, el estudio también se orientó a evaluar si tales relaciones se ven afectadas por la modalidad de competencia en tanto es de forma individual o colectiva. Sobre una muestra total de 126 deportistas de ligas y competiciones federadas de baloncesto y natación, se aplicó la SAS-2. Como resultados principales, se halló, primero, que las mujeres presentaron significativamente mayores niveles de AS y competitiva, en comparación con los hombres, de forma independiente respecto del deporte realizado. Los autores concluyeron que al evaluar los niveles de ansiedad independientemente del deporte practicado, las mujeres tienden a presentar mayores valores de ansiedad competitiva, con énfasis y significatividad en contextos de práctica de natación. Por su parte, la modalidad individual (natación) se asoció con significativamente mayores niveles de ansiedad que la forma colectiva (baloncesto), ansiedad correlacionada con componentes físicos (somáticos) y con el momento de la competición. Finalmente, la ansiedad preocupación (natación) puede asociarse con un mejor rendimiento, siendo no necesariamente negativa.

Liberal, Escudero, Cantallops y Ponseti (2014) desarrollaron un estudio orientado a evaluar las relaciones entre el impacto psicológico percibido de lesiones deportivas y el nivel del atleta, y el bienestar psicológico y la ansiedad competitiva. Sobre un total de 26 atletas (17 gimnastas y 9 tenistas). Se halló que el impacto de lesiones psicológicas se correlacionó negativamente con el dominio de medio ambiente

(dimensión del bienestar psicológico) en la vida deportiva de individuos con experiencia. Por su parte, no se hallaron relaciones significativas con la ansiedad competitiva. Así, los autores concluyeron que el impacto psicológico de la lesión se relaciona más con el bienestar psicológico que con la ansiedad competitiva.

Ramis et al. (2015) desarrollaron un estudio orientado a evaluar la invarianza métrica y escalar de la SAS-2 en niños y adolescentes considerando como variables discriminantes el lenguaje, el género, la edad y el tipo de deporte. Sobre una muestra total de 842 deportistas, se halló invarianza métrica y escalar con todas las variables de discriminación, así como efectos nulos o moderados de género, edad y tipo de deporte. Por otro lado, el lenguaje produjo un efecto significativo sobre la PRE. Los autores concluyeron que la SAS-2 se asocia con adecuados parámetros de invarianza entre muestras, así pudiendo afirmar que es fiable en cuanto a su estructura factorial, lo cual deriva directamente en la posibilidad que tal escala sea utilizada en futuras investigaciones bajo la modalidad multigrupo.

García-Mas, Fuster-Parra, Ponseti, Palou, Olmedilla y Cruz (2015) desarrollaron un estudio orientado a evaluar las relaciones entre la autodeterminación, la disposición de orientación a metas y el clima motivacional percibido por jóvenes deportistas, así como los efectos sobre la ansiedad competitiva (componentes somático y cognitivo) y sobre la aceptación del uso del engaño y la astucia en el deporte. Sobre un total de 270 jugadores de fútbol, balonmano y baloncesto, se hallaron diferentes relaciones de dependencia entre la motivación autodeterminada y la motivación de logro, respecto de la ansiedad competitiva. Por su parte, fueron significativos los efectos de la AS y lo instrumental de la aceptación del engaño y la astucia. En consecuencia, los autores concluyeron acerca de la independencia de las fuentes motivacionales autodeterminadas

y de orientación a metas, en consideración del surgimiento de síntomas de ansiedad competitiva y de comportamientos antisociales durante instancias de competición.

O'Donoghue y Neil (2015) desarrollaron un estudio orientado a evaluar comparativamente los constructos de ansiedad competitiva, regulación comportamental y Síndrome de Bournout entre estudiantes que llevan a cabo actividades deportivas universitarias según distintos momentos de ingreso. Sobre un total de 222 estudiantes (119 nacidos en los primeros 6 meses del año académico y 103 nacidos en el segundo semestre del año académico) no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para los grupos de estudiantes delimitados según el momento de ingreso. Lo mismo se obtuvo al utilizar como variables independientes el género, el tamaño del lugar de nacimiento, el tipo de actividad deportiva o cualquier otra variable psicológica. De esta manera, los autores concluyeron que los esfuerzos por lograr medios para crear modelos de predicción para variables psicológicas implicadas en la SAS-2 (entre otros instrumentos psicométricamente válidos), no se justifican a partir de los períodos de nacimiento e ingreso a ciclos académicos universitarios.

Pons, Ramis, Garcia-Mas, López de la Llave y Pérez-Llantada (2016) desarrollaron un estudio partiendo del reconocimiento que el compromiso deportivo representa un indicador de la intención de participación deportiva, así orientándose a relacionar las variables de ansiedad competitiva, cooperación y compromiso deportivo con factores demográficos (sexo, categoría y nivel de competición), y analizar las relaciones entre ansiedad competitiva, cooperación y compromiso deportivo. Sobre un total de 144 jugadores de baloncesto de 13-17 años se hallaron, primero, correlaciones significativas y positivas entre cooperación y compromiso deportivo, así como significativas y negativas entre la ansiedad competitiva y ciertos subtipos de

cooperación. Por su parte, la ansiedad competitiva y el compromiso deportivo no se asociaron significativamente. Por último, el sexo y la categoría de competición resultaron ser predictores de las anteriores relaciones establecidas. De esta manera, los autores concluyeron que la ansiedad competitiva (medida a partir de la SAS-2) es determinante ante ciertos parámetros de cooperación, pero siendo necesario desarrollar nuevos estudios que permitan profundizar las relaciones entre ansiedad competitiva y otros aspectos psicológicos en contextos de prácticas deportivas.

#### **II.4.3. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport (2x2 AGQ-S).**

La escala 2x2 AGQ-S es un instrumento cuyo objetivo básico es el de medir parámetros asociados a la motivación en contextos de logro y situaciones deportivas (Elliot & McGregor, 2001).

Respecto de la evaluación psicométrica de las dos anteriores escalas, la actual consta de pocos instrumentos asociados directa o indirectamente, siendo que mayormente se cuenta con variaciones, adaptaciones del AGQ, a distintos contextos o situaciones. A continuación se describen brevemente y puntualizan algunas de estas pruebas diferentes al AGQ:

- Escala de Predisposición hacia la Educación Física (PEPS, del inglés *Physical Education Predisposition Scale*) (Hilland, Stratton, Vinson & Fairclough, 2009): refiere a un instrumento orientado a medir variables de predisposición (esfuerzo

y habilidad) durante la realización de actividades físicas. La escala es de carácter multidimensional, abarcando las dimensiones de percepción de competencia, autoeficacia, disfrute y actitudes. No obstante, en posteriores revisiones la escala estuvo compuesta de dos factores: la percepción del esfuerzo hacia la educación física, sobre el coste y beneficio percibido por el alumno al llevar a cabo actividades físicas, y la percepción de la habilidad hacia la educación física, sobre las percepciones asociadas a la competencia y la autoeficacia.

- Cuestionario de Orientaciones al Aprendizaje y el Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ, del inglés *Learning and Performance Orientations in Physical Education Clases Questionnaire*) (Papaioannou, 1994): refiere a un cuestionario orientado a medir las percepciones motivacionales sobre los estados de aprendizaje y rendimiento al realizar actividades de educación física. Es una escala bidimensional, en tanto se compone de un factor que trata la percepción del clima motivacional implicado en la realización de tareas y de otro sobre la percepción del clima motivacional que implica el ego.

En materia de medición de la motivación en contexto de logro, el AGQ representa prácticamente el más importante instrumento psicométricamente válido. Esto se justifica sobre todo que el AGQ fue específicamente diseñado para evaluar el modelo teórico de metas de logro 2x2 y este, a su vez, actualmente representa un marco conceptual de gran relevancia hacia el entendimiento de los modos con que las personas definen, experimentan y responden a situaciones de competencia en cualquier contexto de motivación (Chen, 2001).

El modelo teórico original, y sus correlatos de evaluación psicométrica, se fundamentan en un enfoque dicotómico con el que las personas pueden definir la

competencia, abarcando las metas de maestría o tarea (referentes a aquellas basadas en el esfuerzo y la mejora ante la realización de una tarea) y aquellas de rendimiento o ego (referentes a las metas basadas en el logro de resultados y en la demostración de tener una mayor capacidad ante otros) (Nicholls, 1989).

En el modelo de metas de logro 2x2, relacionado con el AGQ, la competencia es el componente clave de las metas de logro, cuya clasificación tiene lugar no solo a partir del modo de definición, sino también desde la valencia que puede adquirir: se hace referencia a los cruzamientos posibles entre metas de maestría o tarea/rendimiento o ego y valencias de aproximación/evitación (refiere a la construcción de la competencia en términos de la dualidad positivo-negativo, demostración de la competencia o evitación de la incompetencia, respectivamente) (Elliot & McGregor, 2001).

Así, originalmente, el AGQ, desarrollado por Elliot y McGregor (2001), se orientó a medir la motivación en contextos de logro en situaciones académicas en estudiantes universitarios. Los resultados psicométricos demostraron la existencia de cuatro constructos de metas de logro: A-M (logro de la competencia basada en la tarea), E-M (evitar la incompetencia basada en la tarea), A-R (logro de la competencia interpersonal o normativa) y E-R (evitar la incompetencia interpersonal o normativa).

Posteriormente, el cuestionario fue adaptado al contexto o dominio deportivo por Conroy, Elliot y Hofer (2003). Los autores hallaron que el modelo de metas de logro 2x2 propuesto por Elliot y McGregor (2001) presentó un muy adecuado ajuste en comparación con modelos alternativos. Psicométricamente, el AGQ-S presentó invarianza estructural y estabilidad media tanto diferencial como latente. Así, el AGQ-S estuvo compuesto por 12 ítems sobre diferentes modos mediante los cuales los

individuos pueden esforzarse para lograr la competencia (o evitar la incompetencia). El escalamiento fue de siete puntos (1=Totalmente en desacuerdo-7=Totalmente de acuerdo), la puntuación 4 representando la neutralidad de la escala numérica.

Por su parte, el cuestionario también fue adaptado al contexto de la educación física. Básicamente, dos líneas de investigación pueden mencionarse al respecto. La primera, de Guan et al. (2006), y Guan, McBride y Xiang (2007) validaron el Cuestionario de Metas de Logro para la Educación Física (AGQ-PE, del inglés *Achievement Goal Questionnaire-Physical Education*), respetando enteramente la estructura de la versión original de Elliot y McGregor (2001). Se hallaron correlaciones positivas entre las cuatro metas de logro evaluadas. Específicamente, las metas de A-M, E-M y A-R representaron significativos predictores del esfuerzo y la persistencia. El cuestionario en sí utilizó un escalamiento de siete puntos, idéntico al de la versión original.

Como segunda línea de investigación, Wang et al. (2007) validaron el Cuestionario de Metas de Logro 2x2 en Educación Física (2x2 AGPEQ, del inglés *2x2 Achievement Goal in Physical Education Questionnaire*) realizando ciertas alteraciones de la versión original de Elliot y McGregor (2001). Se hallaron correlaciones significativas y positivas entre las cuatro metas de logro. Particularmente, se hallaron cuatro perfiles diferenciales ante un análisis cluster: metas de logro bajas, metas de logro moderadas, metas de logro altas y metas de logro de maestría o tarea. El cuestionario utilizó un escalamiento de cinco puntos (1=Totalmente en desacuerdo-5=Totalmente de acuerdo), con la puntuación 4 como indicador de neutralidad.

Actualmente, el AGQ-S cuenta con traducción y validación al castellano por Guan et al. (2006), formulario del cuestionario que se dispone en el Anexo 3.

Con base en los anteriores planteamientos se realizó un relevamiento bibliográfico orientado a describir los aportes de los principales estudios que han investigado las propiedades psicométricas y resultados de la aplicación del 2x2 AGQ-S en distintas situaciones deportivas. Para ello, solo como pequeña instancia de sistematización, se consideraron estudios que incluyeran situaciones específicas de ejercicio físico, bajo cualquier condición de práctica, sea dentro o fuera del entorno académico.

Conroy et al. (2003) desarrollaron un estudio orientado a evaluar las propiedades psicométricas de las puntuaciones para las cuatro metas de logro del AGQ-S, A-M, E-M, A-R y E-R. Los autores partieron del hecho que la aplicación del instrumento en dominios académicos indica que la utilidad del constructo de metas de logro puede ser mejorado cuando la valencia de la competencia se considera conjuntamente con la definición de la misma. El procedimiento de validación se llevó a cabo sobre un total de 356 atletas recreacionales de nivel universitario, abarcando los deportes de entrenamiento fuerte, golf, trote y caminata. Así, se halló que el modelo a priori 2x2 se asoció con un ajuste de datos mucho mejor que cualquiera de los restantes modelos posibles. Mediante análisis longitudinales de invarianza factorial y curva latente de crecimiento, las puntuaciones de las cuatro subescalas presentaron invarianza factorial (ver siguiente tabla) ante condiciones de estabilidad promedio diferencial y latente durante un período de 21 días. Por su parte, las puntuaciones de metas de logro conformaron predicciones teóricas relativas a sus relaciones con valores de temor al fracaso. En este sentido, los autores concluyeron que el AGQ-S representa un

instrumento eficiente para futuras investigaciones orientadas a valorar la motivación en contextos de logro en situaciones deportivas haciendo uso del modelo teórico de metas de logro 2x2, haciendo énfasis en estudios experimentales y de intervención sobre procesos de cambio ligados a metas de logro.

Tabla 2. Índices de ajuste para pruebas de invarianza factorial longitudinal.

| Metas         | df | $\chi^2$ | df dif | $\chi^2$ dif | NFI | NNFI | CFI | RMSEA (IC 90%) |
|---------------|----|----------|--------|--------------|-----|------|-----|----------------|
| A-M           |    |          |        |              |     |      |     |                |
| Independencia | 66 | 1640.30  | -      | -            | -   | -    | -   | -              |
| Configural    | 30 | 43.07    | -      | -            | .97 | .98  | .99 | .04 (.01-.06)  |
| Débil         | 36 | 54.50    | 6      | 11.43        | .97 | .98  | .99 | .04 (.01-.06)  |
| Fuerte        | 42 | 76.51    | 6      | 22.01*       | .95 | .97  | .98 | .05 (.03-.07)  |
| Estricto      | 51 | 102.55   | 9      | 36.04*       | .94 | .96  | .97 | .05 (.04-.07)  |
| E-M           |    |          |        |              |     |      |     |                |
| Independencia | 66 | 1893.01  | -      | -            | -   | -    | -   | -              |
| Configural    | 30 | 77.62    | -      | -            | .96 | .94  | .97 | .07 (.05-.09)  |
| Débil         | 36 | 81.07    | 6      | 3.45         | .96 | .96  | .98 | .06 (.04-.08)  |
| Fuerte        | 42 | 85.66    | 6      | 4.59         | .96 | .96  | .98 | .05 (.04-.07)  |
| Estricto      | 51 | 102.04   | 9      | 16.38        | .95 | .96  | .97 | .05 (.04-.07)  |
| A-R           |    |          |        |              |     |      |     |                |

| Metas         | df | $\chi^2$ | df dif | $\chi^2$ dif | NFI | NNFI | CFI | RMSEA (IC 90%) |
|---------------|----|----------|--------|--------------|-----|------|-----|----------------|
| Independencia | 66 | 2725.39  | -      | -            | -   | -    | -   | -              |
| Configural    | 30 | 54.42    | -      | -            | .98 | .98  | .99 | .05 (.03-.07)  |
| Débil         | 36 | 65.23    | 6      | 10.81        | .98 | .98  | .99 | .05 (.03-.07)  |
| Fuerte        | 42 | 92.59    | 6      | 27.36*       | .97 | .97  | .98 | .06 (.04-.07)  |
| Estricto      | 51 | 113.43   | 9      | 20.84*       | .96 | .97  | .98 | .06 (.04-.07)  |
| E-R           |    |          |        |              |     |      |     |                |
| Independencia | 66 | 2727.89  | -      | -            | -   | -    | -   | -              |
| Configural    | 30 | 59.30    | -      | -            | .98 | .98  | .99 | .05 (.03-.07)  |
| Débil         | 36 | 69.80    | 6      | 10.50        | .97 | .98  | .99 | .05 (.03-.07)  |
| Fuerte        | 42 | 89.81    | 6      | 20.01*       | .97 | .97  | .98 | .06 (.04-.07)  |
| Estricto      | 51 | 108.01   | 9      | 18.20*       | .96 | .97  | .98 | .06 (.04-.06)  |

Fuente: Extraído de Conroy, Elliot y Hofer (2003).

Nota: \*  $p < .05$  unilateral.

González, Sicilia y Moreno (2011) desarrollaron un estudio orientado a evaluar los efectos de intervención de un clima motivador tarea sobre diferentes variables motivadoras. Sobre un total de 46 estudiantes de Educación Secundaria de 13-14 años (26 en el grupo experimental y 20 en grupo control), se llevó a cabo una intervención de clima motivacional conformada por 26 sesiones de 50 minutos cada una (2 sesiones/semana). Los principales hallazgos se relacionaron con evidencias de incrementos significativos de la percepción del clima tarea en el grupo experimental, así como de los valores asociados a metas de A-M y E-M, motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada y *flow* disposicional. En este mismo grupo de intervención se halló disminución significativa de la percepción de clima rendimiento. Por su parte, en el grupo control solo tuvieron lugar modificaciones del *flow* disposicional, particularmente incrementos posttest. Como principales conclusiones, los autores observaron que resulta de gran importancia transmitir climas motivadores tarea en clases de educación física para así favorecer efectos motivadores positivos que pueden dar lugar a una mayor adherencia en las prácticas deportivas. Más específicamente, los autores indicaron que el mejoramiento de la motivación en contextos de logro puede verse favorecido por los siguientes factores:

- Variedad.
- Novedad.
- Cesión de responsabilidad.
- Reconocimiento de la mejora personal y el esfuerzo.
- Agrupación variada.
- Evaluación del progreso individual.
- Tiempo suficiente para practicar las tareas.

Ruiz-Tendero y Casado-Manzano (2012) desarrollaron un estudio orientado a evaluar la orientación de logro en alumnos de educación física dentro del marco del Programa de Cualificación Profesional Inicial y comparar los resultados con estudiantes de Educación Secundaria. Sobre un total de 139 estudiantes (24 pertenecientes al programa y 115 de Educación Secundaria) se halló, principalmente, una reducida pero significativa orientación de alumnos del programa hacia las metas de logro de A-M, en comparación con los alumnos de secundaria. Partiendo del reconocimiento que es usual que estos alumnos presenten un perfil motivacional bajo conjuntamente con escasas experiencias de éxito en el trabajo como estudiantes, los autores concluyeron que la educación física representa un eficiente instrumento para optimizar la motivación en contextos de logro con una motivación intrínseca, dirigida a metas de tarea o A-M.

Méndez, Cecchini, Fernández y Méndez (2013) desarrollaron un estudio orientado a adaptar y validar al castellano el 2x2 AGPEQ. Sobre una muestra total de 269 estudiantes de secundaria de 12-17 años, se halló que el AFC derivó en un adecuado ajuste del modelo dado por la estructura factorial del marco de metas de logro 2x2 en el contexto de prácticas de educación física. Por su parte, se hallaron adecuados parámetros de fiabilidad interna y validez discriminante, sucediendo lo mismo para la validez concurrente ante el uso de variables asociadas a las metas de logro, como lo son las regulaciones emocionales. En este sentido, los autores concluyeron que el cuestionario puede ser de gran utilidad para el estudio de la motivación en contextos de logro según el modelo de metas de logro 2x2, dado que permite lograr diferencias entre constructos más evidentes.

---

### **III. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

---

### ***III.1. Objetivos***

Una vez llevado a cabo el planteamiento teórico, los objetivos que se presentan para esta tesis doctoral estarán divididos en generales y específicos.

#### **III.1.1. Objetivos generales.**

Como objetivos generales, en este trabajo se plantean los siguientes:

1. Adaptar la PACES, la SAS-2 y el 2x2 AGQ-S a una muestra de estudiantes de educación primaria y secundaria en un contexto de práctica de AFMN y evaluar las propiedades psicométricas de dichos instrumentos.
2. Evaluar los efectos de la implementación de un programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de AFMN sobre los constructos de las anteriores escalas en una muestra de estudiantes de educación primaria y secundaria dentro de los parámetros de Educación Física.

#### **III.1.2. Objetivos específicos.**

1. Objetivo general 1:
  - 1.1. Estudiar cada uno de los ítems de las escalas adaptados a un contexto de AFMN.
  - 1.2. Examinar sus estructuras factoriales con AFE y AFC.
  - 1.3. Evaluar la consistencia interna mediante Alfa de Cronbach, coeficiente de fiabilidad compuesta y varianza media extractada.
  - 1.4. Evaluar la validez convergente de las escalas mediante análisis multivariantes e invarianza.
2. Objetivo general 2:
  - 2.1. Describir los resultados de cada una de las escalas por momento de análisis.
  - 2.2. Evaluar la existencia de diferencias significativas para cada constructo por momento de análisis en función de la edad, sexo y curso de los alumnos.
  - 2.3. Evaluar la existencia de diferencias significativas para cada constructo entre momentos de análisis.

### ***III.2. Hipótesis de la investigación***

En función del planteamiento de la problemática y los objetivos de investigación, se formularon las siguientes hipótesis de trabajo:

- Hipótesis 1: La adaptación de la escala PACES al contexto de las AFMN posee propiedades psicométricas aceptables que permiten representar y medir adecuadamente el constructo del disfrute con la actividad física.
- Hipótesis 2: La adaptación de la escala SAS-2 al contexto de las AFMN posee propiedades psicométricas aceptables que permiten representar y medir adecuadamente el constructo de ansiedad competitiva.
- Hipótesis 3: La adaptación de la escala 2x2 AGQ-S al contexto de las AFMN posee propiedades psicométricas aceptables que permiten representar y medir adecuadamente el constructo de metas de logro para el deporte.
- Hipótesis 4: El programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de las AFMN produce mejoras de los estados de disfrute con la actividad física, la ansiedad competitiva y metas de logro para el deporte en edades de 9 a 12 años.

---

## **IV. METODOLOGÍA**

---

## ***IV.1. Introducción***

Desde un punto de vista metodológico, el presente trabajo se estructuró en dos fases o estudios. El primero, según se planteara en los objetivos, orientado a evaluar las características psicométricas de la adaptación de las escalas PACES, SAS-2 y 2x2 AGQ-S a un contexto de AFMN, nunca antes hecho anteriormente; el segundo, a evaluar los estados de los constructos propios de las anteriores tres escalas previa y posteriormente a la implementación de un programa de actividades multitarea/multiaventura dentro del contexto de AFMN.

En este sentido, los aspectos metodológicos del trabajo se describieron separadamente por cada estudio, para el primero discriminando, a su vez, según subestudio.

## ***IV.2. Estudio 1***

### **IV.2.1. Aspectos metodológicos comunes a los tres subestudios.**

#### **IV.2.1.1. Participantes.**

El diseño muestral llevado a cabo en este apartado fue de carácter no probabilístico y por conveniencia, según la posibilidad de acceder a los alumnos de los

centros que visitarían las instalaciones del Albergue Campamento de Andévalo Aventura S. L. L.

En este estudio participaron un total de 455 alumnos (228 chicos=50.1%; 227 chicas=49.9%) de educación primaria y secundaria de Andalucía occidental (España). El rango de edad estuvo comprendido entre 9 y 12 años (M=11.22 años; DT=1.07 años).

#### **IV.2.1.2. Diseño y procedimiento.**

El diseño fue seccional, no experimental, descriptivo y correlacional-causal (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2010).

Primeramente, fueron obtenidos los permisos de los órganos competentes, tanto de los centros de secundaria y primaria como universitarios, para el desarrollo de este estudio. Los padres/tutores y estudiantes fueron pertinentemente informados acerca del protocolo y objeto del estudio. La firma del consentimiento informado por parte de ambos fue requisito indispensable para participar. Los instrumentos se administraron al alumnado en el Albergue Campamento de Andévalo Aventura S. L. L. durante los meses de Febrero a Octubre de 2014 (PACES), Marzo a Julio de 2014 (SAS-2) y Mayo a Septiembre de 2014 (2x2 AGQ-S), por los investigadores. Se solicitó máxima sinceridad a todos los participantes, que fueron informados del objetivo de estudio, voluntariedad y confidencialidad de las respuestas y manejo de datos y que no había respuestas correctas o incorrectas.

El programa de actividades multitarea/multiaventura dentro del contexto de AFMN se describió en el subapartado metodológico correspondiente al Estudio 2.

### **IV.2.1.3. Análisis estadísticos.**

Se analizaron las propiedades psicométricas de la PACES, SAS-2 y 2x2 AGQ-S adaptadas a las AFMN para escolares, realizando un análisis estadístico de los ítems, un AFE, un AFC y una estimación de la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach, la varianza media extractada y la fiabilidad compuesta. Se calculó además la validez convergente, terminando con un ANOVA por sexo y curso. El análisis de los datos se llevó a cabo con los paquetes estadísticos SPSS 21.0 y LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2003).

### **IV.2.2. Aspectos metodológicos diferenciales entre los tres subestudios (instrumentos y adaptaciones al contexto de las AFMN).**

#### **IV.2.2.1. Subestudio 1: *Physical Activity Enjoyment Scale*.**

Se utilizó la PACES adaptada al contexto español por Moreno et al. (2008) de la escala original de Motl et al. (2001). Dicha escala mide el disfrute en la práctica de actividad física a través de 16 ítems, los cuales van precedidos de la frase “Cuando estoy activo...”. Dicho instrumento evalúa el disfrute de forma bipolar, a través de preguntas como “Disfruto”, “Me aburro”, “Es muy excitante”, “No me gusta”, etc., siendo las respuestas recogidas en una escala politómica que van del 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo).

Puesto que dicho instrumento estaba orientado hacia las actividades deportivas, se modificó la pregunta inicial del encabezado, reorientándola hacia las prácticas deportivas en la naturaleza, quedando finalmente de la siguiente forma: “Cuando practico actividades en la naturaleza”. Además, se modificó uno de los ítems de la escala en concreto la palabra “me frustra”, dicho término llevaba a la no comprensión y ser equívoco, por lo que se decidió modificar el término por la palabra “me desilusiona”. Se aclara que, a diferencia de los subapartados correspondientes a los restantes instrumentos, en el presente no se presentó una tabla de correspondencias entre ítems originales y adaptados dado que solo uno de ellos fue modificado, según se mencionara anteriormente.

El instrumento se utilizó en un contexto de práctica de AFMN, dentro de un programa de intervención de varios días. En el Anexo 4 se presenta la versión adaptada de la PACES.

La resolución del cuestionario para el análisis de sus puntuaciones se asoció con la suma aritmética total por participante respecto del disfrute total (16 ítems) y de las sumas parciales por participante según las subescalas de disfrute positivo (DS) (ítems 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14 y 15) y disfrute negativo (DN) (ítems 2, 3, 5, 7, 12, 13 y 16).

#### **IV.2.2.2. Subestudio 2: *Sport Anxiety Scale-2*.**

Se utilizó la SAS-2 (Smith et al., 2006) en la versión validada en español de Ramis et al. (2010). Dicho instrumento es un cuestionario de 15 ítems que se utiliza para evaluar la ansiedad que los deportistas experimentan al afrontar una situación de

competición. La escala cuenta con tres subescalas que miden la AS (e.g., “antes o durante la competición siento un nudo en el estómago”), la PRE (e.g., “antes o durante la competición me preocupa desilusionar a los demás”) y la DES (e.g., “antes y durante la competición me cuesta concentrarme en lo que mi monitor me ha pedido que haga”). La primera subescala corresponde al aspecto corporal o fisiológico de la ansiedad, las dos siguientes, al aspecto cognitivo de la ansiedad. Cada ítem se contesta siguiendo la escala politómica de 4 puntos que va de 1 (nada) a 4 (mucho). Las puntuaciones totales por subescala se obtienen a partir de la suma de las puntuaciones de los ítems y pueden ir de 5 a 20. Una puntuación baja significaría poca probabilidad de aparición de esa forma ansiosa y una alta puntuación la aparición de la misma ante una situación de competición.

Puesto que dicho instrumento estaba orientado hacia las actividades deportivas, se modificaron ciertas preguntas en el nuevo cuestionario que se utilizó en un contexto de práctica de AFMN, dentro de un programa de intervención de varios días, según se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Modificaciones gramáticas de ciertos ítems de la SAS-2 de Ramis et al. (2010) en función a la adaptación para AFMN.

| <b>Ítems originales</b>  | <b>Ítems adaptados</b>   |
|--|--|
| <i>Encabezado</i>  |  |
| Antes o mientras juego o compito   | Antes o mientras realizo actividades en el medio natural                       |
| <b>PRE</b>   |  |
| 3. Me preocupa no jugar o competir bien  | 3. Me preocupa no poder realizar la actividad                                  |
| 5. Me preocupa desilusionar a los demás (compañeros, entrenadores, padres, etc.) | 5. Me preocupa desilusionar a los demás (compañeros, profesores, padres, etc.) |
| 8. Me preocupa no competir o jugar todo lo bien que puedo                        | 8. Me preocupa no realizar la actividad todo lo bien que puedo                 |
| 9. Me preocupa competir o jugar mal  | 9. Me preocupa realizar mal la actividad                                       |

| <b>Ítems originales</b>  | <b>Ítems adaptados</b>  |
|--|---|
| 11. Me preocupa “cagarla” durante el partido o competición               | 11. Me preocupa “cagarla” durante la actividad                        |
| DESC   |   |
| 1. Me cuesta concentrarme en el partido o la competición                 | 1. Me cuesta concentrarme durante la actividad a realizar             |
| 7. Pierdo la concentración en el partido o la competición                | 7. Pierdo la concentración durante la actividad                       |
| 13. No puedo pensar con claridad durante el partido o competición        | 13. No puedo pensar con claridad durante la actividad                 |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi entrenador me ha pedido que haga | 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi monitor me ha pedido que haga |

Fuente: Elaboración propia.

La resolución del cuestionario para el análisis de sus puntuaciones se asoció con la suma aritmética total por participante respecto del disfrute total (15 ítems) y de las sumas parciales por participante según las subescalas de AS (ítems 2, 6, 10, 12 y 14), PRE (ítems 3, 5, 8, 9 y 11) y PRE (ítems 1, 4, 7, 13 y 15).

En el Anexo 5 se presenta la versión adaptada de la SAS-2.

#### **IV.2.2.3. Subestudio 3: 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.**

Se utilizó la escala 2x2 AGQ-S traducida al castellano por Guan et al. (2006) de la versión original de Conroy et al. (2003). De la versión española se adaptaron al contexto del estudio el enunciado del cuestionario “En mis clases de Educación Física...” por “Durante las prácticas en el medio natural...”.

Dicha versión consta de cuatro factores: meta A-M (e.g., “Es importante para mí hacerlo mejora que los demás”, meta de E-M (e.g., “Es importante para mí hacerlo tan

bien como pueda”), meta de A-R (e.g., “Simplemente quiero evitar hacerlos peor que los demás”) y meta de E-R (e.g., “A veces tengo miedo de no poder hacerlo tan bien como me gustaría”). El cuestionario se compone de un total de 12 ítems, tres de cada factor, que se responden mediante escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Al igual que para la SAS-2, puesto que la escala 2x2 AGQ-S se orientó a AFMN dentro de un programa de intervención de varios días, se modificaron ciertas preguntas, según se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Modificaciones gramáticas de ciertos ítems de la escala 2x2 AGQ-S de Guan et al. (2006) en función a la adaptación para AFMN.

| <b>Ítems originales</b>  | <b>Ítems adaptados</b>   |
|--|--|
| <i>Encabezado</i>  |  |
| En mis clases de educación física  | Durante la práctica de actividades en el medio natural                         |
| <b>A-M</b>   |  |
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes                              | 1. Es importante para mí hacerlo mejor que los demás                           |
| 6. Es importante para mí entender el contenido de la asignatura tan a fondo como sea posible | 6. Quiero hacerlo tan bien como me sea posible                                 |
| 9. Mi meta es conseguir un mayor nivel que la mayoría de los otros/as estudiantes            | 9. Mi meta es hacerlo mejor que la mayoría de los participantes                |
| <b>A-R</b>   |  |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo mal   | 3. Simplemente quiero evitar hacerlo peor que los demás                        |
| 11. Mi miedo a hacerlo mal es lo que a menudo me motiva                                      | 11. Es importante para mí evitar ser uno de los peores participantes del grupo |
| <b>E-M</b>   |  |
| 2. Quiero aprender lo máximo posible   | 2. Es importante para mí hacerlo tan bien como pueda                           |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo mal   | 7. Mi meta es evitar hacerlo peor que todos los demás                          |
| 10. Quiero dominar completamente la materia presentada                                       | 10. Es importante para mí dominar todos los aspectos de mi actuación           |
| <b>E-R</b>   |  |
| 4. A veces tengo miedo de no poder entender el contenido de la asignatura tan a fondo como   | 4. A veces tengo miedo de no poder hacerlo tan bien como me gustaría           |

| <b>Ítems originales</b>  | <b>Ítems adaptados</b>   |
|--|--|
| me gustaría  |  |
| 8. A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender | 8. A menudo me preocupa no poder hacerlo tan bien como puedo       |
| 12. Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría      | 12. Me preocupa no poder hacerlo tan bien como posiblemente podría |

Fuente: Elaboración propia.

