



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Orientación de Metas y Práctica de Actividad
Física en Adolescentes. Implicaciones sobre el
Rendimiento Académico y el Burnout.

D. Alberto Portolés Ariño

2014



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y
TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS

Facultad de Psicología

Orientación de metas y práctica de actividad física en adolescentes. Implicaciones sobre el rendimiento académico y el burnout.

Tesis doctoral para optar al grado de Doctor por:

Alberto Portolés Ariño

Directores:

Dr. Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruíz

Dr. Juan González Hernández

Murcia 2014

“El genio es un 1% de talento y un 99% de trabajo duro”

Albert Einstein

Agradecimientos

Han sido muchas las ocasiones en las que he deseado redactar los agradecimientos de nuestra Tesis Doctoral. Y si, digo nuestra, porque sin todos los que formáis parte de mi vida y que quisisteis adentraros en este proyecto ahora tangible, pero durante muchos meses abstracto y por momentos lejano, no hubiera sido posible. Las razones que me hacían querer escribir mucho antes estas líneas han sido unas veces, el deseo de fructificar el final de un proyecto e iniciar los caminos que dicho final me abre, y otras, la necesidad de haceros partícipes del esfuerzo, tenacidad y amor que este periplo conlleva, y que hemos concluido juntos.

Ahora puedo haceros partícipes y mirando atrás, todo con lo que me encuentro son vivencias constructivas, maravillosas y, que sin duda, han hecho de mí, una persona diferente, mereciendo en todo momento la pena luchar por este proyecto.

Nada de esto hubiera sido posible sin mi amigo Juan, y quiero destacar por encima de todo su amistad. Su ayuda, y su perseverancia, sus consejos y su sincera y total confianza en hacerme creer que este proyecto era posible en todo momento, han hecho que este camino fuera más sencillo. Su condición como tutor, no ha hecho más que conformar en mí, un ejemplo a seguir, en cuanto a trabajo, conocimientos y experiencia, para lograr nuestro objetivo común. Gracias Juan.

Destaco igualmente la figura de Quique, cuya confianza plena, su experiencia y sus conocimientos han provocado una seguridad infinita en el adecuado desarrollo de este trabajo.

Agradecimiento eterno a mis padres, Paco y Ángeles, porque su apoyo incondicional sin si quiera pararse a pensar, demuestra una fe en mí que me ha hecho luchar en todo momento. Todo lo que me habéis enseñado a lo largo de mi vida está presente en este trabajo: la fuerza de voluntad, el esfuerzo y sacrificio como norma, el entusiasmo para seguir adelante, la honradez por encima de todo, y la autenticidad de ser uno mismo.

Alejandro, el hermano capaz de darme una palmada en la espalda y sin pronunciar una sola palabra, trasmitirme una fuerza única, un apoyo incontestable, y capaz de provocarme un orgullo propio de un inmejorable hermano y amigo.

Por su puesto, a mis abuelos, Carmen, Pueyos y Javier, porque desde su “noble ignorancia”, creyeron en su nieto y me animaron a continuar en este trayecto con una sonrisa, dándome un ejemplo a seguir para toda mi vida. A mis tíos y tías, y por supuesto todos mis primos, que también estáis ahí en todo momento.

A Belén, porque el estar día a día con ella, ha sido el oxígeno que ha dado “alas” a este trabajo. Sus ganas por acompañarme en este camino han sido desorbitadas y juntos lo hemos logrado. Además, como ambos sabemos, aún queda lo mejor. Gracias a Alicia e Isabel, os agradezco todo el apoyo mostrado.

A Cristina, porque sus conocimientos estadísticos han dado fuerza y sentido a este proyecto. Su trabajo y dedicación han sido un lujo que siempre recordaré y te agradeceré.

A todos mis amigos, los que formamos la “Alianza”, Climent, Diestre, Boltaña, Ballano, Roberto, Fernando M, Manuel, Beguer, Carbó, Ariño, Pablo, Fernando A., Edo, Pascual, Nacho, Cantín y Arnau, porque siempre estáis ahí. Destacar también, a Dani, Pablo, Eduardo, Ricardo, Abel, Berta, y María, porque los años con vosotros con la actividad física como nexo de unión no podían haber sido mejores.

Gracias también a los centros de estudios que habéis colaborado, cada una de las mañanas de estancia en los institutos, escuchando a los profesores, sus consejos y su trato a los alumnos, no ha hecho más que acrecentar mi amor por la enseñanza. Igualmente a los adolescentes, por su paciencia y su sinceridad para que todo esto valga la pena.

Por último, quiero destacar el periodo ligado a la Región de Murcia, sus gentes, amigos y todos los momentos pasados en esa maravillosa Región, la recordaré siempre, como una etapa preciosa.

Todos los que habéis colaborado de una u otra manera en ser lo que soy, gracias.

Índice

Introducción 17

Sección 1: Fundamentación teórica

1. Orientación de metas en la adolescencia	29
1.1. Contextualización del periodo adolescente	29
1.1.1. Etapa dentro de la vida del ser humano	30
1.1.2. Tiene una determinada duración	33
1.1.3. Se producen una serie de cambios a diferentes niveles	36
1.1.4. Provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo	45
1.2. Metas en la adolescencia	48
1.2.1. Metas como constructo motivacional	54
1.2.2. Concepto, organización y tipos de metas	64
2. Actividad física en la adolescencia	79
2.1. Práctica de actividad física y deportiva como hábito determinante para la salud del adolescente.	82
2.1.1. Recomendaciones sobre la práctica de actividad física y deportiva en la adolescencia	91
2.1.2. Estudios sobre los niveles de AFYD y el cumplimiento de las recomendaciones mínimas en la adolescencia	97
2.1.3. Influencias y motivaciones para la práctica de AFYD en la adolescencia.	103
3. Rendimiento académico, burnout y engagement	115
3.1. Rendimiento académico en la adolescencia	115
3.1.1. Factores determinantes del rendimiento académico	119
3.1.2. Relación entre la práctica de AFYD y el rendimiento académico	123
3.1.3. Niveles de rendimiento académico en Secundaria	133
3.2. Rendimiento académico, burnout y engagement	139
3.2.1. Delimitación conceptual del burnout	141
3.2.1.1. Burnout en el contexto académico	144
3.2.1.2. Estudios sobre burnout en el contexto académico	148
3.2.1.3. Rendimiento académico y burnout en el contexto académico	151
3.2.2. Engagement en el contexto académico	153

Sección 2: Parte empírica

4. Hipótesis y objetivos	159
4.1. Objetivos marcados	159
4.2. Hipótesis de estudio	160
5. Metodología	165
5.1. Participantes	165
5.2. Instrumentos de evaluación	171
5.2.1. Práctica de actividad física y conductas sedentarias	171
5.2.2. Metas adolescentes y compromiso personal	174
5.2.3. Burnout y engagement en el contexto académico	176
5.2.4. Rendimiento académico	178
5.3. Procedimiento	179
5.4. Análisis de datos	181
6. Resultados	183
6.1. Estadísticos descriptivos	183
6.1.1. Orientación de metas y compromiso personal	183
6.1.2. Burnout y engagement en el contexto académico	184
6.1.3. Rendimiento académico	188
6.2. Análisis de las dimensiones saludables objeto de estudio	189
6.2.1. Actividad física, conductas sedentarias y variables sociodemográficas	189
6.2.1.1. Género y Actividad Física	189
6.2.1.2. Género y Conductas sedentarias	191
6.2.1.3. Curso y Actividad Física	192
6.2.1.4. Curso y Conductas sedentarias	195
6.2.2. Relación entre variables saludables	195
6.3. Análisis de las dimensiones psicológicas objeto de estudio	196
6.3.1. Orientación de metas, compromiso personal y variables sociodemográficas	196
6.3.1.1. Género	196
6.3.1.2. Curso	197
6.3.2. Burnout, engagement y variables sociodemográficas	199
6.3.2.1. Género	199
6.3.2.2. Curso	200
6.3.3. Relación entre variables psicológicas	201

6.3.4.	Relación entre el burnout y engagement y variables saludables	204
6.4.	Análisis de la variable rendimiento académico	206
6.4.1.	Rendimiento académico y variables sociodemográficas	206
6.4.1.1.	Género	206
6.4.1.2.	Curso	207
6.4.2.	Rendimiento académico y su relación con variables saludables y psicológicas	208
6.4.2.1.	Variables saludables y rendimiento académico	208
6.4.2.2.	Variables psicológicas y rendimiento académico	213
6.5.	Determinación de perfiles en las diferentes variables estudiadas mediante análisis clúster	215
6.5.1.	Perfiles adolescentes según la variable orientación de metas y compromiso personal	215
6.5.1.1.	Perfiles obtenidos y variables sociodemográficas	217
6.5.1.2.	Perfiles obtenidos y cumplimiento de las recomendaciones saludables	218
6.5.1.3.	Perfiles obtenidos, burnout y engagement en el contexto académico	220
6.5.1.4.	Perfiles obtenidos y rendimiento académico	221
6.5.2.	Perfiles adolescentes según la variable burnout y engagement	223
6.5.2.1.	Perfiles obtenidos y variables sociodemográficas	225
6.5.2.2.	Perfiles obtenidos, burnout y engagement en el contexto académico	225
6.5.2.3.	Perfiles obtenidos, orientación de metas y compromiso personal	227
6.5.2.4.	Perfiles obtenidos y rendimiento académico	229
7.	Discusión y conclusiones	231
8.	Propuestas futuras	265
9.	Referencias bibliográficas	267
10.	Anexos	303

Introducción

Cuando hablas con ellos, percibes que son especiales, diferentes, únicos. Al observar cómo actúan y se comportan, sientes la curiosidad de saber el por qué de sus actos. Su paso por ella, aún sintiéndolo como algo fugaz, deja un trasfondo de heroicidad, que se guarda en la “caja de secretos” que conforma nuestro ser, definiendo muchos de los rasgos que nos van definir a lo largo de nuestra vida.

Se trata de la adolescencia, y se trata de ella con la positividad que sugiere pensar en su recorrido. El profundo debate que las ramas de estudio sociales, humanísticas y filosóficas han suscitado y mantienen sobre la adolescencia, han dejado un reguero de connotación negativa sobre ella, que no se corresponde en la mayoría de los casos, sujetos o culturas.

Así, siendo un término tan “universal” y “coloquial”, del que todo el mundo sabría aportar algunas líneas explicativas con cierta coherencia sobre ella, pocos sabrían explicar cuál en su razón de ser actual, sus orígenes, su “poder cultural” y su evolución a lo largo de los años. En este sentido, Freixa (2012), realiza un recorrido histórico-cultural de los orígenes de la adolescencia, y desde las sociedades primitivas de los *púberes* y los *efebos* de la antigua Grecia y Roma, hasta los “*teenagers*” de las sociedades industriales y la *generación @* actual, el periodo adolescente ha sido entendido en este como un fenómeno de vital importancia para el desarrollo del propio ser.

A lo largo del *Capítulo I*, se conceptualiza la adolescencia, y a través de una definición inicial, se analizan diversos aspectos teóricos, capaces de promover ciertas dudas terminológicas, y que de este modo quedan correctamente acotadas. Considerar la adolescencia una etapa o periodo transitorio, eliminar la connotación negativa o establecer límites etéreos, son aclaraciones necesarias para comprender de forma más adecuada los procesos que se dan en la adolescencia.

Se profundiza de igual modo en los cambios que se van produciendo durante la adolescencia a nivel físico, psicológico, social, moral y emocional del adolescente. El objetivo no es enumerar todos los cambios que se producen, sino explicar qué es lo que el adolescente siente y que procesos lo han llevado hasta allí. Se hace especial énfasis en los cambios psicosociales, puesto que determinan en gran medida las actitudes del adolescente respecto a los objetivos de esta investigación.

Las metas adolescentes, contempladas como la intención de llegar hacia un objetivo más o menos concreto, en un espacio temporal que sólo cada individuo se plantea, y el compromiso personal, visto cómo la convicción de dicho sujeto para alcanzar sus metas, son analizadas igualmente en este capítulo, con el objetivo de poder plasmar la importancia que los adolescentes otorgan a diferentes dimensiones de sus vidas. El poder motivacional de las metas, sumado a las evidencias empíricas que demuestran la existencia de diferentes tipos de metas, permiten ahondar más en el por qué de ciertas conductas propias de éste periodo adolescente.

“Hay evidencia concluyente de que la actividad física frecuente mejora sustancialmente la forma física y el estado de salud de niños y jóvenes. En comparación con los niños y jóvenes inactivos, los que hacen ejercicio presentan un mejor estado cardiorrespiratorio y mayor resistencia muscular, y una mejora de su salud, y está suficientemente documentado que presentan menor grasa corporal, un perfil de riesgo de enfermedad cardiovascular y metabólica más favorable, una mejor salud ósea, y una menor presencia de síntomas de ansiedad y depresión”.
Organización Mundial de la Salud (2010).

Con estas palabras, justifica la OMS (2010), la importancia que tiene la práctica de actividad física en el adolescente. Dicha organización, en un informe elaborado a través de múltiples investigaciones a nivel mundial, afirma que un hábito de vida activo, engloba mejoras en los tres conceptos que conforman el término salud: físico, social y psicológico.

A pesar de que la importancia de la salud lleva proclamándose desde épocas muy lejanas, valga como ejemplo la frase del poeta griego Menandro (342 y 292 a.C.), "Salud e inteligencia, son las dos bendiciones de esta vida", el adolescente actual, carece cada vez más de la percepción de la importancia que la salud y los hábitos de vida que la conforman tiene.

López-Miñarro (2009), indica que resulta sorprendente que existiendo tanto conocimiento de cuál es el comportamiento saludable que debe llevar una persona, y que dicho conocimiento llega a la mayor parte de la población, el ser humano tienda a tener una conducta y un estilo de vida bastante insano.

Es por ello, que el *Capítulo II*, se centra en analizar ciertos indicadores de estilos de vida saludable. La actividad física y deportiva, es contextualizada de forma detallada a nivel terminológico, puesto que es frecuente su incorrecta utilización. Valga como ejemplo la típica expresión, “voy a salir a hacer deporte”, dónde el concepto deporte no se ajusta a su verdadero significado, dado que el deporte se ajusta conceptualmente únicamente a situaciones deportivas regladas bajo organismos federados oficiales, y, no es por tanto el objetivo perseguido por el sujeto que cita la anterior expresión. Posteriormente, se destaca el enorme poder e influencia que este indicador tiene para la salud del adolescente. Se destacan los beneficios que provoca la práctica desde un triple punto de vista; social, psicológico y físico, al igual que ha venido sosteniendo la Organización Mundial de la Salud (2010).

Gran importancia se le otorgan a las recomendaciones existentes acerca de cómo debe ser la práctica de actividad física en la adolescencia. Es imprescindible conocer el recorrido hasta llegar a las recomendaciones actuales de actividad física moderada y vigorosa, para propugnar la práctica adecuada de actividad física y deportiva, por ello, se realiza un recorrido a través de las diferentes indicaciones que se han suscitado en muy diversas organizaciones hasta llegar a las más actuales.

Los niveles de práctica de actividad física que anteriormente hemos mencionado en relación al sedentarismo, son analizados para evidenciar la inactividad física reinante en los adolescentes españoles. Por supuesto, conocer las motivaciones de los adolescentes para la realización de práctica es fundamental, ya que incentivar intervenciones centradas en las motivaciones

adolescentes para la práctica, sumado al conocimiento de sus metas, garantizan resultados más ajustados al objetivo de incentivar la práctica de actividad física y deportiva.

La fundamentación teórica finaliza con el *Capítulo III*, en el que se analiza el rendimiento académico de los adolescentes. El bajo rendimiento académico, es una constante en muchos adolescentes españoles, por lo que sumado al estilo de vida poco saludable, conforma una problemática muy importante en la actualidad.

Conceptualizar el significado de rendimiento académico, y establecer una serie de determinantes capaces de modular en mayor o menor medida dicho rendimiento, ocupan la primera parte del capítulo. Establecer relaciones entre la actividad física y deportiva, y el rendimiento académico, es parte crucial en este capítulo, puesto que su análisis evidencia la existencia de relaciones que permiten afirmar que la actividad física influye en el rendimiento académico.

Como posibles causas o consecuencias del bajo, o alto rendimiento académico, se exponen dos conceptos muy poco analizados en la población adolescente en lo que refiere al ámbito educativo. El burnout y el engagement, profundamente analizados en el ámbito laboral, son contextualizados bajo el prisma educativo, con el objetivo de fundamentar teóricamente el posterior análisis de ambos conceptos en la muestra analizada en el presente trabajo. Ambas variables, son conceptualmente detalladas, y su relación con variables referidas a aspectos educativos, son especialmente tratadas, evidenciando el

valor que una adecuada salud psicológica supone para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes.

El *Capítulo IV*, ya dentro de la parte empírica, está dedicado a describir el proceso metodológico, contemplando la descripción de la muestra de participantes, con las características demográficas tenidas en cuenta para establecer relaciones válidas para el cumplimiento de los objetivos e hipótesis marcados. De la misma forma, se describen también los instrumentos utilizados para la recogida de información y la forma en la que los datos han sido tratados para llegar alcanzar los resultados obtenidos.

En el *Capítulo V*, se indican los resultados obtenidos tras la realización de los análisis de datos de la investigación. Siendo concretos, se realiza inicialmente un análisis psicométrico de los instrumentos utilizados para la recogida de datos, utilizando análisis de fiabilidad y estadísticos descriptivos para cada uno de los mismos. De la misma forma, también se han obtenido a través las pruebas estadísticas los datos descriptivos básicos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), para conocer detalladamente los datos de la muestra y las distribuciones de frecuencias. Posteriormente se ha obtenido, mediante las correspondientes pruebas de comparaciones, las diferencias de medias para relacionar variables sociodemográficas con las variables estudiadas. A continuación, se han realizado pruebas correlacionales entre dimensiones y subdimensiones de salud, con los indicadores de orientaciones motivacionales, compromiso personal, burnout y engagement, así como con el rendimiento académico, y a modo aproximativo y estimativo, se ha buscado establecer diferentes perfiles tipo de sujetos adolescentes en función

de su orientación de meta y sus niveles de burnout y engagement en el contexto educativo, mediante agrupación por conglomerados de las dimensiones y subdimensiones del cuestionario utilizado para tal propósito. Finalmente, se procede a realizar otro estudio descriptivo comparativo entre los perfiles tipo resultantes de la agrupación por conglomerados y su relación con los indicadores sociodemográficos, de salud y el resto de variables psicológicas.

El *Capítulo VI*, muestra las conclusiones y la discusión de cada uno de los resultados obtenidos contemplando su coherencia o no con la literatura científica anterior, al mismo tiempo que pretende plantear las posibles limitaciones encontradas y las posibles utilidades desde el punto de vista aplicado que podemos encontrar en los resultados obtenidos, así como la confirmación o no de las hipótesis planteadas. En un apartado específico, se indican *propuestas futuras* que surgen como consecuencia de los resultados obtenidos en el estudio.

Para concluir, se muestra en un último apartado las *referencias bibliográficas* en las que se han apoyado las argumentaciones descritas en el presente trabajo, así como los *anexos* en los que se muestran los instrumentos utilizados para la recogida de datos y consentimiento informado diseñado para la petición personal a cada deportista de la muestra.

Sección 1:

Fundamentación teórica

Capítulo 1

1. Orientación de metas en la adolescencia.

Tanto la orientación de metas cómo el compromiso personal son dos constructos que vienen en gran medida determinados e influenciados por el momento o periodo de la vida en el que se encuentra ubicado un determinado sujeto. La adolescencia resulta ser la etapa de la vida en la que se suceden un mayor número de procesos y cambios, desde el ámbito físico-biológico hasta el psicosocial, por lo que contextualizar de forma adecuada esta etapa es fundamental para la correcta comprensión de la orientación de metas y el compromiso personal que se adquiere durante dicha etapa.

1.1. Contextualización del periodo adolescente

Adentrarse en la contextualización del periodo adolescente, supone profundizar en uno de los periodos del ser humano que mayor trascendencia tiene para éste. Las numerosas ramas científicas que han estudiado la adolescencia desde sus enfoques disciplinares, aportan gran cantidad de teorías que intentan explicar cómo es el periodo adolescente y coinciden en señalarlo como un periodo rico y de vital importancia.

La mayoría de los estudios que han descrito, definido y conceptualizado la adolescencia desde diferentes campos de estudio, coinciden en considerarla como *una etapa dentro de la vida del ser humano, que tiene una determinada duración, y en la que se producen una serie de cambios a diferentes niveles, provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo.*

1.1.1. Etapa dentro de la vida del ser humano.

Las diferentes conceptualizaciones aportadas sobre la adolescencia coinciden en considerarla una etapa dentro del periodo vital del individuo, que transcurre entre la infancia y la adultez.

Hall (1904) citado por Dávila, Ghiardo y Medrano (2008), psicólogo pionero en lo que refiere al estudio de la adolescencia, concebía esta etapa o periodo como “una edad especialmente dramática y tormentosa”, que suponía un corte profundo con la infancia y un acercamiento a los caracteres humanos más elevados, evidentemente refiriéndose a la edad adulta. Piaget (1991) mantiene esta línea, considerando a la adolescencia como “una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta, y que se debe a la pubertad”.

Ni los cambios políticos, sociales y culturales hasta la fecha actual, ni el desarrollo y evolución de la investigación sobre el ámbito adolescente, han trastocado la idea de la adolescencia como una etapa intermedia entre infancia y adultez.

La gran mayoría de los investigadores siguen afirmando en la actualidad, que esta etapa adolescente es una fase de transición entre un estadio, el infantil, para culminar en el adulto y que supondrá la triste despedida del pasado y la progresiva entrada al mundo adulto (Lillo, 2004). Pineda y Aliño (2002) señalan que la adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivas.