La resolución del cuestionario para el análisis de sus puntuaciones se asoció con la suma aritmética total por participante respecto del disfrute total (12 ítems) y de las sumas parciales por participante según las subescalas de A-M (ítems 1, 6 y 9), A-R (ítems 3, 5 y 11), E-M (ítems 2, 7 y 10) y E-R (ítems 4, 8 y 12).

En el Anexo 6 se presenta la versión adaptada de la escala 2x2 AGQ-S.

### ***IV.3. Estudio 2***

#### **IV.3.1. Participantes.**

El diseño muestral llevado a cabo en este apartado fue de carácter no probabilístico y por conveniencia, según la posibilidad de acceder a los alumnos de los

centros que visitarían las instalaciones del Albergue Campamento de Andévalo Aventura S. L. L.

En este estudio participaron un total de 233 alumnos (132 chicos=56.7%; 101 chicas=43.3%) de 3° de ESO (63; 27.0%) y 1° de Bachillerato (170; 73.0%) de Andalucía occidental (España). No se halló rango de edad particular, sino chicos y chicas de 11 y 13 años (M=12.46 años; DT=.89 años).

#### **IV.3.2. Diseño y procedimiento.**

El diseño fue longitudinal, cuasi-experimental y correlacional-causal (Hernández-Sampieri et al., 2010). Asimismo, fueron obtenidos los permisos de los órganos competentes, tanto de los centros de primaria y secundaria como universitarios, para el desarrollo de este estudio. Los padres/tutores y estudiantes fueron pertinentemente informados acerca del protocolo y objeto del estudio. La firma del consentimiento informado por parte de ambos fue requisito indispensable para participar. Los instrumentos se administraron al alumnado en el Albergue Campamento de Andévalo Aventura S. L. L. durante los meses de Febrero a Octubre de 2014 (PACES), Marzo a Julio de 2014 (SAS-2) y Mayo a Septiembre de 2014 (2x2 AGQ-S), por los investigadores. Se solicitó máxima sinceridad a todos los participantes, que fueron informados del objetivo de estudio, voluntariedad y confidencialidad de las respuestas y manejo de datos y que no había respuestas correctas o incorrectas.

### **IV.3.3. Instrumentos.**

Los instrumentos utilizados en este estudio se correspondieron con los desarrollados y evaluados en el Estudio 1, según se dispusieron en los Anexos 4, 5 y 6.

Solo una aclaración específica y adicional merece el desarrollo de este subapartado. Los instrumentos de PACES, SAS-2 y 2x2 AGQ-S utilizados en el Estudio 1 y dispuestos en los anexos mencionados incluyeron un escalamiento común, según fue una escala de tipo Likert de cinco puntos: 1=Totalmente en desacuerdo-5=Totalmente de acuerdo, la posición central (3) manteniendo su neutralidad.

El motivo de tal modificación se asoció con la intención de querer adaptar las respuestas a los requerimientos y capacidades de los alumnos de primaria y secundaria incluidos en el estudio, de manera que no tuviesen variedad de respuesta y, consecuentemente, menor dificultad de interpretación y menor probabilidad de sesgos propios de los datos científicos producidos. Por supuesto, esta finalidad también se justificó al considerar la naturaleza longitudinal del Estudio 2, y la administración conjunta de los tres instrumentos de recogida de datos.

### **IV.3.4. Programa de actividades multitarea/multiaventura.**

El paquete o programa de actividades multitarea/multiaventura dentro del contexto de AFMN se desarrolló durante tres días y dos noches en el marco de prácticas académicas de Educación Física.

En primer lugar, se comenzó con la escalada en top rope. Para los alumnos es la forma más segura y confiada con la que se le puede mostrar este deporte, ya que infunde confianza y es consciente que no existe ni acarrea peligro. En muchas ocasiones el alumno tiene la sensación de ingravidez y es lo que le ocasiona sensación de estrés (Villanueva-Ortega, 2014). La estructura que se utilizó es un rocódromo y se instaló un “top” o reunión: un sistema donde se asegura la cuerda que se utiliza para progresar en la vía que se escala. El anclaje de la reunión se utilizó para colocar dos cintas con dos mosquetones con direcciones opuestas para evitar la salida de la cuerda. El alumno utilizó las presas que se adhieren a la estructura para progresar en sentido ascendente con una distancia de 9 metros de zona escalable. Todos los alumnos dispusieron de su equipo de protección individual (EPI), que incluyó casco, arnés y material de descenso utilizado por el instructor (Foto 1).

Foto 1. Actividad de escalada en top rope.



Fuente: Elaboración propia.

Con intención de mostrar a los alumnos actividades novedosas que cubran sus inquietudes y demandas, se les planteó la práctica de la actividad vía ferrata (Baena-Extremera, Ayala-Jiménez & Ruiz-Montero 2014). Todos los alumnos dispusieron, al igual que en la actividad anterior, de un EPI, en este caso compuesto de arnés, cinta exprés, casco y cintas disipadoras. El recorrido duró 2.5 horas y el alumno alcanzó una altura máxima de 16 metros, atravesando pasamanos, puentes himalayos y tibetanos. Las vías ferratas son definidas como un itinerario deportivo a caballo entre el senderismo y la escalada que transcurre por zonas rocosas. Este itinerario estuvo equipado con clavos, grapas, presas, cadenas, puentes colgantes y tirolinas para facilitar la progresión (Forés, Sánchez & Sánchez, 2005) (Foto 2).

Foto 2. Actividad vía ferrata.



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el programa de turismo activo, se planteó la actividad de descenso en tirolina. Dicha actividad transcurrió en un extenso pinar, con una altura de 18 metros

y una distancia de 130 metros de intensas emociones, produciendo momentos de tensión y angustia en los alumnos (Macías-Sierra, 2011). Tal actividad consiste en desplazarse a través de poleas y equipados con sus EPIs correspondientes por dos cables de acero anclados con sistemas peritados por ingenieros. Dotados de sus EPIs, en este caso casco, arnes, bagas de anclajes y conjunto de poleas, los participantes gozan de unos segundos de adrenalina dada la velocidad que alcanzan con los poleas tandem speed donde van anclados (Foto 3).

Foto 3. Actividad de tirolina.



Fuente: Elaboración propia.

El rappel es otra de las actividades realizadas en el programa. Es un sistema de descenso por superficies verticales. Los alumnos lo utilizaron de forma autónoma bajo la seguridad de monitores especialistas que aseguraron dicha maniobra. En este caso, el descenso constó de 13 metros de desnivel, donde encontraron un momento de desplome en el que un tanto por ciento de los alumnos afirmó entrar en un momento de estrés y pánico (Macho-Sánchez, 2016). Al igual que en las anteriores actividades, el alumno dispuso de su EPI, compuesto por casco, arnés, cinta exprés y descendedor tipo ocho. El monitor utilizó otro aparato autobloqueante llamado “gri-gri” para poder asegurar al alumno con una cuerda independiente de seguridad. Esta se ancló a dos chapas colocadas en la misma presa por donde descendieron. Los materiales que se utilizaron para el descenso y el anclaje pasaron los controles anuales de peritaje elaborados por los ingenieros (Foto 4).

Foto 4. Actividad de rappel.



Fuente: Elaboración propia.

La bicicleta todo terreno (BTT) fue otro de los atractivos para los participantes del programa. Durante un recorrido de aproximadamente 1 hr, los alumnos discurrieron bajo un paraje de dificultad variada, donde las inclinadas subidas y escarpadas bajadas hicieron de la ruta en BTT una actividad muy excitante para nuestros alumnos. El EPI se compuso de casco, guantes, bidón individual de agua y BTT. La idea fue que el participante vivencie una nueva experiencia y muestre su manejo y control dentro del itinerario, ya que durante la marcha atravesaron pequeños ríos y un circuito de habilidad diseñado específicamente para la BTT. Dos monitores fueron los que desarrollaron la actividad, ya que en muchas ocasiones el nivel motriz y rendimiento físico en un grupo fue muy heterogéneo, por lo que se utilizó un monitor/guía abriendo la actividad y otro a modo de cierre. La comunicación a través del uso de walkies fue imprescindible, estando así conectados en todo momento con un vehículo de apoyo para poder solventar cualquier tipo de contingencia durante toda la marcha (Foto 5).

Foto 5. Actividad con BTT.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las zonas de actuación del programa se contó con un espacio de pantano, en la cual principalmente se realizó la actividad del manejo de embarcaciones tipo kayak, donde el alumno, bajo la supervisión de dos monitores, realizó maniobras con este tipo de autovaciable. Muchos de los participantes mostraron nerviosismo al encontrarse en un espacio que no dominan en su totalidad, ya que suelen ser novatos en la colocación de un chaleco salvavidas, disponer del implemento del remo y la inseguridad asociada a la inestabilidad de dicha embarcación (destapando caras de desconfianza) (Sáez & Fuentesal, 2014b). Obligatoriamente, para el manejo de un kayak

los alumnos demostraron saber nadar; aun así, la inseguridad que les genera este medio es mayor, ya que no suele ser habitual que los alumnos hayan experimentado anteriormente una actividad parecida. La duración fue de 1 hr, período durante el cual se encontró el briefing con la explicación del uso del remo y el modo de actuar en caso de caída al agua. Seguidamente, hubo una entrada en el agua utilizando el embarcadero haciendo muy fácil la operación y facilitando su acceso. Una vez que todos los alumnos fueron colocados en la lámina de agua, hicieron una primera exploración del espacio y seguidamente comenzaron la sesión, donde el instructor coordinó la ejecución de varios ejercicios lúdicos. La actividad finalizó con la salida de estos y la colocación de las embarcaciones en la misma área que al comienzo, junto con sus respectivos chalecos salvavidas y remos (Foto 6).

Foto 6. Actividad con kayak.



Fuente: Elaboración propia.

La equitación es una de las actividades que más demanda el alumnado; el montar a caballo es una actividad que, como en la mayoría del turismo activo, puede conllevar ciertos riesgos; si bien estos se pueden minimizar, no están exentos de desequilibrios, empujones o pisotones del caballo, así haciendo que estos momentos sean impredecibles (Galdeano-Rico, Ruiz-Martin y Berbel-Montoya, 2016). La actividad fue llevada a cabo por instructores expertos en dicha materia. El jinete llevó consigo materiales para su protección (EPI): guantes y casco principalmente. En una pista hípica de 40 x 20 metros se desarrolló la actividad y la seguridad es algo que siempre prevalece en la monta del caballo. La inestabilidad que aparece en el comportamiento del caballo es algo que los

alumnos detectaron rápidamente, sus comentarios haciendo latente su recelo y aprensión antes de montarse en el corcel. La práctica fue sencilla: durante la hora que duró la actividad todos los alumnos hicieron la misma rutina, exceptuando aquellos que inspiraron un mayor control y dominio sobre el equino, a los que se les permitió hacer otro tipo de ejercicios sobre el tiempo estipulado (Foto 7).

Foto 7. Actividad de equitación.



Fuente: Elaboración propia.

El manejo del arco de palas, dentro de la batería de actividades, fue una de las más populares entre las empresas de turismo activo. Dicha actividad consistió en

conocer los aspectos técnicos, reglamentarios y lúdicos del tiro con arco, practicar la amplia gama de ejercicios y tareas en torno al tiro con arco, y tomar las medidas de seguridad necesarias para su práctica. En un espacio acotado para realizar dicha práctica, guardando las medidas de seguridad pertinentes y en parejas, la actividad se efectuó siempre bajo la atenta mirada del monitor. Siguiendo los pasos de este, los alumnos fueron rotando por la zona de tiro, demostrando su habilidad y destreza frente a este utensilio. La percepción de los practicantes frente a la tarea fue muy cambiante ya que su logro resultó muy efímero y pasajero, detectando en muchas ocasiones que pueden conseguir el desafío propuesto, mientras que en otras tantas su reto fue inalcanzable, así su percepción obteniéndose muy dispar (Flores-Allende, 2009). Los alumnos lanzaron una media de 10 flechas donde los objetivos son muy diversos, desde dianas reglamentarias hasta materiales lúdicos de uso común, como son aros de dimensiones reducidas o globos de diferentes formas y tamaños. La duración de la actividad rondó la hora, ya que los alumnos no solo practicaron el tiro sino que se les explicó la utilización de estos artefactos en épocas remotas desde la prehistoria hasta nuestros días (Foto 8).

Foto 8. Actividad de manejo de arco de palas.



Fuente: Elaboración propia.

El raid de orientación es la última actividad que planteamos dentro de nuestro estudio. Es un contenido que se desarrolla como habitual en los bloques de contenido de primaria y secundaria (Peñarrubia-Lozano et al., 2013). Dentro del programa que se presenta, adquieren unos ingredientes diferentes para el alumnado como son los espacios desconocidos donde se lleva a cabo la actividad; la extensión del pinar y monte bajo en ocasiones les resultó demasiado amplia; los materiales como el road book, la brújula y el mapa, para mucho de ellos fue la primera vez que se desplazan con la ayuda de los mismos y les pareció complicado interpretar los símbolos del mapa. Dado que estas actividades se desarrollaron en los meses de primavera y verano, mayoritariamente

los alumnos mostraron pánico a la iniciación, el estar en lugares desconocidos y no tener contacto visual con la zona urbana o no tener cerca a alguna persona de referencia (Arribas-Cubero, 2008). El respeto por el medio ambiente, la cooperación y el trabajo en equipo fueron tres de los valores fundamentales en esta actividad. La principal característica diferencial fue la duración, ya que durante 90 minutos los participantes alcanzaron ocho balizas en una extensión de 5 km, sobrepasando terrenos desconocidos para ellos, así mostrando su pericia e ingenio para alcanzar de forma rauda y a contrarreloj por los controles señalados con exactitud en sus mapas (Foto 9).

Foto 9. Actividad de raid de orientación.



Fuente: Elaboración propia.

### **IV.3.5. Análisis estadísticos.**

Se llevaron a cabo dos líneas de análisis estadísticos con base en el estudio de los efectos de la implementación de un programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de AFMN sobre la muestra ya caracterizada respecto de los constructos de disfrute, ansiedad competitiva y metas de logro.

La primera, descriptiva, se orientó a caracterizar los resultados propios de las escalas PACES, SAS-2 y 2x2 AGQ-S en dos momentos de aplicación, previa y posteriormente a la implementación del programa de actividades, y considerando valoraciones cualitativas de los constructos para la muestra total y submuestras según sexo, curso y edad. Las valoraciones cualitativas se lograron mediante el cálculo de los percentiles asociados a las puntuaciones por escala y subescalas, así pudiendo ubicar los valores medios y así valorar cualitativamente el grado de disfrute.

La segunda línea de análisis, de carácter inferencial, se orientó a evaluar la existencia de diferencias estadísticamente significativas considerando los siguientes aspectos:

- Diferencias intramomento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura, distinguiendo según sexo, curso y edad (11 y 13 años, según se caracterizó la muestra) de los alumnos.

- Diferencias intermomento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura (pre-post).

Estos análisis inferenciales fueron precedidos por las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene para indagar acerca de la distribución y homogeneidad de las varianzas de las series de datos, respectivamente, así decidiendo entre pruebas paramétricas o no paramétricas (Guisande-González, Berreiro-Felpeto, Maneuro-Estraviz, Riveiro-Alarcón, Vergara-Castaño y Vaamonde-Liste, 2006).

Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 2.20, utilizando un nivel de significación  $p < .05$ .

---

## **V. RESULTADOS**

---

## ***V.1. Estudio 1***

### **V.1.1. Subestudio 1: *Physical Activity Enjoyment Scale*.**

#### **V.1.1.1. Análisis de ítems de la escala.**

En un primer lugar, se llevó a cabo el análisis de cada uno de los ítems de la escala evaluada, siguiendo las indicaciones de autores como Carretero-Dios y Pérez (2007). En el análisis estadístico de ítems se mantuvo la distribución ítem-factor observada en el instrumento original en castellano (Moreno et al., 2008), aunque esta vez hemos distinguido entre la bipolaridad del factor, debido fundamentalmente a que los valores alfa con un solo factor, salían excesivamente bajos y como se verá más adelante, el resto de resultados del AFE así lo aconsejaban. Siguiendo las aportaciones de autores como Nunnally y Bernstein (1995), se analizó si la consistencia interna de la escala aumentaba con la eliminación de alguno de los ítems, y se estudió las particularidades para conservar un ítem dentro de un factor: CCIT-c, DT, y todas las opciones de respuesta usadas en algún momento. Asimismo, los índices de asimetría y curtosis deberían ser próximos a 0 y  $< 2$  para poder aceptar dichos ítems. Inicialmente se probó con un solo factor, tal y como se ha llevado a cabo en las versiones originales, pero los datos no eran nada satisfactorios y muchos menos el valor de Alfa de Cronbach. Por este motivo, se decidió distinguir dos factores, uno de valencia positivo y otro de valencia negativo del disfrute, según se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=455).

| Escala  | M    | DT   | CCIT-c | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curtosis |
|---|------|------|--------|-------------------|-----------|----------|
| <b>DP (<math>\alpha=.786</math>)</b>            |      |      |        |                   |           |          |
| 1. Disfruto                                     | 4.67 | .770 | .51    | .76               | -2.92     | 9.39     |
| 4. Lo encuentro agradable                       | 4.39 | .948 | .50    | .76               | -1.75     | 2.87     |
| 6. Me da energía                                | 4.12 | 1.13 | .53    | .76               | -1.31     | .983     |
| 8. Es muy agradable                             | 4.46 | .916 | .57    | .75               | -1.86     | 3.24     |
| 9. Mi cuerpo se siente bien                     | 4.31 | .957 | .54    | .76               | -1.50     | 1.85     |
| 10. Obtengo algo extra                          | 3.87 | 1.19 | .45    | .77               | -.880     | -.030    |
| 11. Es muy excitante                            | 3.97 | 1.23 | .45    | .77               | -1.05     | .150     |
| 14. Me proporciona fuertes sentimientos         | 3.23 | 1.35 | .32    | .80               | -.319     | -.960    |
| 15. Me siento bien                              | 4.60 | .792 | .55    | .76               | -2.38     | 5.97     |
| <b>DN (<math>\alpha=.700</math>)</b>            |      |      |        |                   |           |          |
| 2. Me aburro                                    | 1.46 | .906 | .42    | .66               | 2.23      | 4.94     |
| 3. No me gusta                                  | 1.35 | .857 | .39    | .67               | 2.75      | 7.36     |
| 5. De ninguna manera es divertido               | 1.41 | 1.04 | .39    | .67               | 2.59      | 5.77     |
| 7. Me deprime                                   | 1.32 | .885 | .47    | .65               | 2.96      | 8.11     |
| 12. Me frustra                                  | 1.35 | .881 | .46    | .65               | 2.76      | 7.22     |
| 13. De ninguna manera es interesante            | 1.31 | .839 | .35    | .68               | 2.91      | 7.98     |
| 16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa | 1.49 | 1.00 | .39    | .67               | 2.21      | 4.11     |

Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar el análisis de los ítems y los factores, se puede apreciar como los valores de alfa se encuentra dentro de los límites para considerarlos como aceptables. A pesar de ello, los resultados obtenidos en la DT de muchos de los ítems presentan problemas (ítem 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13 y 15) rondando los valores entre .770 a .957. Además, los valores de asimetría de los ítems de disfrute negativo se encuentran por encima de 2.21, y los de curtosis por encima de 4.11. En el caso del DP, muchos de los ítems (1, 4, 8, 15) presentan también valores de asimetría (de -2.38 a -2.92) y curtosis (3.24 a 9.39) que invitan a tenerlos en cuenta para eliminarlos. No obstante, hay que destacar que el alfa de cada factor no aumentaba si se eliminaban los ítems que presentan problemas. Asimismo, los CCIT-c de todos los ítems presentaron valores  $\geq$  .32, por lo que se presume su posibilidad de utilización de dichos ítems en la escala.

### V.1.1.2. Análisis factorial exploratorio.

Se llevó a cabo un AFE para un solo factor, y los datos, no aconsejaban dicha estructura. Por este motivo, se llevó a cabo en análisis para un modelo de dos factores utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales (ACP), requiriéndose una correlación mínima de .40 para que cada ítem fuese importante dentro del factor (Stevens, 1992). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin es aceptable (.89) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2=1658.55$ ,  $p < .000$ ), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirman la extracción en dos factores, según se presenta en la siguiente tabla. No obstante, la varianza explicada fue baja, con un valor de 39.2% en el conjunto de la escala.

Tabla 6. Matriz de componentes rotados (N=455).

| <b>Escala</b>                           | <b>F1</b> | <b>F2</b> |
|---|-----------|-----------|
| <b>DP (<math>\alpha=.786</math>)</b>    |           |           |
| 1. Disfruto                             |           | .411      |
| 4. Lo encuentro agradable               |           | .518      |
| 6. Me da energía                        |           | .585      |
| 8. Es muy agradable                     |           | .537      |
| 9. Mi cuerpo se siente bien             |           | .581      |
| 10. Obtengo algo extra                  |           | .715      |
| 11. Es muy excitante                    |           | .597      |
| 14. Me proporciona fuertes sentimientos |           | .554      |
| 15. Me siento bien                      |           | .440      |
| <b>DN (<math>\alpha=.700</math>)</b>    |           |           |
| 2. Me aburro                            | .549      |           |
| 3. No me gusta                          | .531      |           |
| 5. De ninguna manera es divertido       | .505      |           |
| 7. Me deprime                           | .685      |           |
| 12. Me frustra                          | .625      |           |

|   |      |
|---|------|
| 13. De ninguna manera es interesante            | .479 |
| 16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa | .560 |

Fuente: Elaboración propia.

### V.1.1.3. Análisis factorial confirmatorio.

Para estudiar las propiedades psicométricas de la dimensionalización original del PACES adaptado a las AFMN, tras la propuesta de Molt et al. (2001) y Moreno et al. (2008), aplicando modelos de ecuaciones estructurales. Se calcularon varios índices de ajuste para la evaluación de los modelos, combinando índices de ajuste absolutos y relativos (Bentler, 2007; Markland, 2007). Entre los absolutos, se utilizó el valor  $p$ , asociado con el estadístico  $\chi^2$ , la ratio entre  $\chi^2$  y  $gl$  ( $\chi^2/gl$ ), índice de bondad de ajuste (GFI). Entre los índices relativos se analizó: índice de ajuste no normalizado (NNFI) e índice de ajuste comparativo (CFI). También se calculó el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), como índice incremental.

En primer lugar se realizó un análisis de la normalidad multivariante de esta escala. Se realizó el test de normalidad basado en la curtosis multivariante relativa (RMK) de PRELIS, del programa LISREL 8.80. El valor de la curtosis normalizada multivariante de la PACES fue 32.4 (Mardia-Based-Kappa=.726). El valor crítico considerado del test fue 1.96 (5%). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante, lo que implica la utilización de estimadores robustos. Por ello, se utilizó el método de estimación *Weighted Least Squares* (WLS) del programa LISREL 8.80 de Jöreskog y Sörbom (2003). La matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas fueron utilizadas como *input* para el

análisis de los datos. Se hipotetizó un modelo de medida de dos factores. Tras realizar los cálculos, se observó que los valores del RMSEA, así como algunas de las cargas factoriales (ítem 14=.37) y la fiabilidad individual ( $R^2 > .50$ ) de muchos de los ítems, no resultaba aceptable, según se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 7. Fiabilidad individual de los ítems (N=455).

| <b>Escala</b>                                   | <b>Carga</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|---|--------------|----------------------|
| <b>DP (<math>\alpha=.786</math>)</b>            |              |                      |
| 1. Disfruto                                     | .79          | .624                 |
| 4. Lo encuentro agradable                       | .67          | .455                 |
| 6. Me da energía                                | .65          | .423                 |
| 8. Es muy agradable                             | .77          | .600                 |
| 9. Mi cuerpo se siente bien                     | .66          | .429                 |
| 10. Obtengo algo extra                          | .49          | .238                 |
| 11. Es muy excitante                            | .55          | .307                 |
| 14. Me proporciona fuertes sentimientos         | .37          | .140                 |
| 15. Me siento bien                              | .80          | .632                 |
| <b>DN (<math>\alpha=.700</math>)</b>            |              |                      |
| 2. Me aburro                                    | .66          | .435                 |
| 3. No me gusta                                  | .71          | .500                 |
| 5. De ninguna manera es divertido               | .67          | .455                 |
| 7. Me deprime                                   | .76          | .580                 |
| 12. Me frustra                                  | .70          | .486                 |
| 13. De ninguna manera es interesante            | .65          | .423                 |
| 16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa | .62          | .386                 |

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos, junto con los aportados en la anterior tabla, recomiendan la revisión eliminación de los ítems con bajos valores. En relación a los valores del AFC, los valores obtenidos fueron:  $\chi^2/gl=4.75$ ;  $p < .000$ ; RMSEA=.09; índice de validación cruzada esperado (ECVI)=1.223; NNFI=.950; CFI=.954; índice de ajuste incremental (IFI)=.954; GFI=.881. De este modo, siguiendo las recomendaciones de Markland

(2007) y Levy y Hancock (2007), se llevó a cabo varios análisis de modelos diferentes pues los datos así lo sugerían, eliminando aquellos ítems con baja carga factorial y bajo  $R^2$ . El resultado final, fue la obtención la PACES-AFMN con un modelo de dos factores con 5 ítems, donde los valores del AFC fueron:  $\chi^2/gl=.65$ ;  $p < .000$ ;  $RMSEA=.00$ ;  $ECVI=.057$ ;  $NNFI=1.002$ ;  $CFI=1.00$ ;  $IFI=1.001$ ;  $GFI=.998$ , según se presenta en la siguiente tabla.

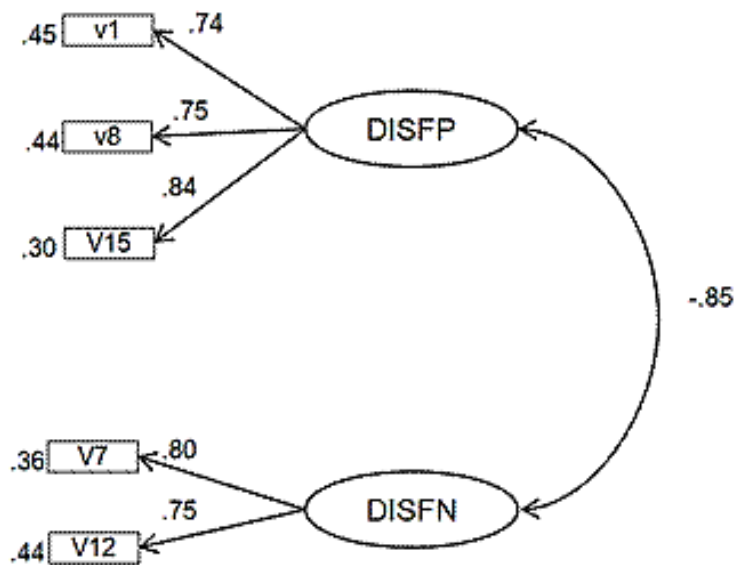
Tabla 8. Fiabilidad individual de los ítems (N=455).

| <b>Escala</b>                        | <b>Carga</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|--------------------------------------|--------------|----------------------|
| <b>DP (<math>\alpha=.700</math>)</b> |              |                      |
| 1. Disfruto                          | .74          | .55                  |
| 8. Es muy agradable                  | .75          | .56                  |
| 15. Me siento bien                   | .84          | .70                  |
| <b>DN (<math>\alpha=.540</math>)</b> |              |                      |
| 7. Me deprime                        | .80          | .64                  |
| 12. Me frustra                       | .75          | .56                  |

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura se representa la distribución factorial de ítems resultante.

Figura 4. *Path Diagram* del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del PACES-AFMN (5 ítems).



Fuente: Elaboración propia.

En la anterior tabla se pueden observar los índices de ajuste del modelo de 5 ítems, con dos factores, siendo el único de los expuestos que presenta los requisitos mínimos para poder garantizarla validez convergente (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009): cargas factoriales estandarizadas elevadas ( $> .60$ ) y estadísticamente significativas ( $t > 1.96$ ).

Finalmente, como los valores de alfa resultaban bajos, en el AFC de escalas con naturaleza ordinal de la matriz de correlaciones, también resulta interesante en el AFC ofrecer los datos de fiabilidad compuesta y varianza media extraída (AVE) de cada dimensión. Hay que considerar que la fiabilidad compuestas se considera más adecuada que el Alfa de Cronbach porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto (Vandenbosch, 1996). La AVE refleja la cantidad total de varianza de los

indicadores recogida por el constructo latente; a valor más alto, más representativos son los indicadores de la dimensión crítica en la que cargan. Según Hair et al. (2009) la fiabilidad compuesta debe tener un valor mínimo de .70 y la AVE de .50. En la siguiente tabla 4 se exponen los datos de fiabilidad y validez de la escala.

Tabla 9. Fiabilidad y validez de la escala.

| <b>PACES-modelo 5 ítems</b> | <b>Fiabilidad compuesta</b> | <b>AVE</b> |
|-----------------------------|-----------------------------|------------|
| DP                          | .82                         | .60        |
| DN                          | .75                         | .60        |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la validez convergente, autores como Bollen (1989) consideran que se puede estimar la validez de los indicadores a partir de la magnitud de las cargas factoriales. A partir de aquí, el índice de ajuste normalizado (NFI), aportó para la escala de 16 ítems fue de .943, mientras que, para el instrumento de 5 ítems, fue de .998. En relación al índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), en el modelo de 16 ítems fue de .843, mientras que nuevamente, en el modelo de 5 ítems, fue de .991. A esto hay que sumarle, como ya se expresaba anteriormente, que todas las saturaciones fueron estadísticamente significativas ( $t > 1.96$ ), evaluando por tanto todos los indicadores, el mismo constructo teórico (Arias, 2008). Finalmente, destacar que todos los ítems presentan cargas factoriales altas ( $R^2 > .50$ ).

#### **V.1.1.4. Diferencias por sexo y curso.**

A continuación, para analizar las diferencias según el sexo del alumnado se llevó a cabo un ANOVA por sexo y por curso. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, no se encontraron diferencias por sexo en el DP y DN de las AFMN en ninguna de las variables independientes.

Tabla 10. ANOVA según sexo y curso.

|    | <b>Varón<br/>(N=228)</b> |           | <b>Mujer<br/>(N=227)</b> |           | <b>F</b> | <b>p</b> | <b>5° Primaria<br/>(N=20)</b> |           | <b>6° Primaria<br/>(N=389)</b> |           | <b>1° ESO</b> |           | <b>2° ESO</b> |           | <b>F</b> | <b>p</b> |
|----|--------------------------|-----------|--------------------------|-----------|----------|----------|-------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|----------|----------|
|    | <b>M</b>                 | <b>DT</b> | <b>M</b>                 | <b>DT</b> |          |          | <b>M</b>                      | <b>DT</b> | <b>M</b>                       | <b>DT</b> | <b>M</b>      | <b>DT</b> | <b>M</b>      | <b>DT</b> |          |          |
| DP | 4.61                     | .62       | 4.53                     | .68       | 1.81     | .18      | 4.62                          | .55       | 4.58                           | .65       | 4.15          | .86       | 4.66          | .52       | 2.59     | .052     |
| DN | 1.28                     | .73       | 1.39                     | .80       | 2.25     | .13      | 1.25                          | .66       | 1.33                           | .74       | 1.47          | .72       | 1.37          | .67       | .317     | .813     |

Fuente: Elaboración propia.

## V.1.2. Subestudio 2: *Sport Anxiety Scale-2*.

### V.1.2.1. Análisis de ítems de la escala.

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos propios al análisis de ítems de la SAS-2.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=455).

| Escala   | M    | DT   | CCIT-c | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curtosis |
|--|------|------|--------|-------------------|-----------|----------|
| <b>AS (<math>\alpha=.82</math>)</b>                            |      |      |        |                   |           |          |
| 2. Siento que mi cuerpo está tenso                             | 2.64 | 1.46 | .53    | .81               | .33       | -1.24    |
| 6. Siento un nudo en el estómago                               | 2.28 | 1.47 | .63    | .78               | .68       | -1.01    |
| 10. Siento que mis músculos tiemblan                           | 2.51 | 1.51 | .67    | .77               | .47       | -1.21    |
| 12. Tengo el estómago revuelto                                 | 2.09 | 1.38 | .63    | .78               | .95       | -.45     |
| 14. Siento mis músculos tensos porque estoy nervioso           | 2.57 | 1.52 | .61    | .78               | .38       | -1.33    |
| <b>PRE (<math>\alpha=.76</math>)</b>                           |      |      |        |                   |           |          |
| 3. Me preocupa no poder realizar la actividad                  | 2.87 | 1.57 | .46    | .75               | .08       | -1.51    |
| 5. Me preocupa desilusionar a los demás                        | 2.99 | 1.57 | .41    | .76               | -.01      | -1.49    |
| 8. Me preocupa no realizar la actividad todo lo bien que puedo | 3.29 | 1.52 | .53    | .72               | -.28      | -1.34    |
| 9. Me preocupa realizar mal la actividad                       | 2.94 | 1.60 | .63    | .69               | .04       | -1.54    |
| 11. Me preocupa “cagarla” durante la actividad                 | 2.88 | 1.63 | .65    | .68               | .09       | -1.58    |
| <b>DESC (<math>\alpha=.77</math>)</b>                          |      |      |        |                   |           |          |
| 1. Me cuesta concentrarme durante la actividad a realizar      | 2.13 | 1.40 | .41    | .77               | .86       | -.65     |
| 4. Me cuesta centrarme en lo que se supone que tengo que hacer | 2.26 | 1.43 | .57    | .72               | .69       | -.93     |
| 7. Pierdo la concentración durante la actividad                | 1.98 | 1.34 | .58    | .71               | 1.08      | -.14     |
| 13. No puedo pensar con claridad durante la actividad          | 2.04 | 1.34 | .58    | .71               | 1.02      | -.22     |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi profesor me ha pedido  | 2.02 | 1.34 | .58    | .71               | 1.03      | -.24     |

| Escala   | M | DT | CCIT-c | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curtosis |
|----------|---|----|--------|-------------------|-----------|----------|
| que haga |   |    |        |                   |           |          |

Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar el análisis de los ítems y los factores, se puede apreciar como los coeficientes Alfa de Cronbach se presentaron aceptables. Sin embargo, se hallaron dificultades tanto a partir de los valores de DT, curtosis y la mayoría de las asimetrías. Si bien tales hallazgos podrían derivar en la necesidad de eliminar o reformular los ítems de la escala, tal hecho no justificó desde el análisis de la consistencia interna. Asimismo, los CCIT-c de todos los ítems presentaron valores  $\geq .32$ , por lo que se presume su posibilidad de utilización de dichos ítems en la escala.

#### V.1.2.2. Análisis factorial exploratorio.

Se llevó a cabo un análisis para un modelo de tres factores utilizando el método de extracción de ACP. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue aceptable (.90) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2=2370.14$ ;  $p < .000$ ), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirmaron la extracción en tres factores, según se presenta en la siguiente tabla. No obstante, la varianza explicada fue baja, con un valor de 39.2% en el conjunto de la escala.

Tabla 12. Matriz de componentes rotados (N=455).

| <b>Escala</b>  | <b>F1</b> | <b>F2</b> | <b>F3</b> |
|--|-----------|-----------|-----------|
| <b>AS (<math>\alpha=.82</math>)</b>                                    |           |           |           |
| 2. Siento que mi cuerpo está tenso                                     | .399      |           |           |
| 6. Siento un nudo en el estómago                                       | .727      |           |           |
| 10. Siento que mis músculos tiemblan                                   | .775      |           |           |
| 12. Tengo el estómago revuelto   | .779      |           |           |
| 14. Siento mis músculos tensos porque estoy nervioso                   | .642      |           |           |
| <b>PRE (<math>\alpha=.76</math>)</b>                                   |           |           |           |
| 3. Me preocupa no poder realizar la actividad                          |           | .605      |           |
| 5. Me preocupa desilusionar a los demás                                |           | .603      |           |
| 8. Me preocupa no realizar la actividad todo lo bien que puedo         |           | .690      |           |
| 9. Me preocupa realizar mal la actividad                               |           | .800      |           |
| 11. Me preocupa “cagarla” durante la actividad                         |           | .750      |           |
| <b>DESC (<math>\alpha=.77</math>)</b>                                  |           |           |           |
| 1. Me cuesta concentrarme durante la actividad a realizar              |           |           | .703      |
| 4. Me cuesta centrarme en lo que se supone que tengo que hacer         |           |           | .731      |
| 7. Pierdo la concentración durante la actividad                        |           |           | .604      |
| 13. No puedo pensar con claridad durante la actividad                  |           |           | .546      |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi profesor me ha pedido que haga |           |           | .577      |

Fuente: Elaboración propia.

### V.1.2.3. Análisis factorial confirmatorio.

El valor de la curtosis normalizada multivariante de la SAS-2 fue 21.4 (Mardia-Based-Kappa=.178; Límite superior=1.023; Límite inferior=.977). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante, lo que implica la utilización de estimadores robustos. Se hipotetizó un modelo de medida de tres factores. Tras realizar los cálculos, se observó que los valores del RMSEA, así como algunas de las cargas factoriales (ítems 14=.37) y la fiabilidad individual ( $R^2 > .50$ ) de los ítems eran aceptables, según se presenta en la siguiente tabla.

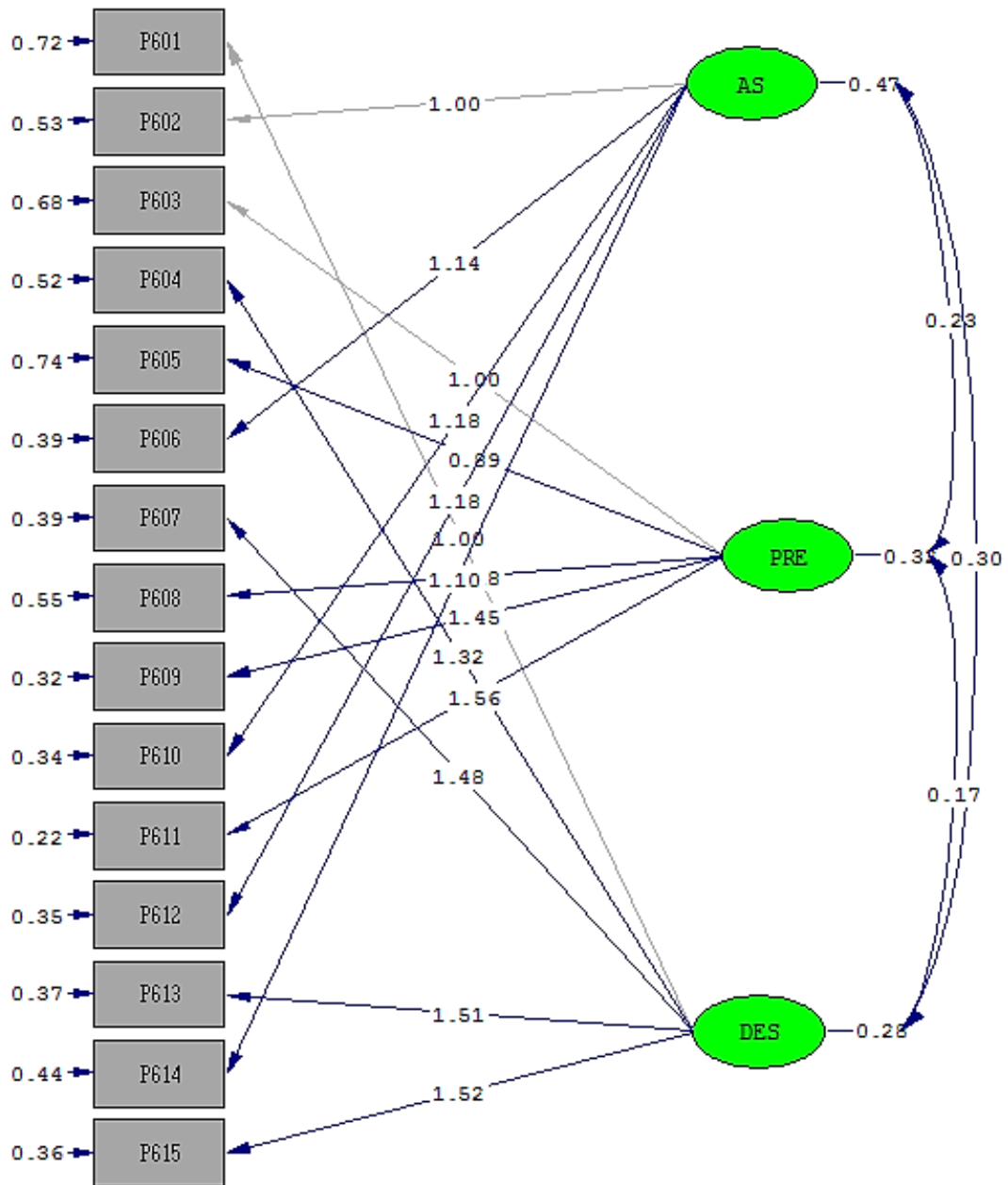
Tabla 13. Fiabilidad individual de los ítems (N=455).

| <b>Escala</b>  | <b>Carga</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|--|--------------|----------------------|
| <b>AS (<math>\alpha=.82</math>)</b>                                    |              |                      |
| 2. Siento que mi cuerpo está tenso                                     | .72          | .57                  |
| 6. Siento un nudo en el estómago                                       | .40          | .61                  |
| 10. Siento que mis músculos tiemblan                                   | .41          | .66                  |
| 12. Tengo el estómago revuelto   | .35          | .65                  |
| 14. Siento mis músculos tensos porque estoy nervioso                   | .43          | .56                  |
| <b>PRE (<math>\alpha=.76</math>)</b>                                   |              |                      |
| 3. Me preocupa no poder realizar la actividad                          | .68          | .51                  |
| 5. Me preocupa desilusionar a los demás                                | .74          | .50                  |
| 8. Me preocupa no realizar la actividad todo lo bien que puedo         | .55          | .50                  |
| 9. Me preocupa realizar mal la actividad                               | .41          | .68                  |
| 11. Me preocupa “cagarla” durante la actividad                         | .39          | .78                  |
| <b>DESC (<math>\alpha=.77</math>)</b>                                  |              |                      |
| 1. Me cuesta concentrarme durante la actividad a realizar              | .60          | .81                  |
| 4. Me cuesta centrarme en lo que se supone que tengo que hacer         | .52          | .50                  |
| 7. Pierdo la concentración durante la actividad                        | .40          | .61                  |
| 13. No puedo pensar con claridad durante la actividad                  | .38          | .63                  |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi profesor me ha pedido que haga | .39          | .64                  |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los valores del AFC, los valores obtenidos fueron muy aceptables:  $\chi^2/g1=1.82$ ;  $p < .000$ ;  $RMSEA=.04$ ;  $NFI=.98$ ;  $NNFI=.99$ ;  $CFI=.99$ ;  $IFI=.99$ ;  $GFI=.90$ , según se aprecia en la siguiente figura.

Figura 5. *Path Diagram* del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del SAS-2.



Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se exponen los datos de fiabilidad y validez de la escala.

Tabla 14. Fiabilidad y validez de la escala.

| SAS-2 | Fiabilidad compuesta | AVE | Alfa de Cronbach |
|-------|----------------------|-----|------------------|
| AS    | .88                  | .59 | .82              |

| <b>SAS-2</b> | <b>Fiabilidad compuesta</b> | <b>AVE</b> | <b>Alfa de Cronbach</b> |
|--------------|-----------------------------|------------|-------------------------|
| PRE          | .83                         | .50        | .76                     |
| DESC         | .85                         | .53        | .77                     |

Fuente: Elaboración propia.

El NFI para la escala de 15 ítems fue de .98. Por su parte, el AGFI en el modelo de 15 ítems fue de .87. A esto hay que sumarle que todas las saturaciones fueron estadísticamente significativas, evaluando por tanto todos los indicadores, el mismo constructo teórico (Arias, 2008).

#### **V.1.2.4. Análisis multivariante.**

Con el objeto de analizar los efectos de la escala de ansiedad, se efectuó un análisis multivariante (MANOVA 2x3) en el que las variables independientes fueron el género y la edad y las variables dependientes las tres dimensiones de la escala estudiadas. La homogeneidad de la covarianza fue examinada mediante el test M de Box; dados los resultados obtenidos, no se aceptó la hipótesis nula de ajuste de los datos (M de Box=55.57  $F=1.87$ ,  $p < .004$ ). Por ello, se atendieron las sugerencias de Olson (1979) y de Tabachnick y Fidell (1996) de usar la Pillai's Trace en lugar de la Lambda de Wilks para evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El contraste multivariado no demostró diferencias significativas y efectos de interacción entre las dos variables independientes (género x edad de los alumnos) (Pillai's Trace=.870,  $F_{(3,53)}=1.773$ ,  $p=.096$ ). Tampoco se encontraron diferencias significativas en el sexo del alumnado, ni en la edad de los mismos, según se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 15. Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo) en función de las subescalas del SAS-2.

|      | <b>Varón</b>   |                | <b>Mujer</b>  |                | <b>F</b> | <b>p</b> | <b>d</b> | <b>9 años</b> |               | <b>10 años</b> |           | <b>11 años</b> |           | <b>12 años</b> |           | <b>F</b> | <b>p</b> | <b>d</b> |
|------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------|----------|----------|---------------|---------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|----------|
|      | <b>(N=226)</b> | <b>(N=223)</b> | <b>(N=21)</b> | <b>(N=383)</b> |          |          |          | <b>(N=17)</b> | <b>(N=28)</b> |                |           |                |           |                |           |          |          |          |
|      | <b>M</b>       | <b>DT</b>      | <b>M</b>      | <b>DT</b>      |          |          |          | <b>M</b>      | <b>DT</b>     | <b>M</b>       | <b>DT</b> | <b>M</b>       | <b>DT</b> | <b>M</b>       | <b>DT</b> |          |          |          |
| AS   | 2.42           | 1.12           | 2.41          | 1.13           | .582     | .446     | .119     | 2.14          | .77           | 2.45           | 1.15      | 2.41           | .93       | 2.13           | 1.03      | .972     | .406     | .265     |
| PRE  | 2.99           | 1.19           | 2.99          | 1.08           | .252     | .616     | .079     | 3.10          | 1.23          | 3.00           | 1.14      | 3.22           | .96       | 2.66           | 1.09      | .740     | .526     | .208     |
| DESC | 2.10           | 1.00           | 2.08          | 1.00           | .282     | .594     | .083     | 2.10          | .88           | 2.10           | 1.01      | 1.84           | .68       | 1.98           | .99       | .439     | .725     | .138     |

Fuente: Elaboración propia

#### **V.1.2.5. Análisis de invarianza.**

Se ha realizado un análisis de invarianza por sexo. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo sin restricciones (Modelo 1) y el Modelo 2 (invarianza en los pesos de medida) ( $p=.143$ ). Según autores como Marsh (1993), la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el Modelo 1 y el 2 supone un criterio mínimo para aceptar la existencia de invarianza del modelo, en este caso por sexo.

#### **V.1.3. Subestudio 3: *2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.***

##### **V.1.3.1. Análisis de ítems de la escala.**

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos propios al análisis de ítems de la escala 2x2 AGQ-S.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad (N=455).

| Escala   | M    | DT   | CCIT-c | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curtosis |
|--|------|------|--------|-------------------|-----------|----------|
| A-M ( $\alpha=.76$ )   |      |      |        |                   |           |          |
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que los demás                           | 1.98 | 1.37 | 0.39   | 0.76              | 1.12      | -0.13    |
| 6. Quiero hacerlo tan bien como sea posible                                    | 4.59 | 0.88 | 0.13   | 0.78              | -2.47     | 5.95     |
| 9. Mi meta es hacerlo mejor que la mayoría de los participantes                | 2.40 | 1.49 | 0.53   | 0.74              | 0.54      | -1.14    |
| A-R ( $\alpha=.74$ )   |      |      |        |                   |           |          |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo peor que los demás                        | 2.71 | 1.56 | 0.48   | 0.75              | 0.23      | -1.42    |
| 5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás                  | 2.38 | 1.44 | 0.52   | 0.74              | 0.59      | -1.00    |
| 11. Es importante para mí evitar ser uno de los peores participantes del grupo | 2.91 | 1.60 | 0.51   | 0.74              | 0.75      | -1.55    |
| E-M ( $\alpha=.76$ )   |      |      |        |                   |           |          |
| 2. Es importante para mí hacerlo tan bien como pueda                           | 4.62 | 0.90 | 0.08   | 0.78              | -2.72     | 7.07     |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo peor que todos los demás                          | 2.31 | 1.51 | 0.47   | 0.75              | 0.67      | -1.05    |
| 10. Es importante para mí dominar todos los aspectos de mi actuación           | 3.33 | 1.51 | 0.46   | 0.75              | -0.32     | -1.30    |
| E-R ( $\alpha=0.76$ )  |      |      |        |                   |           |          |
| 4. A veces tengo miedo de no poder hacerlo tan bien como me gustaría           | 2.99 | 1.50 | 0.40   | 0.76              | -0.04     | -1.39    |
| 8. A menudo me preocupa no poder hacerlo tan bien como puedo                   | 3.21 | 1.45 | 0.40   | 0.76              | -0.21     | -1.24    |
| 12. Me preocupa no poder hacerlo tan bien como posiblemente podría             | 3.58 | 1.45 | 0.38   | 0.76              | -0.63     | -0.94    |

Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar el análisis de los ítems y los factores, se puede apreciar como los valores de alfa se encuentra dentro de los límites para considerarlos como aceptables,

pues todos ellos dan por encima de .70. A pesar de ello, los resultados obtenidos en la DT de algunos ítems presentan problemas (ítem 2 y 6) rondando los valores entre .88 y 1.56 del ítem 3.

### V.1.3.2. Análisis factorial exploratorio.

Se llevó a cabo un análisis para un modelo de cuatro factores utilizando el método de extracción de ACP. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue aceptable (.81) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ( $\chi^2=1179.56$ ,  $p < .000$ ), lo que permitió concluir la pertinencia de la aplicación del AFE. Los resultados confirmaron la extracción en cuatro factores, según se presenta en la siguiente tabla. En nuestro modelo pudo comprobarse que a partir del componente número cuatro el autovalor comienza a ser inferior a la unidad y además el porcentaje de la varianza explicada acumulada asciende a 61.1%.

Tabla 17. Matriz de componentes rotados (N=455).

| Escala   | F1   | F2    | F3    | F4 |
|--|------|-------|-------|----|
| <b>A-M (<math>\alpha=.76</math>)</b>   |      |       |       |    |
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que los demás                           | .655 |       |       |    |
| 6. Quiero hacerlo tan bien como sea posible                                    | .700 |       |       |    |
| 9. Mi meta es hacerlo mejor que la mayoría de los participantes                | .655 |       |       |    |
| <b>A-R (<math>\alpha=.74</math>)</b>   |      |       |       |    |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo peor que los demás                        |      | 0.541 |       |    |
| 5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás                  |      | 0.633 |       |    |
| 11. Es importante para mí evitar ser uno de los peores participantes del grupo |      | 0.639 |       |    |
| <b>E-M (<math>\alpha=.76</math>)</b>   |      |       |       |    |
| 2. Es importante para mí hacerlo tan bien como pueda                           |      |       | 0.663 |    |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo peor que todos los demás                          |      |       | 0.525 |    |
| 10. Es importante para mí dominar todos los aspectos de mi actuación           |      |       | 0.471 |    |

| <b>Escala</b>  | <b>F1</b> | <b>F2</b> | <b>F3</b> | <b>F4</b> |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| E-R ( $\alpha=.76$ )   |           |           |           |           |
| 4. A veces tengo miedo de no poder hacerlo tan bien como me gustaría |           |           |           | 0.585     |
| 8. A menudo me preocupa no poder hacerlo tan bien como puedo         |           |           |           | 0.638     |
| 12. Me preocupa no poder hacerlo tan bien como posiblemente podría   |           |           |           | 0.626     |

Fuente: Elaboración propia.

### V.1.3.3. Análisis factorial confirmatorio.

El valor de la curtosis normalizada multivariante de la 2x2 AGQ-S fue de 17.99 (Mardia-Based-Kappa=.184). Los resultados del test mostraron que no se puede aceptar la normalidad multivariante, lo que implica la utilización de estimadores robustos. Se hipotetizó un modelo de medida de cuatro factores. Tras realizar los cálculos, el programa LISREL no establecía cargas y fiabilidad para los ítems de la E-M, de manera que ocurrían diversos problemas en ítem 2, 7 y 10, en sus errores estándares, los t-values, y los residuos estandarizados. Por este motivo, se decidió eliminar este factor, dejando el modelo en tres: A-M, A-R y E-R. Se observó que algunas de las cargas factoriales (ítem 1) y la fiabilidad individual ( $R^2$ )  $>.50$  de algunos de los ítems, estaba en el límite para ser aceptable, según se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 18. Fiabilidad individual de los ítems (N=455).

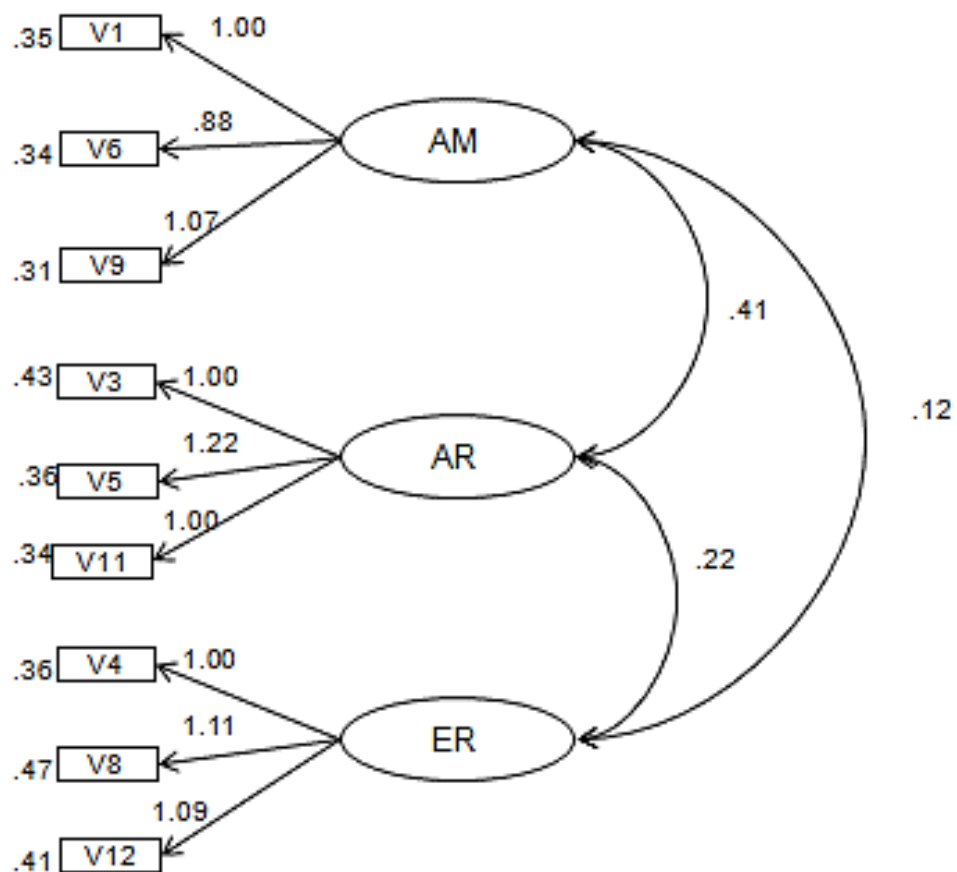
| <b>Escala</b>   | <b>Carga</b> | <b>R<sup>2</sup></b> |
|---|--------------|----------------------|
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que los demás        | 1.00         | .584                 |
| 2. Es importante para mí hacerlo tan bien como pueda        | -            | -                    |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo peor que los demás     | 1.00         | .501                 |
| 4. A veces tengo miedo de no poder hacerlo tan bien como me | 1.00         | .499                 |

| Escala   | Carga | R <sup>2</sup> |
|--|-------|----------------|
| gustaría   |       |                |
| 5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás                  | 1.22  | .553           |
| 6. Quiero hacerlo tan bien como sea posible                                    | .88   | .652           |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo peor que todos los demás                          | -     | -              |
| 8. A menudo me preocupa no poder hacerlo tan bien como puedo                   | 1.11  | .511           |
| 9. Mi meta es hacerlo mejor que la mayoría de los participantes                | 1.07  | .675           |
| 10. Es importante para mí dominar todos los aspectos de mi actuación           | -     | -              |
| 11. Es importante para mí evitar ser uno de los peores participantes del grupo | 1.00  | .514           |
| 12. Me preocupa no poder hacerlo tan bien como posiblemente podría             | 1.09  | .597           |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los valores del AFC, los valores obtenidos fueron:  $\chi^2/\text{gl} = 2.54$ ;  $p < .000$ ; RMSEA=.059; NFI=.97; NNFI=.97; CFI=.98; IFI=.98; GFI=.95, según se aprecia en la siguiente figura.

Figura 6. *Path Diagram* del AFC, con pesos estandarizados y errores de medición de cada uno de los ítems del 2x2-AFMN.



Fuente: Elaboración propia.

Tal como se aprecia en la figura, los resultados muestran un ajuste muy satisfactorio para los tres factores, dejando fuera E-M.

## V.2. Estudio 2

### V.2.1. Análisis descriptivo.

#### V.2.1.1. *Physical Activity Enjoyment Scale.*

##### V.2.1.1.1. *Physical Activity Enjoyment Scale Total Preprograma multitarea/multiaventura.*

Respecto de la PACES Total se halló una media de 47.18 (IC 95%=46.49-47.86), DT=5.278, mediana de 48.00, mínimo de 30 y máximo de 80 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles (medidas de posición en cierta distribución de frecuencias). La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 19. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PACES Total Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 33.34             |
| 2                | 35.00             |
| 3                | 36.00             |
| 4                | 36.72             |
| 5                | 38.00             |
| 6                | 38.04             |
| 7                | 39.38             |
| 8                | 40.00             |
| 9                | 41.00             |
| 10               | 41.40             |
| 11               | 42.00             |
| 12               | 42.00             |
| 13               | 42.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 14               | 42.00             |
| 15               | 43.00             |
| 16               | 43.00             |
| 17               | 43.00             |
| 18               | 43.00             |
| 19               | 43.00             |
| 20               | 44.00             |
| 21               | 44.00             |
| 22               | 44.00             |
| 23               | 44.00             |
| 24               | 44.00             |
| 25               | 44.00             |
| 26               | 44.00             |
| 27               | 45.00             |
| 28               | 45.00             |
| 29               | 45.00             |
| 30               | 45.00             |
| 31               | 45.00             |
| 32               | 45.00             |
| 33               | 45.00             |
| 34               | 45.00             |
| 35               | 45.00             |
| 36               | 46.00             |
| 37               | 46.00             |
| 38               | 46.00             |
| 39               | 46.00             |
| 40               | 46.00             |
| 41               | 46.00             |
| 42               | 47.00             |
| 43               | 47.00             |
| 44               | 47.00             |
| 45               | 47.00             |
| 46               | 47.00             |
| 47               | 47.00             |
| 48               | 47.00             |
| 49               | 47.00             |
| 50               | 48.00             |
| 51               | 48.00             |
| 52               | 48.00             |
| 53               | 48.00             |
| 54               | 48.00             |
| 55               | 48.00             |
| 56               | 48.00             |
| 57               | 48.00             |
| 58               | 49.00             |
| 59               | 49.00             |
| 60               | 49.00             |
| 61               | 49.00             |
| 62               | 49.00             |
| 63               | 49.00             |
| 64               | 49.00             |
| 65               | 49.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 66               | 49.00             |
| 67               | 49.78             |
| 68               | 50.00             |
| 69               | 50.00             |
| 70               | 50.00             |
| 71               | 50.00             |
| 72               | 50.00             |
| 73               | 50.00             |
| 74               | 50.00             |
| 75               | 50.00             |
| 76               | 50.00             |
| 77               | 50.18             |
| 78               | 51.00             |
| 79               | 51.00             |
| 80               | 51.00             |
| 81               | 51.00             |
| 82               | 51.00             |
| 83               | 51.00             |
| 84               | 51.56             |
| 85               | 52.00             |
| 86               | 52.00             |
| 87               | 52.00             |
| 88               | 52.00             |
| 89               | 52.00             |
| 90               | 52.00             |
| 91               | 52.00             |
| 92               | 52.00             |
| 93               | 52.00             |
| 94               | 53.00             |
| 95               | 53.00             |
| 96               | 54.00             |
| 97               | 55.96             |
| 98               | 57.00             |
| 99               | 65.28             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{42}=\text{media}$  (47.18), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute total observado es menor al esperado.

V.2.1.1.2. Physical Activity Enjoyment Scale Total Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la PACES Total se halló una media de 47.48 (IC 95%=46.90-48.07), DT=4.531, mediana de 48.00, mínimo de 35 y máximo de 63 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 20. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PACES Total Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 37.00             |
| 2                | 38.00             |
| 3                | 38.00             |
| 4                | 38.00             |
| 5                | 39.00             |
| 6                | 39.00             |
| 7                | 39.38             |
| 8                | 40.00             |
| 9                | 40.06             |
| 10               | 41.00             |
| 11               | 41.00             |
| 12               | 42.00             |
| 13               | 42.00             |
| 14               | 42.76             |
| 15               | 43.00             |
| 16               | 43.00             |
| 17               | 43.00             |
| 18               | 44.00             |
| 19               | 44.00             |
| 20               | 44.00             |
| 21               | 44.00             |
| 22               | 44.00             |
| 23               | 44.00             |
| 24               | 44.00             |
| 25               | 45.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 26               | 45.00             |
| 27               | 45.00             |
| 28               | 45.00             |
| 29               | 45.00             |
| 30               | 45.20             |
| 31               | 46.00             |
| 32               | 46.00             |
| 33               | 46.00             |
| 34               | 46.00             |
| 35               | 46.00             |
| 36               | 46.00             |
| 37               | 46.00             |
| 38               | 46.00             |
| 39               | 47.00             |
| 40               | 47.00             |
| 41               | 47.00             |
| 42               | 47.00             |
| 43               | 47.00             |
| 44               | 47.00             |
| 45               | 47.00             |
| 46               | 48.00             |
| 47               | 48.00             |
| 48               | 48.00             |
| 49               | 48.00             |
| 50               | 48.00             |
| 51               | 48.00             |
| 52               | 48.00             |
| 53               | 48.00             |
| 54               | 48.00             |
| 55               | 48.70             |
| 56               | 49.00             |
| 57               | 49.00             |
| 58               | 49.00             |
| 59               | 49.00             |
| 60               | 49.00             |
| 61               | 49.00             |
| 62               | 49.00             |
| 63               | 49.00             |
| 64               | 49.76             |
| 65               | 50.00             |
| 66               | 50.00             |
| 67               | 50.00             |
| 68               | 50.00             |
| 69               | 50.00             |
| 70               | 50.00             |
| 71               | 50.00             |
| 72               | 50.00             |
| 73               | 50.00             |
| 74               | 51.00             |
| 75               | 51.00             |
| 76               | 51.00             |
| 77               | 51.00             |

| Percentil | Puntuación |
|-----------|------------|
| 78        | 51.00      |
| 79        | 51.00      |
| 80        | 51.20      |
| 81        | 52.00      |
| 82        | 52.00      |
| 83        | 52.00      |
| 84        | 52.00      |
| 85        | 52.00      |
| 86        | 52.00      |
| 87        | 52.00      |
| 88        | 52.00      |
| 89        | 52.00      |
| 90        | 52.00      |
| 91        | 52.00      |
| 92        | 52.00      |
| 93        | 52.62      |
| 94        | 53.00      |
| 95        | 54.00      |
| 96        | 54.64      |
| 97        | 55.00      |
| 98        | 56.32      |
| 99        | 58.98      |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{39}$ =media (47.48), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute total observado es menor al esperado.

#### V.2.1.1.3. Disfrute positivo Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la DP se halló una media de 37.99 (IC 95%=37.31-38.67), DT=5.257, mediana de 38.00, mínimo de 19 y máximo de 45 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 21. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DP Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 20.68             |
| 2                | 25.04             |
| 3                | 27.00             |
| 4                | 27.00             |
| 5                | 28.00             |
| 6                | 28.00             |
| 7                | 29.00             |
| 8                | 30.00             |
| 9                | 31.00             |
| 10               | 31.00             |
| 11               | 31.00             |
| 12               | 31.00             |
| 13               | 32.00             |
| 14               | 32.00             |
| 15               | 33.00             |
| 16               | 33.00             |
| 17               | 33.00             |
| 18               | 34.00             |
| 19               | 34.00             |
| 20               | 34.00             |
| 21               | 34.00             |
| 22               | 34.48             |
| 23               | 35.00             |
| 24               | 35.00             |
| 25               | 35.00             |
| 26               | 35.00             |
| 27               | 35.00             |
| 28               | 36.00             |
| 29               | 36.00             |
| 30               | 36.00             |
| 31               | 36.00             |
| 32               | 36.00             |
| 33               | 36.00             |
| 34               | 36.00             |
| 35               | 37.00             |
| 36               | 37.00             |
| 37               | 37.00             |
| 38               | 37.00             |
| 39               | 37.00             |
| 40               | 37.00             |
| 41               | 37.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 42               | 37.00             |
| 43               | 38.00             |
| 44               | 38.00             |
| 45               | 38.00             |
| 46               | 38.00             |
| 47               | 38.00             |
| 48               | 38.00             |
| 49               | 38.00             |
| 50               | 38.00             |
| 51               | 38.34             |
| 52               | 39.00             |
| 53               | 39.00             |
| 54               | 39.00             |
| 55               | 39.00             |
| 56               | 39.00             |
| 57               | 40.00             |
| 58               | 40.00             |
| 59               | 40.00             |
| 60               | 40.00             |
| 61               | 40.00             |
| 62               | 40.00             |
| 63               | 41.00             |
| 64               | 41.00             |
| 65               | 41.00             |
| 66               | 41.00             |
| 67               | 41.00             |
| 68               | 41.00             |
| 69               | 41.00             |
| 70               | 42.00             |
| 71               | 42.00             |
| 72               | 42.00             |
| 73               | 42.00             |
| 74               | 42.00             |
| 75               | 42.00             |
| 76               | 42.00             |
| 77               | 43.00             |
| 78               | 43.00             |
| 79               | 43.00             |
| 80               | 43.00             |
| 81               | 43.00             |
| 82               | 43.00             |
| 83               | 43.00             |
| 84               | 43.00             |
| 85               | 43.00             |
| 86               | 44.00             |
| 87               | 44.00             |
| 88               | 44.00             |
| 89               | 44.00             |
| 90               | 44.00             |
| 91               | 45.00             |
| 92               | 45.00             |
| 93               | 45.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 94               | 45.00             |
| 95               | 45.00             |
| 96               | 45.00             |
| 97               | 45.00             |
| 98               | 45.00             |
| 99               | 45.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{43}$ =media (37.99), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute positivo observado es menor al esperado.