Cabe destacar, que existen dos aspectos implícitos en considerar la adolescencia como una etapa separadora, que deben puntualizarse y tratarse con sumo cuidado con ánimo de acotar conceptualmente de forma más eficiente la adolescencia.

Por un lado, el carácter transitorio de la adolescencia. Algunos autores han considerado la adolescencia como una etapa transitoria entre la infancia y la niñez (Rice, 2000; Aliño, López y Navarro, 2006; Johnson, Crosnoe y Elder, 2011). Todos ellos coinciden en que ésta transición está llena de contradicciones, con elementos del pasado que se mantienen, y elementos nuevos que aparecerán o se habrán de construir (Coll, Marchesi y Palacios, 2001).

Considerar la adolescencia como una etapa transitoria conlleva cierta peligrosidad, dado que lo transitorio es sinónimo de temporal, caduco, fugaz y perecedero, por lo que considerarlo de esta forma puede transmitir la idea de que es una etapa pasajera, por lo cual no hay que preocuparse mucho ya que de todos modos es transitoria (Baró, 1999). Las vivencias y experiencias, recordadas por el adolescente, no pueden considerarse caducas o perecederas puesto que forman parte vital y fundamental del aprendizaje psicosocial y cultural del individuo. El término transición supone una distorsión conceptual que deja la adolescencia como un “simple pasaje a la etapa adulta” suponiendo un “periodo de la problemática vital mitológicamente resuelta” (Krauskopf, 2007).

De este modo, de acuerdo con otros investigadores (Machado, 2001; Dávila et al. 2008), es necesario considerar la adolescencia como un periodo de desarrollo del ser humano y no como una etapa de transición. Este tratamiento conceptual plasma más coherentemente el desarrollo que se produce en la adolescencia, integrándose lo social, lo psicológico y lo biológico, permitiendo un alcance conceptual mayor, para definir y comprender la adolescencia (Santillano, 2009).

Por otro lado, un simple análisis de las diferentes conceptualizaciones de la adolescencia tomadas hasta ahora deja entrever una clara connotación negativa sobre el periodo de desarrollo adolescente.

Tal connotación supone una losa afianzada por las creencias sociales, culturales y políticas de siglos pasados. Mucho antes de que Hall (1904), citado por Dávila et al. (2008), hablara de la adolescencia como una etapa “dramática y tormentosa” y de que Piaget (1991) la considerase una “crisis”, otros filósofos y escritores ya concebían al adolescente como un individuo rebelde, inestable, y conflictivo (Casco y Oliva, 2005).

La imagen y visión negativa de la adolescencia sigue muy presente (Pineda y Aliño, 1999; Casco y Oliva, 2005; Oliva, et al. 2010), estrechamente ligada a términos como violencia, irresponsabilidad, acoso, egocentrismo, fracaso escolar, promiscuidad, desobediencia etc.

Coleman y Hendry (2003) cuestionan firmemente esta concepción dramática sobre la adolescencia, afirmando que la psicopatología durante esta etapa no es superior a la de otras etapas del ciclo vital. La adolescencia debería situarse en un plano positivo, valorando más el aprendizaje psicosocial

y cultural que supone enfrentarse a las diferentes dificultades y obstáculos implícitos en la adolescencia.

Poseer una visión realista y positiva de la adolescencia implica aceptar la diversidad adolescente, evitando las generalizaciones y estereotipos negativos. Por ello, el conocimiento de las características fundamentales de este periodo puede facilitar la comprensión de su importancia dentro del ciclo vital. Modelos como el de Oliva et al. (2010) basados en una visión optimista del adolescente, deberían ir sustituyendo a otras apreciaciones existentes, cargadas de una connotación negativa sobre la adolescencia.

1.1.2. Tiene una determinada duración.

Existen gran cantidad de teorías e investigaciones acerca de la duración que tiene la adolescencia (Ros et al. 2001). Acotar el inicio y el final del periodo de desarrollo adolescente es complicado y ha supuesto una gran problemática ya que tanto la entrada en éste periodo como el momento de dejarlo atrás depende de un gran número de factores y contextos que determinan dicha duración.

La gran mayoría de investigadores coinciden en definir la entrada en el periodo de desarrollo adolescente como el momento en el que se inician los cambios físicos en el individuo, los llamados cambios puberales (Pineda y Aliño, 1999; Colvin y Abdullatif, 2012). Establecer el inicio de la adolescencia en el momento de entrada en la pubertad, tiene una razón objetiva y plausible: la universalidad de dichos cambios puberales (Baró, 1999).

Coincidiendo con Santillano (2009), el acotar la adolescencia en un periodo temporal exacto supone enjaular y generalizar sobre un periodo adolescente que de cierta manera es universal, pero que debe contar con una flexibilidad individual debido a su carácter multifactorial.

En la última década, los límites de la adolescencia se han visto ampliados tanto en la edad de inicio como en su terminación. La inclusión de los estudios de E.S.O. en el ámbito de los Institutos ha acelerado la entrada en la adolescencia, al aproximar a los niños de 1º de ESO a compañeros ya adolescentes (Lillo, 2004). Los medios de comunicación así como el rápido y fácil acceso a internet de los adolescentes también han tomado partida en un inicio más temprano de la adolescencia.

El final de la adolescencia también es cada vez más lejano debido a nuestro contexto sociocultural inmediato, observándose una demora para completar el conjunto de logros evolutivos que supone este periodo, debido tanto a unas condiciones laborales y económicas concretas, como a importantes cambios en las estructuras familiares y a un grado mayor de permisividad, tolerancia y libertad en las relaciones que se establecen entre padres e hijos. Nos encontramos ante el fenómeno denominado “adolescencia prolongada”, ya sea de manera forzosa o voluntaria (Vaquero-Cristóbal, Isorna y Ruiz, 2012).

La Organización Mundial de la Salud (1996), señala el inicio de la adolescencia alrededor de los 10 años, con el inicio de los cambios puberales. El final de la adolescencia aparece cuando se ven consolidadas dichas transformaciones y las correspondientes modificaciones en otras esferas sociales y psicológicas, alrededor de los 19 ó 20 años.

Todo este periodo de desarrollo adolescente puede a su vez ser dividido en fases, etapas, edades o adolescencias en función de la prevalencia y el carácter de los procesos y cambios que se producen en cada fase.

La OMS (1996), establece la existencia de dos etapas: la adolescencia temprana, 12 a 14 años y la adolescencia tardía, 15 a 19 años, pero la mayoría de las taxonomías e investigaciones consideran que el periodo adolescente se divide en tres subadolescencias. Horrocks (1984) citado por Amaya (2011), destaca la adolescencia temprana o preadolescencia (11-13 años), adolescencia media (14-16 años) y adolescencia tardía (14-20 años). Brañas (1997), también sigue esta línea y habla de la primera adolescencia (10-14 años), adolescencia media (15-17 años) y adolescencia tardía (18-21 años).

Pese a todo, cada vez más, carece de importancia pautar estrictamente el comienzo y el final de la adolescencia. Burak (2001), señala que se usan estos límites de edad fundamentalmente por razones estadísticas, de planificación y evaluación.

En su lugar se ha preferido esbozar con relativa flexibilidad sus límites y considerar, principalmente, el nivel de desarrollo integral alcanzado por la persona para su edad cronológica.

1.1.3. Se producen una serie de cambios a diferentes niveles.

Todos los cambios que se producen en la adolescencia son en su conjunto de vital importancia para el desarrollo íntegro de la persona. Tanto los cambios físicos y biológicos, como los sociales, emocionales y psicológicos han sido objeto de diferentes enfoques para valorar los cambios adolescentes. Es necesario explicar los cambios físicos y biológicos puesto que marcan el inicio de la adolescencia, pero coincidiendo con Baró (1999) y Santillano (2009), estos cambios tienen una importancia relativa puesto que suceden casi por igual en cualquier época y latitud del mundo. Por eso, debemos superponer los cambios que se producen a nivel social, psicológico y emocional, a pesar de que el punto de partida tenga un carácter biológico.

Los cambios a nivel físico-biológico son el motor de arranque de la adolescencia, que se manifiesta mediante un principio claro y palpable: la pubertad. Comienza el despegue de la infancia, pero sin llegar a alcanzar mucha altura. La función principal de la pubertad es lograr la madurez física y sexual y por tanto conquistar la adultez biológica (Castillo, 1999).

La gran mayoría de las definiciones de la pubertad se refieren a esa transformación física tan evidente, espectacular y tan decisiva para el presente y para el futuro de quien la vive. Las fuerzas de la pubertad son desencadenadas por una cascada de hormonas que disparan la vida adulta emergente (Berger, 2007). Una compleja serie de secreciones hormonales liberadas por la glándula pituitaria y regulada por el hipotálamo, controlan el crecimiento corporal y, si bien es cierto, que cada individuo describe una evolución única dependiendo de la interacción de los genes, la salud del

individuo y el ambiente, existen algunas constantes, extendiéndose durante casi cuatro años y comenzando alrededor de dos años antes en las chicas que en los chicos.

Profundizar en los cambios físicos que se producen en la pubertad supondría orientar la adolescencia a un plano biológico, y como se ha comentado anteriormente difiere del objetivo del presente trabajo.

Los efectos que los cambios puberales provocan en el adolescente sí suponen una cuestión importante a tratar puesto que alteran el orden psicosocial de dicho adolescente. La sucesión de cambios físicos que el adolescente experimenta en su propio cuerpo deben ser asimilados por éste, comprendiendo y aceptando que su nueva imagen corporal es producto normal del desarrollo humano. Este proceso no es sencillo, ya que el contexto sociocultural en el que nos encontramos va estrechamente ligado a la imagen corporal. Los modelos sociales existentes están basados en un estereotipo de belleza corporal que suele ser imitado y copiado por los adolescentes, con el peligro que esto entraña.

La imagen física juega por ello un papel muy importante en la formación de la imagen de sí mismo. Esto se observa en el hecho de que los adolescentes se autodescriben aludiendo única o principalmente a sus rasgos físicos y solamente a partir de la adolescencia intermedia aparecen descripciones basadas en rasgos psicológicos (Castillo, 1999).

Este autor describe 3 reacciones y actitudes del adolescente ante estos cambios físicos:

1. *Desconcierto*: se debe a que, de pronto, el cuerpo del adolescente ha dejado de ser el que era y se ha convertido en algo extraño. El adolescente deja de reconocerse a sí mismo en esa nueva envoltura, no llegando a entender el sentido de los cambios y la secuencia que siguen.
2. *Decepción y disgusto*: el nuevo aspecto físico, suele estar muy alejado de sus prototipos de belleza. Al adolescente le resulta difícil aceptar e integrar psicológicamente su nueva imagen corpórea, no solo porque le resulta extraña sino porque no la entiende y no le gusta.
3. *Dificultad para encontrar la identidad personal*: la imagen del adolescente está sujeta a un cambio incesante, por lo que tendría que identificarse con la nueva imagen de cada nuevo día. Este hecho afecta negativamente al desarrollo de la identidad personal.

Los adolescentes no solo se separan de la niñez en lo que refiere a la apariencia física, también en su forma de pensar, existiendo pues múltiples cambios a nivel cognitivo. Los adolescentes son capaces de traspasar la frontera de la “verdad” para abordar los problemas con alternativas que proceden del mundo de lo posible.

Buena parte de la literatura científica sobre el desarrollo cognitivo del adolescente se sustenta en la obra de Inhelder y Piaget (1955). En esta obra se describe el desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta la adultez, estableciendo cuatro estadios: *sensomotor* (0-2 años), *preoperacional* (2-7

años), *operaciones concretas* (7-11 años) y *operaciones formales* (11 años en adelante).

Los autores anteriores señalan que sobre los 11-12 años se adquieren las operaciones formales, tomando las operaciones concretas como base, así el adolescente puede comenzar a prescindir de lo real, de lo directamente percibido, para basar sus razonamientos desde el mundo de lo posible.

Las operaciones formales tienen cuatro características que describen en gran medida el paso de la niñez a la adolescencia (Lara, 1994).

1. *El mundo de lo posible frente al mundo de lo real:* el adolescente tiene la capacidad para pensar en los objetos del mundo real y en sus leyes como un subconjunto de lo que pudiera haber sido. El mundo real, sus objetos y las relaciones entre los objetos son consideradas como parte de lo que potencialmente pudiera ser.
2. *El pensamiento hipotético deductivo:* el adolescente es capaz de formular mentalmente hipótesis o soluciones posibles, cuya validez contrasta posteriormente con la realidad, extrayendo conclusiones.
3. *El pensamiento proposicional:* el adolescente opera con proposiciones que contienen los datos de la realidad. De esta manera, el pensamiento proposicional consiste en el manejo de operaciones de operaciones lógicas que contienen los resultados de otras operaciones más concretas.

4. *El uso de la combinatoria*: es una característica que se deriva de las anteriores y que a la vez se complementa consistente en la capacidad de listar todas las posibles soluciones de un determinado problema.

Las teorías Piagetianas pronto fueron criticadas (Henao y Solórzano, 2012), basándose en la universalidad de pensamiento formal, la edad de adquisición y la existencia de una estructura de conjunto. Piaget (1991) reformuló estos principios admitiendo que la edad de adquisición es más tardía, que la adquisición depende en parte de la educación formal y que el contenido y la familiaridad de las tareas afecta a su resolución.

En la misma línea, la capacidad del adolescente para tomar lo real como una posibilidad más entre las concebibles, constituye la base intelectual de un rasgo típico del adolescente: el idealismo. El adolescente ya puede concebir cómo podrían ser las cosas o cómo le gustaría que fuesen, y puede además comparar su visión ideal con la real. Esta comparación hace que el adolescente adopte posiciones sociales y políticas, e incluso que se rebele contra lo establecido (Giménez-Dasí, 2009).

El egocentrismo adolescente es otro de los resultados implícito en el cambio que se produce en el adolescente al adentrarse en las operaciones formales. El adolescente se siente el centro de atención y cree que existe una audiencia imaginaria ante la cual ha de actuar, sintiéndose continuamente observado y creyendo que su apariencia es lo que más interesa a los demás. El adolescente también tiene la sensación de ser un ser único, excepcional e irrepetible, es lo que Elkind, (1978) denomina *fabula personal*.

Es lógico pues, pararse a pensar la estrecha relación que existe después de lo expuesto hasta ahora entre los cambios a nivel cognitivo y los cambios que se van a producir a nivel social.

A lo largo del periodo adolescente el individuo vivencia diferentes cambios a nivel social. Surgen nuevos comportamientos en lo referente a uno mismo, las relaciones con los iguales y las relaciones familiares.

Erikson (1968) otorga un papel primordial a la sociedad en el desarrollo del individuo. En su teoría, divide el desarrollo humano en 8 etapas, en las cuales el yo debe resolver tareas específicas con repercusiones psicológicas universales, antes de proseguir hacia la siguiente etapa. Cada una de estas etapas supone el afrontamiento de una crisis. Resolver la crisis supone que el yo sale fortalecido e incorporará una nueva cualidad pero la no resolución de la crisis supondrá la dificultad para la resolución de nuevas crisis y por tanto la dificultad para incorporar nuevas cualidades al yo. La búsqueda de la identidad, como la llama Erikson (1968), contiene la historia de la relación entre el individuo y su sociedad y de la forma particular de la solución encontrada frente a sus problemas. Así los problemas registrados por el individuo y su sociedad son registrados en su identidad.

Durante toda la adolescencia, las relaciones con los iguales y las relaciones familiares cambian respecto a la niñez. La búsqueda de la autonomía propia del adolescente trae consigo el distanciamiento en las relaciones familiares y la búsqueda de apoyo en las relaciones con los iguales.

Los adolescentes sienten una tensión constante entre su necesidad de alejarse de sus padres y su natural dependencia y afecto por ellos. Es necesario destacar que la familia sigue siendo un entorno básico para el adolescente puesto que favorece el desarrollo de la formación de la identidad, la adquisición de autonomía o el ajuste psicosocial adolescente. La mayor parte de los estudios apuntan a que aquellos niños y adolescentes que han establecido mejores vínculos afectivos con sus padres son quienes se muestran más competentes para establecer relaciones estrechas con sus compañeros

La mayor vinculación con el grupo de iguales es debido a que las relaciones que se establecen entre ellos gozan de una mayor intimidad, reciprocidad y apoyo emocional (Oliva, 2011). Como señala este autor, citando a Mayseless y Scharf (2007), este proceso normativo de acercamiento al grupo de iguales cumple tres funciones diferentes:

1. Ayudar al adolescente a relajar los lazos con los padres y a conseguir cierta autonomía emocional.
2. Preparar el camino para el comienzo de las relaciones de pareja gracias a la experiencia que se adquiere en las relaciones igualitarias.
3. Suponer una diversificación de la inversión emocional en distintas figuras de apego, lo que puede resultar muy útil en situaciones de estrés en que algunas de estas figuras pudieran no estar disponibles.

El acercamiento al grupo de iguales es considerado el momento en el que surge la verdadera amistad (Facio y Resett, 2007). La amistad íntima convive con momentos de autorrevelación por parte del adolescente, momentos donde éste confía espontáneamente al amigo aquellas cuestiones que realmente le preocupan, sus sentimientos y deseos más profundos. El amigo por su parte responde positivamente a tales revelaciones, creando de este modo un vínculo entre ambos íntimo.

Esta búsqueda de autonomía por parte del adolescente así como su cada vez mayor apego al grupo de iguales supone un reto emocional para éste, provocando diversos cambios a nivel emocional y moral. No es de extrañar que aparezcan cambios bruscos de humor, conflictos y sentimientos de romanticismo exagerados. Por otro lado, los sentimientos de afecto, ternura, alegría y amistad también son evidentes. Esta convulsión de emociones tiene la misión de consolidar el desarrollo personal y social del adolescente.

Dentro del periodo adolescente existen diferencias respecto a su desarrollo emocional. Por un lado, en la pubertad los adolescentes tienen las emociones “a flor de piel” y actúan de forma espontánea con la incapacidad de controlar sus emociones. Por otro lado, el adolescente situado ya en la adolescencia media, y poseedor de una mayor autonomía emocional, es capaz de controlar determinadas emociones ante un estímulo, aspecto impensable en la niñez y en el inicio de la adolescencia, surgiendo de éste modo la autorregulación emocional en el adolescente.

Esta estrategia con la que cuenta ahora el adolescente supone adquirir la capacidad para dirigir y manejar sus emociones de forma eficaz percibiendo el propio estado afectivo sin dejarse arrollar por él, de manera que no obstaculice su razonamiento y le permita tomar decisiones acordes con sus valores y normas sociales (Fox y Calkins, 2003). La capacidad de generar diversas estrategias autorreguladoras y, de forma flexible, ajustarlas a las demandas de la situación permite a los adolescentes manejar tensiones diarias que se pueden anticipar más eficazmente que a edades inferiores.

También es a lo largo del periodo adolescente donde los sujetos empiezan a tener valores morales interiorizados debido a una estrecha relación con el vínculo que establece la persona con la sociedad y cultura en la que vive. El joven comienza a preocuparse por la ideología, por asuntos sociales y políticos.

La base teórica sobre el desarrollo moral adolescente viene establecida por la corriente cognitivo-evolutiva de Kohlberg (1992) donde se analiza el desarrollo moral a través de la descripción de niveles y estadios por los cuales pasa la persona. Los adolescentes quedarían situados en el segundo nivel, el convencional, que a su vez está dividido en dos estadios:

- El estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales, donde el adolescente tiene en cuenta las expectativas de los demás y la responsabilidad con la sociedad. Razona en función de la aprobación social de los otros.
- El estadio del sistema social y la conciencia, donde el adolescente tiene en cuenta el deber social en función del bienestar de la sociedad. Tiene una perspectiva social alejada de los intereses interpersonales.

De este modo, al inicio de la adolescencia (*estadio 3*), los juicios morales se elaboran basándose en las expectativas del grupo social. La aprobación de los demás y el ser considerado favorablemente como miembro de un colectivo son las razones justificativas del seguimiento de las reglas sociales. En el estadio más avanzado dentro de este nivel convencional, va surgiendo una orientación moral más amplia donde la ley y el orden deben ser respetados por el bien de la comunidad.

A pesar de las críticas (Woolfolk, 2006; Berger, 2007) que han recaído sobre esta teoría, basadas en la universalidad con que expone el desarrollo moral, y por tanto la no consideración de los contextos específicos en los que se desarrolla la persona y cómo estos repercuten en el desarrollo moral, así como la continua reformulación de dicha teoría no evitan que la teoría de Kohlberg (1992) siga siendo el referente para el desarrollo moral adolescente.

1.1.4. Provocando una serie de consecuencias en el desarrollo del individuo.

Los cambios que se producen en el sujeto, detallados en el apartado anterior, provocan que el adolescente de forma muy frecuente se deba enfrentar a situaciones desconocidas para él y que converjan con la continua toma de decisiones y superación de nuevos retos. Ligado a este aspecto surge el concepto de resiliencia, que se viene estudiando aproximadamente desde los últimos 50 años. El origen de los trabajos sobre resiliencia se remonta a la observación de comportamientos individuales de superación que parecían casos aislados y anecdóticos y al estudio evolutivo de niños que habían vivido en condiciones difíciles.

Werner y Smith (1982) citados por Masten (2014), desarrollan uno de los primeros trabajos científicos que potenciaron el establecimiento de la resiliencia en el contexto como tema de investigación en el contexto psicológico. Mediante un estudio longitudinal realizado a lo largo de 30 años con una cohorte de 698 niños nacidos en Hawai en condiciones muy desfavorables. Treinta años después, el 80% de estos niños había evolucionado positivamente, convirtiéndose en adultos competentes y bien integrados. Este estudio, realizado en un marco ajeno a la resiliencia, ha tenido un papel importante en el surgimiento de la misma.