#### V.2.1.1.4. Disfrute positivo Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la DP se halló una media de 37.68 (IC 95%=36.89-38.46), DT=6.085, mediana de 39.00, mínimo de 15 y máximo de 45 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 22. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DP Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 17.34             |
| 2                | 20.68             |
| 3                | 24.02             |
| 4                | 25.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 5                | 25.00             |
| 6                | 26.04             |
| 7                | 27.00             |
| 8                | 27.72             |
| 9                | 28.00             |
| 10               | 29.00             |
| 11               | 29.74             |
| 12               | 30.00             |
| 13               | 31.00             |
| 14               | 31.00             |
| 15               | 32.00             |
| 16               | 32.00             |
| 17               | 32.78             |
| 18               | 33.00             |
| 19               | 33.00             |
| 20               | 33.00             |
| 21               | 33.00             |
| 22               | 33.00             |
| 23               | 34.00             |
| 24               | 34.00             |
| 25               | 34.50             |
| 26               | 35.00             |
| 27               | 35.00             |
| 28               | 35.00             |
| 29               | 35.00             |
| 30               | 36.00             |
| 31               | 36.00             |
| 32               | 36.00             |
| 33               | 36.00             |
| 34               | 36.00             |
| 35               | 36.00             |
| 36               | 37.00             |
| 37               | 37.00             |
| 38               | 37.00             |
| 39               | 37.00             |
| 40               | 37.00             |
| 41               | 37.00             |
| 42               | 37.28             |
| 43               | 38.00             |
| 44               | 38.00             |
| 45               | 38.00             |
| 46               | 38.00             |
| 47               | 38.00             |
| 48               | 38.32             |
| 49               | 39.00             |
| 50               | 39.00             |
| 51               | 39.00             |
| 52               | 39.00             |
| 53               | 39.00             |
| 54               | 39.00             |
| 55               | 39.00             |
| 56               | 40.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 57               | 40.00             |
| 58               | 40.00             |
| 59               | 40.00             |
| 60               | 40.00             |
| 61               | 40.74             |
| 62               | 41.00             |
| 63               | 41.00             |
| 64               | 41.00             |
| 65               | 41.00             |
| 66               | 41.00             |
| 67               | 41.00             |
| 68               | 41.00             |
| 69               | 42.00             |
| 70               | 42.00             |
| 71               | 42.00             |
| 72               | 42.00             |
| 73               | 42.00             |
| 74               | 42.00             |
| 75               | 43.00             |
| 76               | 43.00             |
| 77               | 43.00             |
| 78               | 43.00             |
| 79               | 43.00             |
| 80               | 43.00             |
| 81               | 43.00             |
| 82               | 43.00             |
| 83               | 44.00             |
| 84               | 44.00             |
| 85               | 44.00             |
| 86               | 44.00             |
| 87               | 44.00             |
| 88               | 44.00             |
| 89               | 45.00             |
| 90               | 45.00             |
| 91               | 45.00             |
| 92               | 45.00             |
| 93               | 45.00             |
| 94               | 45.00             |
| 95               | 45.00             |
| 96               | 45.00             |
| 97               | 45.00             |
| 98               | 45.00             |
| 99               | 45.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{43}$ =media (37.68), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute positivo observado es menor al esperado.

V.2.1.1.5. Disfrute negativo Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la DN se halló una media de 9.18 (IC 95%=8.69-9.68), DT=3.824, mediana de 7.00, mínimo de 7 y máximo de 35 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 22. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DN Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 7.00              |
| 2                | 7.00              |
| 3                | 7.00              |
| 4                | 7.00              |
| 5                | 7.00              |
| 6                | 7.00              |
| 7                | 7.00              |
| 8                | 7.00              |
| 9                | 7.00              |
| 10               | 7.00              |
| 11               | 7.00              |
| 12               | 7.00              |
| 13               | 7.00              |
| 14               | 7.00              |
| 15               | 7.00              |
| 16               | 7.00              |
| 17               | 7.00              |
| 18               | 7.00              |
| 19               | 7.00              |
| 20               | 7.00              |
| 21               | 7.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 22               | 7.00              |
| 23               | 7.00              |
| 24               | 7.00              |
| 25               | 7.00              |
| 26               | 7.00              |
| 27               | 7.00              |
| 28               | 7.00              |
| 29               | 7.00              |
| 30               | 7.00              |
| 31               | 7.00              |
| 32               | 7.00              |
| 33               | 7.00              |
| 34               | 7.00              |
| 35               | 7.00              |
| 36               | 7.00              |
| 37               | 7.00              |
| 38               | 7.00              |
| 39               | 7.00              |
| 40               | 7.00              |
| 41               | 7.00              |
| 42               | 7.00              |
| 43               | 7.00              |
| 44               | 7.00              |
| 45               | 7.00              |
| 46               | 7.00              |
| 47               | 7.00              |
| 48               | 7.00              |
| 49               | 7.00              |
| 50               | 7.00              |
| 51               | 7.00              |
| 52               | 8.00              |
| 53               | 8.00              |
| 54               | 8.00              |
| 55               | 8.00              |
| 56               | 8.00              |
| 57               | 8.00              |
| 58               | 8.00              |
| 59               | 8.00              |
| 60               | 8.00              |
| 61               | 8.00              |
| 62               | 8.00              |
| 63               | 8.00              |
| 64               | 9.00              |
| 65               | 9.00              |
| 66               | 9.00              |
| 67               | 9.00              |
| 68               | 9.00              |
| 69               | 9.00              |
| 70               | 9.00              |
| 71               | 9.00              |
| 72               | 9.00              |
| 73               | 10.00             |

| Percentil | Puntuación |
|-----------|------------|
| 74        | 10.00      |
| 75        | 10.00      |
| 76        | 10.00      |
| 77        | 10.18      |
| 78        | 11.00      |
| 79        | 11.00      |
| 80        | 11.00      |
| 81        | 11.00      |
| 82        | 11.00      |
| 83        | 11.00      |
| 84        | 11.56      |
| 85        | 12.00      |
| 86        | 12.00      |
| 87        | 12.58      |
| 88        | 13.00      |
| 89        | 13.00      |
| 90        | 14.00      |
| 91        | 14.00      |
| 92        | 15.00      |
| 93        | 15.62      |
| 94        | 16.96      |
| 95        | 17.00      |
| 96        | 17.64      |
| 97        | 19.00      |
| 98        | 20.64      |
| 99        | 27.32      |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{64}$ =media (9.18), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute negativo observado es mayor al esperado.

#### V.2.1.1.6. Disfrute negativo Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la DN se halló una media de 9.80 (IC 95%=9.23-10.37), DT=4.402, mediana de 8.00, mínimo de 7 y máximo de 33 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 24. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DN Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 7.00              |
| 2                | 7.00              |
| 3                | 7.00              |
| 4                | 7.00              |
| 5                | 7.00              |
| 6                | 7.00              |
| 7                | 7.00              |
| 8                | 7.00              |
| 9                | 7.00              |
| 10               | 7.00              |
| 11               | 7.00              |
| 12               | 7.00              |
| 13               | 7.00              |
| 14               | 7.00              |
| 15               | 7.00              |
| 16               | 7.00              |
| 17               | 7.00              |
| 18               | 7.00              |
| 19               | 7.00              |
| 20               | 7.00              |
| 21               | 7.00              |
| 22               | 7.00              |
| 23               | 7.00              |
| 24               | 7.00              |
| 25               | 7.00              |
| 26               | 7.00              |
| 27               | 7.00              |
| 28               | 7.00              |
| 29               | 7.00              |
| 30               | 7.00              |
| 31               | 7.00              |
| 32               | 7.00              |
| 33               | 7.00              |
| 34               | 7.00              |
| 35               | 7.00              |
| 36               | 7.00              |
| 37               | 7.00              |
| 38               | 7.00              |
| 39               | 7.00              |
| 40               | 7.00              |
| 41               | 7.00              |
| 42               | 7.00              |
| 43               | 7.00              |
| 44               | 7.00              |
| 45               | 7.00              |
| 46               | 7.00              |
| 47               | 7.98              |
| 48               | 8.00              |
| 49               | 8.00              |
| 50               | 8.00              |
| 51               | 8.00              |
| 52               | 8.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 53               | 8.00              |
| 54               | 8.00              |
| 55               | 8.00              |
| 56               | 9.00              |
| 57               | 9.00              |
| 58               | 9.00              |
| 59               | 9.00              |
| 60               | 9.00              |
| 61               | 9.00              |
| 62               | 9.00              |
| 63               | 9.00              |
| 64               | 9.76              |
| 65               | 10.00             |
| 66               | 10.00             |
| 67               | 10.00             |
| 68               | 10.00             |
| 69               | 10.00             |
| 70               | 10.00             |
| 71               | 10.14             |
| 72               | 11.00             |
| 73               | 11.00             |
| 74               | 11.00             |
| 75               | 11.00             |
| 76               | 11.00             |
| 77               | 11.00             |
| 78               | 11.00             |
| 79               | 11.00             |
| 80               | 11.00             |
| 81               | 11.54             |
| 82               | 12.00             |
| 83               | 12.00             |
| 84               | 12.00             |
| 85               | 13.00             |
| 86               | 13.24             |
| 87               | 14.00             |
| 88               | 14.92             |
| 89               | 15.00             |
| 90               | 16.00             |
| 91               | 17.00             |
| 92               | 17.00             |
| 93               | 18.24             |
| 94               | 19.00             |
| 95               | 19.30             |
| 96               | 20.64             |
| 97               | 21.98             |
| 98               | 24.32             |
| 99               | 28.98             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{64}$ =media (9.80), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute negativo observado es mayor al esperado.

### **V.2.1.2. Sport Anxiety Scale-2.**

#### V.2.1.2.1. Sport Anxiety Scale-2 Total Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la SAS-2 Total se halló una media de 33.84 (IC 95%=32.12-35.55), DT=13.302, mediana de 32.00, mínimo de 15 y máximo de 75 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 23. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para SAS-2 Total Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 15.00             |
| 2                | 15.00             |
| 3                | 15.00             |
| 4                | 15.00             |
| 5                | 15.00             |
| 6                | 15.00             |
| 7                | 16.00             |
| 8                | 16.00             |
| 9                | 17.00             |
| 10               | 17.00             |
| 11               | 17.74             |
| 12               | 18.00             |
| 13               | 18.00             |
| 14               | 19.00             |
| 15               | 19.00             |
| 16               | 19.44             |
| 17               | 20.00             |
| 18               | 20.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 19               | 21.00             |
| 20               | 21.00             |
| 21               | 21.00             |
| 22               | 22.00             |
| 23               | 22.00             |
| 24               | 22.16             |
| 25               | 23.00             |
| 26               | 23.00             |
| 27               | 24.00             |
| 28               | 24.00             |
| 29               | 24.00             |
| 30               | 25.00             |
| 31               | 25.00             |
| 32               | 25.00             |
| 33               | 26.00             |
| 34               | 26.00             |
| 35               | 26.00             |
| 36               | 27.00             |
| 37               | 27.00             |
| 38               | 27.00             |
| 39               | 28.00             |
| 40               | 28.00             |
| 41               | 28.00             |
| 42               | 30.00             |
| 43               | 30.00             |
| 44               | 30.00             |
| 45               | 31.00             |
| 46               | 31.00             |
| 47               | 31.00             |
| 48               | 31.00             |
| 49               | 31.66             |
| 50               | 32.00             |
| 51               | 33.00             |
| 52               | 33.00             |
| 53               | 34.00             |
| 54               | 34.00             |
| 55               | 34.00             |
| 56               | 34.00             |
| 57               | 35.00             |
| 58               | 35.00             |
| 59               | 35.06             |
| 60               | 36.00             |
| 61               | 36.00             |
| 62               | 37.00             |
| 63               | 38.00             |
| 64               | 38.00             |
| 65               | 40.00             |
| 66               | 40.44             |
| 67               | 41.00             |
| 68               | 41.00             |
| 69               | 41.46             |
| 70               | 42.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 71               | 42.14             |
| 72               | 43.48             |
| 73               | 44.00             |
| 74               | 44.00             |
| 75               | 44.00             |
| 76               | 45.00             |
| 77               | 45.00             |
| 78               | 45.00             |
| 79               | 45.00             |
| 80               | 45.00             |
| 81               | 46.00             |
| 82               | 46.00             |
| 83               | 46.00             |
| 84               | 46.00             |
| 85               | 47.00             |
| 86               | 48.00             |
| 87               | 49.00             |
| 88               | 50.00             |
| 89               | 51.00             |
| 90               | 51.60             |
| 91               | 53.00             |
| 92               | 54.28             |
| 93               | 56.00             |
| 94               | 57.96             |
| 95               | 58.00             |
| 96               | 59.28             |
| 97               | 62.96             |
| 98               | 64.32             |
| 99               | 69.30             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{53}=\text{media}$  (33.84), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de ansiedad competitiva observado es mayor al esperado.

V.2.1.2.2. Sport Anxiety Scale-2 Total Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la SAS-2 Total se halló una media de 39.03 (IC 95%=37.18-40.87), DT=14.270, mediana de 39.00, mínimo de 0 y máximo de 75 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 26. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para SAS-2 Total Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 15.00             |
| 2                | 16.36             |
| 3                | 18.00             |
| 4                | 19.00             |
| 5                | 19.00             |
| 6                | 19.00             |
| 7                | 19.00             |
| 8                | 19.00             |
| 9                | 19.06             |
| 10               | 20.00             |
| 11               | 20.74             |
| 12               | 21.00             |
| 13               | 21.00             |
| 14               | 21.76             |
| 15               | 22.00             |
| 16               | 23.00             |
| 17               | 24.00             |
| 18               | 24.12             |
| 19               | 25.00             |
| 20               | 25.80             |
| 21               | 26.00             |
| 22               | 26.48             |
| 23               | 27.00             |
| 24               | 27.00             |
| 25               | 27.00             |
| 26               | 27.84             |
| 27               | 28.00             |
| 28               | 28.00             |
| 29               | 29.00             |
| 30               | 30.00             |
| 31               | 30.00             |
| 32               | 30.88             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 33               | 31.00             |
| 34               | 31.00             |
| 35               | 31.90             |
| 36               | 32.00             |
| 37               | 32.00             |
| 38               | 32.92             |
| 39               | 34.00             |
| 40               | 35.00             |
| 41               | 35.00             |
| 42               | 35.28             |
| 43               | 36.00             |
| 44               | 36.00             |
| 45               | 37.00             |
| 46               | 37.00             |
| 47               | 37.00             |
| 48               | 38.00             |
| 49               | 39.00             |
| 50               | 39.00             |
| 51               | 39.00             |
| 52               | 40.00             |
| 53               | 40.00             |
| 54               | 40.36             |
| 55               | 41.00             |
| 56               | 41.00             |
| 57               | 42.00             |
| 58               | 42.00             |
| 59               | 43.00             |
| 60               | 43.00             |
| 61               | 43.00             |
| 62               | 43.00             |
| 63               | 44.00             |
| 64               | 44.00             |
| 65               | 45.00             |
| 66               | 45.00             |
| 67               | 45.00             |
| 68               | 45.12             |
| 69               | 46.00             |
| 70               | 46.80             |
| 71               | 47.00             |
| 72               | 47.00             |
| 73               | 47.00             |
| 74               | 48.00             |
| 75               | 48.00             |
| 76               | 49.00             |
| 77               | 49.18             |
| 78               | 50.00             |
| 79               | 51.86             |
| 80               | 52.00             |
| 81               | 53.54             |
| 82               | 54.00             |
| 83               | 55.00             |
| 84               | 55.00             |

| Percentil | Puntuación |
|-----------|------------|
| 85        | 56.00      |
| 86        | 57.00      |
| 87        | 57.00      |
| 88        | 57.92      |
| 89        | 58.00      |
| 90        | 59.00      |
| 91        | 59.00      |
| 92        | 60.00      |
| 93        | 60.62      |
| 94        | 61.00      |
| 95        | 61.60      |
| 96        | 63.64      |
| 97        | 66.96      |
| 98        | 70.32      |
| 99        | 75.00      |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{49}$ =media (39.03), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de disfrute negativo observado es ligeramente menor al esperado.

#### V.2.1.2.3. Ansiedad somática Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la AS se halló una media de 11.15 (IC 95%=10.42-11.88), DT=5.657, mediana de 10.00, mínimo de 5 y máximo de 25 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 27. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para AS Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.00              |
| 4                | 5.00              |
| 5                | 5.00              |
| 6                | 5.00              |
| 7                | 5.00              |
| 8                | 5.00              |
| 9                | 5.00              |
| 10               | 5.00              |
| 11               | 5.00              |
| 12               | 5.00              |
| 13               | 5.00              |
| 14               | 5.00              |
| 15               | 5.00              |
| 16               | 5.00              |
| 17               | 5.00              |
| 18               | 5.00              |
| 19               | 5.00              |
| 20               | 5.00              |
| 21               | 5.00              |
| 22               | 5.48              |
| 23               | 6.00              |
| 24               | 6.00              |
| 25               | 6.00              |
| 26               | 6.00              |
| 27               | 7.00              |
| 28               | 7.00              |
| 29               | 7.00              |
| 30               | 7.00              |
| 31               | 7.00              |
| 32               | 7.00              |
| 33               | 7.00              |
| 34               | 7.00              |
| 35               | 7.00              |
| 36               | 8.00              |
| 37               | 8.00              |
| 38               | 8.00              |
| 39               | 8.00              |
| 40               | 8.00              |
| 41               | 8.00              |
| 42               | 8.28              |
| 43               | 9.00              |
| 44               | 9.00              |
| 45               | 9.00              |
| 46               | 9.00              |
| 47               | 9.00              |
| 48               | 9.00              |
| 49               | 9.00              |
| 50               | 10.00             |
| 51               | 10.00             |
| 52               | 10.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 53               | 10.00             |
| 54               | 10.00             |
| 55               | 11.00             |
| 56               | 11.00             |
| 57               | 11.00             |
| 58               | 11.72             |
| 59               | 12.00             |
| 60               | 12.00             |
| 61               | 13.00             |
| 62               | 13.00             |
| 63               | 13.00             |
| 64               | 13.00             |
| 65               | 13.00             |
| 66               | 13.44             |
| 67               | 14.00             |
| 68               | 14.00             |
| 69               | 14.00             |
| 70               | 14.00             |
| 71               | 14.00             |
| 72               | 14.00             |
| 73               | 14.00             |
| 74               | 15.00             |
| 75               | 15.00             |
| 76               | 15.00             |
| 77               | 15.00             |
| 78               | 15.00             |
| 79               | 15.00             |
| 80               | 16.00             |
| 81               | 16.00             |
| 82               | 16.00             |
| 83               | 17.00             |
| 84               | 17.00             |
| 85               | 17.00             |
| 86               | 17.24             |
| 87               | 18.00             |
| 88               | 19.92             |
| 89               | 20.00             |
| 90               | 20.00             |
| 91               | 20.94             |
| 92               | 21.00             |
| 93               | 21.62             |
| 94               | 22.00             |
| 95               | 23.00             |
| 96               | 23.00             |
| 97               | 24.00             |
| 98               | 25.00             |
| 99               | 25.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{55}$ =media (11.15), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de ansiedad somática observado es mayor al esperado.

V.2.1.2.4. Ansiedad somática Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la AS se halló una media de 12.42 (IC 95%=11.72-13.12), DT=5.440, mediana de 13.00, mínimo de 0 y máximo de 25 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 28. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para AS Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.00              |
| 4                | 5.00              |
| 5                | 5.00              |
| 6                | 5.00              |
| 7                | 5.00              |
| 8                | 5.00              |
| 9                | 5.00              |
| 10               | 5.00              |
| 11               | 5.00              |
| 12               | 5.00              |
| 13               | 5.00              |
| 14               | 5.00              |
| 15               | 5.00              |
| 16               | 5.00              |
| 17               | 6.00              |
| 18               | 6.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 19               | 6.00              |
| 20               | 6.00              |
| 21               | 6.14              |
| 22               | 7.00              |
| 23               | 7.00              |
| 24               | 7.00              |
| 25               | 7.00              |
| 26               | 7.84              |
| 27               | 8.00              |
| 28               | 8.00              |
| 29               | 9.00              |
| 30               | 9.00              |
| 31               | 9.00              |
| 32               | 9.00              |
| 33               | 9.00              |
| 34               | 9.56              |
| 35               | 10.00             |
| 36               | 10.00             |
| 37               | 10.00             |
| 38               | 10.92             |
| 39               | 11.00             |
| 40               | 11.00             |
| 41               | 11.00             |
| 42               | 11.28             |
| 43               | 12.00             |
| 44               | 12.00             |
| 45               | 12.00             |
| 46               | 12.00             |
| 47               | 12.00             |
| 48               | 12.00             |
| 49               | 12.00             |
| 50               | 13.00             |
| 51               | 13.00             |
| 52               | 13.00             |
| 53               | 13.00             |
| 54               | 13.00             |
| 55               | 13.00             |
| 56               | 13.00             |
| 57               | 13.00             |
| 58               | 14.00             |
| 59               | 14.06             |
| 60               | 15.00             |
| 61               | 15.00             |
| 62               | 15.00             |
| 63               | 15.00             |
| 64               | 15.00             |
| 65               | 15.00             |
| 66               | 15.00             |
| 67               | 15.00             |
| 68               | 16.00             |
| 69               | 16.00             |
| 70               | 16.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 71               | 16.00             |
| 72               | 16.00             |
| 73               | 16.00             |
| 74               | 16.00             |
| 75               | 16.50             |
| 76               | 17.00             |
| 77               | 17.00             |
| 78               | 17.00             |
| 79               | 17.00             |
| 80               | 17.00             |
| 81               | 17.00             |
| 82               | 17.00             |
| 83               | 17.00             |
| 84               | 17.00             |
| 85               | 18.00             |
| 86               | 18.00             |
| 87               | 18.00             |
| 88               | 19.00             |
| 89               | 19.00             |
| 90               | 19.00             |
| 91               | 19.00             |
| 92               | 20.00             |
| 93               | 20.62             |
| 94               | 21.00             |
| 95               | 22.00             |
| 96               | 22.64             |
| 97               | 23.98             |
| 98               | 25.00             |
| 99               | 25.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{43}=\text{media}$  (12.42), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de ansiedad somática observado es menor al esperado.

V.2.1.2.5. Preocupación Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la PRE se halló una media de 13.88 (IC 95%=13.07-14.69), DT=6.290, mediana de 14.00, mínimo de 5 y máximo de 25 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 29. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PRE Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.00              |
| 4                | 5.00              |
| 5                | 5.00              |
| 6                | 5.00              |
| 7                | 5.00              |
| 8                | 5.00              |
| 9                | 5.00              |
| 10               | 5.00              |
| 11               | 5.00              |
| 12               | 6.00              |
| 13               | 6.00              |
| 14               | 6.00              |
| 15               | 6.00              |
| 16               | 6.44              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 17               | 7.00              |
| 18               | 7.00              |
| 19               | 7.00              |
| 20               | 7.00              |
| 21               | 7.14              |
| 22               | 8.00              |
| 23               | 8.00              |
| 24               | 8.00              |
| 25               | 8.00              |
| 26               | 8.00              |
| 27               | 9.00              |
| 28               | 9.00              |
| 29               | 9.00              |
| 30               | 9.00              |
| 31               | 9.00              |
| 32               | 9.00              |
| 33               | 9.00              |
| 34               | 9.56              |
| 35               | 10.00             |
| 36               | 10.00             |
| 37               | 10.00             |
| 38               | 10.92             |
| 39               | 11.00             |
| 40               | 11.00             |
| 41               | 11.00             |
| 42               | 11.00             |
| 43               | 12.00             |
| 44               | 13.00             |
| 45               | 13.00             |
| 46               | 13.00             |
| 47               | 13.00             |
| 48               | 13.00             |
| 49               | 14.00             |
| 50               | 14.00             |
| 51               | 14.34             |
| 52               | 15.00             |
| 53               | 15.00             |
| 54               | 15.00             |
| 55               | 15.00             |
| 56               | 15.00             |
| 57               | 16.00             |
| 58               | 16.00             |
| 59               | 16.00             |
| 60               | 16.00             |
| 61               | 16.00             |
| 62               | 17.00             |
| 63               | 17.00             |
| 64               | 17.00             |
| 65               | 17.00             |
| 66               | 17.00             |
| 67               | 17.00             |
| 68               | 18.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 69               | 18.00             |
| 70               | 18.00             |
| 71               | 18.00             |
| 72               | 18.00             |
| 73               | 19.00             |
| 74               | 19.00             |
| 75               | 19.00             |
| 76               | 19.00             |
| 77               | 19.00             |
| 78               | 20.00             |
| 79               | 20.00             |
| 80               | 20.00             |
| 81               | 20.54             |
| 82               | 21.00             |
| 83               | 21.00             |
| 84               | 21.00             |
| 85               | 21.00             |
| 86               | 21.00             |
| 87               | 22.00             |
| 88               | 22.00             |
| 89               | 23.00             |
| 90               | 23.00             |
| 91               | 23.00             |
| 92               | 24.00             |
| 93               | 24.00             |
| 94               | 24.00             |
| 95               | 24.30             |
| 96               | 25.00             |
| 97               | 25.00             |
| 98               | 25.00             |
| 99               | 25.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{49}=\text{media}$  (13.88), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de preocupación observado es ligeramente menor al esperado.

V.2.1.2.6. Preocupación Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la PRE se halló una media de 12.48 (IC 95%=11.81-13.14), DT=5.140, mediana de 13.00, mínimo de 0 y máximo de 25 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 30. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para PRE Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.00              |
| 4                | 5.00              |
| 5                | 5.00              |
| 6                | 5.00              |
| 7                | 5.00              |
| 8                | 5.00              |
| 9                | 5.00              |
| 10               | 5.00              |
| 11               | 5.00              |
| 12               | 5.08              |
| 13               | 6.00              |
| 14               | 6.00              |
| 15               | 6.10              |
| 16               | 7.00              |
| 17               | 7.00              |
| 18               | 7.12              |
| 19               | 8.00              |
| 20               | 8.00              |
| 21               | 8.00              |
| 22               | 8.00              |
| 23               | 9.00              |
| 24               | 9.00              |
| 25               | 9.00              |
| 26               | 9.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 27               | 9.00              |
| 28               | 9.00              |
| 29               | 9.00              |
| 30               | 9.00              |
| 31               | 9.00              |
| 32               | 9.00              |
| 33               | 9.00              |
| 34               | 9.56              |
| 35               | 10.00             |
| 36               | 10.00             |
| 37               | 10.00             |
| 38               | 10.00             |
| 39               | 11.00             |
| 40               | 11.00             |
| 41               | 11.00             |
| 42               | 11.00             |
| 43               | 11.00             |
| 44               | 11.00             |
| 45               | 11.00             |
| 46               | 12.00             |
| 47               | 12.00             |
| 48               | 12.00             |
| 49               | 12.00             |
| 50               | 13.00             |
| 51               | 13.00             |
| 52               | 13.00             |
| 53               | 13.00             |
| 54               | 13.00             |
| 55               | 13.00             |
| 56               | 13.00             |
| 57               | 13.00             |
| 58               | 13.00             |
| 59               | 13.00             |
| 60               | 13.00             |
| 61               | 14.00             |
| 62               | 14.00             |
| 63               | 14.00             |
| 64               | 14.00             |
| 65               | 14.00             |
| 66               | 14.00             |
| 67               | 15.00             |
| 68               | 15.00             |
| 69               | 15.00             |
| 70               | 15.00             |
| 71               | 15.14             |
| 72               | 16.00             |
| 73               | 16.00             |
| 74               | 16.00             |
| 75               | 16.00             |
| 76               | 16.84             |
| 77               | 17.00             |
| 78               | 17.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 79               | 17.00             |
| 80               | 17.00             |
| 81               | 17.00             |
| 82               | 17.00             |
| 83               | 17.00             |
| 84               | 18.00             |
| 85               | 18.00             |
| 86               | 18.00             |
| 87               | 19.00             |
| 88               | 19.00             |
| 89               | 19.00             |
| 90               | 19.00             |
| 91               | 20.00             |
| 92               | 20.00             |
| 93               | 20.00             |
| 94               | 21.00             |
| 95               | 21.00             |
| 96               | 22.64             |
| 97               | 23.00             |
| 98               | 25.00             |
| 99               | 25.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{46}$ =media (12.48), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de preocupación observado es menor al esperado.

#### V.2.1.2.7. Desconcentración Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la DESC se halló una media de 8.81 (IC 95%=8.27-9.35), DT=4.191, mediana de 7.00, mínimo de 5 y máximo de 25 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 31. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DESC Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.00              |
| 4                | 5.00              |
| 5                | 5.00              |
| 6                | 5.00              |
| 7                | 5.00              |
| 8                | 5.00              |
| 9                | 5.00              |
| 10               | 5.00              |
| 11               | 5.00              |
| 12               | 5.00              |
| 13               | 5.00              |
| 14               | 5.00              |
| 15               | 5.00              |
| 16               | 5.00              |
| 17               | 5.00              |
| 18               | 5.00              |
| 19               | 5.00              |
| 20               | 5.00              |
| 21               | 5.00              |
| 22               | 5.00              |
| 23               | 5.00              |
| 24               | 5.00              |
| 25               | 5.00              |
| 26               | 5.00              |
| 27               | 5.00              |
| 28               | 5.00              |
| 29               | 5.00              |
| 30               | 5.00              |
| 31               | 5.00              |
| 32               | 6.00              |
| 33               | 6.00              |
| 34               | 6.00              |
| 35               | 6.00              |
| 36               | 6.00              |
| 37               | 6.00              |
| 38               | 6.00              |
| 39               | 6.00              |
| 40               | 6.00              |
| 41               | 6.94              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 42               | 7.00              |
| 43               | 7.00              |
| 44               | 7.00              |
| 45               | 7.00              |
| 46               | 7.00              |
| 47               | 7.00              |
| 48               | 7.00              |
| 49               | 7.00              |
| 50               | 7.00              |
| 51               | 8.00              |
| 52               | 8.00              |
| 53               | 8.00              |
| 54               | 8.00              |
| 55               | 8.00              |
| 56               | 9.00              |
| 57               | 9.00              |
| 58               | 9.00              |
| 59               | 9.00              |
| 60               | 9.00              |
| 61               | 9.00              |
| 62               | 9.00              |
| 63               | 9.00              |
| 64               | 9.00              |
| 65               | 10.00             |
| 66               | 10.00             |
| 67               | 10.00             |
| 68               | 10.00             |
| 69               | 10.00             |
| 70               | 10.00             |
| 71               | 11.00             |
| 72               | 11.00             |
| 73               | 11.00             |
| 74               | 11.00             |
| 75               | 11.50             |
| 76               | 12.00             |
| 77               | 12.00             |
| 78               | 12.00             |
| 79               | 12.00             |
| 80               | 12.00             |
| 81               | 12.00             |
| 82               | 12.00             |
| 83               | 12.22             |
| 84               | 13.00             |
| 85               | 13.90             |
| 86               | 14.00             |
| 87               | 14.00             |
| 88               | 14.00             |
| 89               | 14.00             |
| 90               | 14.60             |
| 91               | 15.00             |
| 92               | 15.00             |
| 93               | 15.62             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 94               | 16.00             |
| 95               | 16.30             |
| 96               | 17.64             |
| 97               | 19.00             |
| 98               | 22.00             |
| 99               | 23.98             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{56}$ =media (8.81), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de desconcentración observado es mayor al esperado.