La resiliencia puede entenderse como la habilidad de luchar y madurar en un contexto cuando hay circunstancias adversas o obstáculos (Rouse y Ingersoll, 1998); la capacidad de responder y desarrollarse ante la experiencia de eventos vitales estresantes (Markstrom, Marshall y Tryon, 2000) o la capacidad de una persona de ser inmune y adaptarse al estrés que permite a la persona desarrollarse como individuo a pesar de experiencias de vida infelices (Rew, Taylor-Seehafer, Thomas y Yockey, 2001).

La mayor parte de los adolescentes tiene una correcta resiliencia, es decir, una correcta adaptación a los cambios y a las situaciones de estrés y adversidad, contando además con la capacidad para exhibir respuestas adaptativas ante condiciones de riesgo (Gaxiola y Frías, 2008).

Tener una mayor o menor resiliencia depende de muchos factores como el buen desempeño académico, altos niveles de autoestima, un adecuado funcionamiento psicosocial y la ausencia de conductas antisociales (Tiet, Huizinga y Byrnes, 2010). Otros factores como ser autoeficaz, autónomo, tener

iniciativa, capacidad de planeación, empatía y sentido del humor también influyen de forma evidente (Grotberg, 2006; González y Valdez, 2006).

Los sujetos que no se adaptan de forma correcta a los cambios y ante las adversidades pueden experimentar conductas desadaptativas como el consumo abusivo de sustancias nocivas, trastornos alimenticios, episodios de violencia o cuadros depresivos.

Munist, Santos y Kotliarenco (1998) citados por Morelato, Carrada e Ison (2013), señalan que para fortalecer la resiliencia en esta etapa de la vida, se puede tomar algunas acciones con los propios adolescentes y otras con los adultos encargados de ellos. Entre las primeras están aquéllas con las que se trata de reforzar los rasgos de los jóvenes resilientes para que ellos mismos puedan tomar el control de sus vidas y afrontar dificultades con las mejores herramientas. Cabe mencionar las siguientes medidas: estimular el desarrollo de las capacidades de escuchar, de expresión verbal, y no verbal y de comunicación en general; fortalecer la capacidad de manejo de la rabia-enojo y de las emociones en general; reforzar la capacidad de definir el problema de optar por la mejor solución y de aplicarla cabalmente; ofrecer preparación para enfrentar las dificultades del ingreso al mercado de trabajo. Entre las medidas que se puede tomar con padres y educadores cabe mencionar las siguientes: reforzar los conceptos de protección familiar y procreación responsable; fomentar la habilidad de reconocer esfuerzos y logros; desarrollar la capacidad de comunicación afectiva con los adolescentes; aclarar los roles desempeñados dentro de la familia y favorecer el establecimiento de límites

razonables para cada uno de los miembros; favorecer la presencia de, al menos, un adulto significativo para el adolescente.

1.2. Metas en la adolescencia

Multitud de investigadores están de acuerdo en aceptar que la adolescencia es el periodo adecuado para formular metas, que no serán más que el fruto de los procesos psicosociales que se dan en ella, tales como la formación de la identidad, la consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003)

El periodo de desarrollo adolescente supone la creación para el sujeto de los primeros valores morales, sociales y personales. La tarea primordial del adolescente es lograr una definición de sí mismo y de lo que quiere llegar a ser en un futuro (Rice, 2000), creando su propio perfil referido a las creencias, valores y metas que está dispuesto a perseguir y defender.

Dichas creencias personales y morales así como las metas que el adolescente se plantea, no se mantienen estables de forma homogénea durante todos los años adolescentes, sino que varían y se modulan dependiendo de otros factores existentes en este periodo de desarrollo, como son la influencia familiar y ambiental, las experiencias con los iguales y por supuesto el propio desarrollo de la personalidad del adolescente.

Gran número de adolescentes, suelen carecer de una actitud reflexiva con respecto a su futuro, y sus elecciones se basan generalmente en aspiraciones generales más que en proyectos concretos y reales. Así, la mayor parte de adolescentes termina la formación secundaria en un estado de “espera contenida” frente al futuro, ya que no han tenido la oportunidad de evaluar sus proyectos y ponerlos a prueba (Guichard, 1995).

En la medida en que se hacen capaces de reflexionar sobre sus propios pensamientos, se incrementa la tendencia a soñar despiertos, por ello sus proyectos iniciales tienden a ser fantaseosos y luego conforme son capaces de salir de su egocentrismo, se convierten en algo más reales (Martínez, 2004).

Fierro (1997), citando a Erikson (1968), señala que la edad adolescente constituye un punto crucial de inflexión en la que el sujeto se enfrenta al “Yo soy lo que decido y me propongo ser”.

Una forma idónea para resumir el perfil o patrón de comportamiento de una persona es el de identidad; y una forma de entender lo que psicológica o comportamentalmente sucede en la adolescencia es mostrando el desarrollo de tal identidad en esa etapa de la vida humana (Fierro, 1997).

El término identidad se refiere a la organización de la conducta, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo. Esto implica elecciones y decisiones deliberadas, en particular, con respecto de la vocación, orientación sexual y una “filosofía de la vida” (Marcia, 1987; Waterman, 1985; citados por Pérez, 2006). Si los adolescentes no logran integrar todos estos aspectos o si se sienten incapaces de elegirlos en absoluto, existe el riesgo de una confusión del papel.

Woolfolk (2006) consideró el desarrollo del sujeto, como el paso a través de una serie de etapas, cada una con sus metas, intereses, logros y riesgos particulares. Estas etapas son interdependientes ya que los logros de las etapas posteriores dependen de la manera en que se resolvieron los problemas en los primeros años. Erikson (1968) sugiere que en cada etapa, que el individuo se enfrenta a una crisis de desarrollo. Cada una de estas crisis, implica un conflicto entre una alternativa positiva y otra potencialmente nociva y la manera en que el individuo resuelve cada crisis tendrá un efecto duradero en la imagen que esa persona tiene de sí misma y en su perspectiva de la sociedad. Una resolución nociva de los problemas de las primeras etapas puede tener repercusiones negativas potenciales a lo largo de la vida, aunque en ocasiones es posible reparar el daño en etapas posteriores.

Fierro (1997), señala que todas las etapas de la vida pueden conocer crisis de identidad, que a su vez, se entienden en el marco más general de circunstancias de estrés. Sostiene que las características específicas de la crisis adolescente se asocian a factores varios: a) al inicio abrupto de los cambios puberales; b) a la prolongación de la duración de la adolescencia; c) a la falta de sincronización en los varios procesos de desarrollo, unos más precoces, otros rezagados, unos más constantes (los fisiológicos), otros más variables (intelectuales, morales, afectivos, sociales); d) a las presiones de la sociedad para que el adolescente se esfuerce por adquirir la madurez, la posición y la responsabilidad de adulto, mientras, por otro lado, a esos esfuerzos no les proporciona medios de logro efectivo; e) a la naturaleza poco realista de las expectativas forjadas en la fase preadolescente.

Erikson (1968) y Marcia (1987), citados por Pérez, (2006) sugieren que los adolescentes tienen cuatro alternativas conforme hacen frente a sí mismos y sus opciones. La primera de estas es el logro de identidad. Esto significa que tras considerar las opciones realistas, el individuo ha hecho elecciones y las procura lograr. Al parecer, pocos estudiantes alcanzan esta condición al final del bachillerato, ya que la mayoría no son firmes en cuanto sus decisiones durante varios años más; los estudiantes que asisten a la universidad tal vez requieran un poco más de tiempo para decidir. La hipoteca de la identidad, describe la situación de los adolescentes que no experimentan con diferentes identidades o consideran una variedad de opciones, sino que sólo se comprometen con las metas, los valores y estilos de vida de otras personas, por lo regular de sus padres. Por otro lado, la identidad difusa, ocurre cuando los individuos no llegan a conclusiones acerca de quiénes son o qué quieren hacer con su vida, no tienen una dirección firme. Los adolescentes que experimentan difusión de la identidad tal vez hayan luchado de modo infructuoso por hacer elecciones o quizá hayan evitado pensar con seriedad sobre algunos aspectos en concreto. Por último, los adolescentes que se hallan en medio de una lucha con las opciones experimentan lo que Erikson (1968) denomina una moratoria. Éste utilizó el término moratoria para describir un retraso en el compromiso del adolescente con las opciones personales y de ocupación.

Marcia (1987) citado por Pérez (2004), amplía el significado de la palabra moratoria para incluir los esfuerzos activos por parte de los adolescentes para manejar la crisis y conformar una identidad. Erikson (1968) pensaba que los adolescentes de sociedades complejas experimentan esta crisis de identidad o periodo temporal de moratoria y confusión. En la actualidad, el periodo no se considera más como una crisis porque, para la mayoría de las personas, la experiencia es una exploración gradual en lugar de una catástrofe traumática (Pérez, 2006).

Marcia (1987), propuso cuatro ejemplos de respuesta reales ante la pregunta a varios adolescentes “¿Qué tan dispuesto estarías a renunciar a tus planes actuales para tu carrera si se presentara algo mejor?”, que explican los cuatro niveles de la identidad explicados anteriormente.

La primera respuesta y que de forma inconfundible refleja el logro de identidad fue “es difícil imaginar alguna cosa que en realidad sea mejor para mí. Creo que podría considerarlo, pero he pensado en mi decisión durante mucho tiempo; es lo correcto para mí.”

En segundo lugar, ante la respuesta “no querría cambiar mis planes. Mi familia y yo hemos trabajado por esto desde que puedo recordar. En realidad, no puedo imaginar nada más, sólo me sentiría incómodo”, se deduce que la etapa a la que se refiere es la hipoteca de identidad.

“En realidad no tengo ningún plan, de modo que debe haber algo mejor que el último par de cosas que se me han ocurrido. De cualquier manera, no sé en verdad qué podría funcionar para mí o qué podría hacer...”. Esta tercera respuesta pertenece a la etapa de difusión de la identidad.

Por último, y englobando la etapa de moratoria la respuesta fue “ciertamente, podría estar dispuesto a cambiar. Pero me he estado enfocando en esta idea durante algún tiempo, analizándola desde todos los ángulos. Me está volviendo loco, pero casi he llegado al punto en que puedo decir que parece la mejor idea para mí. Pero aún no podría decir que estoy seguro”.

Woolfolk, (2006) afirma que tanto el logro de la identidad como la moratoria se consideran alternativas saludables. La tendencia natural de los adolescentes de “probar identidades”, experimentar estilos de vida y comprometerse con causas es una parte importante del establecimiento de una identidad firme. Sin embargo, los adolescentes que no pueden superar ni la etapa de difusión de la identidad ni la de hipoteca de la identidad tienen dificultades para ajustarse.

Hay autores que consideran que estos cuatro estatus de identidad se pueden dividir en dos grupos (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009):

- Estatus "activos" y "maduros". Son los que están formados por las identidades alcanzada y moratoria y generalmente están asociados a características positivas (altos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral).
- Estatus "pasivos" e “inmaduros”. Formados por las identidades hipotecada y difusa y asociados a características más negativas (bajo nivel de autonomía y razonamiento moral y mayor grado de convencionalidad y conformismo).

Cid, Espadalé, Carreras y Martínez (2013), afirman que sus resultados apoyan la consideración de la adolescencia como un período clave en el proceso de la formación de la identidad. Además señalan que en las dimensiones analizadas los alumnos presentan medias más elevadas (en primer y/o segundo lugar) en los estatus de identidad calificados de activos y maduros (estatus de identidad alcanzada y moratoria) y, por tanto, hay más alumnos en una situación de exploración y de búsqueda activa de la propia identidad que alumnos que no han iniciado un proceso de exploración y/o no han adquirido ningún compromiso.

1.2.1. Metas como constructo motivacional.

Reeve (2001), indica que “el estudio de la motivación incluye los procesos que dirigen nuestra conducta”, teniendo ésta un sentido, una dirección, una meta a la que llegar. Ferguson (2000), en la misma línea afirma que la motivación “empuja o impulsa” al individuo hacia la consecución de unas metas.

Pervin (1998), considera que en la conducta de las personas existe una estructura organizada, dirigida hacia objetivos o metas. La conducta es intencional porque está dirigida a esas metas, por lo tanto, el concepto de meta es un concepto motivacional y su poder motivacional está asociado con las emociones. Aunque existe una gran diversidad de metas, existen ciertas categorías que pueden considerarse comunes a la mayor parte de individuos.

De hecho, Maehr (1984) citado por Pulkka y Niemivirta (2013), señala que el término meta se refiere al núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que esperaba conseguir la persona de la realización de una actividad, cual es el valor de la actividad y, más concretamente, como la persona define el éxito y el fracaso en una situación.

A pesar de que las metas aparecen implícitas de un modo u otro en teorías motivacionales psicoanalíticas, etológicas, conductistas o evolucionistas, es en las teorías motivacionales con perspectivas sociocognitivas dónde las metas alcanzan su máximo exponente referido a la importancia con el que son conceptualizadas y consideradas.

La perspectiva cognitiva de la motivación se caracteriza porque los investigadores toman conciencia de la necesidad de estudiar los procesos mentales como determinantes causales de la acción. El desarrollo y consolidación de esta perspectiva abarca un periodo que comprende desde finales de la década de los 70 hasta la actualidad. Sin embargo, las referencias pioneras se localizan en la primera mitad del siglo XX en Alemania (Watt y Asch, 1905) y en EE.UU (Tolman, 1959) citados ambos por Armas y Hernández (2006), argumentando que la conducta tenía un propósito, y las personas se mueven en el espacio según propósitos concretos, lo que actualmente se conceptualiza como metas.

Armas y Hernández (2006) indican que la mayoría de las preocupaciones e intereses de los modelos cognitivos motivacionales contemporáneos estaban presentes, destacando en este caso los tipos de representaciones cognitivas implicados en la explicación de la conducta (metas, intenciones, expectativas,

etc.). Estos autores, citando a Maddux (1999), describen cuatro principios básicos que comparten la mayoría de estas teorías cognitivas:

- 1- *Causación recíproca*: Las personas responden cognitiva, afectiva y conductualmente a los eventos de su entorno pero, al mismo tiempo y por la intervención de sus cogniciones, también controlan su conducta. Ésta, a su vez, influirá no sólo en el entorno, sino también en las cogniciones futuras y en los estados biológicos y afectivo de la persona que emite dicha conducta
- 2- *Centralidad en las representaciones cognitivas*: El ser humano tiene una gran capacidad para la representación y la simbolización. De manera activa, las personas construyen cognitivamente su mundo, y esa construcción tendrá una gran influencia en su conducta y en sus emociones. La capacidad para la cognición incluye tener consciencia y autorreflexión, así como la facultad de evaluar la conducta, los pensamientos y las emociones. Además, las personas son capaces de hacer predicciones del futuro (expectativas), esperar que ocurran cosas (metas) e imaginar posibles situaciones donde sientan o se comporten de una forma determinada.
- 3- *Autorregulación*: Las personas no son meros agentes pasivos que responden a estímulos externos. Su capacidad cognitiva les permite la autorregulación. La capacidad de plantearse metas permite crear incentivos que motivan y guían la conducta. A través de las metas, las personas desarrollan estándares sobre la conducta futura y evalúan su conducta actual con respecto a ese estándar. En ese proceso

evaluativo, se aproximan o evitan situaciones dependiendo de la relevancia que éstas tienen con respecto a sus metas.

- 4- *Importancia de lo social en la construcción del self y la personalidad:* La conducta individual está influida por los otros y es compartida con éstos, por lo que las personas esperan lo que los otros sientan, piensen y hagan en respuesta a sus conductas. Las cogniciones más importantes para la construcción del *self* y la personalidad son las cogniciones sociales, que son explicaciones y predicciones sobre la conducta, los pensamientos y las emociones de otras personas.

Bajo esta perspectiva cognitiva, en las dos características centrales se destaca el papel de las metas como variable básica de la motivación

Con las metas contextualizadas y encuadradas bajo la perspectiva motivacional sociocognitiva, se debe profundizar en el término metas, siendo necesario deparar primero en el término expectativa. De forma generalizada, los cognitivos actuales definen expectativa como la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta. A pesar de existir varios tipos de expectativa, las más estudiadas han sido la expectativa de resultado y la de eficacia.

La primera supone la estimación que hace la persona acerca de que una determinada conducta produzca un determinado resultado en una situación concreta. La segunda consiste en la creencia que tiene una persona de poder ejecutar una conducta o una serie de conductas en un momento determinado.

La expectativa de eficacia o autoeficacia es realizada por algunos autores como un factor fundamental para el establecimiento, defensa y consecución de las metas. Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas (autoestimulantes y autodesvalorizantes), en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas metas (Bandura, 2001).

Bandura (2001) señala que las expectativas de autoeficacia indican las creencias acerca de si uno puede efectivamente ejecutar una conducta necesaria para producir un resultado, además de verse influenciadas por la manera en que las personas atienden selectivamente a cierta información; por su parte, las expectativas de resultado aluden a las posibles consecuencias que se producirán una vez se emita la conducta; ejemplos de esas consecuencias pueden ser el reconocimiento social, los premios, la aprobación o la propia satisfacción. De esta forma, la expectativa de autoeficacia se basa en el juicio emitido por el sujeto sobre su propia capacidad para obtener un determinado nivel de ejecución, mientras que la expectativa de resultados parte de una valoración de las consecuencias subsecuentes a la emisión de determinadas conductas.

Para Bandura (2001), las personas son agentes de experiencia; todos sus sistemas están al servicio de cumplir con las tareas y metas que dan significado, dirección y satisfacción a sus vidas, todo funciona como una unidad. Bajo esta perspectiva, cabe destacar la importancia de la actividad

cognitiva en la representación de las metas y el papel activo del ser humano en su elaboración.

Cuando la persona se percibe como altamente capaz para realizar determinada tarea, muestra un gran interés y compromiso, invierte más tiempo y esfuerzo, anticipa resultados, planifica metas, hechos que le permiten al individuo aumentar el esfuerzo requerido para la tarea (Eccles y Wigfield, 2002) y persistir aunque tenga dificultades o adversidades, además de mostrar una mejora en el rendimiento como resultado de un buen proceso de preparación, entendiendo que este concepto de autoeficacia no hace referencia a los recursos de que se disponga, sino a la valoración que se tenga sobre lo que puede hacer con tales recursos.

La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura (2001) en el ámbito educativo muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje. Es por ello que de la aplicabilidad de los postulados de la autoeficacia en los contextos educativos, pueden consolidarse las estrategias personales de los jóvenes estudiantes para otros contextos más autónomos de sus vidas (estilos de vida saludables, por ejemplo...) incidiendo también en formas de concebir los aprendizajes, influyendo a su vez en el desarrollo de su personalidad.

Tal y como nos han mostrado las definiciones de la autoeficacia, y tal y como se han ido utilizando y desarrollando para el entendimiento de los comportamientos en distintos contextos de las relaciones humanas, la consecución de determinadas metas constituye un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que lleva al ser humano a emprender conductas específicas en función de los logros que éste pretende alcanzar. Mas no basta con conocer con claridad aquello que deseamos lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo. No basta “con ser capaz de”; es preciso juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas. La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales.

Las creencias de autoeficacia en los contextos educativos afectan a la práctica docente, y a la actitud de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el conjunto del proceso educativo. Además, constituyen un buen predictor del rendimiento de los alumnos y del sentimiento de autoeficacia de estos en relación con su propio rendimiento. En general, los profesores con un elevado sentimiento de autoeficacia muestran mayor apertura a nuevas ideas, están más dispuestos a probar métodos nuevos si es que estos se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos, planifican y organizan mejor sus clases, dedican más tiempo y energía a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión.

Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), citados por Alderman (2013) desarrollan un estudio en el que ofrecen una revisión de todas las fuentes en las que aparece el constructo de eficacia docente entre 1974 y 1997. Concluyen que la autoeficacia del profesor no sólo se relaciona con resultados de los alumnos en cuanto a su rendimiento, motivación y autoeficacia; además, está en cierto modo vinculada a las conductas que éste manifiesta en el aula.

De esta manera nos encontramos que en la investigación aparece de forma consistente medidas de autoinforme de la autoeficacia y se presentan correlaciones moderadas y, a veces incluso altas, con variables de personalidad consolidadas como los cinco grandes factores (Austin, Saklofske y Egan, 2005), existiendo además estudios que parten de los tipos de personalidad como predictores de la eficacia docente (Henson y Chambers, 2002). La autoeficacia del profesor ha sido estudiada, además de cómo un constructo en sí mismo en relación con diversas conductas docentes tales como el control y la dirección del aula, el estrés, el autoconcepto, etc. (Woolfolk y Hoy, 1990) citados por Alderman (2013).

Pérez, Cupani, y Ayllón (2005) citando a Schunk (1991), Pajares (1996), Valiente (2000) y Lent, Hackett y Brown (2004) señalan que la mayoría de las investigaciones evidencian que la autoeficacia es un constructo fuertemente predictivo de rendimiento académico, persistencia y elección de carrera, aún cuando se incluyen poderosas variables como rendimiento previo y aptitudes en los modelos estadísticos empleados. Los niños realizan inferencias acerca de su eficacia y los resultados probables que alcanzarán en diferentes actividades mediante el apoyo o desaliento verbal que reciben, la observación

de los comportamientos vocacionales y académicos de otras personas y de sus propios estados físicos y reacciones emocionales. El desafío sería entonces prestar una atención sostenida al desarrollo de las habilidades de los estudiantes, así como a las autocreencias que acompañan a estas habilidades.

Por otra parte, en los últimos años se ha informado que los rasgos de personalidad también son predictivos del rendimiento académico y que además, están asociados a variables con fuerte influencia en el éxito académico, tales como motivación, inteligencia y autoeficacia (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Cervone, 2004; Pérez, Cupani, y Ayllón, 2005).

Otros autores indican que la personalidad no estaría directamente asociada al rendimiento académico, sino a una adecuada adaptación al entorno educativo (Allik y Realo, 1997). Otras evidencias sugieren que tanto la personalidad como la inteligencia son constructos relevantes para la predicción del rendimiento académico (Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1999). Otra contribución interesante es la realizada por Farsides y Woodfield (2003), quienes realizaron un estudio longitudinal donde evaluaron una muestra de estudiantes universitarios de diferentes carreras en variables relacionadas con motivación, inteligencia y personalidad. Según sus resultados, Apertura a la Experiencia explicó un porcentaje único de varianza, incrementando el poder predictivo de inteligencia y motivación. Las variables Apertura, Motivación e Inteligencia explicaron un 20% de la varianza del promedio final de calificaciones en esta muestra.

Caprara et al. (2004), condujeron un análisis para analizar las influencias de la autoeficacia y los cinco factores de personalidad sobre las variables popularidad entre los pares, problemas de conducta y rendimiento escolar en una muestra de adolescentes. Del mismo modo que en las investigaciones citadas anteriormente, el único predictor significativo del modelo de los cinco factores fue Apertura, para popularidad entre los pares, problemas de conducta y rendimiento académico, respectivamente.

Dentro del marco general de la psicología de la salud, se reconoce el papel de la autoeficacia como dimensión de la personalidad; como aquella que ayuda al individuo a enfrentarse a los eventos estresantes que le demandan un esfuerzo cognitivo y una conducta adaptativa permanente. Un elevado nivel de autoeficacia percibida se ha mostrado como un elemento protector para la salud (física y mental) y el funcionamiento general debido a que reduce el estrés, disminuye la vulnerabilidad a la depresión (Fernández y Edo, 1994; citados por Herrera y Delgado, 2008), así como disminuye las reacciones emocionales asociadas a eventos demandantes, al tiempo que mejora las conductas de cuidado físico (Guillen, 2007).

Algunos investigadores también han conceptualizado un sentido general de autoeficacia que se refiere a un sentido amplio y estable de competencia personal sobre lo efectiva que puede ser la persona al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Choi, 2004; Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005; Luszczynska, Gibbons, Piko y Tekosel, 2004; citados por Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz, 2013)

El constructo de autoeficacia ha sido aplicado a conductas tan diversas en distintos dominios de salud como el manejo de enfermedades crónicas, uso de drogas, actividad sexual, fumar, realizar ejercicio, bajar de peso, y también la habilidad para recuperarse de los problemas de salud o para evitar potenciales riesgos para la salud. La literatura científica nos revela que altos niveles de autoeficacia tienen consecuencias beneficiosas para el funcionamiento del individuo y su bienestar general (Klein-Hessling, Lohaus y Ball, 2005).

1.2.2. Concepto, organización y tipos de metas.

El concepto que estudia el estado de nuestros deseos es el concepto de meta (Armas y Hernández, 2006). Una meta puede ser definida como el esfuerzo individual que un sujeto realiza por reducir la discrepancia entre la situación en la que se encuentra y la situación a la que desea llegar (Locke y Latham, 1990). Las metas, también consideradas representaciones internas de los estados deseados (Austin y Vancouver, 1996), organizan, regulan, orientan y justifican sus conductas, explican muchas de sus decisiones, contribuyen tanto a su bienestar como a su desajuste personal, influyen en el desarrollo de su autoconcepto y articulan sus vidas en torno a un proyecto significativo o al consumo fácil (Covington, 2000; Dweck, 1986; McGregor y Little, 1998; citados por Sanz de Acedo et al. 2003).

Las diferentes metas existentes y los contenidos que las integran ocupan un papel fundamental en el estudio de este constructo. La certeza de la existencia de diferentes metas en función de factores situacionales, disposicionales, evolutivas etc, ha provocado la aparición de diferentes taxonomías que señalan diferentes tipos de metas.

Las personas no tienen una sola meta, más bien mantienen un conjunto más o menos amplio de metas que pueden relacionarse entre sí (Armas y Hernández, 2006), por lo que la organización de las metas y el tiempo necesario para conseguirlas son aspectos fundamentales.

La teoría más sostenida respecto a la organización de las metas, considera la existencia de una jerarquía de metas dónde aparecen metas de alto nivel o complejas (“llegar a la universidad”), metas intermedias (“aprobar bachillerato”) y metas de baja complejidad o específicas (“estudiar tres horas para el examen del lunes”).

Bajo esta organización jerárquica, el tiempo necesario para lograr una meta tiene gran importancia. Las metas de baja y alta complejidad se asocian al inicio de conflictos, dado que el adolescente bien no está preparado para desempeñar ciertos roles en las tareas más cercanas en el tiempo, o bien la connotación abstracta de las metas complejas acaban superando al adolescente en la adquisición de una determinada meta. De este modo, las metas intermedias son las que mayor sentimiento de consciencia aportan al adolescente, siendo éstas las más estudiadas y propuestas en intervenciones con adolescentes.

López-Romero y Romero (2010), señalan en una revisión detallada la variedad de estudios que han tratado de determinar cuáles son las metas más importantes que persiguen los adolescentes, indicando que las más comunes hacen referencia a las metas educativas y profesionales (Castillo, Balaguer y Duda, 2001; Salmela-Aro, Nurmi y Kinnunen, 1991; Langan-Fox, 1991; Massey, Gebhardt y Garefski, 2008), las metas interpersonales (Wentzel,

1993; Wentzel y Wigfield, 1998; Knox, Funk, Elliott y Bush, 2000), metas relacionadas con el autoconcepto (Emler y Reicher, 1995; Stein, Roeser y Markus, 1998), metas que buscan la libertad y la autonomía (Ford y Nichols, 1992; Goudas, Biddle y Fox, 1994), y las metas relacionadas con la propia apariencia y el deporte (Castillo, Balaguer y Duda, 2002). Igualmente, otros estudios han demostrado la existencia de otras metas vinculados a actividades antisociales (Carroll, Durkin, Hattie, y Houghton, 1997).

No cabe duda, que la taxonomía aportada por Ford y Nicholls (1992), es una de la más importante en referencia al contenido de las metas. Estos autores a partir de la diferenciación de las metas personales y las metas referentes al entorno, señalan 24 metas que todas las personas deseamos satisfacer, señalando las conductas a perseguir y a evitar (*Tabla 1*).

Chulef, Read y Walsh (2001), señalan la existencia de tres metas principales, de las cuáles surgen numerosas metas de orden secundario. Metas relacionadas con el amor, sexo, matrimonio y familia: satisfacer demandas de amor y sexo, matrimonio, pareja y familia. Metas interpersonales: referentes al aspecto físico, pertenencia y reconocimiento social, amistad y recibir de los demás. Metas intrapersonales: defensa frente al rechazo, cualidades sociales positivas, enseñar y ayudar, liderazgo, religión, conciencia social, ética e idealismo, libertad, estética, creatividad, flexibilidad mental, entretenimiento, bienestar psicológico, estabilidad y seguridad, crecimiento personal, orden y logro, autodeterminación y carrera personal, inteligencia, educación y bienestar económico.

Tabla1.

Taxonomía de las metas propuesta por Ford y Nichols (1992).Obtenido de Armas y Hernández (2006).

Tipo de meta	A perseguir	A evitar
Metas personales		
Metas afectivas		
Diversión	Experimentar excitación o incrementar el arousal.	El aburrimiento o el estrés debido a la inactividad.
Tranquilidad	Sentir tranquilidad y relax.	Estrés por sobreexcitación
Felicidad	Experimentar el disfrute, la satisfacción y el bienestar.	Sentimientos de estrés emocional o insatisfacción.
Sensaciones corporales	Experimentar placer asociado a sensaciones físicas, movimientos o contacto corporal.	Sensaciones corporales insatisfactorias o no placenteras.
Bienestar físico	Sentirse sano, energético.	Sentimientos de letargo, debilidad o enfermedad.
Metas Cognitivas		
Exploración	Satisfacer la curiosidad personal acerca de los eventos significativos.	Sensación de uniformidad. No saber hacia dónde vamos.
Comprensión	Incrementar los conocimientos sobre algo.	Malos entendidos, creencias erróneas o sentimientos de confusión.
Creatividad intelectual	Actividades que impliquen ideas originales e interesantes.	Evitar los estancamientos o pensamientos rutinarios
Autoevaluaciones positivas	Mantener un sentimiento de confianza, orgullo y valía personal.	Sentimientos de fracaso, culpa o incompetencia
Metas de organización subjetiva		
Unidad	Sentimiento de profundidad, armonía y pertenencia con la naturaleza	Sentimientos de desorganización o desmembramiento
Trascendencia	Experimentar estados óptimos o extraordinarios de funcionamiento.	Sentimientos donde estamos atrapados en los límites de nuestra experiencia
Metas con el Entorno		
Metas autoasertivas relacionales		
Individualidad	Sentirse único, especial o diferente	Similitudes o conformidad con los otros.
Autodeterminación	Experimentar libertad a la hora de tomar decisiones o actuar.	Sentirse presionado o coartado
Superioridad	Compararse favorablemente con los otros en términos de logros, estatus o éxito.	Comparaciones desfavorables con los otros.
Adquisición de recursos	Obtener apoyo, asistencia, consejo o aprobación de los otros.	Rechazo o la desaprobación de los otros

Metas e integración social relacional		
Pertenencia	Construir o mantener vínculos, amistades, intimidad o sentimiento de comunidad	Sentimientos de aislamiento o separatismo.
Responsabilidad social	Cuidar los compromisos sociales, contraer compromisos sociales y ajustarse a las reglas morales y sociales	Sentimientos de ruptura social o moral.
Equidad	Promover la honradez, justicia, reciprocidad o igualdad	Deshonra y las injusticias.
Provisión de recursos	Dar apoyo, asistencia, consejo o aprobación a los otros	Egoísmos o conductas de abandono
Metas de tarea		
Destreza	Encontrar un reto o logro que mejorar	Incompetencia y mediocridad.
Creatividad	Realizar actividades que impliquen la expresión artística o creativa.	Tareas que no permitan la creatividad.
Gestionar con eficiencia	Mantener el orden, la organización o productividad en las tareas de la vida cotidiana.	Desorganización e ineficiencia.
Obtener beneficios	Incrementar los ingresos o beneficios tangibles	Pérdida de posesiones materiales.
Seguridad	Estar seguros y libres de riesgos	Situaciones dañinas

Carroll et al. (1997), señalan la existencia de de ocho tipos de metas propias de los adolescentes, que son: educativas, profesionales, interpersonales, autoimagen, reconocimiento social, emancipativas, riesgo y físicas. Sanz de Acedo et al. (2003), basándose en las 8 metas citadas, realizan un estudio con adolescentes españoles para corroborar el peso de dichas metas en el contexto actual español subrayando la existencia de 6 metas principales: reconocimiento social, interpersonal, deportiva, emancipativa, educativa y sociopolítica.

Las metas de reconocimiento social, hacen referencia a la situación determinada del adolescente dentro de su comunidad, en términos de prestigio, popularidad y consideración por los demás. El reconocimiento social que proporciona el grupo de iguales tiene claros beneficios para el adolescente:

incide positivamente en el sentimiento de pertenencia e integración social, en la autoestima emocional y social, así como en la evaluación general de satisfacción vital (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Sin embargo otros estudios destacan la importancia del reconocimiento social en lo referente a conductas antisociales y de hábitos de salud inadecuados (López-Romero y Romero, 2010).

La metas interpersonales y emancipativas van íntimamente ligadas al periodo adolescente, dado que la búsqueda de libertad y el alejamiento del grupo familiar es común en el periodo adolescente, aunque alcanzar un equilibrio entre la individuación y la relación con los padres resulta difícil para muchos jóvenes y suele ser causa de desajustes conductuales.

Si algo aprecian los jóvenes son las relaciones interpersonales, necesitan compartir con el grupo de iguales sus ideas y sentimientos más íntimos de manera clara, sincera y en condiciones de igualdad.

Martínez (2004) señala que las metas más frecuentes se encontraron en las categorías de contacto interpersonal. Sanz de Acedo et al. (2003) y López-Romero y Romero, (2010), estando en éste último estudio solo por debajo de las metas emancipativas, obteniendo en su estudio con adolescentes gallegos, que las metas emancipativas son las que los adolescentes, independientemente del género, le otorgan una mayor importancia con la media mayor muy por encima de la meta de reconocimiento social.

La meta sociopolítica es la menos valorada por los adolescentes españoles (Sanz de Acedo et al. 2003). Dicha meta señala las motivaciones adolescentes referentes a la pertenencia a un determinado grupo político o a la búsqueda de cambios en las políticas actuales. La complejidad, lejanía y connotación abstracta dificulta que los adolescentes valoren metas de carácter sociopolítico.

Sin lugar a dudas, las metas educativas y deportivas, han focalizado la mayoría de las investigaciones referentes a las metas en el periodo adolescente. La adolescencia supone en los jóvenes cambios físicos relevantes que pueden generar metas asociadas con el deseo de destacar en deporte, pertenecer a equipos de élite, tener un cuerpo sano, estar en buena forma y disfrutar del deporte (Castillo et al. 2002; Duda y Nicholls, 1992).

Las metas concernientes al aprendizaje constituyen los propósitos que deberían llenar la vida escolar de los adolescentes. Algunos de ellos asisten a las clases motivados por la curiosidad intelectual y así controlan con bastante facilidad las demandas de cualquier tarea, muestran responsabilidad en todo lo que hacen y consideran el esfuerzo personal como la causa del éxito académico; otros actúan al margen de estos propósitos y se desinteresan por el hecho de ampliar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades (Castillo et al. 2001), y también hay algunos que tratan de integrar las metas de rendimiento con las metas de aprendizaje, es decir, tienen múltiples metas (Rodríguez et al. 2001)

Hellin (2007) señala que la Teoría motivacional de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978), y se aplicó posteriormente en el ámbito deportivo (Duda, Fox, Biddle y Armnstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996).

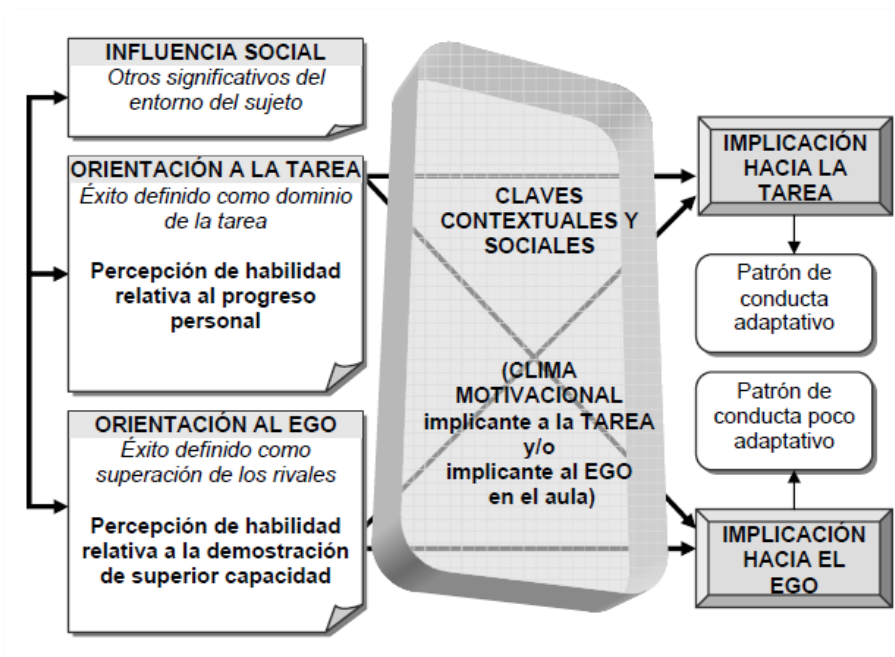
Los contextos de logro, se agrupan bajo dos orientaciones predominantes, orientaciones hacia la tarea o el aprendizaje, en la que el término meta significa mejora de la competencia personal, u orientaciones hacia el rendimiento o el ego, donde el término meta está referido a la búsqueda de mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad.

Ambas orientaciones están determinadas en gran medida por los factores disposicionales (orientaciones motivacionales), referidas a las características individuales de cada sujeto, y por los factores situacionales (clima motivacional), referidas a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto.

De forma esquemática y resumida, dada la amplitud empírica de ésta teoría, en la *Figura 1*, se puede apreciar como la interacción y predominancia de factores contextuales o personales, es determinante en la adquisición y ejecución de determinadas conductas, afectando de forma adaptativa o desadaptativa a la elaboración, defensa y ejecución de metas por parte del sujeto.

Figura 1.

Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados. Cervelló, 2002.



Las diferentes metas adolescentes vistas hasta ahora demuestran que el adolescente es capaz de disponer su conducta hacia unas metas u otras dependiendo de diversos factores.

Se ha comprobado que hay cuatro factores que influyen en la aceptación o rechazo de una meta:

- La dificultad percibida.
- La participación en el proceso de selección.
- La credibilidad de las personas que nos asignan metas.
- Los incentivos extrínsecos.

Las metas percibidas como fáciles o moderadamente difíciles, elegidas libremente o asignadas por alguien externo con bastante credibilidad y asociadas a un beneficio personal, son las que se aceptan rápidamente y se relacionan con una buena realización (Armas y Hernández, 2006).

Las metas adolescentes orientan la presencia de unas conductas u otras, según la predominancia que éstos le den a las diferentes metas existentes, provocando que la vida diaria del adolescente se oriente de igual modo hacia actividades encaminadas a satisfacer o cumplir las metas planteadas. De este modo, el estilo de vida desarrollado por el adolescente está enormemente influenciado por la tipología de meta presente en cada adolescente.

La contextualización teórica realizada hasta ahora sobre las metas, bien desde un punto de vista basado en factores relativos a la personalidad, o basado en una dimensión motivacional, evidencia el papel fundamental del compromiso que disponga el adolescente para el establecimiento y posterior persecución de una o varias metas.

El compromiso hacia y con la práctica de actividad física es uno de los que más investigaciones abarca. El compromiso deportivo es entendido como una disposición psicológica que representa el deseo y la decisión de seguir participando en el deporte (Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, y Keeler 1993).

García Calvo, Leo, Martín y Sánchez-Miguel (2008), en una revisión abordando esta cuestión señalan como determinantes múltiples variables: *grado de diversión que obtiene el deportista de la participación deportiva* (García Mas et al. 2005; Sousa et al., 2007; Torregrosa et al. 2005) las

inversiones personales, las oportunidades de implicación y las coacciones sociales, además de la influencia de las alternativas de implicación y el apoyo social (Scanlan, Russell, Beals, y Scanlan, 2003); *la amistad y la práctica* (Weis y Smith, 2002); *entrenador, compañeros y clima implicante a la tarea* (Vazou, Ntoumanis, y Duda, 2006)

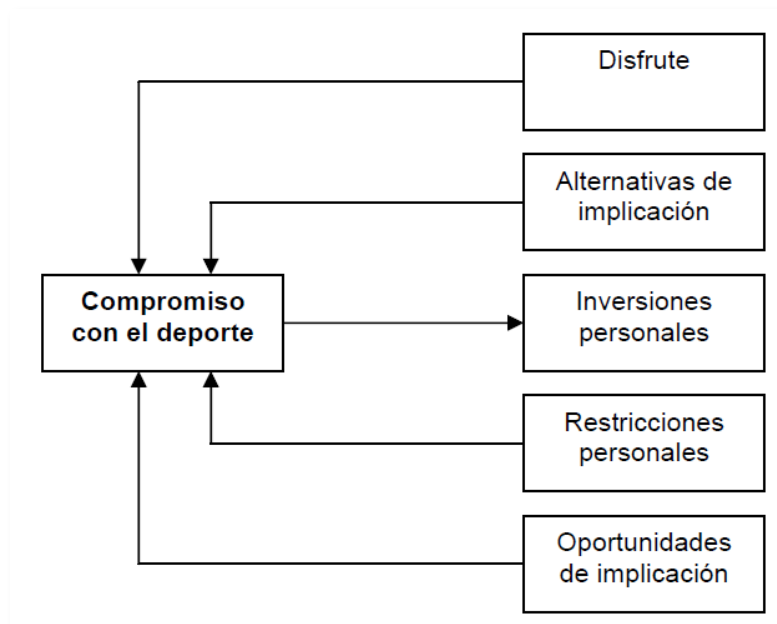
Del mismo modo García Calvo et al. (2008) señalan que el compromiso de los deportistas en la práctica deportiva se encuentra vinculado de forma positiva con la percepción de los jugadores de un clima tarea por parte el entrenador, padres y compañeros. Asimismo, destacan cómo el comportamiento inadecuado de padres y entrenador, deteriora el compromiso y puede provocar el abandono deportivo.

Scanlan y Simons (1992), citados por Hellin (2008) crean un “Modelo de compromiso con el deporte” basado en la diversión (*Figura 2*). El modelo consta de cinco determinantes que influyen en el compromiso hacia una actividad de forma positiva o negativa: el disfrute con el deporte, definido como una respuesta positiva eficaz que refleja sensaciones de placer, gusto y diversión. Las alternativas de implicación, que reflejan el atractivo de otras actividades que podrían rivalizar con la participación continuada en la actividad actual. Las inversiones personales, haciendo referencia al tiempo, esfuerzo, energía y todos aquellos recursos que se perderían en el caso de dejar la actividad. Las restricciones sociales, referidas a la presión percibida por parte de compañeros y adultos importantes para continuar con la actividad, que imprimen un sentido de obligación para continuar con la implicación. Las oportunidades de implicación, entendido como los beneficios anticipados

logrados con la participación continuada de actividad física, como amigos, interacciones positivas con adultos, dominio de destrezas y la mejora de la apariencia o condición física.

Figura 2.

Modelo de compromiso con el deporte. Scanlan y Simons (1992). Obtenido de Hellin (2007)



Capítulo 2

2. Actividad física en la adolescencia

Un punto muy característico en la mayoría de los adolescentes es la de afianzar una mayor cohesión con el grupo de iguales. Igualmente, consumir un ocio diferente, muy ligado a las tecnologías de la información y de la comunicación, como videojuegos, internet, las redes sociales o las aplicaciones de los teléfonos móviles, son una constante en la adolescencia.