#### V.2.1.2.8. Desconcentración Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la DESC se halló una media de 14.13 (IC 95%=13.46-14.80), DT=5.204, mediana de 13.00, mínimo de 0 y máximo de 25 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 32. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para DESC Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.02              |
| 4                | 7.00              |
| 5                | 7.00              |
| 6                | 8.00              |
| 7                | 8.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 8                | 8.00              |
| 9                | 8.00              |
| 10               | 8.40              |
| 11               | 9.00              |
| 12               | 9.00              |
| 13               | 9.00              |
| 14               | 9.00              |
| 15               | 9.00              |
| 16               | 9.00              |
| 17               | 9.00              |
| 18               | 9.00              |
| 19               | 9.00              |
| 20               | 9.00              |
| 21               | 9.00              |
| 22               | 9.00              |
| 23               | 9.00              |
| 24               | 9.00              |
| 25               | 10.00             |
| 26               | 10.00             |
| 27               | 10.00             |
| 28               | 10.00             |
| 29               | 10.86             |
| 30               | 11.00             |
| 31               | 11.00             |
| 32               | 11.00             |
| 33               | 11.00             |
| 34               | 11.00             |
| 35               | 11.00             |
| 36               | 11.00             |
| 37               | 11.00             |
| 38               | 11.00             |
| 39               | 12.00             |
| 40               | 12.00             |
| 41               | 12.00             |
| 42               | 12.00             |
| 43               | 12.00             |
| 44               | 12.00             |
| 45               | 13.00             |
| 46               | 13.00             |
| 47               | 13.00             |
| 48               | 13.00             |
| 49               | 13.00             |
| 50               | 13.00             |
| 51               | 13.34             |
| 52               | 14.00             |
| 53               | 14.00             |
| 54               | 14.00             |
| 55               | 14.00             |
| 56               | 15.00             |
| 57               | 15.00             |
| 58               | 15.00             |
| 59               | 15.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 60               | 15.00             |
| 61               | 15.00             |
| 62               | 16.00             |
| 63               | 16.00             |
| 64               | 16.00             |
| 65               | 16.00             |
| 66               | 16.00             |
| 67               | 16.78             |
| 68               | 17.00             |
| 69               | 17.00             |
| 70               | 17.00             |
| 71               | 17.00             |
| 72               | 17.48             |
| 73               | 18.00             |
| 74               | 18.00             |
| 75               | 18.00             |
| 76               | 18.00             |
| 77               | 18.00             |
| 78               | 18.00             |
| 79               | 18.86             |
| 80               | 19.00             |
| 81               | 19.00             |
| 82               | 19.00             |
| 83               | 20.00             |
| 84               | 20.00             |
| 85               | 20.00             |
| 86               | 20.24             |
| 87               | 21.00             |
| 88               | 21.00             |
| 89               | 21.00             |
| 90               | 21.00             |
| 91               | 21.94             |
| 92               | 22.00             |
| 93               | 23.00             |
| 94               | 24.00             |
| 95               | 25.00             |
| 96               | 25.00             |
| 97               | 25.00             |
| 98               | 25.00             |
| 99               | 25.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{52}$ =media (14.13), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de desconcentración observado es ligeramente mayor al esperado.

### **V.2.1.3. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.**

#### V.2.1.3.1. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport Total Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la 2x2 AGQ-S Total se halló una media de 27.54 (IC 95%=26.54-28.54), DT=7.745, mediana de 27.00, mínimo de 12 y máximo de 45 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 33. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para 2x2 AGQ-S Total Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 13.00             |
| 2                | 13.00             |
| 3                | 14.00             |
| 4                | 15.00             |
| 5                | 15.70             |
| 6                | 16.00             |
| 7                | 17.00             |
| 8                | 17.00             |
| 9                | 17.06             |
| 10               | 18.00             |
| 11               | 18.00             |
| 12               | 18.00             |
| 13               | 18.00             |
| 14               | 19.00             |
| 15               | 19.00             |
| 16               | 19.00             |
| 17               | 19.00             |
| 18               | 20.00             |
| 19               | 20.00             |
| 20               | 21.00             |
| 21               | 21.00             |
| 22               | 21.00             |
| 23               | 21.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 24               | 21.00             |
| 25               | 21.00             |
| 26               | 21.00             |
| 27               | 22.00             |
| 28               | 22.00             |
| 29               | 22.86             |
| 30               | 23.00             |
| 31               | 23.00             |
| 32               | 23.00             |
| 33               | 23.22             |
| 34               | 24.00             |
| 35               | 24.00             |
| 36               | 24.00             |
| 37               | 24.00             |
| 38               | 25.00             |
| 39               | 25.00             |
| 40               | 25.00             |
| 41               | 25.00             |
| 42               | 25.28             |
| 43               | 26.00             |
| 44               | 26.00             |
| 45               | 26.00             |
| 46               | 26.00             |
| 47               | 26.00             |
| 48               | 27.00             |
| 49               | 27.00             |
| 50               | 27.00             |
| 51               | 27.00             |
| 52               | 27.00             |
| 53               | 28.00             |
| 54               | 28.00             |
| 55               | 28.00             |
| 56               | 28.00             |
| 57               | 29.00             |
| 58               | 29.00             |
| 59               | 29.00             |
| 60               | 29.40             |
| 61               | 30.00             |
| 62               | 30.00             |
| 63               | 30.00             |
| 64               | 30.00             |
| 65               | 30.00             |
| 66               | 31.00             |
| 67               | 31.00             |
| 68               | 31.00             |
| 69               | 31.00             |
| 70               | 31.80             |
| 71               | 32.00             |
| 72               | 33.00             |
| 73               | 33.00             |
| 74               | 33.00             |
| 75               | 33.00             |

| Percentil | Puntuación |
|-----------|------------|
| 76        | 33.00      |
| 77        | 34.00      |
| 78        | 34.00      |
| 79        | 34.86      |
| 80        | 35.00      |
| 81        | 35.00      |
| 82        | 36.00      |
| 83        | 36.00      |
| 84        | 36.00      |
| 85        | 36.90      |
| 86        | 37.00      |
| 87        | 37.00      |
| 88        | 37.00      |
| 89        | 37.00      |
| 90        | 38.00      |
| 91        | 39.00      |
| 92        | 39.00      |
| 93        | 39.00      |
| 94        | 40.00      |
| 95        | 41.00      |
| 96        | 41.64      |
| 97        | 43.98      |
| 98        | 45.00      |
| 99        | 45.00      |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{53}$ =media (27.54), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de logro total observado es ligeramente mayor al esperado.

V.2.1.3.2. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport Total Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la 2x2 AGQ-S Total se halló una media de 30.57 (IC 95%=29.58-31.56), DT=7.667, mediana de 31.00, mínimo de 9 y máximo de 45 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 34. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para 2x2 AGQ-S Total Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 13.00             |
| 2                | 13.68             |
| 3                | 15.00             |
| 4                | 17.00             |
| 5                | 17.00             |
| 6                | 18.00             |
| 7                | 19.00             |
| 8                | 19.00             |
| 9                | 20.00             |
| 10               | 20.40             |
| 11               | 21.00             |
| 12               | 21.00             |
| 13               | 21.00             |
| 14               | 21.00             |
| 15               | 21.10             |
| 16               | 22.00             |
| 17               | 22.78             |
| 18               | 23.00             |
| 19               | 23.00             |
| 20               | 23.80             |
| 21               | 25.00             |
| 22               | 25.00             |
| 23               | 25.00             |
| 24               | 25.00             |
| 25               | 26.00             |
| 26               | 26.00             |
| 27               | 26.00             |
| 28               | 26.00             |
| 29               | 26.00             |
| 30               | 27.00             |
| 31               | 27.00             |
| 32               | 27.00             |
| 33               | 27.00             |
| 34               | 27.00             |
| 35               | 27.00             |
| 36               | 28.00             |
| 37               | 28.00             |
| 38               | 28.00             |
| 39               | 28.00             |
| 40               | 28.00             |
| 41               | 28.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 42               | 29.00             |
| 43               | 29.00             |
| 44               | 29.00             |
| 45               | 29.30             |
| 46               | 30.00             |
| 47               | 30.00             |
| 48               | 30.00             |
| 49               | 30.66             |
| 50               | 31.00             |
| 51               | 31.00             |
| 52               | 31.00             |
| 53               | 32.00             |
| 54               | 32.00             |
| 55               | 32.00             |
| 56               | 32.04             |
| 57               | 33.00             |
| 58               | 33.00             |
| 59               | 33.06             |
| 60               | 34.00             |
| 61               | 34.00             |
| 62               | 34.00             |
| 63               | 34.00             |
| 64               | 34.00             |
| 65               | 34.00             |
| 66               | 35.00             |
| 67               | 35.00             |
| 68               | 35.00             |
| 69               | 35.00             |
| 70               | 35.80             |
| 71               | 36.00             |
| 72               | 36.00             |
| 73               | 36.00             |
| 74               | 36.00             |
| 75               | 37.00             |
| 76               | 37.00             |
| 77               | 37.00             |
| 78               | 37.00             |
| 79               | 38.00             |
| 80               | 38.00             |
| 81               | 38.00             |
| 82               | 38.00             |
| 83               | 39.00             |
| 84               | 39.00             |
| 85               | 39.00             |
| 86               | 39.00             |
| 87               | 39.58             |
| 88               | 40.00             |
| 89               | 40.00             |
| 90               | 40.00             |
| 91               | 41.00             |
| 92               | 41.00             |
| 93               | 41.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 94               | 41.96             |
| 95               | 42.00             |
| 96               | 42.64             |
| 97               | 43.00             |
| 98               | 44.32             |
| 99               | 45.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{49}$ =media (30.57), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de logro total observado es ligeramente menor al esperado.

#### V.2.1.3.3. Aproximación-Maestría Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la A-M se halló una media de 9.34 (IC 95%=9.02-9.67), DT=2.543, mediana de 9.00, mínimo de 3 y máximo de 15 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 35. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-M Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 5.00              |
| 2                | 5.68              |
| 3                | 6.00              |
| 4                | 6.00              |
| 5                | 6.00              |
| 6                | 6.00              |
| 7                | 6.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 8                | 7.00              |
| 9                | 7.00              |
| 10               | 7.00              |
| 11               | 7.00              |
| 12               | 7.00              |
| 13               | 7.00              |
| 14               | 7.00              |
| 15               | 7.00              |
| 16               | 7.00              |
| 17               | 7.00              |
| 18               | 7.00              |
| 19               | 7.00              |
| 20               | 7.00              |
| 21               | 7.00              |
| 22               | 7.00              |
| 23               | 7.00              |
| 24               | 7.00              |
| 25               | 7.00              |
| 26               | 7.00              |
| 27               | 7.00              |
| 28               | 7.00              |
| 29               | 7.00              |
| 30               | 7.00              |
| 31               | 7.00              |
| 32               | 7.00              |
| 33               | 7.00              |
| 34               | 8.00              |
| 35               | 8.00              |
| 36               | 8.00              |
| 37               | 8.00              |
| 38               | 8.00              |
| 39               | 8.00              |
| 40               | 8.00              |
| 41               | 8.00              |
| 42               | 8.00              |
| 43               | 8.00              |
| 44               | 9.00              |
| 45               | 9.00              |
| 46               | 9.00              |
| 47               | 9.00              |
| 48               | 9.00              |
| 49               | 9.00              |
| 50               | 9.00              |
| 51               | 9.00              |
| 52               | 9.00              |
| 53               | 9.00              |
| 54               | 9.00              |
| 55               | 9.00              |
| 56               | 9.00              |
| 57               | 9.00              |
| 58               | 9.00              |
| 59               | 10.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 60               | 10.00             |
| 61               | 10.00             |
| 62               | 10.00             |
| 63               | 10.00             |
| 64               | 10.00             |
| 65               | 10.00             |
| 66               | 10.00             |
| 67               | 11.00             |
| 68               | 11.00             |
| 69               | 11.00             |
| 70               | 11.00             |
| 71               | 11.00             |
| 72               | 11.00             |
| 73               | 11.00             |
| 74               | 11.00             |
| 75               | 11.00             |
| 76               | 11.00             |
| 77               | 11.00             |
| 78               | 11.00             |
| 79               | 11.00             |
| 80               | 12.00             |
| 81               | 12.00             |
| 82               | 12.00             |
| 83               | 12.00             |
| 84               | 12.00             |
| 85               | 12.90             |
| 86               | 13.00             |
| 87               | 13.00             |
| 88               | 13.00             |
| 89               | 13.00             |
| 90               | 13.00             |
| 91               | 13.00             |
| 92               | 13.00             |
| 93               | 13.00             |
| 94               | 14.00             |
| 95               | 14.00             |
| 96               | 15.00             |
| 97               | 15.00             |
| 98               | 15.00             |
| 99               | 15.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{44}=\text{media}$  (9.34), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de aproximación-maestría observado es menor al esperado.

V.2.1.3.4. Aproximación-Maestría Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la A-M se halló una media de 10.41 (IC 95%=10.07-10.75), DT=2.643, mediana de 11.00, mínimo de 3 y máximo de 15 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 36. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-M Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 3.34              |
| 2                | 5.00              |
| 3                | 5.00              |
| 4                | 6.00              |
| 5                | 6.00              |
| 6                | 7.00              |
| 7                | 7.00              |
| 8                | 7.00              |
| 9                | 7.00              |
| 10               | 7.00              |
| 11               | 7.00              |
| 12               | 7.00              |
| 13               | 7.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 14               | 7.00              |
| 15               | 7.00              |
| 16               | 7.00              |
| 17               | 7.00              |
| 18               | 7.12              |
| 19               | 8.00              |
| 20               | 8.00              |
| 21               | 8.00              |
| 22               | 8.00              |
| 23               | 8.00              |
| 24               | 9.00              |
| 25               | 9.00              |
| 26               | 9.00              |
| 27               | 9.00              |
| 28               | 9.00              |
| 29               | 9.00              |
| 30               | 9.00              |
| 31               | 9.00              |
| 32               | 9.00              |
| 33               | 9.00              |
| 34               | 9.00              |
| 35               | 9.00              |
| 36               | 9.24              |
| 37               | 10.00             |
| 38               | 10.00             |
| 39               | 10.00             |
| 40               | 10.00             |
| 41               | 10.00             |
| 42               | 10.00             |
| 43               | 10.00             |
| 44               | 10.00             |
| 45               | 10.00             |
| 46               | 10.00             |
| 47               | 10.98             |
| 48               | 11.00             |
| 49               | 11.00             |
| 50               | 11.00             |
| 51               | 11.00             |
| 52               | 11.00             |
| 53               | 11.00             |
| 54               | 11.00             |
| 55               | 11.00             |
| 56               | 11.00             |
| 57               | 11.00             |
| 58               | 11.00             |
| 59               | 11.00             |
| 60               | 11.00             |
| 61               | 11.00             |
| 62               | 11.00             |
| 63               | 11.00             |
| 64               | 11.00             |
| 65               | 11.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 66               | 11.00             |
| 67               | 11.00             |
| 68               | 12.00             |
| 69               | 12.00             |
| 70               | 12.00             |
| 71               | 12.00             |
| 72               | 12.00             |
| 73               | 12.00             |
| 74               | 12.00             |
| 75               | 12.00             |
| 76               | 12.00             |
| 77               | 13.00             |
| 78               | 13.00             |
| 79               | 13.00             |
| 80               | 13.00             |
| 81               | 13.00             |
| 82               | 13.00             |
| 83               | 13.00             |
| 84               | 13.00             |
| 85               | 13.00             |
| 86               | 13.00             |
| 87               | 13.00             |
| 88               | 14.00             |
| 89               | 14.00             |
| 90               | 14.00             |
| 91               | 14.00             |
| 92               | 14.28             |
| 93               | 15.00             |
| 94               | 15.00             |
| 95               | 15.00             |
| 96               | 15.00             |
| 97               | 15.00             |
| 98               | 15.00             |
| 99               | 15.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{37}=\text{media}$  (10.41), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de aproximación-maestría observado es menor al esperado.

V.2.1.3.5. Aproximación-Rendimiento Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la A-R se halló una media de 8.30 (IC 95%=7.85-8.75), DT=3.478, mediana de 8.00, mínimo de 3 y máximo de 15 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 37. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-R Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 3.00              |
| 2                | 3.00              |
| 3                | 3.00              |
| 4                | 3.00              |
| 5                | 3.00              |
| 6                | 3.00              |
| 7                | 3.00              |
| 8                | 3.00              |
| 9                | 3.00              |
| 10               | 3.00              |
| 11               | 3.00              |
| 12               | 4.00              |
| 13               | 4.00              |
| 14               | 4.00              |
| 15               | 4.00              |
| 16               | 4.00              |
| 17               | 4.78              |
| 18               | 5.00              |
| 19               | 5.00              |
| 20               | 5.00              |
| 21               | 5.00              |
| 22               | 5.00              |
| 23               | 5.00              |
| 24               | 5.00              |
| 25               | 5.00              |
| 26               | 6.00              |
| 27               | 6.00              |
| 28               | 6.00              |
| 29               | 6.00              |
| 30               | 6.00              |
| 31               | 6.00              |
| 32               | 6.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 33               | 7.00              |
| 34               | 7.00              |
| 35               | 7.00              |
| 36               | 7.00              |
| 37               | 7.00              |
| 38               | 7.00              |
| 39               | 7.00              |
| 40               | 7.00              |
| 41               | 7.00              |
| 42               | 7.00              |
| 43               | 7.00              |
| 44               | 7.96              |
| 45               | 8.00              |
| 46               | 8.00              |
| 47               | 8.00              |
| 48               | 8.00              |
| 49               | 8.00              |
| 50               | 8.00              |
| 51               | 8.00              |
| 52               | 8.00              |
| 53               | 8.00              |
| 54               | 8.00              |
| 55               | 8.00              |
| 56               | 9.00              |
| 57               | 9.00              |
| 58               | 9.00              |
| 59               | 9.00              |
| 60               | 9.00              |
| 61               | 9.00              |
| 62               | 9.00              |
| 63               | 9.00              |
| 64               | 9.00              |
| 65               | 10.00             |
| 66               | 10.00             |
| 67               | 10.00             |
| 68               | 10.00             |
| 69               | 10.00             |
| 70               | 11.00             |
| 71               | 11.00             |
| 72               | 11.00             |
| 73               | 11.00             |
| 74               | 11.00             |
| 75               | 11.00             |
| 76               | 11.00             |
| 77               | 11.00             |
| 78               | 12.00             |
| 79               | 12.00             |
| 80               | 12.00             |
| 81               | 12.00             |
| 82               | 12.00             |
| 83               | 12.00             |
| 84               | 12.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 85               | 12.00             |
| 86               | 13.00             |
| 87               | 13.00             |
| 88               | 13.00             |
| 89               | 13.00             |
| 90               | 13.00             |
| 91               | 13.00             |
| 92               | 13.00             |
| 93               | 14.00             |
| 94               | 14.00             |
| 95               | 14.00             |
| 96               | 15.00             |
| 97               | 15.00             |
| 98               | 15.00             |
| 99               | 15.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{45}$ =media (8.30), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de aproximación-rendimiento observado es menor al esperado.

#### V.2.1.3.6. Aproximación-Rendimiento Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la A-R Total se halló una media de 10.84 (IC 95%=10.48-11.19), DT=2.738, mediana de 11.00, mínimo de 3 y máximo de 15 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 38. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para A-R Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 3.00              |
| 2                | 4.36              |
| 3                | 5.02              |
| 4                | 6.36              |
| 5                | 7.00              |
| 6                | 7.00              |
| 7                | 7.00              |
| 8                | 7.00              |
| 9                | 7.00              |
| 10               | 7.00              |
| 11               | 7.00              |
| 12               | 7.00              |
| 13               | 8.00              |
| 14               | 8.00              |
| 15               | 8.00              |
| 16               | 8.00              |
| 17               | 8.00              |
| 18               | 8.00              |
| 19               | 8.00              |
| 20               | 8.00              |
| 21               | 8.14              |
| 22               | 9.00              |
| 23               | 9.00              |
| 24               | 9.00              |
| 25               | 9.00              |
| 26               | 9.00              |
| 27               | 9.00              |
| 28               | 9.00              |
| 29               | 9.00              |
| 30               | 9.00              |
| 31               | 9.00              |
| 32               | 9.00              |
| 33               | 10.00             |
| 34               | 10.00             |
| 35               | 10.00             |
| 36               | 10.00             |
| 37               | 10.00             |
| 38               | 10.00             |
| 39               | 10.00             |
| 40               | 10.00             |
| 41               | 10.00             |
| 42               | 10.00             |
| 43               | 10.62             |
| 44               | 11.00             |
| 45               | 11.00             |
| 46               | 11.00             |
| 47               | 11.00             |
| 48               | 11.00             |
| 49               | 11.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 50               | 11.00             |
| 51               | 11.00             |
| 52               | 11.00             |
| 53               | 11.00             |
| 54               | 11.00             |
| 55               | 11.00             |
| 56               | 11.00             |
| 57               | 11.38             |
| 58               | 12.00             |
| 59               | 12.00             |
| 60               | 12.00             |
| 61               | 12.00             |
| 62               | 12.00             |
| 63               | 12.00             |
| 64               | 12.00             |
| 65               | 12.00             |
| 66               | 12.00             |
| 67               | 12.00             |
| 68               | 12.00             |
| 69               | 13.00             |
| 70               | 13.00             |
| 71               | 13.00             |
| 72               | 13.00             |
| 73               | 13.00             |
| 74               | 13.00             |
| 75               | 13.00             |
| 76               | 13.00             |
| 77               | 13.00             |
| 78               | 13.00             |
| 79               | 13.00             |
| 80               | 13.00             |
| 81               | 13.54             |
| 82               | 14.00             |
| 83               | 14.00             |
| 84               | 14.00             |
| 85               | 14.00             |
| 86               | 14.00             |
| 87               | 14.00             |
| 88               | 14.00             |
| 89               | 14.00             |
| 90               | 14.60             |
| 91               | 15.00             |
| 92               | 15.00             |
| 93               | 15.00             |
| 94               | 15.00             |
| 95               | 15.00             |
| 96               | 15.00             |
| 97               | 15.00             |
| 98               | 15.00             |
| 99               | 15.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{44}=\text{media}$  (10.84), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de aproximación-rendimiento observado es menor al esperado.

V.2.1.3.7. Evitación-Rendimiento Preprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la E-R se halló una media de 9.90 (IC 95%=9.45-10.34), DT=3.430, mediana de 10.00, mínimo de 3 y máximo de 15 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 39. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para E-R Preprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 3.00              |
| 2                | 3.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 3                | 3.00              |
| 4                | 3.00              |
| 5                | 4.00              |
| 6                | 4.00              |
| 7                | 4.00              |
| 8                | 5.00              |
| 9                | 5.00              |
| 10               | 5.00              |
| 11               | 5.00              |
| 12               | 5.00              |
| 13               | 5.00              |
| 14               | 6.00              |
| 15               | 6.00              |
| 16               | 6.00              |
| 17               | 6.00              |
| 18               | 6.00              |
| 19               | 6.00              |
| 20               | 6.80              |
| 21               | 7.00              |
| 22               | 7.00              |
| 23               | 7.00              |
| 24               | 7.00              |
| 25               | 7.00              |
| 26               | 8.00              |
| 27               | 8.00              |
| 28               | 8.00              |
| 29               | 8.00              |
| 30               | 8.00              |
| 31               | 8.00              |
| 32               | 8.00              |
| 33               | 8.00              |
| 34               | 8.56              |
| 35               | 9.00              |
| 36               | 9.00              |
| 37               | 9.00              |
| 38               | 9.00              |
| 39               | 9.00              |
| 40               | 9.00              |
| 41               | 9.00              |
| 42               | 9.00              |
| 43               | 9.00              |
| 44               | 9.00              |
| 45               | 9.30              |
| 46               | 10.00             |
| 47               | 10.00             |
| 48               | 10.00             |
| 49               | 10.00             |
| 50               | 10.00             |
| 51               | 10.00             |
| 52               | 10.68             |
| 53               | 11.00             |
| 54               | 11.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 55               | 11.00             |
| 56               | 11.00             |
| 57               | 11.00             |
| 58               | 11.00             |
| 59               | 11.00             |
| 60               | 11.00             |
| 61               | 11.00             |
| 62               | 12.00             |
| 63               | 12.00             |
| 64               | 12.00             |
| 65               | 12.00             |
| 66               | 12.00             |
| 67               | 12.00             |
| 68               | 12.00             |
| 69               | 12.00             |
| 70               | 12.00             |
| 71               | 12.00             |
| 72               | 12.00             |
| 73               | 12.00             |
| 74               | 12.00             |
| 75               | 12.00             |
| 76               | 12.84             |
| 77               | 13.00             |
| 78               | 13.00             |
| 79               | 13.00             |
| 80               | 13.00             |
| 81               | 13.00             |
| 82               | 13.00             |
| 83               | 13.00             |
| 84               | 14.00             |
| 85               | 14.00             |
| 86               | 14.00             |
| 87               | 14.00             |
| 88               | 14.92             |
| 89               | 15.00             |
| 90               | 15.00             |
| 91               | 15.00             |
| 92               | 15.00             |
| 93               | 15.00             |
| 94               | 15.00             |
| 95               | 15.00             |
| 96               | 15.00             |
| 97               | 15.00             |
| 98               | 15.00             |
| 99               | 15.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{46}=\text{media}$  (9.90), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de evitación-rendimiento observado es menor al esperado.

V.2.1.3.8. Evitación-Rendimiento Postprograma multitarea/multiaventura.

Respecto de la E-R se halló una media de 9.32 (IC 95%=8.81-9.83), DT=3.969, mediana de 10.00, mínimo de 3 y máximo de 15 puntos.

Para valorar cuantitativamente estos puntajes, los mismos fueron transformados en percentiles. La transformación de las puntuaciones directas en percentiles arrojó las correspondencias que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 40. Transformación de las puntuaciones directas en percentiles para E-R Postprograma multitarea/multiaventura (N=233).

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 1                | 3.00              |
| 2                | 3.00              |
| 3                | 3.00              |
| 4                | 3.00              |
| 5                | 3.00              |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 6                | 3.00              |
| 7                | 3.00              |
| 8                | 3.00              |
| 9                | 3.00              |
| 10               | 3.00              |
| 11               | 3.00              |
| 12               | 3.00              |
| 13               | 3.00              |
| 14               | 3.00              |
| 15               | 4.00              |
| 16               | 4.00              |
| 17               | 4.00              |
| 18               | 5.00              |
| 19               | 5.00              |
| 20               | 5.00              |
| 21               | 5.00              |
| 22               | 6.00              |
| 23               | 6.00              |
| 24               | 6.00              |
| 25               | 6.00              |
| 26               | 6.00              |
| 27               | 7.00              |
| 28               | 7.00              |
| 29               | 7.00              |
| 30               | 7.00              |
| 31               | 7.00              |
| 32               | 7.00              |
| 33               | 7.00              |
| 34               | 8.00              |
| 35               | 8.00              |
| 36               | 8.00              |
| 37               | 8.00              |
| 38               | 8.00              |
| 39               | 8.00              |
| 40               | 8.60              |
| 41               | 9.00              |
| 42               | 9.00              |
| 43               | 9.00              |
| 44               | 9.00              |
| 45               | 9.00              |
| 46               | 9.00              |
| 47               | 9.00              |
| 48               | 9.00              |
| 49               | 9.66              |
| 50               | 10.00             |
| 51               | 10.00             |
| 52               | 10.00             |
| 53               | 10.00             |
| 54               | 10.00             |
| 55               | 10.00             |
| 56               | 10.00             |
| 57               | 11.00             |

| <b>Percentil</b> | <b>Puntuación</b> |
|------------------|-------------------|
| 58               | 11.00             |
| 59               | 11.00             |
| 60               | 11.00             |
| 61               | 11.00             |
| 62               | 11.00             |
| 63               | 11.00             |
| 64               | 11.00             |
| 65               | 11.00             |
| 66               | 11.00             |
| 67               | 11.00             |
| 68               | 11.00             |
| 69               | 11.46             |
| 70               | 12.00             |
| 71               | 12.00             |
| 72               | 12.00             |
| 73               | 12.00             |
| 74               | 12.16             |
| 75               | 13.00             |
| 76               | 13.00             |
| 77               | 13.00             |
| 78               | 13.00             |
| 79               | 13.00             |
| 80               | 14.00             |
| 81               | 14.00             |
| 82               | 14.00             |
| 83               | 14.00             |
| 84               | 14.00             |
| 85               | 14.00             |
| 86               | 14.00             |
| 87               | 14.58             |
| 88               | 15.00             |
| 89               | 15.00             |
| 90               | 15.00             |
| 91               | 15.00             |
| 92               | 15.00             |
| 93               | 15.00             |
| 94               | 15.00             |
| 95               | 15.00             |
| 96               | 15.00             |
| 97               | 15.00             |
| 98               | 15.00             |
| 99               | 15.00             |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se interpreta que hallándose la correspondencia  $P_{41}=\text{media}$  (9.32), la tendencia de la muestra general se asocia con el hecho que el nivel medio de metas de evitación-rendimiento observado es menor al esperado.

## **V.2.2. Análisis inferencial.**

En primer lugar, como se estipuló en la Metodología, se efectuaron las pruebas sobre normalidad y homogeneidad de las varianzas, obteniendo resultados heterogéneos según la serie que se tome en consideración, según puede apreciarse en el Anexo 7.

Por ende, se decidió por utilizar las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Wilcoxon en las evaluaciones inferenciales intramomento e intermomento de análisis, respectivamente (Guisande-González et al., 2006).

### **V.2.2.1. Diferencias intramomento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.**

#### **V.2.2.1.1. Physical Activity Enjoyment Scale Total.**

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la PACES Total en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 41. U de Mann-Whitney para PACES Total según edad, sexo y curso de los alumnos.

|             |         | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> | <b>Post</b>    |          | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> |
|-------------|---------|------------|------------|-----------------------|--------------|----------------|----------|-----------------------|--------------|
|             |         | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                       |              | <b>Whitney</b> | <b>M</b> |                       |              |
| Edad (años) | 11      | 47.54      | 48.00      | U=5159.000;<br>p=.667 |              | 46.86          | 48.00    | U=4982.500;<br>p=.413 |              |
|             | 13      | 47.04      | 47.50      |                       |              | 47.71          | 48.00    |                       |              |
| Sexo        | Chico   | 46.86      | 47.00      | U=6309.500;<br>p=.483 |              | 47.20          | 48.00    | U=6006.000;<br>p=.194 |              |
|             | Chica   | 47.59      | 48.00      |                       |              | 47.85          | 49.00    |                       |              |
| Curso       | 3° ESO  | 47.54      | 48.00      | U=5159.000;<br>p=.667 |              | 46.86          | 48.00    | U=4982.500;<br>p=.413 |              |
|             | 1° Bach | 47.04      | 47.50      |                       |              | 47.71          | 48.00    |                       |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de disfrute total no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

#### V.2.2.1.2. Disfrute positivo.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la DP en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 42. U de Mann-Whitney para DP según edad, sexo y curso de los alumnos.

|             |         | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> | <b>Post</b>    |          | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> |
|-------------|---------|------------|------------|-----------------------|--------------|----------------|----------|-----------------------|--------------|
|             |         | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                       |              | <b>Whitney</b> | <b>M</b> |                       |              |
| Edad (años) | 11      | 37.30      | 38.00      | U=4964.000;<br>p=.391 |              | 37.44          | 39.00    | U=5218.000;<br>p=.764 |              |
|             | 13      | 38.25      | 38.50      |                       |              | 37.76          | 39.00    |                       |              |
| Sexo        | Chico   | 37.50      | 38.00      | U=5882.500;<br>p=.124 |              | 37.53          | 38.00    | U=6141.500;<br>p=.303 |              |
|             | Chica   | 38.63      | 39.00      |                       |              | 37.87          | 40.00    |                       |              |
| Curso       | 3° ESO  | 37.30      | 38.00      | U=4964.000;<br>p=.391 |              | 37.44          | 39.00    | U=5218.000;<br>p=.764 |              |
|             | 1° Bach | 38.25      | 38.50      |                       |              | 37.76          | 39.00    |                       |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de disfrute positivo no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

### V.2.2.1.3. Disfrute negativo.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la DN en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 43. U de Mann-Whitney para DN según edad, sexo y curso de los alumnos.

|             |         | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>               | <b>Mann-Whitney</b> | <b>Post</b> |                       | <b>U</b> | <b>Mann-Whitney</b> |
|-------------|---------|------------|------------|------------------------|---------------------|-------------|-----------------------|----------|---------------------|
|             |         | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                        |                     | <b>M</b>    | <b>Med</b>            |          |                     |
| Edad (años) | 11      | 10.24      | 8.00       | U=4672.500;<br>p=.107  | 9.41                | 7.00        | U=4825.500;<br>p=.221 | 9.95     | 8.00                |
|             | 13      | 8.79       | 7.00       |                        |                     |             |                       |          |                     |
| Sexo        | Chico   | 9.36       | 8.00       | U=5720.500;<br>p=.046* | 9.67                | 8.00        | U=6076.500;<br>p=.222 | 9.98     | 7.00                |
|             | Chica   | 8.96       | 7.00       |                        |                     |             |                       |          |                     |
| Curso       | 3° ESO  | 10.24      | 8.00       | U=4672.500;<br>p=.107  | 9.41                | 7.00        | U=4825.500;<br>p=.221 | 9.95     | 8.00                |
|             | 1° Bach | 8.79       | 7.00       |                        |                     |             |                       |          |                     |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas salvo respecto del sexo en el momento previo ( $p < .05$ ). Así, desde lo general se infiere que el nivel de disfrute negativo no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

Respecto de la relación particular mencionada, el nivel de disfrute negativo tendió a ser mayor en los chicos en comparación con las chicas en el momento previo.