Actualmente, existe un exceso de sedentarismo en las sociedades desarrolladas provocado por el crecimiento de la tecnología y la aparición de actividades de ocio pasivas, que han relegado a un segundo plano a la práctica de actividad física (Hernández, Feu, Santos y Sánchez, 2011). Todas estas nuevas ocupaciones, muy cercanas al sedentarismo, van en detrimento de lo que debería de ser un hábito fundamental en la vida del adolescente por sus repercusiones positivas para su salud física, psicológica y social: la actividad física y deportiva (AFYD).

Realizar actividad física, entrenar un deporte, practicar ejercicio físico o ejecutar una determinada tarea motriz suelen ser terminologías utilizadas de forma global. Todas ellas tienen un factor común, *el movimiento*, pero cada una de estas terminologías acota de forma más específica y concreta dicho factor común.

La actividad física supone el campo más abierto del movimiento y “puede ser contemplada como el movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce al incremento sustancial del gasto energético de la persona” (Sánchez Bañuelos, 1996).

De este modo, cualquier tipo de actividad que suponga un gasto energético como, subir las escaleras de casa o ir andando al trabajo, se denomina actividad física. Este autor, identifica dos parámetros fundamentales para delimitar la actividad física. Por un lado, nos encontramos con parámetros cuantitativos como son el volumen, la intensidad y la frecuencia, cuyo objetivo es controlar el consumo y la movilización de energía, y por otro lado nos encontramos con parámetros cualitativos como el tipo de actividad, el contexto en el que se realiza y el propósito.

Contemplando esta última vertiente cualitativa podemos establecer varios ámbitos de actividad física como son el mundo laboral, las tareas domésticas, la educación física y el ámbito recreativo y de ocio (Kohlstedt, Weissbrod y Carter, 2013)

Un escalón más específico dentro del prisma actividad física es el ejercicio físico, caracterizado por perseguir una serie de objetivos relacionados con la condición física. El ejercicio físico es toda aquella actividad física “planificada, ordenada, repetida y deliberada” (Caspersen, Powell y Christenson, 1985). De este modo, ir andando al trabajo no persigue en la mayoría de los casos una mejora de la condición física, pero salir a caminar a una determinada intensidad de forma planificada si lo pretende, considerándose pues, un ejercicio físico.

Si seguimos delimitando la actividad física, debemos diferenciar entre ejercicio físico y deporte. Ambos organizados, planificados y con mejoras en la condición física, se diferencian en que el deporte supone “la existencia de competiciones, sometimiento a reglas relativamente estables, y el amparo de

organizaciones estructuradas e institucionalizadas que regulan su práctica” (Cantón, 2001).

Esta acotación no sólo es interesante desde un punto de vista conceptual sino que nos ayuda para establecer la relación con la salud y la calidad de vida de las personas, puesto que conociendo las características de un determinado deporte o ejercicio físico, podemos modificar aspectos que influyen negativamente en la salud.

Como Rodríguez García (2006) afirma, las definiciones de ejercicio físico y actividad física resultan demasiado restrictivas desde el plano del movimiento, no abarcando la complejidad que estas actividades contemplan. Existen manifestaciones de actividad física como las actividades lúdicas o deportivas, donde existe un procesamiento cognitivo de la información y la elaboración de respuestas que constituyen para el sujeto un elemento activo dentro de la propia actividad, de tal forma que es capaz de construir su propia capacidad de movimiento.

Para agrupar toda esta serie de términos surge el concepto de tarea motriz, donde lo corporal, cognitivo y afectivo-social se unen para determinar la naturaleza y clasificación de la misma.

La presente investigación considera el término actividad física y deportiva (AFYD, en adelante), desde el punto de vista de la salud física, psicológica y social, para evitar confusiones terminológicas y agrupar de igual forma a la población adolescente practicante de cualquier modalidad de actividad física o deportiva.

2.1. Práctica de actividad física y deportiva como hábito determinante para la salud del adolescente.

La actividad física y deportiva supone uno de los campos más importantes dentro de los hábitos de salud del adolescente. Este periodo implica la vivencia de diversos cambios físicos, psicológicos y sociales y se considera fundamental en la adquisición de conductas y hábitos relacionados con la salud, que pueden trasladarse a la edad adulta (Castillo, 1999), siendo la actividad física y deportiva uno de los más importantes.

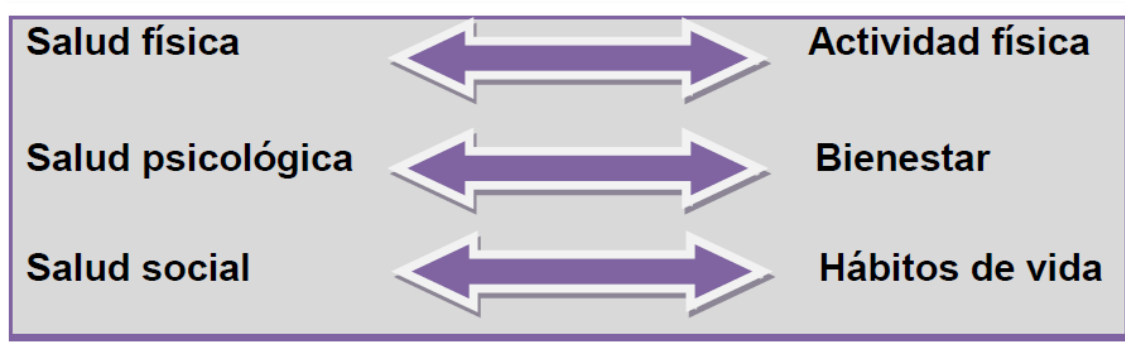
Comúnmente, es aceptado que la participación en actividades físicas y deportivas en el tiempo libre es uno de los factores que mayor importancia presenta a la hora de alcanzar parámetros de salud deseables (Granda, Montilla, Barbero, Mingorance y Alemany, 2010). De la misma forma, en las primeras etapas de la vida y durante el período de crecimiento la práctica de AFYD es un factor que se asocia con una mejor salud y mayor calidad de vida. La relación entre actividad física y salud es constante a lo largo del desarrollo ontogénico y la salud, durante la edad adulta, puede verse afectada por el patrón de actividad física mantenido durante la infancia y la adolescencia (Hernández et al. 2011).

La OMS (2010) define la salud como “el completo estado de bienestar físico, mental y social”(Figura 3) por lo que la AFYD es fundamental para lograr la integridad del adolescente desde las perspectivas fisiológicas, psicológicas y sociales, existiendo diversos estudios que así lo demuestran (Pastor, Balaguer, Pons, y García-Merita, 2003; Sibley y Etnier 2003; Daley et al. 2008; Fern,

2009), siempre y cuando esté bien adaptada al individuo en criterios de tipo, volumen, intensidad y progresión (Haskell et al. 2007).

Figura 3.

Relaciones de los componentes de salud. Obtenido de Cantón (2001)



Los beneficios de la AFYD, han estado muy asociados a los cambios fisiológicos y físicos que ésta provoca. No se puede obviar la salud social y psicológica puesto que la integridad del adolescente se consigue con la buena complementación de las tres dimensiones de la salud (Sánchez Bañuelos, 1996; Pérez Samaniego, 1999; Penedo y Dahn, 2005)

Los beneficios a nivel físico vienen determinados cuando la AFYD se practica de forma regular, ya que provoca una serie de respuestas agudas que con suficiente reiteración y durante un periodo de tiempo suficientemente amplio, producen una serie de adaptaciones de los distintos órganos.

Casimiro (2001) expone de forma muy detallada los beneficios que se producen a nivel cardio-circulatorio, neuroendocrino y metabólico, respiratorio y músculo-esquelético.

A nivel cardio-circulatorio destacan el aumento de la masa muscular del corazón (miocardio) y la cavidad cardiaca, el aumento de los glóbulos rojos, hemoglobina y hematocrito, una mejor captación de oxígeno y una mejora del retorno venoso disminuyendo las resistencias periféricas. La capacidad defensiva también se ve afectada con un aumento de leucocitos y linfocitos. Los beneficios cardio-circulatorios son los más difundidos y estudiados, siendo un hallazgo importante la influencia positiva de la actividad físico-deportiva fundamentalmente aeróbica sobre la prevención y recuperación de las enfermedades coronarias (Sánchez Bañuelos, 1996). De hecho, la OMS en 1994 pronuncia un manifiesto en el cual señala la inactividad física como un factor de riesgo importante en las enfermedades del cardiovasculares, que debe ser prevenido (Díaz y Sierra, 2009).

A nivel respiratorio las adaptaciones de mayor importancia provocadas por la actividad físico-deportiva hacen referencia a una mayor fuerza de contracción de los músculos respiratorios y un aumento de la capacidad vital, una mayor economía en la ventilación, una mejora de la difusión del oxígeno de los alvéolos a los capilares y una mayor resistencia de los músculos respiratorios. Estos beneficios respiratorios provocados por la práctica de actividad física son fundamentales para la mejora de patologías respiratorias siendo recomendados los trabajos aeróbicos y de fuerza-resistencia para programas de educación para la salud (Coll-Fernández, Pascual y Coll, 2011).

El sistema neuroendocrino y metabólico experimenta también importantes cambios que afectan positivamente a patologías muy presentes en la sociedad actual como son la diabetes mellitus tipo 2 y la hipertensión arterial. En este

nivel se produce un mantenimiento de los niveles de glucosa durante el ejercicio, provocando una mejor tolerancia y disminuyendo la producción de insulina. Además, favorece el metabolismo graso dificultando el almacenamiento de grasa y facilitando su movilización y utilización energética. También aumenta el funcionamiento de los órganos desintoxicadores, el cHDL y disminuye el cLDL y el colesterol total, por lo que se reduce el riesgo de hiperlipidemia y arteriosclerosis.

El último nivel que se ve afectado positivamente por la práctica de actividad físico-deportiva es el músculo-esquelético. López Miñarro (2009) afirma que los huesos adquieren mayor estimulación de la osteoblastosis, una mejor nutrición del cartílago de crecimiento, condensación y ordenación de las trabéculas óseas, además existe un incremento de la mineralización y densidad ósea previniendo fracturas, osteoporosis y otras lesiones del sistema óseo. En cuanto a las articulaciones se produce una mejor lubricación articular e incrementa la movilidad articular previniendo procesos artrósicos y artríticos. Los músculos y ligamentos aumentan la síntesis y ordenación de las fibras de colágeno, incrementan su resistencia tendinosa y ligamentosa y se produce una hipertrofia muscular general o selectiva (fibras lentas o rápidas) y mejora metabólica (aeróbica y anaeróbica).

A nivel psicológico, como afirman Candel, Olmedilla y Blas (2008) citando a varios autores, aunque existan resultados contradictorios en la relación entre práctica de ejercicio físico y beneficios psicológicos (Cairney, Faught, Hay, Wade y Corna, 2005; Kessler, Foster, Webster y House, 1992), e incluso

negativos (Cassidy et al., 2004), existe un gran interés por los beneficios psicológicos que reporta en las personas el realizar actividad física.

El interés suscitado en la adolescencia se debe al gran número de procesos y cambios cognitivos, psicológicos y emocionales que se producen durante este periodo adolescente. Para el desarrollo íntegro de la persona es necesario que los cambios a nivel psicológico estén apoyados en un contexto adecuado y unas condiciones individuales óptimas. La actividad física y deportiva favorece este aspecto de forma evidente.

Sánchez Bañuelos (1996) relaciona los beneficios psicológicos producidos en los adolescentes derivados de la complementación con la dimensión fisiológica, con la práctica de actividad física. Un efecto tranquilizador, mejor adaptación al estrés, liberación de tensiones y sensaciones placenteras se derivan del incremento de la temperatura corporal, la liberación de endorfinas, la reducción del potencial nervioso muscular y el aumento de la actividad adrenal.

Además de la relación con mecanismos fisiológicos, los beneficios psicológicos también se derivan de la propia relación con aspectos de la misma índole psicológica. Los autores anteriores citan un aumento de la competencia, control y autosuficiencia provocados por la mejora de la condición física general. La evasión de pensamientos negativos y emociones desagradables derivados de la práctica de actividad física-deportiva así como la consideración de ésta como un agente protector ante depresiones, patrones de ansiedad y de estrés son muestra de la importancia para el bienestar psicológico que provoca la actividad físico deportiva.

Grados (2013) señala que el Instituto Nacional de la Salud Mental (NIMH) de los EEUU mantiene la relación positiva entre la actividad física y deportiva, y el bienestar psicológico y una buena salud mental disminuyendo y previniendo fenómenos de ansiedad, depresión y neuroticismo. Esta relación entre actividad físico-deportiva y bienestar psicológico suele basarse en la reducción o eliminación de psicopatologías y estados emocionales negativos como ansiedad o depresión. En este sentido se suele olvidar un componente fundamental, que hace referencia a los estados emocionales agradables que la práctica de actividad física genera en la persona. Así pues podríamos referirnos tanto a la prevención y mejora de estados negativos para la salud psicológica, tanto como la promoción del bienestar emocional (Cantón, 2001).

A pesar de todo resulta complicado discernir de forma exacta los beneficios exclusivamente psicológicos y los sociales, estando ambos aspectos interrelacionados (Díaz y Sierra, 2009). Ambos se complementan y suelen citarse como beneficios psicosociales.

La actividad física proporciona un medio importante para que los adolescentes tengan éxito, lo que contribuye a mejorar su bienestar social, su autoestima y sus percepciones sobre su imagen corporal, y su nivel de competencia, provocando un efecto más positivo en aquellos que ya tengan una baja autoestima.

Los beneficios sociales más destacados en la adolescencia y que tienen un carácter positivo relacionado con el nivel educativo son el aumento del rendimiento académico, la mejora del funcionamiento intelectual, la mejora de la memoria y una mayor integración y cooperación con el grupo de iguales así

como el aumento en el afán de superación. También se adquiere una mayor estabilidad emocional, una mayor satisfacción sexual y vida en pareja, un descenso de fobias y conductas psicóticas, un menor insomnio y aislamiento y una mayor autoestima y autoconcepto (Márquez y Garatachea, 2009).

Todos los beneficios psicosociales anteriormente citados, colaboran de forma conjunta para evitar procesos desadaptativos como el consumo de sustancias nocivas, situaciones de violencia, obesidad y los ya nombrados anteriormente procesos de depresión, estrés, ansiedad y burnout.

Tabla 2.

Resumen de los principales beneficios de la actividad físico deportiva sobre la salud (Pérez Samaniego, 1999).

Beneficios de la AFYD en adolescentes	
Sociales	- Rendimiento académico - Movilidad social - Construcción del carácter
Psicológicos	- Prevención y tratamiento de alteraciones psicológicas (estrés, ansiedad, depresión, neuroticismo) - Estado psicológico de bienestar - Sensación de competencia - Relajación - Distracción, evasión y forma de expresión de las emociones - Medio para aumentar el autocontrol
Físicos	- Mejora del funcionamiento de sistemas corporales: cardiovascular, locomotor, metabólico, endocrino y nervioso. - Prevención y tratamiento de enfermedades crónicas o degenerativas (asma, osteoporosis, diabetes, hipertensión, obesidad y cancer de colon). - Regulación de diferentes funciones corporales (sueño, apetito, sexual)

Los beneficios de la AFYD pueden descender e incluso convertirse en contraproducentes si la práctica de actividad física no se realiza de forma ordenada, habitual y correcta. Casimiro (2001) subraya que todos los efectos positivos descritos, que comienzan desde que se inicia la actividad, se pueden convertir en negativos o en desventajas si la actividad no es la adecuada a las características de los practicantes. Los riesgos pueden tener carácter físico, psicológico y social, y pueden ocurrir bien cuando la propia actividad resulta inadecuada para el adolescente, o bien cuando ésta se realiza de forma inadecuada.

Díaz y Sierra (2009), afirman que estos riesgos variarán individualmente, en función de la participación de factores como la edad, el sexo, la presencia de enfermedades de base, la existencia o no de entrenamiento anterior, la naturaleza del ejercicio que se practique, el tipo de material deportivo utilizado, y la instalación o lugar de práctica. Estos autores, citan posibles efectos perjudiciales como lesiones musculares, tendinosas y óseas, estados crónicos de fatiga, alteraciones de la función endocrina y metabólica, alteraciones por calor y alteraciones cardiovasculares. Estos efectos perjudiciales se deben a conductas de riesgo muy frecuentes en la adolescencia como la ausencia de calentamiento, una intensidad y/o duración excesiva, la ausencia de normas o una adicción negativa al ejercicio y la ignorancia de las condiciones climáticas y atmosféricas.

Delgado y Tercedor (2002), destacan como posibles riesgos de la salud psicológica trastornos como la obsesión por el ejercicio y la adicción o dependencia del ejercicio. La actividad física y deportiva puede traer consigo procesos desadaptativos como el burnout si la realización de dicha práctica no se realiza de forma correcta, aumentándose los niveles de estrés hasta cotas muy altas con consecuencias muy negativas para la salud (Garcés de los Fayos, 1999; Garcés de los Fayos y Cantón, 2007; De Francisco, Garcés de los Fayos y Arce, 2014)

Sin embargo, como cita el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) en una guía sobre actividad física y salud en la infancia y la adolescencia, el miedo al riesgo de lesiones nunca debe ser un factor que evite que el niño/adolescente sea físicamente activo ya que, en realidad, el riesgo derivado de no realizar actividad física durante la infancia y la adolescencia supera con mucho el riesgo de lesiones derivado de participar en actividades físicas adecuadas.

Para evitar los riesgos y efectos negativos provocados por la AFYD, existen una serie de contraindicaciones para la población adolescente que favorecen la correcta práctica y utilización de la actividad física y deportiva. Existen varios tipos (Marcos Becerro, 2006): las absolutas, que impiden cualquier práctica de ejercicio físico, las relativas, que impiden la realización de determinadas actividades, permitiendo algunas otras, y las locales, donde la práctica de actividad física puede aumentar los riesgos de infecciones dermatológicas por la ausencia de condiciones óptimas.

2.1.1. Recomendaciones sobre la práctica de actividad física y deportiva en la adolescencia.

El hecho de que en las dos últimas décadas la importancia de practicar actividades físicas y deportivas se haya afianzado como un medio de mejora, mantenimiento y prevención de aspectos saludables a nivel social, físico y psicológico, así como que las múltiples investigaciones realizadas con la variable actividad física, demuestren que esta práctica debe ser realizada de forma habitual y siguiendo unos patrones correctos, ha traído consigo una serie de recomendaciones que indican diversos aspectos e indicaciones acerca de qué tipo, cómo, cuánto y cuándo debe ser practicada la actividad físico-deportiva para que resulte realmente beneficiosa para el adolescente.

Las recomendaciones en cuanto a niveles de práctica de actividad física durante la adolescencia, son relativamente novedosas, siendo a partir de los años 90 cuando se han empezado a generar los principales documentos e informes en los que se describen, de forma específica, las características de la actividad física saludable durante las primeras etapas de la vida, es decir, el tipo, la frecuencia, duración e intensidad del ejercicio físico habitual considerado como necesario para crecer de forma saludable (de la Cruz y Pino, 2010).

Se han ido produciendo en el tiempo una evolución en las recomendaciones y pautas sobre el ejercicio que los distintos autores han ido formulando. Las recomendaciones propuestas por los diferentes autores y organizaciones intentan promover la actividad física de intensidad moderada (AFMV) y vigorosa (AFV), así como el ejercicio para mejorar la fuerza y flexibilidad.

Según la OMS (2010), las actividades de intensidad moderada son aquellas que requieren un esfuerzo moderado, que acelera de forma perceptible el ritmo cardiaco como por ejemplo, caminar a paso rápido, bailar, hacer trabajos de jardinería, realizar tareas domésticas, participar activamente en juegos y deportes con niños, pasear con animales domésticos y desplazar cargas moderadas (< 20 kg).

Esta misma organización define las actividades de intensidad vigorosa como aquellas que requieren una gran cantidad de esfuerzo y provoca una respiración rápida y un aumento sustancial de la frecuencia cardíaca. Algunos de los ejemplos son hacer footing, ascender a paso rápido o trepar por una ladera, desplazamientos rápidos en bicicleta, aerobio, natación rápida, deportes y juegos competitivos (juegos tradicionales, fútbol, voleibol, hockey, baloncesto) y desplazamientos de cargas pesadas (> 20 kg).

Las primeras recomendaciones que diferencian este tipo de actividades surgen en 1988, donde la Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (CAHPERD), promovía la importancia de la actividad física escolar, recomendando un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física y deportiva dentro de la escuela. En ese mismo año el American College of Sports Medicine recomendaba la práctica de 20-30 minutos diarios de actividad física vigorosa.

De la Cruz y Pino (2010), realizan un recorrido histórico señalando que las recomendaciones en los años 90 siguen la misma línea anterior. Canadian Society for Exercise Physiology (1993) proponía tres o más sesiones semanales de 20 minutos de actividad física moderada y vigorosa. En

Australia, Commonwealth Department of Health and Aged Care (1999) recomendaba 30 minutos a intensidad moderada casi todos los días de la semana, disfrutando de alguna actividad vigorosa de forma regular. Idénticas recomendaciones promulgaba el National Centre for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (1996). Pate et al. (1995), señala que todo tipo de actividad de moderada intensidad produce beneficios de salud y que la acumulación de actividad física intermitente de corta duración es considerada apropiada para el objetivo buscado. El organismo Health Education Authority (1998), afirma la necesidad de que todos los adolescentes deben realizar actividades durante tres o más veces por semana con una duración de 20 minutos o más y que requieren una intensidad moderada a vigorosa. Además, al menos dos veces por semana parte de estas actividades físicas debe ayudar a mejorar y mantener la fuerza muscular y la salud de la masa ósea. En el Congreso Internacional sobre Jóvenes y Actividad Física, HEA (1998), propugnaron como recomendación óptima la realización de actividad moderada como mínimo todos los días acumulando 60 minutos, mediante actividades acordes a su edad, desde una perspectiva fisiológica y conductual. La recomendación mínima se expresa en los mismos términos, pero sólo exige la realización de 30 minutos de actividad física.

En la última década las organizaciones y los autores que han realizado diferentes recomendaciones han sido también muy numerosas, haciendo hincapié en la ocupación del tiempo de ocio de los adolescentes. La recomendación específica de limitar las conductas de ocio sedentario es fundamental para prevenir patologías sedentarias, así el tiempo máximo que se

recomienda que un niño adolescente dedique a este tipo de actividades está entre los 90-120 minutos al día (Ortega et al. 2007)

El Ministerio de Educación y Ciencia junto al de Sanidad y Consumo español (2006), coincidían en la duración de 60 minutos y en la frecuencia diaria recomendada, incluyendo además dos días para la práctica de actividades orientadas al desarrollo de la fuerza muscular, flexibilidad y salud ósea.

La NIH Consensus Development Pane, en Armstrong, Welsman y Kirby, (2000) señala que todos los chicos y adultos deben mostrar a largo tiempo el objetivo de acumular 30 minutos o más de actividad de intensidad moderada, preferiblemente todos los días de la semana. Del mismo modo, Merino y Aznar (2007), en una guía para padres y madres resaltaban la recomendación de los 30/60 minutos aconsejados pudiéndose distribuir en periodos de 10 a 15 minutos a lo largo del día.

Muy recientemente la OMS, en una guía de Recomendaciones Mundiales para la Salud (2010), establecía que los sujetos entre 5 y 17 años deberían acumular un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física, aunque un tiempo superior a 60 minutos diarios reportaría un beneficio aún mayor para la salud. Subraya que la actividad física diaria debería ser, en su mayor parte, aeróbica aunque convendría incorporar, como mínimo tres veces por semana, actividades vigorosas que refuercen, en particular, los músculos y huesos. Esta guía, establece también las actividades más idóneas, destacando los juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o

ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela o las actividades comunitarias.

La multitud de recomendaciones aportadas pueden afectar a la metodología de ciertas investigaciones puesto que pueden existir controversias a la hora de considerar a un sujeto como activo o sedentario.

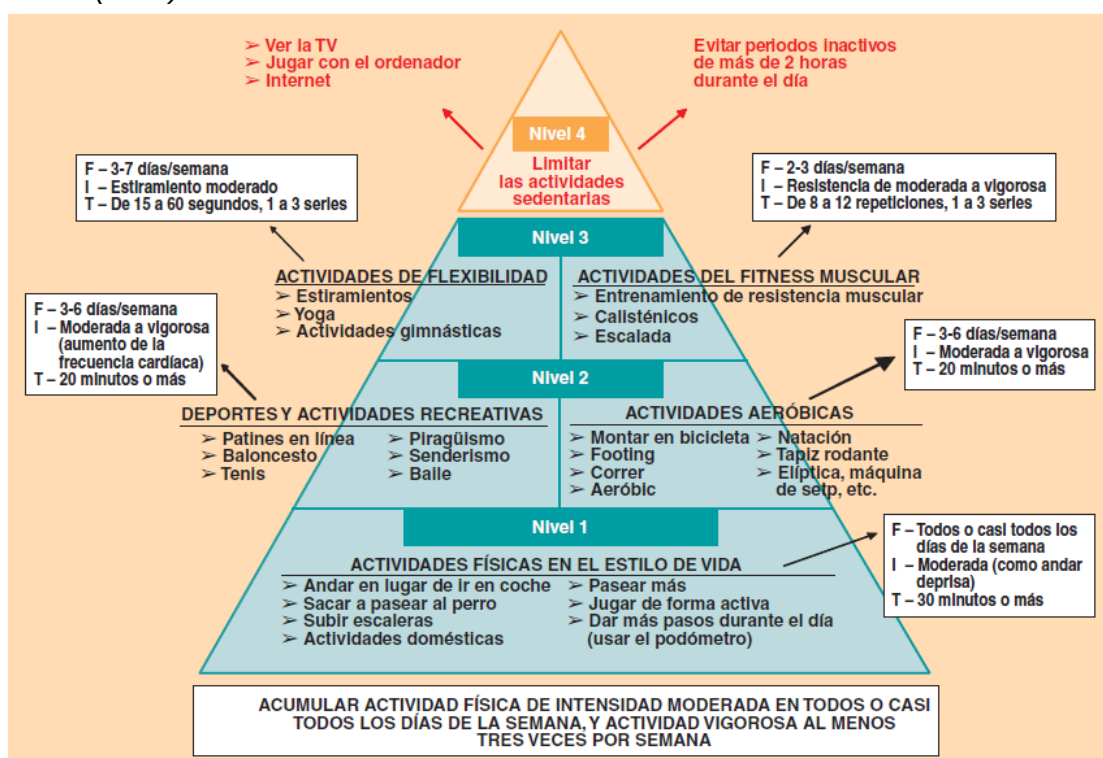
Las recomendaciones justificadas por Strong et al. (2005) son actualmente las más contempladas por los profesionales en el ámbito de la actividad física y deportiva, como señala Martínez (2012) en una revisión bibliográfica que señala la predominancia sobre esta recomendación y que subraya las siguientes indicaciones:

- Todos los niños y niñas deben participar en actividades físicas de al menos intensidad moderada durante 1 hora diaria (continuada o en periodos de 10 minutos a lo largo del día).
- Por lo menos dos veces a la semana parte de estas actividades físicas deben ayudar a mejorar y mantener la fuerza muscular y la flexibilidad.
- Los sujetos en edad escolar deben participar diariamente durante 60 minutos o más en actividades moderadas o vigorosas. Estas actividades serán placenteras, apropiadas e incluirán una gran variedad de actividades.

El Ministerio de Educación y Ciencia junto con el de Sanidad y Consumo (2006) en la guía sobre salud y actividad física, resaltaban la importancia del cumplimiento de las recomendaciones mínimas, y a través de la elaboración de una pirámide para adolescentes (*Figura 4*) plasmaban la importancia de un estilo de vida activo.

Figura 4

Pirámide de Actividad Física para Adolescentes. Obtenida del Ministerio de Sanidad y Consumo (2006)



La base de la pirámide señala algunos ejemplos de actividades físicas y deportivas de intensidad moderada que deben practicarse de forma diaria para no considerarse sedentario. Conforme la pirámide asciende hasta la parte superior, los ejemplos de actividades propuestas tienen una intensidad superior, por lo que su frecuencia de práctica es más limitada. La punta de la pirámide muestra como todas las recomendaciones de actividad física deben

combinarse con la limitación de otros hábitos sedentarios, en este caso, las tecnologías de la información.

2.1.2. Estudios sobre los niveles de práctica de AFYD y el cumplimiento de las recomendaciones mínimas en la adolescencia.

Los estudios en la última década sobre los niveles de práctica AFYD de los adolescentes españoles han sido el centro de múltiples investigaciones, bien englobadas en estudios internacionales, donde se establecen comparativas con otros países europeos, o bien a nivel nacional, estableciendo diferencias entre diferentes comunidades autónomas españolas o realizando análisis concreto de una determinada región.

Es adecuado comprender el nivel de práctica de actividad física y deportiva de los adolescentes españoles en relación a otros países europeos para obtener un prisma más amplio respecto a la situación actual de la AFYD entre adolescentes.

En el contexto europeo reina una amplia corriente sedentarista, España ocupa uno de los lugares más altos en cuanto a inactividad física se refiere (Moreno et al. 2012). Un breve recorrido evidencia que esta situación no es novedosa

Martínez-González et al. (2001) en un estudio con 15 países de la Unión Europea sitúa a España casi en la posición once en cuanto a inactividad física (64%), solo por encima de Portugal, Grecia, Italia y Bélgica.

Resultados muy parecidos obtiene Varó et al. (2003) apareciendo otra vez conductas sedentarias muy importantes en los países mediterráneos y situándose España en tercera posición (68,5 % en hombres y 73,7 % en mujeres), de los 15 países estudiados, en cuanto a sedentarismo se refiere, estando solo por encima de Portugal y Bélgica.

Kann et al. (2000) concluye con una muestra de 800 adolescentes de Estados Unidos que el 63.8% de los estudiantes reconocieron participar en AF vigorosa por lo menos 20' en 3 o más días por semana, siendo los chicos el 72,3% y las chicas un 53,5%.

Datos similares señalaban Hämäläinen, Nupponen, Rimpelä y Rimpelä (2000), afirmando que el 65% de los chicos y 55% de las chicas participaron en actividad física cuatro o más días a la semana a la edad de 12 años. La proporción de los muy activos cayó con la edad del 26% al 12% en chicos y del 13% al 5% en chicas de los 12 a los 18 años.

En cuanto a las recomendaciones, Armstrong, Welsman y Kirby (2000) con una muestra de 745 adolescentes ingleses indican que pocos chicos cumplen la recomendación del ICCPAGA de 20' de actividad moderada o vigorosa al día, decreciendo el número de personas activas con la edad. Además, los chicos emplearon más tiempo que las chicas a 139 y 159 ppm y las chicas disminuyen la cantidad de AF más rápidamente que los chicos. Los datos obtenidos por estos autores indicaban que el 67% de jóvenes de entre 12 y 16 años no conseguían realizar 10 minutos diarios de AF moderada o intensa.

Neumark- Sztainer, Story, Hannan, Tharp y Rex (2003), aportan datos que confirman el no cumplimiento de ninguna de las recomendaciones mencionadas, centrándose en el género femenino y señalando que Las adolescentes participaron de media en 1,5 horas en actividades vigorosas y 1,8 horas en actividades moderadas durante una semana.

En la misma línea, Janssen et al. (2005), en un estudio realizado en 34 centros escolares, señala cómo sólo el 33% de la muestra cumple con las recomendaciones de realizar 60 minutos de actividad física al menos 5 días a la semana.

Amosun, Reddy, Kambaran y Omardien (2006) con 10.699 estudiantes sudafricanos señala que el 39,5% de la muestra no realizó la suficiente cantidad de actividad física siendo la proporción menor entre la población blanca (29,4% frente 45,6%).

Los estudios realizados a nivel nacional con adolescentes españoles confirman la falta de actividad física apreciada igualmente en otros países europeos. Los estudios que analizan la edad y el sexo en relación a la práctica de actividad física y deportiva coinciden en destacar un claro predominio de práctica físico-deportiva a favor del género masculino, existiendo una tendencia en ambos géneros de disminución de los niveles de práctica físico-deportiva conforme aumenta la edad.

Lasheras, Aznar, Merino y López (2001) en un estudio con niños y adolescentes españoles entre 6 y 15 años encontraba un escaso porcentaje de adolescentes que practicaba actividad física regular mensual, 33%, y semanal, 28,3%, siendo en ambos casos mayor el porcentaje de actividad física realizada por los chicos.

Ribelles, Valderas y Ordóñez (2002) con adolescentes de Cádiz concluyen que el 1,4% dedican 7 días a la semana a realizar actividad física, el 16,9% dedican 6 días, el 21,1% 5 días, el 18% 4 días, el 23,9% 3 días y el 15,5% 2 días siendo los hombres más activos que las chicas.

Gálvez (2004), con una muestra de 888 adolescentes, mostró que su nivel de práctica habitual de actividad física era bajo, teniendo las mujeres (sólo el 17,8% realizaban alguna actividad) valores de actividad física inferior a la de los varones (36,4% realizaba alguna actividad), y disminuyendo en ambos géneros paulatinamente con la edad.

Ortega et al. (2005), con una muestra de adolescentes españoles entre 13 y 18 años, subrayan mayores niveles de práctica de actividad física en los varones, afirmando un claro descenso de los niveles de actividad física conforme aumenta la edad del adolescente.

Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo y Aranceta (2006), señalan que alrededor del 70% de los niños y adolescentes españoles no realizan actividad física regular en su tiempo libre, especialmente las chicas. Además, con la edad se produce un aumento de la actividad física hasta los 10-13 años, a partir de entonces disminuye su práctica.

Serra (2009) señala que el 58,48% de la población estudiada no cumple las recomendaciones internacionales de realización de actividad física, sobre todo en la población femenina.

Datos del Ministerio de Sanidad y Consumo y del Ministerio de Educación y Ciencia (2006) afirman que en España las chicas son menos activas físicamente que los chicos, en especial durante la adolescencia achacándolo a motivos multifactoriales, con una interrelación compleja de cuestiones sociales, medioambientales y de desarrollo. Los posibles mecanismos que se han propuesto para evitar tales diferencias incluyen el desarrollo diferencial de las capacidades motoras, las diferencias en la composición corporal durante el crecimiento y la maduración, y una mayor socialización entorno a los deportes y la actividad física.

Tercedor et al. (2007) con datos del Proyecto Avena, con adolescentes españoles entre 13 y 18 años sigue confirmando que aunque la tendencia general es muy negativa ya que el 41,4 % de los encuestados son inactivos, con el riesgo que eso acarrea, los chicos tienen menores porcentajes de inactividad (32% de los varones y el 51,2% de las mujeres).

Balaguer y Castillo (2002) además de confirmar esta tendencia, comentan el estereotipo masculinizado del deporte en la sociedad actual, argumentando que esta situación social da lugar a que se transmitan creencias, actitudes y valores que fomentan la socialización del niño para practicar deporte, no siendo así en el caso de las niñas.

Estos autores sugieren que la mayor práctica físico deportiva por parte de los chicos se debe a que la percepción de la aptitud deportiva y de la forma física es mejor en los chicos que en las chicas poniendo en peligro claramente la práctica de actividad física y deportiva presente y futura en las chicas debido a su baja percepción de competencia.

Moreno et al, (2012) con datos del estudio HBSC (2010) señala en el caso de España, que el porcentaje de adolescentes que realiza actividad física 7 días a la semana es marcadamente menor en las chicas (13,7%) que en los chicos (28,6%). Además, se observa un descenso destacado en dichos porcentajes asociado a la edad, un 31,7% de los adolescentes de 11-12 años realiza actividad física 7 días a la semana frente a un 15,3% de los adolescentes de 17-18 años.

Estudios muy recientes valoran los niveles de actividad física globales de adolescentes valencianos, observando un alto porcentaje de adolescentes 'inactivos' y "muy inactivos" con un 47,8% de la muestra, existiendo más chicos 'activos' (39,06%) que chicas (17,24%) y más chicas 'inactivas' (53,20%) que chicos (32,81%) (Beltrán, Devís y Peiró, 2012).

Moreno, Baena y Guerrero (2012) ante la pregunta a los adolescentes de la muestra de si practican actividad física y deportiva se encuentra con un 49,58% que contestan afirmativamente. Sobre esta respuesta encuentran diferencias en función del género, donde el 70,78% de los chicos practican uno o varios deportes frente a las chicas que tan solo practican la actividad un 32,08%.

2.1.3. Influencias y motivaciones para la práctica de AFYD en la adolescencia.

Según la revisión de Sallis (2000), el declive de la actividad física con la edad es uno de los hallazgos más contundentes de la epidemiología de la actividad física. Los datos de estudios españoles han indicado que la edad a la que la actividad física empieza a estancarse o a disminuir puede ser más temprana, en torno a los 11 años de edad (Ministerio de Sanidad y Consumo y del Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Igualmente se subraya la necesidad de dirigir nuestros esfuerzos a las personas, en especial las chicas, a una edad temprana (antes de los 10 años), con el fin de garantizar que sus percepciones de la actividad física continúan siendo positivas y que su participación en la misma se mantiene durante la adolescencia y en la edad adulta.

El apoyo social es fundamental para la adhesión y mantenimiento de los adolescentes a programas de actividad física. Familiares, amigos, sentido de pertenencia a un club o las relaciones escolares suponen una variable fundamental para alcanzar niveles saludables óptimos en relación a la actividad física y deportiva.

La práctica de actividad física está pues, directamente relacionada con los modelos sociales de referencia y el refuerzo o ánimo recibido para dicha práctica. La familia es uno de los principales agentes sociales favorecedores y sumado a otros agentes como el grupo íntimo de amigos todavía refuerza más alcanzar los niveles mínimos de práctica de actividad física y deportiva.

La influencia de la persona considerada como mejor amigo o amiga estaba más asociada a la conducta de actividad física que la influencia de los progenitores. Las influencias de los compañeros también parecen ser bastante importantes en relación con la participación en deportes organizados, que son una gran fuente de actividad física para niños y adolescentes (Ministerio de Sanidad y Consumo y del Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Cantallops, Ponseti y Vidal (2012), afirman que el hábito de práctica deportiva de los padres favorece una mayor participación deportiva por parte de sus hijos ya que los padres ejercen una gran influencia en los hábitos deportivos de sus hijos.

García-Ferrando (2006), otorga gran importancia a éste aspecto comentando que es tres veces más probable que un niño haga deporte cuando su padre o madre son practicantes. En este sentido, Guerrero (2000) aporta datos esperanzadores ya que el 94,% de los padres y madres opinan que es de gran importancia la actividad física extraescolar para sus hijos.

Nuviala, Ruiz y García (2003) comenta que la creación de un clima positivo para la participación deportiva, el aumento de oportunidades para participar en el deporte o incluso actuar como modelos son los diversos papeles que juega la familia para que los adolescentes alcancen niveles correctos de práctica de actividad física y deportiva.

Las actividades en familia tienden a disminuir conforme aumenta la edad de los adolescentes y, curiosamente, la que menos comparten es hacer actividades físico-deportivas juntos. De este modo, concienciar a los padres sobre el peso que ejercen sobre sus hijos es fundamental puesto que pueden

funcionar como modelo de promoción de salud, a través de la actividad física (Martín, Zurita, Delgado, Fernández y Antequera, 2008)

La capacidad adquisitiva, el nivel cultural y educativo o la percepción de la salud que tienen los familiares próximos influyen de forma evidente sobre los niveles de práctica física y deportiva de los adolescentes.

El estudio HBSC (2010) indica que el porcentaje de adolescentes que realiza actividad física 7 días a la semana es mayor entre los adolescentes de familias con capacidad adquisitiva alta (24,1%) que en los adolescentes de familias con capacidad adquisitiva media y baja (18,6% y 19,3%, respectivamente).

Casado, Alonso, Hernández y Jiménez (2009), subraya que los niños menos activos son aquellos cuyos padres consideran que tienen mala salud. Además destacan que los niños de padres con niveles de educación universitarios practican más actividad física que los que tienen padres con estudios inferiores.

Como hemos mencionado anteriormente no sólo la familia influye en los niveles de práctica físico deportiva. La pertenencia a un club o equipo deportivo y la participación en competiciones deportivas influyen en una mayor práctica de actividad física (Balaguer y Castillo, 2002).

Cantallops et al. (2012) observan como en el caso del deporte no federado se dan los valores de obesidad y sobrepeso más elevados (6% y 12.9%, respectivamente), siendo significativamente superiores a los porcentajes del deporte federado, que presenta un 3.4% de niños con obesidad y un 9.2% de niños con sobrepeso.

Estos autores lo explican argumentando que en el caso del deporte federado, de forma general, existe una mayor continuidad a lo largo de la temporada, los días de entrenamiento y competición son superiores a los de la práctica no federada, así como también la intensidad de las sesiones suele ser más elevada; estos aspectos favorecen que los adolescentes que realizan actividad física a nivel federado tengan menos posibilidades de padecer obesidad o sobrepeso.

En el caso del deporte no federado, la menor intensidad de práctica, la disminución en la frecuencia de los entrenamientos así como en la duración de las sesiones, unido a una disminución del número de competiciones, hacen que el número de adolescentes con obesidad o sobrepeso se incremente, ya que no toda práctica física cumple con los requisitos para influir positivamente en la disminución del peso corporal (frecuencia, duración e intensidad).

El centro escolar es una parte esencial del entorno social de niños y adolescentes, en la medida que pasan mucho tiempo allí y que incluye una serie de influencias importantes que engloban las amistades, el profesorado y las oportunidades de realizar actividad física.

La utilización del centro escolar como medio de promoción, la existencia de un entorno familiar y escolar favorable y concienciado, favorece que se propaguen estilos de vida activos y climas motivacionales elevados hacia la práctica de actividad física y deportiva. Un profesorado de Educación Física competente y dispuesto a desarrollar en el centro hábitos activos que repercutan en beneficios hacia la salud supone una motivación muy positiva para alcanzar niveles correctos de actividad física y deportiva (Martínez, Romero y Delgado, 2010)

Según Hagger et al. (2009), la influencia de la familia, los pares y los profesores, en especial el de Educación Física, resultan factores esenciales para un incremento en la motivación e interés de los adolescentes hacia actividades físicamente activas.

Variables psicológicas como el autoconcepto y las percepciones propias de autoeficacia hacia la práctica de actividad física también juegan un papel fundamental en los niveles de práctica de actividad física y deportiva de los adolescentes.

La percepción de la aptitud deportiva y de la forma física, determinan la práctica de actividad física (Castillo y Balaguer, 2001). En este sentido, aquellos sujetos que creen poseer una buena condición física practican actividad física con mayor frecuencia que los que se creen peores.

Reigal, Videra, Parra y Juárez (2012), en su estudio con adolescentes de 14 y 16 años, pone de manifiesto diferencias en las puntuaciones obtenidas por los adolescentes encuestados en función de la práctica físico deportiva y a favor de los que son activos, tanto en las medidas de autoconcepto físico

multidimensional, como en las de satisfacción vital y percepción de salud. Estos resultados contribuyen a consolidar la importancia que tiene la adopción de estilos de vida activos, así como su estrecha relación con el autoconcepto físico y ciertos indicadores del bienestar psicológico (Goñi e Infante, 2010)

Los mismos autores afirman que la práctica física y deportiva permite mejorar las autopercepciones vinculadas a estos elementos psicológicos, lo que supone un aspecto muy importante en una edad tan crítica y expuesta a continuas evaluaciones internas y externas.