### V.2.2.1.4. Sport Anxiety Scale-2 Total.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la SAS-2 Total en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 44. U de Mann-Whitney para SAS-2 Total según edad, sexo y curso de los alumnos.

|       |        | <u>Pre</u> |            | <u>U</u>              | <u>Mann-</u> | <u>Post</u>    |                       | <u>U</u> | <u>Mann-</u> |
|-------|--------|------------|------------|-----------------------|--------------|----------------|-----------------------|----------|--------------|
|       |        | <u>M</u>   | <u>Med</u> |                       |              | <u>Whitney</u> | <u>M</u>              |          |              |
| Edad  | 11     | 35.43      | 34.00      | U=4837.000;<br>p=.257 | 39.06        | 41.00          | U=5334.500;<br>p=.964 | 39.01    | 39.00        |
|       | (años) | 13         | 33.25      |                       |              |                |                       |          |              |
| Sexo  | Chico  | 32.80      | 31.00      | U=5881.500;<br>p=.124 | 40.52        | 40.50          | U=5797.000;<br>p=.088 | 37.08    | 37.00        |
|       |        | Chica      | 35.19      |                       |              |                |                       |          |              |
| Curso | 3° ESO | 35.43      | 34.00      | U=4837.000;<br>p=.257 | 39.06        | 41.00          | U=5334.500;<br>p=.964 | 39.01    | 39.00        |
|       |        | 1° Bach    | 33.25      |                       |              |                |                       |          |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de ansiedad competitiva total no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

#### V.2.2.1.5. Ansiedad somática.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la AS en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 45. U de Mann-Whitney para AS según edad, sexo y curso de los alumnos.

|       |        | <u>Pre</u> |            | <u>U</u>              | <u>Mann-</u> | <u>Post</u>    |                       | <u>U</u> | <u>Mann-</u> |
|-------|--------|------------|------------|-----------------------|--------------|----------------|-----------------------|----------|--------------|
|       |        | <u>M</u>   | <u>Med</u> |                       |              | <u>Whitney</u> | <u>M</u>              |          |              |
| Edad  | 11     | 11.08      | 9.00       | U=5349.000;<br>p=.989 | 12.57        | 13.00          | U=5240.000;<br>p=.801 | 12.36    | 12.00        |
|       | (años) | 13         | 11.17      |                       |              |                |                       |          |              |
| Sexo  | Chico  | 10.79      | 9.00       | U=6237.000;<br>p=.397 | 12.99        | 13.00          | U=5795.500;<br>p=.087 | 11.67    | 11.50        |
|       |        | Chica      | 11.61      |                       |              |                |                       |          |              |
| Curso | 3° ESO | 11.08      | 9.00       | U=5349.000;<br>p=.989 | 12.57        | 13.00          | U=5240.000;<br>p=.801 | 12.36    | 12.00        |
|       |        | 1° Bach    | 11.17      |                       |              |                |                       |          |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de ansiedad somática no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

#### V.2.2.1.6. Preocupación.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la PRE en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 46. U de Mann-Whitney para PRE según edad, sexo y curso de los alumnos.

|                |         | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>               | <b>Mann-</b> | <b>Post</b>    |                       | <b>U</b> | <b>Mann-</b> |
|----------------|---------|------------|------------|------------------------|--------------|----------------|-----------------------|----------|--------------|
|                |         | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                        |              | <b>Whitney</b> | <b>M</b>              |          |              |
| Edad<br>(años) | 11      | 15.14      | 16.00      | U=4532.000;<br>p=.071  | 12.56        | 13.00          | U=5237.000;<br>p=.796 | 12.45    | 12.00        |
|                | 13      | 13.41      | 13.00      |                        |              | 12.56          |                       |          |              |
| Sexo           | Chico   | 12.91      | 12.70      | U=5333.000;<br>p=.009* | 12.98        | 13.00          | U=5846.000;<br>p=.107 | 11.81    | 12.00        |
|                | Chica   | 15.15      | 17.00      |                        |              | 12.98          |                       |          |              |
| Curso          | 3° ESO  | 15.14      | 16.00      | U=4532.000;<br>p=.071  | 12.56        | 13.00          | U=5237.000;<br>p=.796 | 12.45    | 12.00        |
|                | 1° Bach | 13.41      | 13.00      |                        |              | 12.56          |                       |          |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, salvo para el sexo en el momento previo ( $p < .05$ ). Así, respecto de lo general se infirió que el nivel de preocupación no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

Por su parte, en el momento previo se halló que el nivel de preocupación tendió a ser mayor en las chicas en comparación con los chicos.

V.2.2.1.7. Despreocupación.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la DESC en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 47. U de Mann-Whitney para DESC según edad, sexo y curso de los alumnos.

|             |         | <b>Pre</b> |            | <b>U Mann-Whitney</b> | <b>Post</b> |            | <b>U Mann-Whitney</b> |
|-------------|---------|------------|------------|-----------------------|-------------|------------|-----------------------|
|             |         | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                       | <b>M</b>    | <b>Med</b> |                       |
| Edad (años) | 11      | 9.21       | 8.00       | U=5098.000;<br>p=.567 | 13.94       | 14.00      | U=5201.500;<br>p=.736 |
|             | 13      | 8.66       | 7.00       |                       | 14.20       | 13.00      |                       |
| Sexo        | Chico   | 9.11       | 8.00       | U=6235.500;<br>p=.390 | 14.54       | 14.50      | U=5951.000;<br>p=.160 |
|             | Chica   | 8.43       | 7.00       |                       | 13.59       | 13.00      |                       |
| Curso       | 3° ESO  | 9.21       | 8.00       | U=5098.000;<br>p=.567 | 13.94       | 14.00      | U=5201.500;<br>p=.736 |
|             | 1° Bach | 8.66       | 7.00       |                       | 14.20       | 13.00      |                       |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de desconcentración no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

V.2.2.1.8. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport Total.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la 2x2 AGQ-S Total en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 48. U de Mann-Whitney para 2x2 AGQ-S Total según edad, sexo y curso de los alumnos.

|             |       | <b>Pre</b> |            | <b>U Mann-Whitney</b>  | <b>Post</b> |            | <b>U Mann-Whitney</b> |
|-------------|-------|------------|------------|------------------------|-------------|------------|-----------------------|
|             |       | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                        | <b>M</b>    | <b>Med</b> |                       |
| Edad (años) | 11    | 28.43      | 28.00      | U=4813.500;<br>p=.236  | 30.54       | 31.00      | U=5296.500;<br>p=.898 |
|             | 13    | 27.21      | 27.00      |                        | 30.58       | 31.00      |                       |
| Sexo        | Chico | 26.65      | 26.00      | U=5630.500;<br>p=.042* | 30.88       | 31.00      | U=6387.500;<br>p=.585 |
|             | Chica | 28.69      | 29.00      |                        | 30.16       | 30.00      |                       |

|       |        | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> | <b>Post</b>    |          | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> |
|-------|--------|------------|------------|-----------------------|--------------|----------------|----------|-----------------------|--------------|
|       |        | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                       |              | <b>Whitney</b> | <b>M</b> |                       |              |
| Curso | 3° ESO | 28.43      | 28.00      | U=4813.500;<br>p=.236 |              | 30.54          | 31.00    | U=5296.500;<br>p=.898 |              |
|       |        | 1° Bach    | 27.21      |                       |              | 27.00          | 30.58    |                       |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas salvo respecto del sexo en el momento previo ( $p < .05$ ). Así, desde lo general se infiere que el nivel de metas de logro total no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

Respecto de la relación particular mencionada, el nivel de metas de logro total tendió a ser mayor en las chicas en comparación con los chicos en el momento previo.

#### V.2.2.1.9. Aproximación-Maestría.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la A-M en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 49. U de Mann-Whitney para A-M según edad, sexo y curso de los alumnos.

|             |        | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> | <b>Post</b>    |          | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> |
|-------------|--------|------------|------------|-----------------------|--------------|----------------|----------|-----------------------|--------------|
|             |        | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                       |              | <b>Whitney</b> | <b>M</b> |                       |              |
| Edad (años) | 11     | 9.14       | 9.00       | U=5004.000;<br>p=.436 |              | 10.35          | 11.00    | U=5276.500;<br>p=.862 |              |
|             |        | 13         | 9.42       |                       |              | 9.00           | 10.44    |                       |              |
| Sexo        | Chico  | 9.23       | 9.00       | U=6388.500;<br>p=.581 |              | 10.50          | 11.00    | U=6443.500;<br>p=.660 |              |
|             |        | Chica      | 9.50       |                       |              | 9.00           | 10.30    |                       |              |
| Curso       | 3° ESO | 9.14       | 9.00       | U=5004.000;<br>p=.436 |              | 10.35          | 11.00    | U=5276.500;<br>p=.862 |              |
|             |        | 1° Bach    | 9.42       |                       |              | 9.00           | 10.44    |                       |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de metas de aproximación-maestría no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

V.2.2.1.10. Aproximación-Rendimiento.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la A-R en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 50. U de Mann-Whitney para A-R según edad, sexo y curso de los alumnos.

|       |        | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> | <b>Post</b> |            | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> |
|-------|--------|------------|------------|-----------------------|--------------|-------------|------------|-----------------------|--------------|
|       |        | <b>M</b>   | <b>Med</b> | <b>Whitney</b>        |              | <b>M</b>    | <b>Med</b> | <b>Whitney</b>        |              |
| Edad  | 11     | 8.89       | 9.00       | U=4641.500;<br>p=.117 |              | 10.81       | 11.00      | U=5329.500;<br>p=.955 |              |
|       | (años) | 13         | 8.08       |                       |              |             |            |                       |              |
| Sexo  | Chico  | 8.08       | 8.00       | U=6061.000;<br>p=.234 |              | 10.91       | 11.00      | U=6557.500;<br>p=.830 |              |
|       |        | Chica      | 8.58       |                       |              |             |            |                       |              |
| Curso | 3° ESO | 8.89       | 9.00       | U=4641.500;<br>p=.117 |              | 10.81       | 11.00      | U=5329.500;<br>p=.955 |              |
|       |        | 1° Bach    | 8.08       |                       |              |             |            |                       |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, así pudiendo inferir que el nivel de metas de aproximación-rendimiento no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

V.2.2.1.11. Evitación-Rendimiento.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la E-R en función de las características demográficas de los alumnos como factores.

Tabla 51. U de Mann-Whitney para E-R según edad, sexo y curso de los alumnos.

|                |         | <b>Pre</b> |            | <b>U</b>               | <b>Mann-</b> | <b>Post</b>    |          | <b>U</b>              | <b>Mann-</b> |
|----------------|---------|------------|------------|------------------------|--------------|----------------|----------|-----------------------|--------------|
|                |         | <b>M</b>   | <b>Med</b> |                        |              | <b>Whitney</b> | <b>M</b> |                       |              |
| Edad<br>(años) | 11      | 10.40      | 12.00      | U=4563.000;<br>p=.082  |              | 9.38           | 9.00     | U=5293.000;<br>p=.892 |              |
|                | 13      | 9.71       | 10.00      |                        |              | 9.29           | 10.00    |                       |              |
| Sexo           | Chico   | 9.35       | 9.00       | U=5181.500;<br>p=.003* |              | 9.47           | 10.00    | U=6352.500;<br>p=.537 |              |
|                | Chica   | 10.61      | 12.00      |                        |              | 9.12           | 10.00    |                       |              |
| Curso          | 3° ESO  | 10.40      | 12.00      | U=4563.000;<br>p=.082  |              | 9.38           | 9.00     | U=5293.000;<br>p=.892 |              |
|                | 1° Bach | 9.71       | 10.00      |                        |              | 9.29           | 10.00    |                       |              |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las relaciones evaluadas, salvo para el sexo en el momento previo ( $p < .05$ ). Así, se infirió, desde lo general, que el nivel de metas de evitación-rendimiento no es afectado significativamente por la edad, el sexo ni el curso de los alumnos.

Por su parte, la relación significativa hallada permitió observar que el nivel de metas-rendimiento tendió a ser mayor las chicas en comparación con los chicos en el momento previo.

### **V.2.2.2. Diferencias intermomento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.**

#### V.2.2.2.1. Physical Activity Enjoyment Scale.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba de Wilcoxon para todos los constructos de la PACES en función del momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

Tabla 52. Prueba de Wilcoxon para PACES Total, DP y DN según momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

|  | <b>M</b> | <b>Med</b> | <b>Wilcoxon</b> |
|--|----------|------------|-----------------|
|--|----------|------------|-----------------|

|             |      | <b>M</b> | <b>Med</b> | <b>Wilcoxon</b>  |
|-------------|------|----------|------------|------------------|
| PACES Total | Pre  | 47.18    | 48.00      | Z=-.726; p=.468  |
|             | Post | 47.48    | 48.00      |                  |
| DP          | Pre  | 37.99    | 38.00      | Z=-.305; p=.760  |
|             | Post | 37.68    | 39.00      |                  |
| DN          | Pre  | 9.18     | 7.00       | Z=-1.627; p=.104 |
|             | Post | 9.80     | 8.00       |                  |

Fuente: Elaboración propia.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) para ninguna de las relaciones temporales evaluadas, así infiriendo que el nivel de disfrute total, positivo y negativo de la muestra permaneció estable pese a la implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

#### V.2.2.2.2. Sport Anxiety Scale-2.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba de Wilcoxon para todos los constructos de la SAS-2 en función del momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

Tabla 53. Prueba de Wilcoxon para SAS-2 Total, AS, PRE y DESC según momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

|             |      | <b>M</b> | <b>Med</b> | <b>Wilcoxon</b>   |
|-------------|------|----------|------------|-------------------|
| SAS-2 Total | Pre  | 33.84    | 32.00      | Z=-3.865; p=.000* |
|             | Post | 39.03    | 39.00      |                   |
| AS          | Pre  | 11.15    | 10.00      | Z=-2.728; p=.006* |
|             | Post | 12.42    | 13.00      |                   |
| PRE         | Pre  | 13.88    | 14.00      | Z=-2.589; p=.010* |
|             | Post | 12.48    | 13.00      |                   |
| DESC        | Pre  | 8.81     | 7.00       | Z=-9.857; p=.000* |
|             | Post | 14.13    | 13.00      |                   |

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en todos los constructos evaluados. Sin embargo, estas diferencias se asociaron positivamente solo con la preocupación, en tanto demostró disminución luego del programa de actividades multitarea/multiaventura.

El resto de los constructos se asociaron con valoraciones negativas en tanto el programa resultó en incrementos de los niveles de ansiedad competitiva, ansiedad somática y desconcentración.

#### V.2.2.2.3. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.

En la siguiente tabla se presentan los resultados de la prueba de Wilcoxon para todos los constructos de la escala 2x2 AGQ-S en función del momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

Tabla 54. Prueba de Wilcoxon para 2x2 AGQ-S Total, A-M, A-R, E-M y E-R según momento de implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

|                 |      | <b>M</b> | <b>Med</b> | <b>Wilcoxon</b>   |
|-----------------|------|----------|------------|-------------------|
| 2x2 AGQ-S Total | Pre  | 27.54    | 27.00      | Z=-3.666; p=.000* |
|                 | Post | 30.57    | 31.00      |                   |
| A-M             | Pre  | 9.34     | 9.00       | Z=-4.306; p=.000* |
|                 | Post | 10.41    | 11.00      |                   |
| A-R             | Pre  | 8.30     | 8.00       | Z=-7.455; p=.000* |
|                 | Post | 10.84    | 11.00      |                   |
| E-R             | Pre  | 9.90     | 10.00      | Z=-1.590; p=.112  |
|                 | Post | 9.32     | 10.00      |                   |

Fuente: Elaboración propia.

Similar al caso anterior, se hallaron en casi la totalidad de los casos, diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), salvo para las metas de evitación-rendimiento ( $p > .05$ ).

En las primeras relaciones, la tendencia se asoció con el mejoramiento, elevación del nivel, de las metas de logro, salvo en el caso de aquellas de evitación-maestría, para las cuales el nivel disminuyó luego de la implementación del programa de actividades multitarea/multiaventura.

---

## **VI. DISCUSIÓN**

---

## ***VI.1. Estudio 1***

### ***VI.1.1. Subestudio 1: Physical Activity Enjoyment Scale.***

El objetivo fundamental de este trabajo fue analizar las características psicométricas de la escala PACES en el contexto de las AFMN para un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de Educación Física, siguiendo la línea de Crocker et al. (1995), sobre la utilidad de esta escala para medir el disfrute en distintos campos de la actividad física.

Las AFMN están presentes en las clases de Educación Física que el alumnado analizado en este trabajo practica durante sus horas escolares lectivas. En ellas, se trabajan contenidos de Orientación, Senderismo, juegos en la naturaleza, gymkanas, cabuyería, escalada, bicicleta todo terreno, etc. (Granero-Gallegos et al., 2010). Además, están demostrado por otros trabajos los efectos beneficiosos que este tipo de actividades presenta en el alumnado cuando se aplican diversas sesiones sobre AFMN, mejorando aspectos como la satisfacción y diversión hacia la clase de Educación Física, el autoconcepto e incluso las metas sociales (Baena-Extremera et al., 2012). Por todo ello, es fundamental acometer este trabajo y dar a conocer un nuevo instrumento, que ayudará en el futuro a crear conocimiento en el ámbito de las AFMN, la Educación Física y la Actividad Física y Deportiva.

Una vez llevados a cabo los análisis, se ha demostrado cómo la escala original de 16 ítems no sería válida para cumplir con el propósito de analizar a los estudiantes en este contexto, por lo que sería necesario, eliminar y reducir la escala. Por un lado, los

valores descriptivos, de consistencia interna y de homogeneidad anunciaban claramente la necesidad de modificar la escala, eliminando algunos de los ítems, que presentaban problemas. Esto fue corroborado con los AFC que, sin duda, daban muestras claras de tener que reducir la escala para enmarcarse dentro de los valores aceptables de los índices de ajuste, además de presentar muchos de los ítems problemas en sus cargas factoriales y en su fiabilidad individual. Además, esta reducción es de interés contando que para el alumnado de primaria sería más aceptable evaluar cualquier variable a través de 5 preguntas que mediante 16, si los resultados así los permiten, siendo posiblemente más fiables las respuestas que con cuestionarios largos.

Otro aspecto a destacar es que la escala no mostró ajuste aceptable para un solo factor teniendo en cuenta la versión original de Motl et al. (2001), de la adaptación al castellano por Moreno et al. (2008). Hay que destacar que en el trabajo de Kendzierski y DeCarlo (1991) no se analizó la estructura factorial de la escala, sugiriendo su futuro análisis en trabajos posteriores y con otras muestras más amplias. En cambio, Crocker et al. (1995) sí realizaron este análisis con población adolescente, encontrando igualmente problemas en su ajuste unidimensional. Por otro lado, Heesch, Mâsse y Dunn (2006), con población adulta inactiva, confirmaron dicha estructura de un solo factor con valores aceptables. En el caso que ocupa en el presente estudio, los valores tanto en el AFE como sobre todo en el AFC, solo permitían la versión de dos factores del disfrute, distinguiendo entre positivo y negativo.

En el caso del ANOVA no existieron diferencias ni por sexo ni por curso. En el caso del sexo, el disfrute, como afirma Raedeke (2007), constituye un factor particularmente relevante en el estudio del comportamiento ante la actividad física, puesto que se ha mostrado consistentemente asociado con la participación femenina. Es

más, autores como DiLorenzo, Stucky-Ropp, Vander y Gotham (1998) manifiestan que el disfrute es en las chicas adolescentes un predictor consistente de su actividad física. El no encontrar diferencias significativas pudo ser debido a varios factores: uno de ellos, a que gran parte de la muestra analizada pertenecía a educación primaria, destacando que en esta etapa educativa las AFMN se encuentran menos presentes que en la educación secundaria. Esto supone que los alumnos hayan practicado menos contenidos de este bloque (el cual no existe en la etapa de primaria y se trabaja a través de juegos y deportes), siendo su presencia mayor en las etapas siguientes y por tanto las diferencias muy escasas entre la opinión de los chicos y de las chicas.

Igualmente, la formación docente del maestro difiere del profesor, el cual, en los estudios de licenciatura o de grado en Ciencias del Deporte, existe de obligado curso una asignatura de Actividades en el Medio Natural (Sáez & Fuentesal, 2014a), a diferencia de los grado de primaria, donde en la mayoría de las ocasiones esta asignatura no se imparte. Esta formación hace que en ocasiones, y atendiendo a la autonomía pedagógica de los centros, en primaria apenas se vean contenidos de AFMN, salvo si el docente presenta un gran interés por los mismos. Por esto, sería difícil encontrar diferencias significativas si en estos cursos los contenidos impartidos por lo general son poco frecuentes.

### **VI.1.2. Subestudio 2: *Sport Anxiety Scale-2*.**

El objetivo fundamental de este trabajo fue presentar las características psicométricas de la SAS-2 adaptada al contexto de las AFMN para un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de Educación Física. Ello se relacionó directamente, desde lo conceptual, con la tendencia actual de llevar a cabo prácticas de Educación Física dentro del medio natural, así remarcando una perspectiva pedagógica en constante evolución e ineludible y consecuentemente asociada a potenciales afectaciones sobre la acción motriz del alumnado al enfrentarse a elementos extraños e incertidumbres de información (Baena-Extremera et al., 2012).

Es decir, las AFMN representan un punto de apertura hacia innumerables estrategias que, a través de la Educación Física formal, pueden derivar no solo en estados psicofísicos favorables, sino en la formación de sujetos socialmente responsables para con la naturaleza. En ello ha radicado la importancia del objetivo de este estudio (Royo, 2007).

Específicamente con relación a la ansiedad competitiva, distintos estudios han validado la SAS-2 (Ramis et al., 2010; Ramis et al., 2015; Smith et al., 2006), abarcando condiciones de análisis variables en individuos como el lenguaje, el género, la edad, el tipo de actividad deportiva, escolaridad y raza, entre otras. Sin embargo, dentro de la categoría de actividad deportiva, ninguna investigación ha abarcado la de AFMN.

En este punto de desarrollo, resulta significativo indicar que todas aquellas investigaciones han podido corroborar la estructura del cuestionario original; es decir, 15 ítems subdivididos en tres constructos: AS, PRE y DESC.

En esta misma línea de investigación, en el presente también se ha corroborado tal estructuración de la SAS-2, añadiendo, como bien se ha demostrado idénticas distribuciones de los 15 ítems en función de los tres constructos.

Desde el comienzo del estudio se ha dejado claro la trascendental importancia de las AFMN en el contexto actual de Educación Física; esta representa una de las más actuales alternativas de innovación pedagógica en dicha área académica: sus resultados no solo se relacionan directamente con potenciales beneficios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (refiriendo a la educación formal), sino a la preparación de individuos comprometidos con lo social, a través de la toma de conciencia de la naturaleza, recursos que permiten generar futuros y saludables entornos de crecimiento a cualquier nivel que se considere (Cristóbal-Muñoz, 2013; Pinos, 1997). De esta manera, puede considerarse como una gran aportación para favorecer el cumplimiento de tales normativas, en el marco no solo legal, sino de innovación de nuevas estrategias pedagógicas en Educación Física.

Enfatizando en que todo instrumento psicométrico posee aspectos a mejorar, al menos en términos de sugerencias, en el presente caso se enfatiza en poder llevar a cabo, investigaciones que se orienten no solo a validar, sino a corroborar la eficiencia en la aplicación de la escala en diferentes alumnos, diferenciando según un amplio espectro de AFMN, su lugar de desarrollo, el origen de los estudiantes, el tipo de escolaridad y centro, el territorio y entorno medioambiental donde se lleven a cabo las clases de

Educación Física. Asimismo, estudios en los que sea factible hacer partícipes al entorno social próximo del alumnado, específicamente la familia.

Finalmente, resultaría de gran importancia y relevancia poder realizar estudios en los que se aplique la escala con fines evaluativos, no de validación, y se evalúen los datos de la escala y sus subescalas de manera longitudinal, así permitiendo analizar los efectos de las estrategias pedagógicas de Educación Física, en los estados de ansiedad de los estudiantes.

### **VI.1.3. Subestudio 3: *2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport.***

El objetivo fundamental de este subestudio fue analizar las características psicométricas de la escala 2x2 AGQ-S en el contexto de las AFMN para un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de Educación Física, siguiendo la perspectiva de Moreno y Sicilia (2008), sobre la utilidad de este enfoque para medir la motivación en contextos de logro, en este caso, deportivo.

Resumiendo los resultados del presente subestudio:

- La 2x2 AGQ-S en el contexto de las AFMN en Educación Física presenta adecuadas propiedades psicométricas para evaluar la motivación en contextos de logro deportivo, salvo la subescala E-M, la cual fue eliminada en la versión adaptada.
- Tanto el AFE como el AFC permitieron discriminar claramente tres subescalas, factores o constructos de la escala 2x2 AGQ-S.

Diversos son los estudios que permiten corroborar tal estructuración de la escala 2x2 AGQ-S, como ser de Conroy et al. (2003), González et al. (2011), Ruiz Tendero y Casado Manzano (2012), y Méndez et al. (2013). Sin embargo, son inexistentes aquellos que refieren a la necesidad de eliminar la subescala E-M en el contexto de AFMN.

En otras palabras, mediante el presente subestudio no solo se puede deducir acerca del eficiente diseño original de la escala, sino también de la satisfactoria adaptación realizada para las AFMN en Educación Física.

## ***VI.2. Estudio 2***

El objetivo fundamental de este estudio se relacionó con la evaluación de los efectos de un programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de las AFMN sobre el disfrute con la actividad física, la ansiedad competitiva y las metas de logro para el deporte.

Resumiendo los resultados del estudio, puede puntualizarse lo siguiente:

- El programa de actividades multitarea/multiaventura no produjo efectos significativos sobre el disfrute con la actividad física.
- El programa de actividades multitarea/multiaventura produjo efectos significativos sobre la ansiedad competitiva, tanto sobre la SAS-2 total como sus subescalas. Sin embargo, tales efectos no fueron beneficiosos, excepto para la preocupación (aumento de la ansiedad competitiva global, de la ansiedad somática y de la desconcentración, pero disminución de la preocupación).

- El programa de actividades multitarea/multiaventura produjo efectos significativos sobre las metas de logro para el deporte, tanto sobre la escala global como sus subescalas, excepto E-R. En las restantes, los efectos fueron beneficiosos, excepto para la evitación-maestría (aumento de la motivación en contextos de logro o de metas de logro globales, aproximación a la maestría y al rendimiento, pero disminución de las metas de evitación a la maestría).

En este sentido, los resultados del estudio contrarían a las estipulaciones conceptuales y empíricas de cualquier programa AFMN, siendo que se plantean (y se han corroborado) como factores facilitadores de la actividad física en sí, su disfrute, la inclusión social, la sensibilización por el medio ambiente, el bienestar psicofísico personal y la motivación asociada al logro de objetivos prácticos (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2008; Fuentesal & Sáez, 2014a; Pinos, 1997; Royo, 2007; Sáez, 2012; Sáez & Fuentesal, 2014a).

De esta manera, los resultados indican una inadecuación del programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de AFMN claramente determinado de manera perjudicial por las condiciones de evaluación en cuestión, abarcando, por ejemplo, alumnos de poco rango etario y un seguimiento de temporal muy breve.

---

## **VII. CONCLUSIONES**

---

## ***VII.1. Conclusiones parciales***

### **VII.1.1. Estudio 1.**

#### **VII.1.1.1. Subestudio 1: *Physical Activity Enjoyment Scale*.**

La escala PACES en el contexto de AFMN de 5 ítems presenta ajustes muy aceptables. No obstante, y como posibles perspectivas de futuro, sería bueno contrastar estos resultados diferenciando entre muestra de primaria y secundaria, y con contenidos de AFMN impartidos exclusivamente en el centro escolar o exclusivamente fuera del mismo. Es importante destacar que dependiendo de las zonas donde se encuentre el centro así como las actividades extraescolares en las que participe el alumnado vinculadas a las actividades en el medio natural, como pueden ser grupos de scouts, entornos naturales cercanos, etc., modifican la visión y conocimientos que se tienen sobre estos contenidos (Sáez, 2010). Por todo ello, se afirma que aunque los datos aportados avalan perfectamente su uso, sería interesante contrastar estos resultados con futuros trabajos.

#### **VII.1.1.2. Subestudio 2: *Sport Anxiety Scale-2*.**

Los planteamientos introductorios, la revisión bibliográfica realizada y el trabajo de campo permiten realizar las siguientes conclusiones:

- La SAS-2 en el contexto de las AFMN en Educación Física presenta adecuadas propiedades psicométricas para evaluar la ansiedad competitiva en dichas condiciones (proceso llevado a cabo a partir de la SAS-2 de Ramis et al. -2010-, quienes adaptaron y validaron al español la escala original de Smith et al. -2006).
- Los resultados de las propiedades psicométricas indicaron lo innecesario de eliminar ítem alguno ni modificar aspectos a nivel escalas/subescalas: justificativos de ello lo representaron los valores descriptivos, de consistencia interna, de homogeneidad, índices de ajuste, cargas factoriales, fiabilidades individuales.
- Tanto el AFE como el AFC permitieron discriminar claramente las tres subescalas, factores o constructos de la SAS-2.
- El análisis de invarianza por sexo permitió aceptar la inexistencia de tal condición, así confiriendo una cualidad de mayor poder para el modelo de la SAS-2 ante su aplicabilidad en alumnos.

En definitiva, la SAS-2 en el contexto de las AFMN en Educación Física generada en el presente estudio resultó con buenas propiedades psicométricas, hecho congruente con los hallazgos de investigaciones pilares sobre la escala (Ramis et al., 2010; Ramis et al., 2015; Smith et al., 2006).

En otras palabras, mediante el presente estudio no solo se puede deducir acerca del eficiente diseño original de la escala, sino también del satisfactorio proceso de validación de Ramis et al. (2010) y, consecuentemente, de la idónea adaptación realizada para las AFMN en Educación Física.

### **VII.1.1.3. Subestudio 3: 2x2 *Achievement Goals Questionnaire for Sport*.**

Los planteamientos introductorios, la revisión bibliográfica realizada y el trabajo de campo permiten realizar dos conclusiones ineludibles:

1. Son escasos los estudios que incluyen conjuntamente tal modelo, la Educación Física y las AFMN. Esto último claramente puede justificarse a partir de dos planteamientos: primero, el modelo de metas de logro 2x2 en Educación Física es relativamente novedoso en el contexto educativo y, segundo, las AFMN representan una estrategia didáctica totalmente actual en Educación Física, debiendo enfatizar en este punto que de hecho el presente estudio intenta generar un cuestionario de metas de logro 2x2 para dicha finalidad, herramienta investigativa inexistente hasta el momento.
2. La Teoría de Metas de Logro, en el presente caso referenciada al modelo evolucionado de metas de logro 2x2 en Educación Física, representa una estrategia de gran relevancia actual, ante la intención de evaluar la motivación en contextos de logro, sea de índole académico o deportivo. Distintos estudios se han desarrollado con tal fin, pero con aplicación en deporte en Educación Física; es decir, retomando el comentario anterior, sin aplicación sobre las AFMN.

En este sentido, el presente estudio encuentra relevancia investigativa no solo desde la intención de generar nuevos conocimientos (en este caso, análisis de la motivación en contextos de logro académico en Educación Física y estrategias de AFMN), sino también desde lo teórico más básico del modelo, asociado a indagar efectos psicosociales en el alumnado respecto del rendimiento

académico y el crecimiento personal dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Física.

Relacionado con esto último, se destaca la necesidad de reconocer las relaciones entre la motivación en contextos de logro y otros constructos como el disfrute, la regulación conductual en el deporte, las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, el clima motivacional percibido en el deporte y la ansiedad competitiva.

Por ende, resulta muy evidente el reconocer acerca de la necesidad de llevar a cabo los procesos de validación, adaptación y estudio de propiedades psicométricas planteados como objetivo del presente trabajo.

### **VII.1.2. Estudio 2.**

En función de los resultados y fundamentos teóricos del presente estudio, pueden puntualizarse las siguientes conclusiones parciales:

1. Cualquier programa de intervención en este respecto se plantea como potencial productor de los anteriores beneficios, hecho que no se observó en el presente estudio, salvo para las metas de logro.
2. Tal ineficacia del programa puede fácilmente asociarse a falencias propias del estudio en cuestión, falencias metodológicas asumidas como delimitaciones. Entre ellas se destacan el diseño del programa en sí mismo (incluyendo elementos contaminantes, monitores y tipos de tareas, entre otros), la poca

variabilidad demográfica de la muestra y el corto seguimiento del programa (solo contando con una instancia posimplementación).

3. Partiendo de la importancia reconocida sobre las AFMN, resulta más que evidente la necesidad de reformular programas de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de dichas actividades, así como de crear condiciones de evaluación que eviten menores sesgos.

## ***VII.2. Conclusiones generales y recomendaciones***

Habiendo desarrollado las conclusiones parciales del estudio, afirmando haber cumplimentado todos los objetivos generales y específicos del mismo, en la siguiente tabla se evalúa el estado de corroboración de las hipótesis de trabajo formuladas pertinentemente.