Además, se observa una mayor relación con el autoconcepto, percepción de salud y satisfacción vital cuando la práctica de actividad física y deportiva se lleva a cabo desde hace tiempo. Esto indica que esta conducta debe asumirse como un hábito permanente para que contribuya a la mejora del bienestar psicológico, que tan importante es para el desarrollo del ser humano.

Evitar las conductas sedentarias desde la infancia promoviendo la práctica de AFYD es fundamental. Alvariñas, Fernandez y López (2009) realizan una revisión sobre los motivos de práctica en la adolescencia concluyendo que, en general, las principales causas de motivación se relacionan con la salud, la diversión, el gusto por la actividad y la forma física; en menor medida se suelen señalar argumentos como el hacer amigos, la aprobación social, mantener la línea, demostrar competencia, el gusto por la competición y liberar tensiones.

Carratalá y García (1999) son un ejemplo de las conclusiones del estudio anterior ya que con una muestra de 1.053 adolescentes distribuida en deportistas y no deportistas citaba como motivos que inducen a los adolescentes introducirse en la practica deportiva los siguientes: 1) encontrarse

en un buen estado de forma física y el mantenimiento o mejora de la forma física y la salud. 2) conseguir una mejor imagen social, tanto en base a una mejora de la estética corporal como a un mayor reconocimiento social. Otros de los motivos manifestados son el disfrute de la naturaleza por medio de la práctica deportiva, encontrar en la práctica deportiva aspectos de relajación y diversión y el poder estar con gente agradable en los momentos de práctica deportiva. Tanto chicos como chicas coinciden en cuanto a la disposición hacia la práctica deportiva con un marcado carácter de relajación, diversión y cierto componente de aventura controlada.

Capdevila, Niñerola y Pintanel (2004) distinguen también entre sujetos activos y sedentarios señalando que los sujetos activos muestran puntuaciones más elevadas que los sedentarios respecto a motivos relacionados con refuerzos intrínsecos (fisiológicos y psicológicos) derivados de la propia práctica de ejercicio físico, La consecución de objetivos a medio plazo relacionados con el aumento de la condición física, como mejorar la fuerza y la resistencia muscular, la flexibilidad y la agilidad y la consecución de objetivos a corto plazo relacionados con el aumento de las sensaciones agradables inmediatas de bienestar, de diversión y de descarga del estrés son ejemplo de ello. Estos autores señalan que los sujetos sedentarios tienen más dificultades para adherirse a la conducta activa, al no poder experimentar estos efectos “agradables” como consecuencia inmediata en las sesiones de ejercicio o de deporte, obteniendo puntuaciones altas en motivaciones referidas a “urgencias de salud”.

Castillo y Balaguer (2001) en su estudio con adolescentes, obtuvo como motivos más importantes la mejora de la salud, la diversión, estar en buena forma y hacer nuevos amigos. Éstos coincidían con Palou et al. (2005), ya que destacaba que el inicio en la práctica físico deportiva se debía en primer lugar a la diversión y el ocio (31,4%), seguido de estar en forma (23,5%) y de la influencia de los padres y el deseo de competir (11,3%).

García Ferrando (2006) con adolescentes de entre 15-24 años establecía como motivo principal la diversión (59%), hacer ejercicio físico (57%) y el gusto por el deporte (39%).

Hellin, Moreno y Rodríguez (2004), en una muestra de adolescentes, indica que éstos tienen una opinión sobre el concepto de la práctica físico deportiva basada en que sirve para mantenerse en forma (31,4%) y como válvula de escape (28,7%). Además consideran más importante la influencia que tiene la práctica de actividad física para la estética personal (34,1%) que para mantenerse sano (27,7%) o cuidar la alimentación (21,5%).

Como se puede observar, los adolescentes son en gran medida conscientes de la importancia que tiene la práctica de actividad física y deportiva para la salud ya que como citan Alvariñas, Fernández y López (2009) los motivos de participación que se relacionan con la salud, la diversión y el estar en forma, principalmente son calificados por más del 95% de las personas como importantes o muy importantes.

Granda et al. (2010) en su estudio con adolescentes señala que los adolescentes puntúan por encima de un 80% como “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” los siguientes motivos:

- “Porque le gusta estar saludable y en forma”.
- “Porque es bueno hacer ejercicio”
- “Porque le gusta divertirse y ocupar su tiempo de ocio”
- “Por mantener la línea y tener buen aspecto físico”
- “Por encontrarse con los amigos y hacer cosas juntos

Se comprueba que los ítems que obtienen los porcentajes más elevados son los que están referidos a aspectos relacionados con la salud y con el disfrute, tanto en el grupo de los chicos como de las chicas, estando en relación total con los estudios citados hasta ahora.

Estudios muy recientes señalan que los motivos de práctica más señalados también son “estar sano y en forma”, “gusto por el deporte” y “me divierte para ocupar el tiempo libre”. Por el contrario los motivos menos valorados son los relacionados con agradar a sus familiares y con el rendimiento deportivo, aunque los chicos puntúan más altos en los motivos relacionados con la competición (Moreno, Baena y Guerrero, 2012).

Tercedor et al. (2007), en el Proyecto Avena verifica que tanto chicos como chicas presentan una mayor orientación hacia actitudes relacionadas con el proceso de la actividad físico-deportiva que hacia actitudes referidas al resultado de dicha práctica. En ambos sexos se produce una disminución progresiva en dicha orientación, tanto en las actividades dirigidas al proceso como en las dirigidas al resultado, conforme aumenta la edad. En estos

jóvenes españoles, la gratificación que supone dicha práctica destaca sobre cualquier otro aliciente, siendo la seguridad entendida como el conocimiento de las consecuencias de la práctica, la menos valorada. Dentro de las actitudes orientadas al resultado, la mejora de la apariencia física y el aumento del rendimiento destacan sobre la victoria y la obsesión por el ejercicio también en ambos sexos. Es únicamente en la dimensión mejora de la apariencia en la que las chicas superan a los chicos,

El análisis de los diferentes estudios permite destacar una tendencia motivacional general hacia actividades dirigidas a la salud, el bienestar físico y la diversión. Las actividades con una orientación motivacional al proceso juegan un papel importante para los adolescentes, siendo la competición una de las motivaciones menos señalada en el conjunto de investigaciones.

Capítulo 3

3. Rendimiento académico, burnout y engagement.

3.1. Rendimiento académico en la adolescencia.

Establecer una delimitación conceptual del rendimiento académico resulta ciertamente complicado debido a su carácter multidimensional. Los estudios demuestran una gran diversidad de acepciones a la hora de conceptualizarlo colocándolo por encima de todo, como un concepto multidimensional, amplio y relativo en función de los diversos objetivos y los resultados esperados en la acción educativa (Abalde, Barca, Muñoz y Fernando, 2009)

La utilización de diferentes terminologías para definir rendimiento académico puede provocar confusiones conceptuales, aunque generalmente estas diferencias son simplemente semánticas, ya que se utilizan como sinónimos. Aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, son algunos ejemplos de ello (Córdoba, García, Luengo, Vizuite y Feu, 2011).

Se pueden considerar dos tendencias claras a la hora de definir el rendimiento académico: la primera de ellas basada en la productividad del sujeto y medida a través de las calificaciones escolares y la segunda basada en los factores personales y no personales que determinan el rendimiento académico.

Son muchos los autores que lo definen como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos. Tilano, Henao, y Restrepo (2009), sostienen que el rendimiento académico es el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares.

Jiménez (2000), lo define como el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico y en la misma línea Niebla y Hernández (2007), lo consideran la efectividad escolar y el grado de logros de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio.

Flores (2012) mantiene la tendencia productivista, haciendo referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, es decir, lo considera una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha adquirido a lo largo del proceso formativo.

Alves y Acevedo (1999) lo conceptualizan como el resultado del proceso de aprendizaje a través del cual el docente en conjunto con el estudiante pueden determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado ha sido interiorizado por este último.

Pizarro y Clark (1998) también consideran el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas, que manifiesta, en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

La mayoría de los estudios sobre rendimiento que se han realizado han empleado las notas o calificaciones como indicadores materializados del rendimiento. Aunque realmente las notas del alumno son el indicador más visible y palpable, es necesario enfatizar que las notas no siempre reflejan fielmente las respuestas conceptuales, procedimentales y actitudinales del alumno a las interpelaciones de la materia del profesor o de la dinámica de la clase. Las notas no siempre recogen el grado de participación e implicación del alumnado, la atención prestada, la predisposición a aprender, el posicionamiento del estudiante frente a la asignatura, el grupo clase, el colectivo de compañeros, frente al centro y al profesorado, etc (Adell, 2006).

Córdoba, García, Luengo, Vizuite y Feu (2012) afirman que mientras no se estudien, se investiguen y se midan todas esas incidencias, el mejor criterio para realizar una medición operativa del rendimiento académico son las calificaciones otorgadas por los profesores, tal y como se viene usando en el conjunto de investigaciones. Las calificaciones son uno de los factores vaticinadores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento académico

Como se ha señalado, la medida o cuantificación del rendimiento escolar es complicada y cualquier estudio sería incompleto debido al elevado número de variables, factores que encierra y las convergencias y relaciones que se producen entre ellos (Lozano y García, 2000).

De ahí que sea la segunda tendencia, la que considera que el rendimiento académico de un estudiante es la resultante de una multiplicidad de factores, que van desde los personales, los relacionados con el entorno familiar y social en el que se mueve el alumno, los dependientes de la institución y los que dependen de los docentes (Ruiz, Ruiz y Ruiz, 2010), la que tenga mayor aceptación.

Además tomar las calificaciones escolares como principal indicador del rendimiento académico, puede suponer señalar al fracaso escolar cómo el efecto más negativo de un rendimiento académico erróneo, fallido o desajustado.

Al hablar de fracaso, hay que tener en cuenta que no se habla exclusivamente de estudiantes torpes, sino de alumnos inteligentes que no rinden o que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, aparecen como malos estudiantes.

El fracaso también se puede referir a la propia institución escolar y, de hecho, muchas investigaciones en vez de plantearse por qué tantos niños fracasan en la escuela, empiezan a cuestionar por qué nuestras escuelas están fracasando con tantos niños (González-Pienda, 2003).

Puesto que el fracaso escolar constituye un problema grave a nivel humano, moral y social, que a menudo genera exclusiones que marcan a los jóvenes durante toda su vida (Contreras, Espinosa, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005), considerar éste también desde un punto de vista multifactorial es necesario.

3.1.1. Factores determinantes del rendimiento académico.

Actualmente es indudable, dado el amplio número de estudios que lo demuestran, que el rendimiento académico no es una variable unicausada, sino el resultado de la influencia e interacción de factores de diversa índole, tales como creencia de autoeficacia, expectativas de logro, habilidades objetivas, ciertos rasgos de personalidad, factores genéticos así como variables contextuales de tipo socioeconómico y cultural y factores relacionados con la institución educativa (Tenti Fanfani, 2002).

En los últimos años se ha avanzado en el sentido de superar los enfoques clásicos con una finalidad predictiva, pasando a otros más complejos con una finalidad explicativa a través de modelos estructurales o causales. Al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico (Brenlla, 2004)

Estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles (González-Pienda, 2003), las de tipo personal (cognitivas y motivacionales), y las de tipo contextual (socioambientales, institucionales e instruccionales).

Desgranando esta clasificación, las variables personales se dividen en variables de tipo cognitivas y de tipo motivacionales. Entre las variables cognitivas se puede encontrar aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz, como son la inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje que presenta, conocimientos previos que tiene sobre los diferentes temas, su edad y género. Por otra parte, en las variables motivacionales se destaca el

autoconcepto, las metas de aprendizaje que mueven al sujeto y las atribuciones causales que realiza de sus éxitos o fracasos.

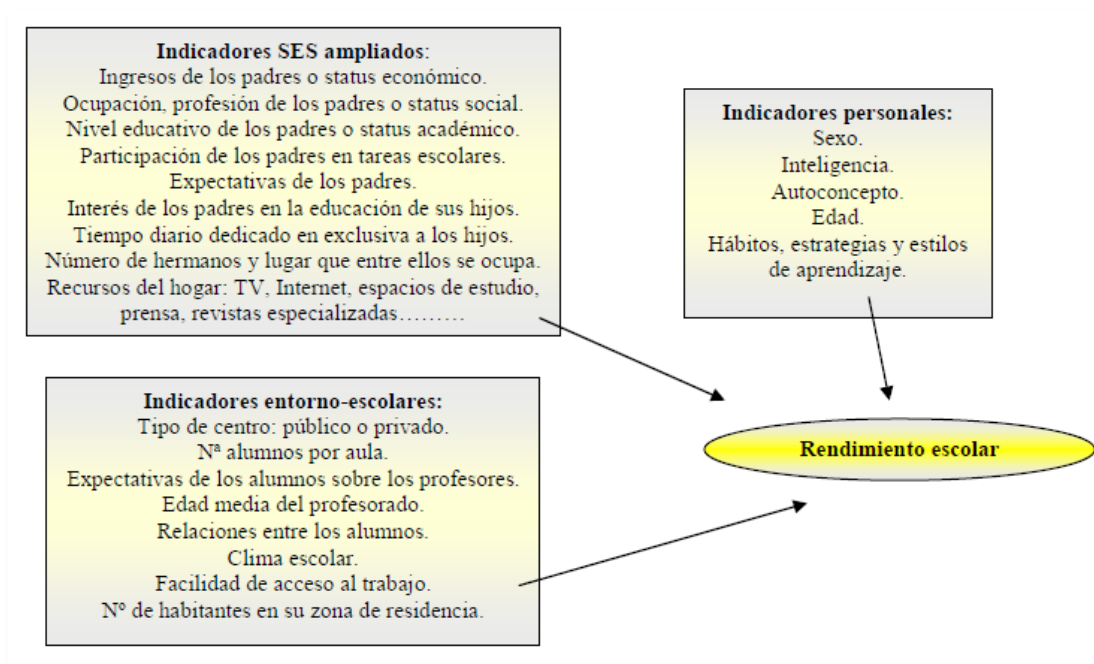
Las variables contextuales se dividen en tres niveles. Las variables socioambientales, que hacen referencia a las variables relacionadas con la familia como son su estructura, la clase social y nivel económico y el clima educativo existente en la misma; y, por otra parte, la relación del sujeto con su grupo de iguales. Las variables institucionales se refieren a la escuela como institución educativa, o sistema, e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores o clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa. Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos o escolares, los métodos de enseñanza llevados a cabo por los profesores, las actividades y tareas escolares que se realizan en las aulas, el uso de las nuevas tecnologías y las expectativas de los profesores y estudiantes.

De este conjunto de variables que influyen en el rendimiento académico las más estudiadas son las variables de índole personal y dentro de éstas las de tipo cognitivo. Paulatinamente, por la influencia de diferentes investigaciones, se fueron incorporando otras variables a medida que se iba reconociendo la complejidad del tema y se va disponiendo de medidas fiables de variables más complejas como el autoconcepto, las metas de aprendizaje o las atribuciones causales.

En la misma línea, pero contemplando de forma más detallada indicadores socioeconómicos, Muñoz (2009) señala los siguientes determinantes del rendimiento académico (Figura 5):

Figura 5.

Determinantes del rendimiento académico. Obtenido de Muñoz (2009)



Este autor, con su incisiva referencia a las variables socioeconómicas, abre un campo, que actualmente y derivado de la situación económica actual, toma especial importancia para abordar el rendimiento académico y sus determinantes.

González (2003) lleva a cabo una revisión donde identifica y clasifica los factores o condicionantes del rendimiento académico más investigados señalando tres factores generales:

- Factores personales: la inteligencia y las aptitudes, la motivación, el autoconcepto y los hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje, en lo que a los hábitos se refiere.
- Factores escolares: el rendimiento anterior y el clima escolar
- Factores psicosociales: nivel socioeconómico y cultural asociadas a la clase social, el medio educativo familiar, aspectos familiares y variables socioambientales.

A pesar de la gran cantidad de factores contemplados por los autores anteriores cabe destacar la existencia de otros factores que de igual forma determinan el rendimiento académico.

En concordancia con los objetivos del presente trabajo, la existencia de estudios que consideran que los hábitos de salud se relacionan positivamente con el rendimiento académico, permite su inclusión en el abanico de determinantes plasmados anteriormente, prestando especial atención a la relación entre la actividad física y deportiva y el rendimiento académico.

3.1.2. Relación entre la práctica de AFYD y el rendimiento académico.

Es evidente que las funciones cognoscitivas son esenciales para enfrentarse con éxito a las demandas que trae consigo el aprendizaje. Desde su nacimiento, cada individuo aprende de los sucesos cotidianos que lo rodean, pero es hasta que ingresa en la escuela en donde el aprendizaje se vuelve formal y, la adquisición de la lectura y la escritura, así como los conocimientos básicos sobre matemáticas y ciencias, requieren de atender, comparar, diferenciar y buscar semejanzas para lograr asociar e integrar las nuevas ideas con las ya existentes (Castillo-Parra, Gómez y Ostrosky-Solís, 2009).

Las habilidades cognitivas incluyen tanto las habilidades cognitivas básicas, tales como la función ejecutiva, la atención, la memoria, la comprensión verbal y el procesamiento de la información, así como las actitudes y creencias que influyen en el rendimiento académico, como la motivación, el autoconcepto, la satisfacción y el entorno escolar.

Existe una amplia evidencia científica que demuestra que la actividad física favorece y mejora los procesos cognitivos durante la niñez y la adolescencia. Sibley y Etnier (2003), en una amplia revisión bibliográfica, concluyen afirmando los beneficios que tiene para el desarrollo cognitivo es el hecho de que los niños y adolescentes practiquen actividad física de manera regular.

Sin embargo la relación positiva que se da entre los procesos cognitivos y el rendimiento académico no se puede trasladar con la misma certeza científica a la relación entre rendimiento académico y actividad física.

A pesar de que la OMS (1996) ya destacaba en su trabajo “The Status of School Health” la importancia de la actividad física para gozar de una buena salud mental y obtención de un mejor rendimiento académico, los análisis científicos permiten matizar dicha cuestión.

En concordancia con los objetivos que atañen al presente trabajo, los análisis teóricos se van a centrar en la relación entre la actividad física y el rendimiento académico, con el ánimo de clarificar la situación actual de dicha relación.

La publicación de varias revisiones bibliográficas en los últimos años, que abordan la relación entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico, permiten la obtención de un análisis muy completo y que recoge gran cantidad de artículos acorde con dicha relación (*Figura 6*).

Figura 6.

Revisiones bibliográficas que establecen relaciones entre la actividad física y el rendimiento académico.

Ramírez, Vinaccia y Suarez (2004)	• A.F. en el entorno escolar. • 9 artículos revisados.
Taras (2005)	• A.F. en el entorno escolar. • 14 artículos revisados.
Bailey (2006)	• A.F. en el entorno escolar • N° de artículos revisados no aparece.
Tomporowski, Davis, Miller, y Naglieri (2008)	• A.F dentro o fuera del centro escolar. • 16 artículos revisados.
Trudeau y Shephard (2008)	• A.F. en el entorno escolar • 16 artículos revisados.
Keeley y Fox (2009)	• A.F dentro o fuera del centro escolar. • 17 artículos revisados.
U.S. Department of Health and Human Services (2010)	• A.F. en el entorno escolar. • 43 artículos revisados.
Howie y Pate (2012)	• A.F dentro o fuera del centro escolar. • 125 artículos revisados.

Las diferentes revisiones analizadas se pueden diferenciar entre aquellas que establecen relaciones con el rendimiento académico, valorando la actividad física practicada tanto en el entorno escolar como fuera de él, o teniendo en cuenta únicamente la actividad física desarrollada dentro del entorno escolar.

Howie y Pate (2012), realizan una amplia revisión bibliográfica acerca de la influencia de la actividad física, tanto dentro como fuera del entorno escolar, sobre el rendimiento académico. Seleccionan 125 artículos, con una población enmarcada entre los 6 y los 18 años, diferenciando entre los estudios anteriores y posteriores al año 2007 y entre estudios observacionales o experimentales, dónde se llevan a cabo intervenciones.

En los estudios de carácter observacional, señalan que el 69% de los estudios anteriores al 2007 muestran relaciones positivas entre la actividad física y el rendimiento académico, mientras que el porcentaje aumenta hasta 95% en los estudios posteriores al 2007.

El 78% de las investigaciones experimentales (intervención), muestran relaciones positivas entre la actividad física y rendimiento académico antes del 2007. El porcentaje aumenta hasta el 83% en los años posteriores.

Los autores extraen las siguientes conclusiones tras su revisión:

- Tanto la cantidad como la calidad de los estudios sobre actividad física y rendimiento académico se han incrementado notablemente en los últimos 5 años
- Existen claras lagunas en la investigación:

- Diferentes formas de cuantificar la actividad física (AFMV, deportes, ejercicio...) y el rendimiento académico (calificaciones por materias o generales, pruebas específicas...).
 - La no inclusión de resultados con asociaciones no significativas, negativas o inexistentes.
 - La utilización de muestras pequeñas.
- La inmensa mayoría de los artículos publicados reportan asociaciones positivas entre la Actividad Física y el rendimiento académico, además existe poca o ninguna evidencia que sugiera una relación negativa, pero a pesar de ello, dicha relación es aún inconsistente.
- Las futuras investigaciones deben considerar cuidadosamente el tipo y la dosis de actividad física realizada.

Trudeau y Shephard (2008), en su revisión acerca de las relaciones entre el rendimiento académico y la actividad física en el entorno escolar, sugieren que un aumento de las actividades relacionadas con la actividad física no afecta negativamente al rendimiento académico, a pesar, de sustituir horas dedicadas anteriormente al estudio por actividades físicas.