Tabla 55. Estado de corroboración de las hipótesis de trabajo de la investigación.

| <b>Hipótesis</b>   | <b>Corroborada/Rechazada</b> | <b>Justificación</b>  |
|--|------------------------------|---|
| 1. La adaptación de la escala PACES al contexto de las AFMN posee propiedades psicométricas aceptables que permiten representar y medir adecuadamente el constructo del disfrute con la actividad física | Corroborada                  | Se halló adecuada estructuración de dos factores de la escala en función del AFE y el AFC: DP y DN.         |
| 2. La adaptación de la escala SAS-2 al contexto de las AFMN posee propiedades psicométricas aceptables que permiten representar y medir adecuadamente el constructo de ansiedad competitiva              | Corroborada                  | Se halló adecuada estructuración de tres factores de la escala en función del AFE y el AFC: AS, PRE y DESC. |
| 3. La adaptación de la escala 2x2 AGQ-S al contexto de las AFMN posee  | Rechazada                    | No se halló adecuada estructuración de cuatro factores de la escala en función del AFE y el                 |

| <b>Hipótesis</b>  | <b>Corroborada/Rechazada</b> | <b>Justificación</b>  |
|---|------------------------------|---|
| propiedades psicométricas aceptables que permiten representar y medir adecuadamente el constructo de metas de logro para el deporte   |                              | AFC, siendo que se eliminó la subescala E-M.  |
| 4. El programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de las AFMN produce mejoras de los estados de disfrute con la actividad física, la ansiedad competitiva y metas de logro para el deporte en edades de 9 a 12 años | Rechazada                    | Solo se hallaron mejoras de los parámetros de 2x2 AGQ-S, A-M y A-R, en los numerosos restantes casos no hallando efectos significativos o incluso, negativos. |

Fuente: Elaboración propia.

Las AFMN son actual y ampliamente reconocidas como un factor benefactor hacia la realización de actividades físicas en Educación Física, ello estando asociado con un amplio espectro de beneficios como ser la inclusión social, el disfrute y motivación hacia el logro, el bienestar psicofísico personal y el respeto por la conservación y preservación del medio ambiente

En este sentido, las principales recomendaciones se abocan sobre el programa de actividades multitarea/multiaventura en el contexto de las AFMN en cuestión, siendo que respecto de las escalas, las mismas se presentaron aptas para medir el constructo bajo tales condiciones.

Así, se recomienda formular nuevos programas de actividades o reformular el presente. Además, siempre partiendo del reconocimiento (ampliamente justificado desde diversos estudios) de los efectos positivos de las AFMN sobre el bienestar psicofísico general del individuo y su entorno social inmediato, se recomienda

modificar condiciones de evaluación científica asociadas con el tamaño muestral, la heterogeneidad de sus características demográficas y lo ineludible de realizar seguimientos posintervención más cuantiosos y regulares.

Particularmente respecto del programa de actividades, en retrospectiva resulta cuestionable el hecho que se llevaron a cabo numerosas tareas (nueve) en un breve lapso de tiempo (tres días y dos noches). Es decir, se plantea que las actividades en sí y sus modos de desarrollo serían adecuados, mas no sucediendo lo mismo con la programación temporal de las mismas. Ello claramente podría haber derivado en los resultados hallados: ausencia de efectos significativos sobre el disfrute, generación de mayores niveles de ansiedad pero adecuados parámetros de motivación dada la consecución real de las tareas en sí.

---

## **VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 177-208). Nueva York: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational Processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. y Ames, R (1984). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535-556.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

- Angosta A. D., Serafica, R. y Moonie, S. (2015). Measuring Enjoyment of Ballroom Dancing in Filipino Americans Using the Physical Activity Enjoyment Scale. *Asian/Pacific Island Nursing Journal*, 1(1), 1-9.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badia y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 75-120). Salamanca: INICO.
- Arias-Estero, J. L., Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2013). Propiedades psicométricas y resultados de la aplicación de la escala de disfrute y competencia percibida en baloncesto de iniciación. *Universitas Psychologica*, 12(3), 945-956.
- Arribas-Cubero, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Arroyo, M. D. (2010). Las actividades físicas en el medio natural como recurso educativo. *Autodidacta*, 170-179.
- Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2008). Las actividades físicas en la naturaleza en el currículum actual: contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Retos*, 14, 48-53.
- Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2015). Prediction Model of Satisfaction with Physical Education and School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192.

- Baena-Extremera, A., Ayala-Jiménez, J. D. y Ruiz-Montero, P. J. (2014). Iniciación a las vías ferratas en Educación Física de primaria y secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(15), 21-27.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A. y Ortíz-Camacho, M. M. (2012). Quasi-experimental study of the effect of an Adventure Education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in Physical Education. *Psychologica Belgica*, 52(4), 386-396.
- Balaguer, I. (1998). *Self-concept, physical and health among adolescents*. Trabajo presentado en el 24<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology. San Francisco, Estados Unidos.
- Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 2-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baker, J., Côté, J. y Hawes, R. (2000). The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3(2), 110-119.
- Bakhurst, D. y Sypnowich, C. (1995). *The social self*. Londres: Sage.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9(1), 121-131.

- Banaji, M. R. y Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 297-332.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Berk, L. (1998). El yo y la comprensión social. En L. A. Berk (Ed.), *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 571-623). Madrid: Prentice Hall.
- Biddle, S. y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity. Determinants, well-being and interventions*. Londres: Routledge.
- Biddle, S., Fox, K. y Boutcher, S.H. (2000). Physical activity and psychological well-being. Londres: Routledge.
- Biddle, S., Wang, J., Kavussanu, M. y Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systemic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.
- 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(90), 437-448.
- Blasco, P. (1997). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en estudiantes universitarios valencianos* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Nueva York: John Wiley & Sons.

- Borg, G. A. (1982). Rating of Perceived Examination Scales (RPE-Scales). *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 14, 377-387.
- Borges, F., Belando, N. y Moreno-Murcia, N. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la educación física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 173-189.
- Boyd, K. R. y Hrycaiko, D. W. (1997). The effects of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32(127), 693-708.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Brettschneider, W. D. y Heim, R. (1997). Identity, sport and youth development. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* (pp. 205-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Buceta, J. M. (1997). *Evaluación Psicológica en el contexto de la actividad física y el deporte* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934-943.

- Butler, R. (1993). Effects of Task- and Ego-Achievement Goals on Information Seeking During Task Engagement. *Journal of Personality and Social Psychology* 65(1):18-31.
- Cantallops, J., Ponseti, F. J., Vidal, J., Borràs, P. A., Muntaner, A. y Palou, P. (2015). ¿La ansiedad competitiva es independiente del género? Un estudio en los deportes de natación y baloncesto. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(1), 24.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Cattell, R. B., Cattell, A. K. S. y Cattell, H. E. P. (1995). *16PF5. Adaptación Española*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.

- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 160-171.
- Chantal, Y., Vallerand, R. J. y Vallieres, E. F. (1996). Motivation and Gambling Involvement. *The Journal of Social Psychology*, 135(6), 755-763.
- Chaumeton, N. R. y Duda, J. L. (1988). Is it how you play the game or whether you or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11(3), 157-173.
- Chen, A. (2001). A Theoretical Conceptualization for Motivation Research in Physical Education: An Integrated Perspective. *Quest*, 53(1), 35-58.
- Coakley, J. y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9(1), 20-35.
- Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10(2), 199-208.

- Conroy, D. E., Elliot, A. J. y Hofer S. M. (2003). A 2 x 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability, and External Validity. *Sport Psychology*, 25(4), 456-476.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cristóbal-Muñoz, A. (2013). *Actividades físicas en el medio natural y educación física: el sedentarismo* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Crocker, R. E., Bouffard, M. y Gessaroli, M. E. (1995). Measuring Enjoyment in Youth Sport Settings: A Confirmatory Factor Analysis of the Physical Activity Enjoyment Scale. *International Journal of Sport Psychology*, 17(2), 200-205.
- Crocker, R. E., Eklund, R. C. y Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18(6), 383-394.
- Crocker, R. E., Sabinston, C. M., Kowalsky, K. C., McDonough, M. H. y Kowalsky, N. (2006). Longitudinal assessment of the relationship between physical self-concept and health related behaviour and emotion in adolescent girls. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 185-200.
- Cross, S. E. y Markus, H. (1991). Possible selves across the life-span. *Human Development*, 34(4), 230-255.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M. y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement

- motivational in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95(1), 233-244.
- Cury, F. D., Da Fonseca, D. D., Rufo, M., Peres, C. y Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 73(Pt 4), 529-543.
- Davis, C. y Cowles, M. (1991). Body image and exercise: a study of relationships and comparisons between physically active men and women. *Sex Roles*, 25(1), 33-40.
- de Gracia, M. y Marcó, M. (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores. *Psicothema*, 12(2), 285-292.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denegri, M. (1999). *Educación Media: Orientaciones Constructivistas*. Temuco, Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- DiLorenzo, T., Stucky-Ropp, R., Vander, J. y Gotham, H. (1998). Determinants of exercise among children, II: A longitudinal analysis. *Preventive Medicine*, 27(3), 470-477.
- Dión, K. (1981). Physical attractiveness, sex roles and heterosexual attraction. En M. Cook (Ed.), *The bases of human sexual attraction* (pp. 3-22). San Diego, DA: Academic Press.
- Doering, A. y Veletsianos, G. (2008). What lies beyond effectiveness and efficiency? Adventure learning design. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 137-144.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in*

- motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J. L. y Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: Preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 68(3), 1122.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 37-60). Nueva York: Academic Press.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Dweck, C. S. y Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 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(1), 7-35.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport & Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. y Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.

- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Esnaola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (Eds.), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp. 168-178). Badajoz: Psicoex.
- Esnaola, I. y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción psicológica*, 6(2), 31-43.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Fernández-Abascal, E. G., Palmero, F. y Breva, A. (2002). Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 333-351). Madrid: McGraw-Hill.
- Fernández-García, E., Sánchez-Bañuelos, F. y Salinero-Martín, J. J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema*, 20(4), 890-895.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville.
- Fitts, W. (1965). *The Tennessee Self-concept Scale*. Nashville: Counsellor Recordings and Test.

- Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Flores-Allende, G. (2009). *Actividad físico-deportiva del alumnado de la Universidad de Guadalajara (México). Correlatos biológicos y cognitivos asociados* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Forés, B., Sánchez, D. y Sánchez, X. (2005). *Nuevas vías ferratas y caminos equipados*. Madrid: Desnivel.
- Fox, K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40(3), 230-246.
- 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. y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fuentesal, J. y Sáez, J. (2014). Motivación, ansiedad y autoconcepto en un programa de turismo activo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 32-38.
- Fuentesal, J., Baena-Extremera, A., Pérez, R. y Sáez, J. (2013). *Percepción de la ansiedad en la realización de un circuito arborícola en jóvenes universitarios*. X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Pontevedra, España.

- Galdeano-Rico, A., Ruiz-Martin, I. y Berbel-Montoya, E. (2016). Equitación inclusiva: ocio, actividad física y deporte. En J. Gallego, M. Alcaraz-Ibáñez, J. M. Aguilar-Parra, A. J. Cangas y D. Martínez Luque (Eds.), *Avances en actividad física y deportiva inclusiva* (pp. 122-129). Almería: E dual.
- García, A. (1993). *Autoeficacia, socialización y práctica deportiva* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas* (Memoria de Docencia e Investigación). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- García, E. y García, A. (2011). El autoconcepto y la práctica de actividad física en Primaria. *Trances*, 3(2), 187-200.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Manual. AF-5. Autoconcepto Forma 5* (4ª Ed.) Madrid: TEA.
- García E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Ponseti, F. J., Palou, P., Olmedilla, A. y Cruz, J. (2015). Análisis bayesiano de la motivación, el clima motivacional y la ansiedad en jóvenes jugadores de equipo. *Anales de Psicología*, 31(1), 355-366.
- Gehris, J., Kress, J. y Swalm, R. (2010). Students' views on physical development and physical self-concept in adventure-physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 146-166.

- Guisande-González, C., Berreiro-Felpeto, A., Maneuro-Estraviz, I., Riveiro-Alarcón, I., Vergara-Castaño, A. R. y Vaamonde-Liste, A. (2006). *Tratamiento de datos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Glyn, C. R., Darren, C. T. y David, E. C. (2007). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity. An Achievement Goal Interpretation. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook Sport Psychology* (pp. 3-30) (3ª Ed.). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- González, 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.
- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 199-208.
- Goñi, A. y Zulaika, L. M. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor Skills, 91*(1), 146-150.
- 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.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz, 29*, 5-14.

- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2011). Adventure games and lifelong learning in teachers. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11, 531-547.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos*, 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A. y Martínez-Molina, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Secundaria Obligatoria. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12(3), 273-278.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física de tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F. L. y Cumming, S. P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry and concentration disruption. *Anxiety, Stress and Coping*, 22(2), 153-166.
- Guan, J., McBride, R. y Xiang, P. (2007). Reliability and validity evidence for achievement goal models in high school Physical Education settings. *Measurement in Physical Education and Exercise Sciences*, 11(2), 109-129.

- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 58-74.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Hackfort, D. (1986). Theoretical conceptions and assessment of sport-related anxiety. En C. D. Spielberger y R. Díaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural anxiety* (Vol. 3, pp. 79-88). Washington: Hemisphere.
- Hagger, M., Ashford, B. y Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical self-perceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10(2), 137-152.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7ª Ed.). Nueva York: Pearson Prentice Hall.
- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(4), 396-419.
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. En J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives in the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T. y Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research Spring*, 67(1), 43-48.
- Hausenblas, H. A. y Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health*, 21(1), 33-47.
- Haussler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dollmen.
- Heesch, K. C., Mâsse, L. C. y Dunn, A. L. (2006). Using Rasch modeling to re-evaluate three scales related to physical activity: Enjoyment, perceived benefits and perceived barriers. *Health Education Research*, 21(Supl. 1), i58-i72.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psicosocial* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. y Fairclough, S. (2009). The Physical Education Predisposition Scale: preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Hudson, S. R. (2014). *Young Children's Enjoyment of Physical Activity* (Tesis de Maestría). Universidad de Míchigan Oriental, Ypsilanti, Michigan, EE.UU.
- Infante, G. y Zulaika, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Coord.), *El autoconcepto físico* (pp. 125-153). Madrid: Pirámide.

- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (2003). *LISREL 8.54. Structural equation modeling with the Simplis command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kendzierski, D. y DeCarlo K. J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two Validation Studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 50-64.
- Kent, M. (2003). *Diccionario Oxford de Medicina y Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J. y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1025-1036.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. U. H. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* (Vol. 3, pp. 90-102). Washington: American Psychological Association.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Levy, R. y Hancock, G. R. (2007). A framework of statistical tests for comparing mean and covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 33-66.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE (10 diciembre 2013)*, 295, 97858-97921.

Liberal, R., Escudero, J. T., Cantallops, J. y Ponseti, J. (2014). Impacto psicológico de las lesiones deportivas en relación al bienestar psicológico y la ansiedad asociada a deportes de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 451-456.

Lila, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica* (Tesis de Grado). Universidad de Valencia, Valencia, España.

López, J. C. y Lozano, F. J. (2006). Activación, estrés y ansiedad. En E. J. G. de los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (Eds.), *Psicología y deporte* (pp. 191-204). Murcia: Diego Marín.

Macho-Sánchez, M. A. (2016). *Potencial educativo de la actividad física en el medio natural: el CRIE como recurso educativo* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Palencia, España.

Macías-Sierra, R. (2011). *Análisis de la formación inicial del Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural y de la escalada deportiva* (Tesis de Grado). Universidad de Granada, Granada, España.

MacPhail, A., Kirk, D. y Eley, D. (2003). Listening to young people's voices: Youth sports leaders' advice on facilitating participation in sport. *European Physical Education Review*, 9(1), 57-73.

- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L. y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). Nueva York: Academic Press.
- Mandigo, J. L. y Holt, N. L. (1999). *Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments* (Trabajo de Grado). Universidad de Alberta, Alberta, Canadá.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337.
- Marsh, H. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.
- Marsh, H. (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 Kinetics.

- Marsh, H. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(3), 237-259.
- Marsh, H. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.38-90). Nueva York: Wiley.
- Marsh, H. W. y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L. y Redmayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 270-305.
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealley, R. S. y Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Burton, D., Rivkin, F. y Simon, J. (1980). Reliability and validity of the competitive state anxiety inventory (CSAI). En C. H. Nadeau, K. M. Halliwell,

- K. M. Newell y G. C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 91-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A. y Smith, D. E. (1990). Development and validation of the competitive state anxiety inventory-2. En R. Martens, R. S. Vealey y D. Burton (Eds.), *Competitive Anxiety in Sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martínez, C., Alonso, N., González, D., Rojas, N. y Moreno, J. A. (2010). Las de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: Conceptualización. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 119-150). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez-Sánchez, F., Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez-Sánchez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 289-332). Madrid: McGraw-Hill.
- Marx, R. W. y Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-108.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Revista Persona*, 12, 167-185.
- McAuley, E. y Courneya, K. S. (1994). The Subjective Exercise Experiences Scale (SEES): Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 163-177.

- McAuley, E., Konopack, J., Morris, K., Motl, R., Hu, L., Doerksen, S., ... Rosengren, K. (2006). Physical activity and functional limitations in older women: influence of self-efficacy. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 61(5), 270-277.
- McClelland, D. C. (1984). *Motives, personality, and society: Selected papers*. Nueva York: Praeger.
- McDonald, K. y Thompson, J. K. (1992). Eating disturbance, body image dissatisfaction, and reasons for exercising: gender differences and correlational findings. *International Journal of Eating Disorders*, 11(3), 289-292.
- Mellalieu, S. D. y Hanton, S. (2009). *A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., Hanton, S. y Fletcher, D. (2009). Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment. *Journal of Sports Sciences*, 27(7), 729-744.
- Méndez, A., Cecchini, J. A. y Fernández, J. (2014). Examinando el modelo de metas de logro 3x2 en el contexto de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 157-168.
- Méndez, A., Cecchini, J. A., Fernández, J. y Méndez, D. (2013). Validación del Cuestionario de Metas de Logro 2x2 en Educación Física. *Magíster*, 25(1), 43-50.
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Aguilar.

- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente, I. y Zagalaz, M. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos*, 17, 38-41.
- Molina S. y Borkovec T. D. (1994). The Penn State Worry Questionnaire: Psychometric properties and associated characteristics. En G. C. L. Davies y F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment, and treatment* (pp. 265–283). Nueva York, NY: Wiley.
- Molina, J., Sandín, B. y Chorot, P. (2014). Sensibilidad a la ansiedad y presión psicológica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 45-54.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Moreno, R. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17(2): 261-267.
- Moreno, J. A., Gimeno, E. C. y González, R. M. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J. A., González, D. y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., González, D., Martín-Albo, J. y Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: an experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 79-85.

- Moreno, J. A., González, D., Martínez, C., Alonso, N. y López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173-180.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Morgan, W. y O'Connor, P. (1988). Exercise and mental health. En R. K. Dishman (Ed.), *Exercise adherence: Its impact on public health* (pp. 91-121). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G. y Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K. y Rudisill, M. E. (2004). Student motivation in physical education: breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(6), 40-51.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicología de la Familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Román, J. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

- Navarro-Patón, R., Barreal-López, P. y Basanta-Camiño, S. (2016). Relación entre el autoconcepto físico y el disfrute en las clases de Educación Física en escolares de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 8(2), 151-162.
- Navlet, M. R. (2012). *Ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo: Un estudio centrado en la diferencia entre deportes* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: 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.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(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(3), 444-453.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665.

- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C. y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- O'Donoghue, P. y Neil, R. (2015). Relative age effect on behavioural regulation, burnout potential and anxiety of sports students. *European Journal of Human Movement*, 35, 1-11.
- Öhman, A. (1993). Fear and anxiety as emotional phenomena: Clinical phenomenology, evolutionary perspectives, and information processing mechanisms. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 511-536). Nueva York: Guilford Press.
- Olson, C. L. (1979). Practical considerations in choosing a MANCOVA test statistic: A rejoinder to Stevens. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1350-1352.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: OMS.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, 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 & Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Pensgaard, A. M. y Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(2), 101-116.
- Peñarrubia-Lozano, C., Guillen-Correas, R. y Lapetra-Costa, S. (2013). Evolución de las actividades en el medio natural en educación física a partir de 1990. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(2), 113-129.
- Pinos, M. (1997). *Actividades y juegos de Educación Física en la naturaleza. Guía Práctica*. Madrid: Gymnos.
- Plant, R. y Ryan, R. M. (1985). Self-consciousness, self-awareness, ego-involvement, and intrinsic motivation: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53(3), 435-449.
- Pons, D. (1994). *Un estudio sobre la relación entre ansiedad y rendimiento en jugadores de golf* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Pons, J., Ramis, Y., Garcia-Mas, A., López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M. C. (2016). Percepción de la Ansiedad Competitiva en relación al Nivel de Cooperación y Compromiso Deportivo en Jugadores de Baloncesto de Formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 45-54.
- Raedeke, T.D. (2007). The relationship between enjoyment and affective responses to exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 105-115.

- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C. y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 1004-1009.
- Ramis, Y., Viladrich, C., Sousa, C. y Jannes, C. (2015). Exploring the factorial structure of the Sport Anxiety Scale-2: Invariance across language, gender, age and type of sport. *Psicothema*, 27(2), 174-181.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L. y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos*, 22, 19-23.
- Rejeski, W. y Mihalko, S. (2001). Physical activity and quality of life in older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 56(A), 23-35.
- Reynaga-Estrada, P., Arévalo-Vázquez, E. I., Verdesoto Gáleas, A. M., Jiménez Ortega, I. M., Preciado Serrano, M. L. y Morales Acosta, J. J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *Retos*, 30, 203-206.
- Ries, F., Castañeda, C., Campos, M. y Del Castillo, O. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 9-16.
- Rikard, G. L y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals and motivational processes. En G. C.

- Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50).  
Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. y Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 3-27.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Royo, M. (2007). La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. En E. Adams et al. (Coord.), *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (2ª Ed.) (pp. 85-94). Barcelona: Graó.
- Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2005). Autoconcepto físico y modalidad deportiva practicada. En M. 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-Tendero, G. y Casado-Manzano, R. (2012). Goal orientations in Physical Education students from the Initial Professional Qualification Program (P.C.P.I.) in contrast with high school students. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 2(1), 17-24.

- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review if research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychologist*, 52(1), 68-78.
- Sáez, J. (2010). *La formación del profesorado de Educación Física de ESO en Andalucía en relación con las Actividades en el Medio Natural*. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Sáez, J. (2012). Las actividades físico-deportivas en el medio natural como contenido dentro del sistema educativo español. Desarrollo y evolución en las leyes educativas. *Adal*, 15(25), 33-37.
- Sáez, J. y Fuentesal, J. (2014a). La formación universitaria en actividades físico-deportivas en el medio natural: situación actual y perspectivas de futuro. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 14-21.
- Sáez, J. y Fuentesal, J. (2014b). Motivación, ansiedad y autoconcepto en un programa de turismo activo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 32-38.

- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., Jiménez, P. y Romero, M. (1994). Ansiedad cognitiva y somática. Relación con otras variables de ansiedad y psicósomáticas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 313-320.
- Santos, M. L. (2000). *Las actividades en el medio natural en la educación física escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- 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.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 375-391.
- Schwalbe, M. L. (1993). Goffman against postmodernism: Emotion and the reality of the self. *Symbolic Interaction*, 16(4), 333-350.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Silberstein, L. R., Striegel-Moore, R. H., Timko, C. y Rodin, J. (1988). Behavioural and psychological implications of body dissatisfaction: do men and women differ? *Sex Roles*, 19(3), 219-232.

- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*(1), 125-142.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait-anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research, 2*(4), 263-280.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P. y Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The sport anxiety scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 479-501.
- Sonstroem, R. J. y Potts, S. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 28*(5), 619-625.
- Sonstroem, 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*(2), 207-221.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety Behavior* (pp. 23-49). Nueva York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1989). *Anxiety in sports: An international perspective*. Nueva York: Hemisphere Publishing Corporation.

- Steinberg, G., Grieve, F. G. y Glass, B. (2002). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 23(3), 298-306.
- Stevens, J. P. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2ª Ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. Londres: Sage.
- Subramanian, P. R. y Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 4(1), 29-43.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3ª Ed.). Nueva York: Harper Collins.
- Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.
- Thórgersen-Ntoumani, C., Fox, K. R. y Ntoumanis, N. (2005). Relationship between exercise and three components of mental well-being in corporate employees. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(6), 609-627.
- 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(1), 119-127.
- 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(1), 53-74.

- Vallejo, J. y Gastó, C. (1990). *Trastornos afectivos, ansiedad y depresión*. Barcelona: Salvat.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Nueva York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K., Van Coppenolle, H., David, A., ... Peuskens, J. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 855-863.
- Vandenbosch, M. (1996). Confirmatory Compositional Approaches to the Development of Product Spaces. *European Journal of Marketing*, 30(3), 23-46.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação* (Tesis Doctoral). Universidad de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.

- Villanueva-Ortega, J. P. (2014). *La trepa en el aula de educación física como proceso previo a la escalada en roca natural* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Palencia, España.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. y Aguilar, C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Vormbrock, F. (1983). *Diagnostizierbarkeit von Angst. Untersuchungen zur Trait-Angst-Diagnostic für die Verhaltensvorhersage in Sportsituationen*. Köln: bps.
- Wadey, R. y Hanton, S. (2008). Basic psychological skills usage and competitive anxiety responses: perceived underlying mechanisms. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 363-373.
- Wang, J., Biddle, S. y Elliot A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a PE context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147-168.
- Watkins, D. y Dhawam, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.

- Weigand, D. A. y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1995). *Fundamentos de Psicología del Deporte*. Barcelona: Ariel.
- Welk, G. J., Corbin, C. B. y Lewis, L. A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7(2), 152-161.
- Weng, T. C. (2006). *Effect of Music-Listening on the Enjoyment of Physical Activity Experience* (Tesis de Maestría). Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, EE.UU.
- White, M., Wójcicki, R. y McAuley, E. (2009). Physical activity and quality of life in community dwelling older adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7, 10.
- Williams, J. M. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1981, Abril). *Convergent and discriminant in self concept measurement*. Comunicación presentada en The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, Estados Unidos.
- Zanatta, E., Bonilla, M. P. y Trejo, L. (2003). Adaptación, normalización y validación del Cuestionario de Ansiedad Cognoscitiva y Somática. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 36(1), 5-9.
- Zubiaur, M. y Gutiérrez, A. (2003). El miedo en el aprendizaje motor. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 72, 21-26.

Zuckerman, M. y Driver, R. (1989). What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13(2), 67-82.

---

## **IX. ANEXOS DOCUMENTALES**

---

**Anexo 1. Physical Activity Enjoyment Scale (Moreno et al., 2008)**

| Cuando estoy activo...                          | TOTALMENTE EN DESACUERDO | ALGO EN DESACUERDO | NEUTRO | ALGO DE ACUERDO | TOTALMENTE DE ACUERDO |
|---|--------------------------|--------------------|--------|-----------------|-----------------------|
| 1. Disfruto                                     | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 2. Me aburro                                    | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 3. No me gusta                                  | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 4. Lo encuentro agradable                       | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 5. De ninguna manera es divertido               | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 6. Me da energía                                | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 7. Me deprime                                   | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 8. Es muy agradable                             | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 9. Mi cuerpo se siente bien                     | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 10. Obtengo algo extra                          | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 11. Es muy excitante                            | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 12. Me frustra                                  | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 13. De ninguna manera es interesante            | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 14. Me proporciona fuertes sentimientos         | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 15. Me siento bien                              | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |
| 16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa | ❶                        | ❷                  | ❸      | ❹               | ❺                     |

**Anexo 2. Sport Anxiety Scale-2 (Ramis et al., 2010)**

| Antes o mientras juego o compito...                      | NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO |
|--|------|------|----------|-------|
| 1. Me cuesta concentrarme en el partido o la competición | ❶    | ❷    | ❸        | ❹     |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 2. Siento que mi cuerpo está tenso   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me preocupa no jugar o competir bien  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Me cuesta centrarme en el partido o la competición                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Me preocupa desilusionar a los demás (compañeros, entrenadores, padres, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Siento un nudo en el estómago   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Pierdo la concentración en el partido o la competición                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me preocupa no competir o jugar todo lo bien que puedo                        | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Me preocupa competir o jugar mal  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Siento que mis músculos tiemblan   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Me preocupa “cagarla” durante el partido o la competición                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Tengo el estómago revuelto   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. No puedo pensar con claridad durante el partido o la competición             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Siento mis músculos tensos porque estoy nervioso                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi entrenador me ha pedido que haga         | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Anexo 3. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport (Guan et al., 2006)**

| En mis clases de educación física...   | TOTALMENTE EN DESACUERDO | BASTANTE EN DESACUERDO | ALGO EN DESACUERDO | NEUTRO | ALGO DE ACUERDO | BASTANTE DE ACUERDO | TOTALMENTE DE ACUERDO |
|--|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes  | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 2. Quiero aprender lo máximo posible   | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo mal   | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 4. A veces tengo miedo de no poder entender el contenido de la asignatura tan a fondo como me gustaría | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás  | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 6. Es importante para mí entender el contenido de la asignatura tan a fondo como sea posible           | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo mal   | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 8. A menudo me preocupa no poder   | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| aprender todo lo que hay que aprender   |   |   |   |   |   |   |   |
| 9. Mi meta es conseguir un mayor nivel que la mayoría de los otros/as estudiantes | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| 10. Quiero dominar completamente la materia presentada                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| 11. Mi miedo a hacerlo mal es lo que a menudo me motiva                           | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| 12. Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría                 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

***Anexo 4. Physical Activity Enjoyment Scale adaptada al contexto de actividades físicas en el medio natural***

| <b>Cuando practico actividades en el medio natural...</b> | <b>TOTALMENTE EN DESACUERDO</b> | <b>ALGO EN DESACUERDO</b> | <b>NEUTRO</b> | <b>ALGO DE ACUERDO</b> | <b>TOTALMENTE DE ACUERDO</b> |
|---|---------------------------------|---------------------------|---------------|------------------------|------------------------------|
| 1. Disfruto   | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 2. Me aburro  | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 3. No me gusta  | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 4. Lo encuentro agradable                                 | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 5. De ninguna manera es divertido                         | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 6. Me da energía  | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 7. Me deprime   | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 8. Es muy agradable                                       | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 9. Mi cuerpo se siente bien                               | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 10. Obtengo algo extra                                    | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 11. Es muy excitante                                      | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 12. Me desilusiona  | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 13. De ninguna manera es interesante                      | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 14. Me proporciona fuertes sentimientos                   | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 15. Me siento bien  | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |
| 16. Pienso que debería estar haciendo otra cosa           | ①                               | ②                         | ③             | ④                      | ⑤                            |

**Anexo 5. Sport Anxiety Scale-2 adaptada al contexto de actividades físicas en el medio natural**

| Antes o mientras realizo actividades en el medio natural...                    | NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO |
|--|------|------|----------|-------|
| 1. Me cuesta concentrarme durante la actividad a realizar                      | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 2. Siento que mi cuerpo está tenso   | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 3. Me preocupa no realizar la actividad  | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 4. Me cuesta centrarme en lo que se supone que tengo que hacer                 | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 5. Me preocupa desilusionar a los demás (compañeros, profesores, padres, etc.) | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 6. Siento un nudo en el estómago   | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 7. Pierdo la concentración durante la actividad                                | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 8. Me preocupa no realizar la actividad todo lo bien que puedo                 | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 9. Me preocupa realizar mal la actividad                                       | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 10. Siento que mis músculos tiemblan   | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 11. Me preocupa “cagarla” durante la actividad                                 | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 12. Tengo el estómago revuelto   | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 13. No puedo pensar con claridad durante la actividad                          | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 14. Siento mis músculos tensos porque estoy nervioso                           | 1    | 2    | 3        | 4     |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi profesor me ha pedido que haga         | 1    | 2    | 3        | 4     |

**Anexo 6. 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport adaptada al contexto de AFMN**

| Durante la práctica de actividades en el medio natural...                      | TOTALMENTE EN DESACUERDO | BASTANTE EN DESACUERDO | ALGO EN DESACUERDO | NEUTRO | ALGO DE ACUERDO | BASTANTE DE ACUERDO | TOTALMENTE DE ACUERDO |
|--|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que los demás                           | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 2. Es importante para mí hacerlo tan bien como pueda                           | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo peor que los demás                        | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 4. A veces tengo miedo de no poder hacerlo tan bien como me gustaría           | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás                  | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 6. Quiero hacerlo tan bien como me sea posible                                 | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo peor que todos los demás                          | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 8. A menudo me preocupa no poder hacerlo tan bien como puedo                   | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 9. Mi meta es hacerlo mejor que la mayoría de los participantes                | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 10. Es importante para mí dominar todos los aspectos de mi actuación           | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 11. Es importante para mí evitar ser uno de los peores participantes del grupo | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |
| 12. Me preocupa no poder hacerlo tan bien como posiblemente podría             | 1                        | 2                      | 3                  | 4      | 5               | 6                   | 7                     |

## *Anexo 7. Pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene para el Estudio 2*

### **1.1. Normalidad y homogeneidad de las varianzas según el sexo.**

Tabla 24. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las escalas y subescalas según el sexo.

| Sexo | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |      |
|------|---------------------------------|----|------|
|      | Estadístico                     | gl | Sig. |

|                               | Sexo  | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       |
|-------------------------------|-------|---------------------------------|-----|-------|
|                               |       | Estadístico                     | gl  | Sig.  |
| PACES Total Pre               | Chico | .104                            | 132 | .001  |
|                               | Chica | .153                            | 101 | .000  |
| Disfrute positivo pre         | Chico | .100                            | 132 | .003  |
|                               | Chica | .118                            | 101 | .001  |
| Disfrute negativo Pre         | Chico | .265                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .309                            | 101 | .000  |
| PACES Total Post              | Chico | .087                            | 132 | .017  |
|                               | Chica | .117                            | 101 | .002  |
| Disfrute positivo Post        | Chico | .095                            | 132 | .006  |
|                               | Chica | .152                            | 101 | .000  |
| Disfrute negativo Post        | Chico | .237                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .282                            | 101 | .000  |
| SAS-2 Total Pre               | Chico | .093                            | 132 | .007  |
|                               | Chica | .082                            | 101 | .094  |
| Ansiedad somática Pre         | Chico | .153                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .153                            | 101 | .000  |
| Preocupación Pre              | Chico | .137                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .117                            | 101 | .002  |
| Desconcentración Pre          | Chico | .179                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .184                            | 101 | .000  |
| SAS-2 Total Post              | Chico | .051                            | 132 | .200* |
|                               | Chica | .097                            | 101 | .021  |
| Ansiedad somática Post        | Chico | .090                            | 132 | .011  |
|                               | Chica | .150                            | 101 | .000  |
| Preocupación Post             | Chico | .094                            | 132 | .006  |
|                               | Chica | .088                            | 101 | .053  |
| Desconcentración Post         | Chico | .109                            | 132 | .001  |
|                               | Chica | .119                            | 101 | .001  |
| 2x2 AGQ-S Total Pre           | Chico | .075                            | 132 | .063  |
|                               | Chica | .072                            | 101 | .200* |
| Aproximación-maestría Pre     | Chico | .155                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .158                            | 101 | .000  |
| Aproximación-rendimiento Pre  | Chico | .098                            | 132 | .004  |
|                               | Chica | .107                            | 101 | .006  |
| Evitación-maestría Pre        | Chico | .124                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .098                            | 101 | .018  |
| Evitación-rendimiento Pre     | Chico | .079                            | 132 | .041  |
|                               | Chica | .163                            | 101 | .000  |
| 2x2 AGQ-S Total Post          | Chico | .060                            | 132 | .200* |
|                               | Chica | .096                            | 101 | .022  |
| Aproximación-maestría Post    | Chico | .128                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .110                            | 101 | .004  |
| Aproximación-rendimiento Post | Chico | .103                            | 132 | .002  |
|                               | Chica | .105                            | 101 | .008  |
| Evitación-maestría Post       | Chico | .161                            | 132 | .000  |
|                               | Chica | .129                            | 101 | .000  |
| Evitación-rendimiento Post    | Chico | .103                            | 132 | .002  |
|                               | Chica | .135                            | 101 | .000  |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: \*=Este es un límite inferior de la significación verdadera; a=Corrección de la significación de Lilliefors.

Tabla 25. Prueba de Levene para todas las escalas y subescalas según el sexo.

|                        |  | <b>Estadístico<br/>de Levene</b> | <b>gl1</b> | <b>gl2</b> | <b>Sig.</b> |
|------------------------|--|----------------------------------|------------|------------|-------------|
| PACES Total Pre        | Basándose en la media                      | .098                             | 1          | 231        | .754        |
|                        | Basándose en la mediana                    | .118                             | 1          | 231        | .731        |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .118                             | 1          | 230.159    | .731        |
|                        | Basándose en la media recortada            | .059                             | 1          | 231        | .809        |
| Disfrute positivo pre  | Basándose en la media                      | .721                             | 1          | 231        | .397        |
|                        | Basándose en la mediana                    | .581                             | 1          | 231        | .447        |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .581                             | 1          | 229.014    | .447        |
|                        | Basándose en la media recortada            | .680                             | 1          | 231        | .411        |
| Disfrute negativo Pre  | Basándose en la media                      | .013                             | 1          | 231        | .909        |
|                        | Basándose en la mediana                    | .335                             | 1          | 231        | .563        |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .335                             | 1          | 224.143    | .563        |
|                        | Basándose en la media recortada            | .026                             | 1          | 231        | .872        |
| PACES Total Post       | Basándose en la media                      | .099                             | 1          | 231        | .754        |
|                        | Basándose en la mediana                    | .167                             | 1          | 231        | .683        |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .167                             | 1          | 230.609    | .683        |
|                        | Basándose en la media recortada            | .130                             | 1          | 231        | .719        |
| Disfrute positivo Post | Basándose en la media                      | 1.961                            | 1          | 231        | .163        |
|                        | Basándose en la mediana                    | .876                             | 1          | 231        | .350        |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .876                             | 1          | 212.117    | .350        |
|                        | Basándose en la media recortada            | 1.504                            | 1          | 231        | .221        |
| Disfrute negativo Post | Basándose en la media                      | 4.134                            | 1          | 231        | .043        |
|                        | Basándose en la mediana                    | .803                             | 1          | 231        | .371        |
|                        | Basándose en la                            | .803                             | 1          | 190.539    | .371        |

|                           |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|---------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                           | mediana y con gl<br>corregido                    |                          |     |         |      |
| SAS-2 Total Pre           | Basándose en la media<br>recortada               | 2.596                    | 1   | 231     | .109 |
|                           | Basándose en la media                            | .252                     | 1   | 231     | .616 |
|                           | Basándose en la<br>mediana                       | .307                     | 1   | 231     | .580 |
|                           | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .307                     | 1   | 228.230 | .580 |
| Ansiedad somática Pre     | Basándose en la media<br>recortada               | .297                     | 1   | 231     | .587 |
|                           | Basándose en la media                            | 2.319                    | 1   | 231     | .129 |
|                           | Basándose en la<br>mediana                       | 2.260                    | 1   | 231     | .134 |
|                           | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | 2.260                    | 1   | 230.837 | .134 |
| Preocupación Pre          | Basándose en la media<br>recortada               | 2.468                    | 1   | 231     | .118 |
|                           | Basándose en la media                            | 1.253                    | 1   | 231     | .264 |
|                           | Basándose en la<br>mediana                       | .623                     | 1   | 231     | .431 |
|                           | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .623                     | 1   | 218.565 | .431 |
| Desconcentración Pre      | Basándose en la media<br>recortada               | 1.239                    | 1   | 231     | .267 |
|                           | Basándose en la media                            | 2.173                    | 1   | 231     | .142 |
|                           | Basándose en la<br>mediana                       | 1.838                    | 1   | 231     | .176 |
|                           | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | 1.838                    | 1   | 229.623 | .176 |
| SAS-2 Total Post          | Basándose en la media<br>recortada               | 2.100                    | 1   | 231     | .149 |
|                           | Basándose en la media                            | .002                     | 1   | 231     | .966 |
|                           | Basándose en la<br>mediana                       | .002                     | 1   | 231     | .969 |
|                           | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .002                     | 1   | 230.527 | .969 |
| Ansiedad somática<br>Post | Basándose en la media<br>recortada               | .002                     | 1   | 231     | .965 |
|                           | Basándose en la media                            | .302                     | 1   | 231     | .583 |
|                           | Basándose en la<br>mediana                       | .221                     | 1   | 231     | .639 |
|                           | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .221                     | 1   | 229.204 | .639 |
|                           | Basándose en la media                            | .324                     | 1   | 231     | .570 |

|                                  |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|----------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
| Preocupación Post                | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | .877                     | 1   | 231     | .350 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .878                     | 1   | 231     | .350 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .878                     | 1   | 230.812 | .350 |
| Desconcentración Post            | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | .947                     | 1   | 231     | .332 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .034                     | 1   | 231     | .853 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .167                     | 1   | 226.785 | .684 |
| 2x2 AGQ-S Total Pre              | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | .058                     | 1   | 231     | .809 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | 2.033                    | 1   | 231     | .155 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | 2.086                    | 1   | 230.992 | .150 |
| Aproximación-<br>maestría Pre    | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | 2.092                    | 1   | 231     | .149 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | 3.413                    | 1   | 231     | .066 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | 2.587                    | 1   | 229.658 | .109 |
| Aproximación-<br>rendimiento Pre | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | 3.481                    | 1   | 231     | .063 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .029                     | 1   | 231     | .864 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .034                     | 1   | 230.959 | .854 |
| Evitación-maestría Pre           | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | .017                     | 1   | 231     | .897 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .415                     | 1   | 231     | .520 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .556                     | 1   | 229.275 | .457 |
| Evitación-rendimiento<br>Pre     | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                                  | Basándose en la media                      | .425                     | 1   | 231     | .515 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .028                     | 1   | 231     | .867 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .010                     | 1   | 231     | .919 |

|                                   |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|-----------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                                   | mediana                                    |                          |     |         |      |
|                                   | Basándose en la mediana y con gl corregido | .010                     | 1   | 218.936 | .919 |
|                                   | Basándose en la media recortada            | .000                     | 1   | 231     | .989 |
| 2x2 AGQ-S Total Post              | Basándose en la media                      | 4.370                    | 1   | 231     | .038 |
|                                   | Basándose en la mediana                    | 4.078                    | 1   | 231     | .045 |
|                                   | Basándose en la mediana y con gl corregido | 4.078                    | 1   | 226.026 | .045 |
|                                   | Basándose en la media recortada            | 4.265                    | 1   | 231     | .040 |
| Aproximación-<br>maestría Post    | Basándose en la media                      | 5.388                    | 1   | 231     | .021 |
|                                   | Basándose en la mediana                    | 4.908                    | 1   | 231     | .028 |
|                                   | Basándose en la mediana y con gl corregido | 4.908                    | 1   | 225.284 | .028 |
|                                   | Basándose en la media recortada            | 5.351                    | 1   | 231     | .022 |
| Aproximación-<br>rendimiento Post | Basándose en la media                      | 1.890                    | 1   | 231     | .171 |
|                                   | Basándose en la mediana                    | 1.635                    | 1   | 231     | .202 |
|                                   | Basándose en la mediana y con gl corregido | 1.635                    | 1   | 225.376 | .202 |
|                                   | Basándose en la media recortada            | 1.739                    | 1   | 231     | .189 |
| Evitación-maestría<br>Post        | Basándose en la media                      | 2.541                    | 1   | 231     | .112 |
|                                   | Basándose en la mediana                    | 2.272                    | 1   | 231     | .133 |
|                                   | Basándose en la mediana y con gl corregido | 2.272                    | 1   | 227.338 | .133 |
|                                   | Basándose en la media recortada            | 2.448                    | 1   | 231     | .119 |
| Evitación-rendimiento<br>Post     | Basándose en la media                      | .790                     | 1   | 231     | .375 |
|                                   | Basándose en la mediana                    | .739                     | 1   | 231     | .391 |
|                                   | Basándose en la mediana y con gl corregido | .739                     | 1   | 230.553 | .391 |
|                                   | Basándose en la media recortada            | .798                     | 1   | 231     | .373 |

Fuente: Elaboración propia.

## 1.2. Normalidad y homogeneidad de las varianzas según el curso.

Tabla 26. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las escalas y subescalas según el curso.

|                              | Curso   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       |
|------------------------------|---------|---------------------------------|-----|-------|
|                              |         | Estadístico                     | gl  | Sig.  |
| PACES Total Pre              | 3º ESO  | .106                            | 63  | .075  |
|                              | 1º BACH | .120                            | 170 | .000  |
| Disfrute positivo pre        | 3º ESO  | .115                            | 63  | .039  |
|                              | 1º BACH | .098                            | 170 | .000  |
| Disfrute negativo Pre        | 3º ESO  | .254                            | 63  | .000  |
|                              | 1º BACH | .292                            | 170 | .000  |
| PACES Total Post             | 3º ESO  | .155                            | 63  | .001  |
|                              | 1º BACH | .095                            | 170 | .001  |
| Disfrute positivo Post       | 3º ESO  | .151                            | 63  | .001  |
|                              | 1º BACH | .110                            | 170 | .000  |
| Disfrute negativo Post       | 3º ESO  | .297                            | 63  | .000  |
|                              | 1º BACH | .249                            | 170 | .000  |
| SAS-2 Total Pre              | 3º ESO  | .102                            | 63  | .099  |
|                              | 1º BACH | .083                            | 170 | .006  |
| Ansiedad somática Pre        | 3º ESO  | .170                            | 63  | .000  |
|                              | 1º BACH | .140                            | 170 | .000  |
| Preocupación Pre             | 3º ESO  | .126                            | 63  | .015  |
|                              | 1º BACH | .120                            | 170 | .000  |
| Desconcentración Pre         | 3º ESO  | .179                            | 63  | .000  |
|                              | 1º BACH | .187                            | 170 | .000  |
| SAS-2 Total Post             | 3º ESO  | .096                            | 63  | .200* |
|                              | 1º BACH | .059                            | 170 | .200* |
| Ansiedad somática Post       | 3º ESO  | .096                            | 63  | .200* |
|                              | 1º BACH | .101                            | 170 | .000  |
| Preocupación Post            | 3º ESO  | .094                            | 63  | .200* |
|                              | 1º BACH | .088                            | 170 | .003  |
| Desconcentración Post        | 3º ESO  | .094                            | 63  | .200* |
|                              | 1º BACH | .116                            | 170 | .000  |
| 2x2 AGQ-S Total Pre          | 3º ESO  | .122                            | 63  | .020  |
|                              | 1º BACH | .059                            | 170 | .200* |
| Aproximación-maestría Pre    | 3º ESO  | .198                            | 63  | .000  |
|                              | 1º BACH | .149                            | 170 | .000  |
| Aproximación-rendimiento Pre | 3º ESO  | .114                            | 63  | .041  |
|                              | 1º BACH | .099                            | 170 | .000  |
| Evitación-maestría Pre       | 3º ESO  | .091                            | 63  | .200* |
|                              | 1º BACH | .111                            | 170 | .000  |
| Evitación-rendimiento Pre    | 3º ESO  | .179                            | 63  | .000  |
|                              | 1º BACH | .105                            | 170 | .000  |
| 2x2 AGQ-S Total Post         | 3º ESO  | .082                            | 63  | .200* |
|                              | 1º BACH | .086                            | 170 | .004  |
| Aproximación-maestría Post   | 3º ESO  | .118                            | 63  | .030  |
|                              | 1º BACH | .121                            | 170 | .000  |
| Aproximación-rendimiento     | 3º ESO  | .156                            | 63  | .001  |

|                            | Curso   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |      |
|----------------------------|---------|---------------------------------|-----|------|
|                            |         | Estadístico                     | gl  | Sig. |
| Post                       | 1º BACH | .086                            | 170 | .004 |
| Evitación-maestría Post    | 3º ESO  | .121                            | 63  | .023 |
|                            | 1º BACH | .153                            | 170 | .000 |
| Evitación-rendimiento Post | 3º ESO  | .117                            | 63  | .033 |
|                            | 1º BACH | .119                            | 170 | .000 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: \*=Este es un límite inferior de la significación verdadera; a=Corrección de la significación de Lilliefors.

Tabla 27. Prueba de Levene para todas las escalas y subescalas según el curso.

|                        |  | Estadístico de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|------------------------|--|-----------------------|-----|---------|------|
| PACES Total Pre        | Basándose en la media                      | .005                  | 1   | 231     | .943 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .003                  | 1   | 231     | .954 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .003                  | 1   | 225.944 | .954 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .006                  | 1   | 231     | .940 |
| Disfrute positivo pre  | Basándose en la media                      | 1.391                 | 1   | 231     | .239 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 1.091                 | 1   | 231     | .297 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 1.091                 | 1   | 214.489 | .297 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 1.208                 | 1   | 231     | .273 |
| Disfrute negativo Pre  | Basándose en la media                      | 14.329                | 1   | 231     | .000 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 6.967                 | 1   | 231     | .009 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 6.967                 | 1   | 215.416 | .009 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 12.209                | 1   | 231     | .001 |
| PACES Total Post       | Basándose en la media                      | .696                  | 1   | 231     | .405 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .287                  | 1   | 231     | .592 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .287                  | 1   | 230.747 | .592 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .637                  | 1   | 231     | .426 |
| Disfrute positivo Post | Basándose en la media                      | 3.865                 | 1   | 231     | .051 |

|                        |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                        | Basándose en la mediana                    | 3.063                    | 1   | 231     | .081 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 3.063                    | 1   | 217.734 | .081 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 3.281                    | 1   | 231     | .071 |
| Disfrute negativo Post | Basándose en la media                      | .254                     | 1   | 231     | .614 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .519                     | 1   | 231     | .472 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .519                     | 1   | 225.253 | .472 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .406                     | 1   | 231     | .525 |
| SAS-2 Total Pre        | Basándose en la media                      | .061                     | 1   | 231     | .805 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .036                     | 1   | 231     | .850 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .036                     | 1   | 230.844 | .850 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .048                     | 1   | 231     | .826 |
| Ansiedad somática Pre  | Basándose en la media                      | .050                     | 1   | 231     | .823 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .099                     | 1   | 231     | .754 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .099                     | 1   | 229.066 | .754 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .048                     | 1   | 231     | .827 |
| Preocupación Pre       | Basándose en la media                      | 2.267                    | 1   | 231     | .134 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 2.111                    | 1   | 231     | .148 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 2.111                    | 1   | 229.045 | .148 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 2.270                    | 1   | 231     | .133 |
| Desconcentración Pre   | Basándose en la media                      | 1.018                    | 1   | 231     | .314 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 1.051                    | 1   | 231     | .306 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 1.051                    | 1   | 228.847 | .306 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 1.005                    | 1   | 231     | .317 |
| SAS-2 Total Post       | Basándose en la media                      | .080                     | 1   | 231     | .778 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .052                     | 1   | 231     | .819 |
|                        | Basándose en la                            | .052                     | 1   | 230.999 | .819 |

|                                  |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|----------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                                  | mediana y con gl<br>corregido                    |                          |     |         |      |
| Ansiedad<br>Post                 | Basándose en la media<br>recortada               | .095                     | 1   | 231     | .759 |
|                                  | Basándose en la media                            | .089                     | 1   | 231     | .766 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana                       | .130                     | 1   | 231     | .719 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .130                     | 1   | 230.999 | .719 |
| Preocupación Post                | Basándose en la media<br>recortada               | .068                     | 1   | 231     | .795 |
|                                  | Basándose en la media                            | .027                     | 1   | 231     | .868 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana                       | .048                     | 1   | 231     | .827 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .048                     | 1   | 230.239 | .827 |
| Desconcentración Post            | Basándose en la media<br>recortada               | .016                     | 1   | 231     | .901 |
|                                  | Basándose en la media                            | .078                     | 1   | 231     | .781 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana                       | .015                     | 1   | 231     | .902 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .015                     | 1   | 230.429 | .902 |
| 2x2 AGQ-S Total Pre              | Basándose en la media<br>recortada               | .056                     | 1   | 231     | .814 |
|                                  | Basándose en la media                            | 2.654                    | 1   | 231     | .105 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana                       | 2.619                    | 1   | 231     | .107 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | 2.619                    | 1   | 229.941 | .107 |
| Aproximación-<br>maestría Pre    | Basándose en la media<br>recortada               | 2.696                    | 1   | 231     | .102 |
|                                  | Basándose en la media                            | .804                     | 1   | 231     | .371 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana                       | .992                     | 1   | 231     | .320 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .992                     | 1   | 230.939 | .320 |
| Aproximación-<br>rendimiento Pre | Basándose en la media<br>recortada               | .814                     | 1   | 231     | .368 |
|                                  | Basándose en la media                            | .037                     | 1   | 231     | .847 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana                       | .028                     | 1   | 231     | .868 |
|                                  | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .028                     | 1   | 230.212 | .868 |
|                                  | Basándose en la media                            | .023                     | 1   | 231     | .880 |

|                               |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|-------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
| Evitación-maestría Pre        | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | 7.419                    | 1   | 231     | .007 |
|                               | Basándose en la mediana                    | 6.646                    | 1   | 231     | .011 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | 6.646                    | 1   | 227.497 | .011 |
| Evitación-rendimiento Pre     | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | 12.141                   | 1   | 231     | .001 |
|                               | Basándose en la mediana                    | 6.941                    | 1   | 231     | .009 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | 6.941                    | 1   | 202.371 | .009 |
| 2x2 AGQ-S Total Post          | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | 11.425                   | 1   | 231     | .001 |
|                               | Basándose en la mediana                    | .052                     | 1   | 231     | .820 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | .033                     | 1   | 231     | .855 |
| Aproximación-maestría Post    | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | .033                     | 1   | 221.944 | .855 |
|                               | Basándose en la mediana                    | .046                     | 1   | 231     | .831 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | .312                     | 1   | 231     | .577 |
| Aproximación-rendimiento Post | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | .294                     | 1   | 231     | .588 |
|                               | Basándose en la mediana                    | .294                     | 1   | 230.842 | .588 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | .314                     | 1   | 231     | .576 |
| Evitación-maestría Post       | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | .474                     | 1   | 231     | .492 |
|                               | Basándose en la mediana                    | .299                     | 1   | 231     | .585 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | .299                     | 1   | 230.955 | .585 |
| Evitación-rendimiento Post    | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | .374                     | 1   | 231     | .542 |
|                               | Basándose en la mediana                    | .012                     | 1   | 231     | .914 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | .028                     | 1   | 231     | .866 |
| Evitación-rendimiento Post    | recortada                                  |                          |     |         |      |
|                               | Basándose en la media                      | .028                     | 1   | 229.875 | .866 |
|                               | Basándose en la mediana                    | .024                     | 1   | 231     | .877 |
|                               | Basándose en la mediana y con gl corregido | .300                     | 1   | 231     | .584 |
|                               |  | .211                     | 1   | 231     | .647 |

|  | Estadístico de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|--|-----------------------|-----|---------|------|
| mediana Basándose en la mediana y con gl corregido | .211                  | 1   | 229.651 | .647 |
| Basándose en la media recortada                    | .293                  | 1   | 231     | .589 |

Fuente: Elaboración propia.

### 1.3. Normalidad y homogeneidad de las varianzas según la edad.

Tabla 28. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para todas las escalas y subescalas según la edad.

|                        | Edad    | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       |
|------------------------|---------|---------------------------------|-----|-------|
|                        |         | Estadístico                     | gl  | Sig.  |
| PACES Total Pre        | 11 años | .106                            | 63  | .075  |
|                        | 13 años | .120                            | 170 | .000  |
| Disfrute positivo pre  | 11 años | .115                            | 63  | .039  |
|                        | 13 años | .098                            | 170 | .000  |
| Disfrute negativo Pre  | 11 años | .254                            | 63  | .000  |
|                        | 13 años | .292                            | 170 | .000  |
| PACES Total Post       | 11 años | .155                            | 63  | .001  |
|                        | 13 años | .095                            | 170 | .001  |
| Disfrute positivo Post | 11 años | .151                            | 63  | .001  |
|                        | 13 años | .110                            | 170 | .000  |
| Disfrute negativo Post | 11 años | .297                            | 63  | .000  |
|                        | 13 años | .249                            | 170 | .000  |
| SAS-2 Total Pre        | 11 años | .102                            | 63  | .099  |
|                        | 13 años | .083                            | 170 | .006  |
| Ansiedad somática Pre  | 11 años | .170                            | 63  | .000  |
|                        | 13 años | .140                            | 170 | .000  |
| Preocupación Pre       | 11 años | .126                            | 63  | .015  |
|                        | 13 años | .120                            | 170 | .000  |
| Desconcentración Pre   | 11 años | .179                            | 63  | .000  |
|                        | 13 años | .187                            | 170 | .000  |
| SAS-2 Total Post       | 11 años | .096                            | 63  | .200* |

|                               | Edad    | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |     |       |
|-------------------------------|---------|---------------------------------|-----|-------|
|                               |         | Estadístico                     | gl  | Sig.  |
| Ansiedad somática Post        | 13 años | .059                            | 170 | .200* |
|                               | 11 años | .096                            | 63  | .200* |
| Preocupación Post             | 13 años | .101                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .094                            | 63  | .200* |
| Desconcentración Post         | 13 años | .088                            | 170 | .003  |
|                               | 11 años | .094                            | 63  | .200* |
| 2x2 AGQ-S Total Pre           | 13 años | .116                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .122                            | 63  | .020  |
| Aproximación-maestría Pre     | 13 años | .059                            | 170 | .200* |
|                               | 11 años | .198                            | 63  | .000  |
| Aproximación-rendimiento Pre  | 13 años | .149                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .114                            | 63  | .041  |
| Evitación-maestría Pre        | 13 años | .099                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .091                            | 63  | .200* |
| Evitación-rendimiento Pre     | 13 años | .111                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .179                            | 63  | .000  |
| 2x2 AGQ-S Total Post          | 13 años | .105                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .082                            | 63  | .200* |
| Aproximación-maestría Post    | 13 años | .086                            | 170 | .004  |
|                               | 11 años | .118                            | 63  | .030  |
| Aproximación-rendimiento Post | 13 años | .121                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .156                            | 63  | .001  |
| Evitación-maestría Post       | 13 años | .086                            | 170 | .004  |
|                               | 11 años | .121                            | 63  | .023  |
| Evitación-rendimiento Post    | 13 años | .153                            | 170 | .000  |
|                               | 11 años | .117                            | 63  | .033  |
|                               | 13 años | .119                            | 170 | .000  |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: \*=Este es un límite inferior de la significación verdadera; a=Corrección de la significación de Lilliefors.

Tabla 29. Prueba de Levene para todas las escalas y subescalas según la edad.

|                       |  | Estadístico de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|-----------------------|--|-----------------------|-----|---------|------|
| PACES Total Pre       | Basándose en la media                      | .005                  | 1   | 231     | .943 |
|                       | Basándose en la mediana                    | .003                  | 1   | 231     | .954 |
|                       | Basándose en la mediana y con gl corregido | .003                  | 1   | 225,944 | .954 |
|                       | Basándose en la media recortada            | .006                  | 1   | 231     | .940 |
| Disfrute positivo pre | Basándose en la media                      | 1.391                 | 1   | 231     | .239 |
|                       | Basándose en la mediana                    | 1.091                 | 1   | 231     | .297 |

|                        |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 1.091                    | 1   | 214.489 | .297 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 1.208                    | 1   | 231     | .273 |
| Disfrute negativo Pre  | Basándose en la media                      | 14.329                   | 1   | 231     | .000 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 6.967                    | 1   | 231     | .009 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 6.967                    | 1   | 215.416 | .009 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 12.209                   | 1   | 231     | .001 |
| PACES Total Post       | Basándose en la media                      | .696                     | 1   | 231     | .405 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .287                     | 1   | 231     | .592 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .287                     | 1   | 230.747 | .592 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .637                     | 1   | 231     | .426 |
| Disfrute positivo Post | Basándose en la media                      | 3.865                    | 1   | 231     | .051 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 3.063                    | 1   | 231     | .081 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 3.063                    | 1   | 217.734 | .081 |
|                        | Basándose en la media recortada            | 3.281                    | 1   | 231     | .071 |
| Disfrute negativo Post | Basándose en la media                      | .254                     | 1   | 231     | .614 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .519                     | 1   | 231     | .472 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .519                     | 1   | 225.253 | .472 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .406                     | 1   | 231     | .525 |
| SAS-2 Total Pre        | Basándose en la media                      | .061                     | 1   | 231     | .805 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .036                     | 1   | 231     | .850 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .036                     | 1   | 230.844 | .850 |
|                        | Basándose en la media recortada            | .048                     | 1   | 231     | .826 |
| Ansiedad somática Pre  | Basándose en la media                      | .050                     | 1   | 231     | .823 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .099                     | 1   | 231     | .754 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .099                     | 1   | 229.066 | .754 |

|                        |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
| Preocupación Pre       | Basándose en la media recortada            | .048                     | 1   | 231     | .827 |
|                        | Basándose en la media                      | 2.267                    | 1   | 231     | .134 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 2.111                    | 1   | 231     | .148 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 2.111                    | 1   | 229.045 | .148 |
| Desconcentración Pre   | Basándose en la media recortada            | 2.270                    | 1   | 231     | .133 |
|                        | Basándose en la media                      | 1.018                    | 1   | 231     | .314 |
|                        | Basándose en la mediana                    | 1.051                    | 1   | 231     | .306 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | 1.051                    | 1   | 228.847 | .306 |
| SAS-2 Total Post       | Basándose en la media recortada            | 1.005                    | 1   | 231     | .317 |
|                        | Basándose en la media                      | .080                     | 1   | 231     | .778 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .052                     | 1   | 231     | .819 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .052                     | 1   | 230.999 | .819 |
| Ansiedad somática Post | Basándose en la media recortada            | .095                     | 1   | 231     | .759 |
|                        | Basándose en la media                      | .089                     | 1   | 231     | .766 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .130                     | 1   | 231     | .719 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .130                     | 1   | 230.999 | .719 |
| Preocupación Post      | Basándose en la media recortada            | .068                     | 1   | 231     | .795 |
|                        | Basándose en la media                      | .027                     | 1   | 231     | .868 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .048                     | 1   | 231     | .827 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .048                     | 1   | 230.239 | .827 |
| Desconcentración Post  | Basándose en la media recortada            | .016                     | 1   | 231     | .901 |
|                        | Basándose en la media                      | .078                     | 1   | 231     | .781 |
|                        | Basándose en la mediana                    | .015                     | 1   | 231     | .902 |
|                        | Basándose en la mediana y con gl corregido | .015                     | 1   | 230.429 | .902 |
| 2x2 AGQ-S Total Pre    | Basándose en la media recortada            | .056                     | 1   | 231     | .814 |
|                        | Basándose en la media                      | 2.654                    | 1   | 231     | .105 |

|                                  |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|----------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                                  | Basándose en la mediana                    | 2.619                    | 1   | 231     | .107 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | 2.619                    | 1   | 229.941 | .107 |
|                                  | Basándose en la media recortada            | 2.696                    | 1   | 231     | .102 |
| Aproximación-<br>maestría Pre    | Basándose en la media                      | .804                     | 1   | 231     | .371 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .992                     | 1   | 231     | .320 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .992                     | 1   | 230.939 | .320 |
|                                  | Basándose en la media recortada            | .814                     | 1   | 231     | .368 |
| Aproximación-<br>rendimiento Pre | Basándose en la media                      | .037                     | 1   | 231     | .847 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .028                     | 1   | 231     | .868 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .028                     | 1   | 230.212 | .868 |
|                                  | Basándose en la media recortada            | .023                     | 1   | 231     | .880 |
| Evitación-maestría Pre           | Basándose en la media                      | 7.419                    | 1   | 231     | .007 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | 6.646                    | 1   | 231     | .011 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | 6.646                    | 1   | 227.497 | .011 |
|                                  | Basándose en la media recortada            | 6.980                    | 1   | 231     | .009 |
| Evitación-rendimiento<br>Pre     | Basándose en la media                      | 12.141                   | 1   | 231     | .001 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | 6.941                    | 1   | 231     | .009 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | 6.941                    | 1   | 202.371 | .009 |
|                                  | Basándose en la media recortada            | 11.425                   | 1   | 231     | .001 |
| 2x2 AGQ-S Total Post             | Basándose en la media                      | .052                     | 1   | 231     | .820 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .033                     | 1   | 231     | .855 |
|                                  | Basándose en la mediana y con gl corregido | .033                     | 1   | 221.944 | .855 |
|                                  | Basándose en la media recortada            | .046                     | 1   | 231     | .831 |
| Aproximación-<br>maestría Post   | Basándose en la media                      | .312                     | 1   | 231     | .577 |
|                                  | Basándose en la mediana                    | .294                     | 1   | 231     | .588 |
|                                  | Basándose en la                            | .294                     | 1   | 230.842 | .588 |

|                                   |  | Estadístico<br>de Levene | gl1 | gl2     | Sig. |
|-----------------------------------|--|--------------------------|-----|---------|------|
|                                   | mediana y con gl<br>corregido                    |                          |     |         |      |
|                                   | Basándose en la media<br>recortada               | .314                     | 1   | 231     | .576 |
| Aproximación-<br>rendimiento Post | Basándose en la media                            | .474                     | 1   | 231     | .492 |
|                                   | Basándose en la<br>mediana                       | .299                     | 1   | 231     | .585 |
|                                   | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .299                     | 1   | 230.955 | .585 |
|                                   | Basándose en la media<br>recortada               | .374                     | 1   | 231     | .542 |
| Evitación-maestría<br>Post        | Basándose en la media                            | .012                     | 1   | 231     | .914 |
|                                   | Basándose en la<br>mediana                       | .028                     | 1   | 231     | .866 |
|                                   | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .028                     | 1   | 229.875 | .866 |
|                                   | Basándose en la media<br>recortada               | .024                     | 1   | 231     | .877 |
| Evitación-rendimiento<br>Post     | Basándose en la media                            | .300                     | 1   | 231     | .584 |
|                                   | Basándose en la<br>mediana                       | .211                     | 1   | 231     | .647 |
|                                   | Basándose en la<br>mediana y con gl<br>corregido | .211                     | 1   | 229.651 | .647 |
|                                   | Basándose en la media<br>recortada               | .293                     | 1   | 231     | .589 |

Fuente: Elaboración propia.