En todos los estudios en los que se llevaba a cabo una intervención, encuentran señales que indican una relación positiva entre el rendimiento académico y la práctica de actividad física en el centro escolar, aunque algunas relaciones eran no significativas (Sallis et al. 1999), otras eran muy débiles (Ahamed et al. 2007), y otras mostraban mejoras en algunas materias pero no en todas las analizadas según la intensidad de la práctica (Coe, Pivarnik, Womack, Reeves y Malina, 2006)

En los estudios observacionales el 60% de los estudios analizados mostraba relaciones significativas positivas, el 30% indicaba la no existencia de relaciones y el 10% mostraba la existencia de relaciones inversas entre la actividad física escolar y el rendimiento académico.

Bailey (2006), en la misma línea que la revisión anterior, centrada en el entorno escolar, destaca que el aumento de los niveles de actividad física en la escuela, tales como el aumento de la cantidad de tiempo dedicado, no supone impedimento para el rendimiento de los alumnos en otras materias (aunque el tiempo disponible para esas materias sea reducido) y destaca que en muchos casos dicho aumento de actividad físico-deportivo se asocia con un mejor rendimiento académico.

Ramírez, Vinaccia y Suarez (2004) también realizan una revisión destacando los numerosos beneficios de la actividad física para los procesos cognitivos y el rendimiento académico de los adolescentes. Concluyen que la actividad deportiva es un elemento central y fundamental en los programas de promoción de la salud para poblaciones infanto-juveniles con y sin patologías específicas como son las dificultades de aprendizaje.

El Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos (2010), llevó a cabo una profunda revisión bibliográfica con el objetivo de unificar todos los estudios que relacionan la actividad física y deportiva y el rendimiento académico. Tras una revisión inicial de 406 artículos con estudiantes entre 6 y 18 años, seleccionaron 43, los que cumplían todas las condiciones fijadas. Se analizaron cuatro contextos diferentes:

- Clases de educación física: 14 artículos examinaron la actividad física realizada en la clase de educación física. Por lo general, estos estudios examinaron el impacto de aumentar la cantidad de tiempo en la clase de educación física o la manipulación de las actividades durante la clase. En 11 de los 14 estudios se encontraron una o más asociaciones positivas entre la educación física y los indicadores de rendimiento académico, en los otros tres estudios no se encontraron asociaciones significativas. En general, una mayor duración de las clases de educación física parece tener una relación positiva o ninguna relación con el rendimiento académico. El aumento del tiempo no parece tener una relación negativa con el rendimiento académico

- Actividad física en el recreo: 8 estudios analizaron la relación entre el rendimiento académico y el recreo durante el día escolar. Los ocho estudios encontraron una o más asociaciones positivas entre una mayor permanencia en el recreo y los indicadores de las habilidades cognitivas, actitudes y rendimiento académico. Ninguno de los estudios encontraron asociaciones negativas

- Actividad física realizada en las aulas: 9 estudios exploraron la actividad física que se produjo en las aulas, aparte de las clases de educación física y recreo. En general, estos estudios exploran periodos cortos de actividad física (5-20 minutos) o maneras de introducir la actividad física en las actividades de aprendizaje. 8 de los 9 estudios encontraron asociaciones positivas entre la actividad física en el aula y los

indicadores de las habilidades cognitivas y actitudes, el comportamiento académico y el rendimiento académico, ninguno de los estudios encontraron asociaciones negativas.

- Actividades físicas organizadas por la escuela fuera del día escolar: 19 estudios se centraron específicamente en la relación entre rendimiento académico y estas actividades. Los 19 estudios que examinaron dicha relación entre la participación en actividades físicas extraescolares y rendimiento académico encontraron una o más asociaciones positivas.

De este modo, el estudio señala la gran evidencia de que la actividad física puede ayudar a mejorar el rendimiento académico, sin afectar a otras materias, a pesar del aumento sustancial de tiempo en las clases de educación física, el aumento del tiempo del recreo, y las interrupciones voluntarias para realizar actividad física en periodos cortos en otras materias.

Keeley y Fox (2009), en su revisión, incluyen 17 artículos que cumplen las condiciones preestablecidas, con sujetos entre 4 y 18 años. Diferencian entre estudios que analizan la relación del rendimiento académico con la actividad física general o con el ejercicio físico controlado. Además también diferencian entre estudios observacionales y de intervención.

Se identifican 5 estudios observacionales que analizan la relación entre actividad física general y el rendimiento académico, concluyendo que estos estudios transversales proporcionan una evidencia limitada y demuestran una débil relación entre la actividad física y el rendimiento académico. En los estudios de intervención (también 5), la introducción en el plan de estudios de tiempo más actividad física, a costa de tiempo asignado a otras materias

académicas, no tiene un efecto perjudicial sobre el rendimiento académico. Sólo un estudio informó de la mejora significativa de elementos del rendimiento académico.

En lo referente a los estudios observacionales, que analizan la variable ejercicio físico, se analizan cuatro estudios que proporcionan una evidencia de la relación entre aptitud cardiovascular y el rendimiento académico en las pruebas de campo. Sin embargo, esto no fue confirmado por el único estudio que utilizó una metodología más precisa basada en la medida de la aptitud cardiovascular en el laboratorio.

Los autores subrayan la escasez de artículos publicados en los que se diferencia entre rendimiento académico y procesos cognitivos, y sobre el carácter de la actividad física realizada, por lo que las relaciones existentes entre actividad física y rendimiento académico son aún débiles.

Taras (2005) selecciona 14 artículos que establecen relaciones entre la actividad física general en el centro escolar, los niveles de condición física, o la realización de actividades física extraescolares y el rendimiento académico.

El autor subraya la escasa existencia de estudios, pero la mayoría coinciden en establecer asociaciones significativas, pero débiles, o ninguna correlación, por lo que es difícil saber si la asociación es causal y si es así, la dirección de la causa-efecto.

Tomporowski, Davis, Miller y Naglieri (2008), relacionan tres variables como son la inteligencia, los procesos cognitivos y el rendimiento académico, en sujetos entre 8 y 16 años, con la actividad física. Del análisis específico de los 9 artículos que abordan la relación con el rendimiento académico se extrae que, a pesar de la existencia de relaciones positivas, la conclusión más adecuada es afirmar que los estudios revisados demuestran que el tiempo de permanencia en las clases de educación física no tiene un impacto perjudicial sobre el rendimiento académico de los niños.

Además de las revisiones analizadas, con un amplio número de artículos contemplados, existen publicados otros trabajos que no aparecen en dichas relaciones, bien por no cumplir los criterios metodológicos necesarios o por ser muy recientes, y que abordan igualmente la relación que se está analizando.

Arday et al. (2010), señalan tras una intervención basada fundamentalmente en el incremento del volumen (doble de sesiones de EF/semana) y la intensidad (doble de sesiones de EF/semana de alta intensidad) que los adolescentes que completaron el programa mostraron mejores valores en capacidad cognitiva y rendimiento académico.

González y Portolés (2014) muestran que el descenso de los niveles de práctica físico-deportiva, así como el aumento del consumo de sustancias saludablemente nocivas repercuten de forma muy negativa en los adolescentes, además de influir en factores como el rendimiento y la motivación orientados al ámbito académico.

Kantomaa et al. (2012), señalan que la obesidad y la inactividad física pueden tener consecuencias perjudiciales para la función cognitiva de los jóvenes y el rendimiento académico de éstos. Sus resultados muestran que la actividad física se asoció con un mayor promedio de calificaciones, y la obesidad se asoció con un menor promedio de calificaciones en la adolescencia.

Los autores sugieren la importancia de la actividad física como medio directo para aumentar el rendimiento académico y lograr descender los niveles de obesidad favoreciendo, de forma indirecta, dicho aumento del rendimiento académico.

Las conclusiones que se extraen de todas las revisiones y los artículos analizados coinciden de forma muy generalizada:

- A pesar de la existencia de múltiples resultados que señalan la relación directa y positiva entre la actividad física, dentro o fuera del entorno escolar, y el rendimiento académico, la debilidad y escasa o nula significatividad de dichos resultados, señala una clara *inconsistencia para afirmar dicha relación*.
- Un aumento en la cantidad de práctica de actividad física en el entorno escolar, o fuera de él, *no afecta negativamente al rendimiento académico*, a pesar de que se de la posibilidad de ocupar tiempo dedicado anteriormente al estudio.
- La escasez de trabajos existentes, las diferencias metodológicas para cuantificar tanto el rendimiento académico (calificaciones, tests estandarizados, observación...), como la actividad física (intensidad,

frecuencia, modalidad...), así como las diferencias demográficas de las muestras son señaladas, por los autores, como las principales dificultades para estrechar la relación analizada.

3.1.3. Niveles de Rendimiento académico en Secundaria.

El informe PISA (Programme for International Student Assessment), elaborado por la OCDE (2010), que se puso en marcha en 1997, siendo un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, es el más destacado de los estudios a nivel internacional capaces de explicar los niveles de rendimiento académico en los adolescentes, a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica.

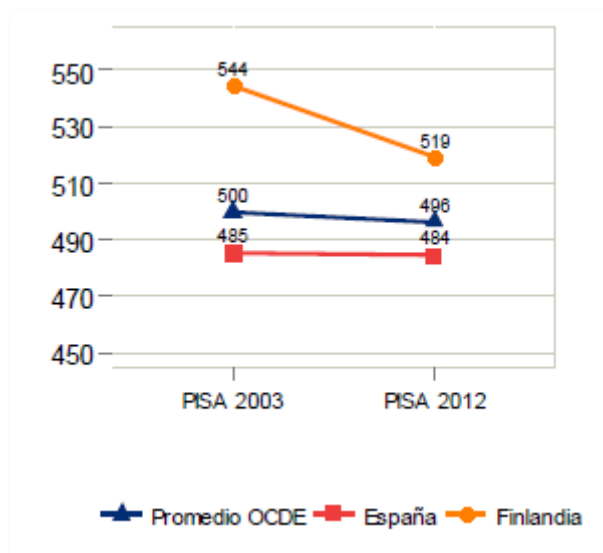
En este estudio, los países se comprometen a dar cuenta del desarrollo de los sistemas educativos mediante la medición del rendimiento de los alumnos de forma regular y dentro de un marco común acordado internacionalmente.

El último informe PISA (2012) señala como España obtiene una puntuación media de 484 puntos en Matemáticas (*Figura 7*), 10 puntos por debajo del promedio de la OCDE (494) y 5 puntos por debajo del promedio de la UE (489), siendo la diferencia con la OCDE estadísticamente significativa, pero no con la UE. Corea del Sur (554) es el país cuyo alumnado alcanza la mayor puntuación media en matemáticas, significativamente superior a la del resto de los países de la OCDE. Japón (536), Suiza (531), Países Bajos (523) y Estonia (521) también presentan altos niveles de rendimiento.

En España, la proporción de alumnos en los niveles altos de Matemáticas varía considerablemente de unas comunidades a otras. Así, en La Rioja (16%) y C. Foral de Navarra (15%), el porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6 es superior al promedio de la OCDE y de la UE. En Principado de Asturias y Castilla y León, Madrid y Aragón (12%), la proporción de alumnos excelentes es similar a la de la OCDE, mientras que Cantabria cuenta con un 11% de alumnos en los niveles 5 y 6 de competencia matemática. En el País Vasco, Cataluña y Galicia ese porcentaje es del 10%, 9% y 8% respectivamente, inferior al del promedio de la OCDE. En el resto de las comunidades autónomas, solo el 6% de los alumnos de 15 años alcanza niveles altos de rendimiento en Matemáticas.

Figura 7.

Resultados promedio en Matemáticas años 2003 y 2012. Obtenido de Informe PISA (2012).

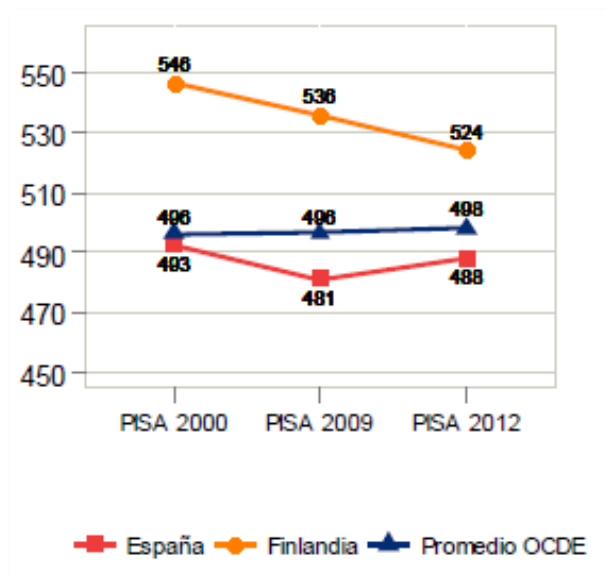


La puntuación media de España en lectura (488) es significativamente inferior al promedio de la OCDE (*Figura 8*), pero no respecto al de la UE. Además, el alumnado español consigue en lectura un rendimiento similar al del alumnado de la misma edad de Estados Unidos (498), Dinamarca (496), República Checa (493), Italia (490), Austria (490), Hungría (488), Luxemburgo (488), Portugal (488), Israel (486), Suecia (483) e Islandia (483). La mayoría de las comunidades autónomas no presentan diferencias significativas con el promedio de España en su conjunto, como es el caso de Cataluña (501), Galicia (499), Aragón (493), La Rioja (490), Cantabria (485), Andalucía (477) y las Illes Balears(476).

España va mejorando, acercándose al punto de referencia propuesto en la Estrategia de Educación y Formación, con un 18,3%, de sujetos situados en los porcentajes de peor nivel. El promedio de la OCDE está en 18,0% y, más alejado se sitúa la media de la Unión Europea, localizada en el 19,7%. En el otro extremo de la escala de competencia lectora (niveles elevados), se encuentra un 8% del alumnado en el conjunto de los países de la OCDE y un 7% en los países de la UE. El mejor resultado corresponde a Japón, con un 19% en los niveles más altos. En España este porcentaje es del 6%, 2 puntos menos que el promedio de la OCDE.

Figura 8.

Resultados promedio en Lengua años 2003, 2009 y 2012. Obtenido de Informe PISA (2012).



España obtiene 496 puntos en ciencias (*Figura 9*), solo 5 puntos por debajo del promedio OCDE, siendo esta diferencia significativa desde el punto de vista estadístico. El resultado de España es similar al de Francia (499), Dinamarca (498), Estados Unidos (497), Noruega (495), Hungría (494), Italia (494), Luxemburgo (491), Portugal (489), así como al promedio de la UE (497).

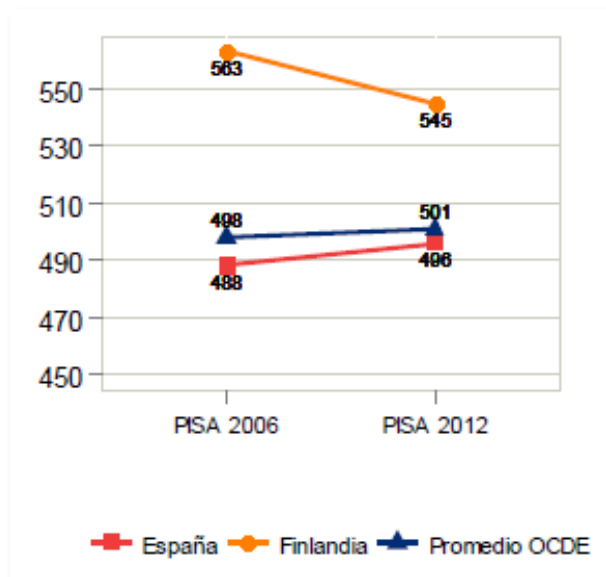
Respecto a las comunidades autónomas españolas, Castilla y León (519), Madrid (517) y Principado de Asturias (517) alcanzan puntuaciones medias significativamente superiores (entre 16 y 18 puntos) al promedio de la OCDE. Sus resultados no difieren significativamente de los de Alemania (524), Países Bajos (522) o de los de Nueva Zelanda (516), Suiza (515) y Reino Unido (514). Además, Galicia (512) y La Rioja (510) también superan el promedio de la OCDE y el de España en su conjunto. Las puntuaciones del País Vasco (506), Aragón (504), Cantabria (501) y Cataluña (492) las sitúan al mismo nivel que el promedio OCDE. Finalmente, las comunidades de

Andalucía (486), Illes Balears (483), Extremadura (483) y Región de Murcia (479) se ubican entre 15 y 22 puntos por debajo del promedio de la OCDE, al mismo nivel de rendimiento que, por ejemplo, Suecia (485) e Islandia (478) y con resultados significativamente mejores que los de Chile (445) y México (415). En el caso de Andalucía, Illes Balears y Extremadura también mejores que los de Grecia (467) y Turquía (463).

En el conjunto de la OCDE y de la UE, un 18% del alumnado se encuentran en el nivel más bajo del rendimiento en ciencias o por debajo del mismo (niveles <1 y 1). El porcentaje del alumnado situado en el nivel bajo en ciencias en España (16%) es un 2 puntos inferior a los promedios de la OCDE y de la UE, e igual a los porcentajes de Austria o Nueva Zelanda. Comunidades autónomas que obtienen mejores resultados que el conjunto de países de la OCDE son Castilla y León con solo el 9% del alumnado en los niveles inferior a 1 y 1; Madrid con un 10%, un 11% en C. Foral de Navarra, un 12% en Principado de Asturias, País Vasco y Galicia y un 13% en La Rioja. Cantabria (15%), Cataluña (15%) y Aragón (16%) obtienen porcentajes próximos al del conjunto de España.

Figura 9.

Resultados promedio en Lengua años 2006 y 2012. Obtenido de Informe PISA (2012).



El informe PISA (2012) concluye a nivel general que el rendimiento académico de los estudiantes españoles en las tres áreas evaluadas permanece básicamente estable en relación con las anteriores ediciones de los años 2000, 2003, 2006 y 2009. El resultado global del rendimiento académico en España sigue situado significativamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas examinadas, lectura, matemáticas y ciencias.

3.2. Rendimiento académico, burnout y engagement.

Muchos estudiantes logran desarrollar las competencias necesarias en su proceso formativo que favorecen la consecución de sus objetivos académicos, mientras que otros jóvenes presentan dificultades que sólo se registran en indicadores de elevada mortalidad académica y bajo rendimiento académico (Caballero, Hederich y Palacio, 2010).

En la Educación Secundaria los alumnos empiezan a “descolgarse” del proceso de enseñanza aprendizaje, a tratar complacer las exigencias educativas de sus profesores, a cumplir con lo que sus padres les exigen, llegando a un punto de vivir satisfaciendo a los demás, sintiéndose insatisfechos con ellos mismos. Es preocupante el cansancio, la desgana y apatía que algunos adolescentes presentan ante sus estudios, provocando entre otras un rendimiento académico bajo o muy bajo (Gutiérrez, 2008).

Las consecuencias del bajo rendimiento académico, pueden manifestarse de muchas maneras: absentismo escolar, consumo de sustancias nocivas, violencia escolar, falta de motivación para seguir preparándose académicamente, problemas de estrés y cuadros de ansiedad (Paz, 2007).

Diversas investigaciones muestran que los problemas psicológicos que padecen los estudiantes están relacionados con trastornos de ansiedad (Fernández y Rusiñol, 2003), estrés académico (De Pablo, Baíllès, Pérez y Valdés, 2002), ansiedad, estado y rasgo, como también temor a evaluación (Barragán, Lewis y Palacio, 2012) y tensión asociada a situaciones en las que el estudiante requiere absorber una gran cantidad de información en un tiempo limitado; así mismo, la insatisfacción social y dificultades económicas,

familiares y faltas de espacios de recreación (Clem, Smith y Richards, 2012). Otro aspecto al que se enfrentan los estudiantes es la necesidad de mantener un rendimiento académico adecuado, considerado como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan (Vélez y Roa, 2005).

Lo anterior puede contribuir a generar sensaciones de no poder dar más de sí mismo, tanto física como psíquicamente, una actitud negativa de crítica, desvalorización, pérdida del interés de la trascendencia, del valor frente al estudio y dudas crecientes acerca de la propia capacidad para realizarlo (Gil-Montes, 2001). La presencia simultánea de estas manifestaciones es conocida como “síndrome de burnout”. Según diversos autores, el burnout en el ámbito académico es un estado mental persistente, negativo, relacionado con las actividades académicas que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, distrés y poca motivación frente a los estudios (Caballero et al. 2010; Salanova y Llorens, 2008).

La asociación entre el burnout y el rendimiento académico aún no es clara. Es posible encontrar estudios que señalan la ausencia de relaciones (Manzano, 2002; Bresó, 2008; Caballero, Abello y Palacio (2007) y, en el otro extremo, estudios que encuentran claras asociaciones entre ambos (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005, Martínez y Marques 2005). Entre estos últimos, algunos entienden el bajo desempeño como una variable predictora del síndrome, mientras que otros lo entienden como una consecuencia del mismo. Los dos puntos de vista son coherentes, y posiblemente se deben aceptar la presencia de interacciones mutuas entre ellos.

3.2.1. Delimitación conceptual del burnout.

La palabra Burnout proviene del inglés y se traduce en español coloquial como "estar quemado". El primero en describir este síndrome fue Freudenberg (1974), al definirlo como una patología psicológica que experimentaban algunos profesionales que trabajaban en algún tipo de institución cuyo objeto de trabajo son personas, formado por un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales que se desarrollan en la actividad laboral como resultado de una demanda excesiva de energía. Maslach (1976) lo describe cómo el proceso gradual de pérdida de responsabilidad personal y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo.

Desde sus inicios las definiciones del término burnout han sido muy numerosas, pero la aportada por Maslach y Jackson (1981) es la más aceptada por la amplia base empírica que posee. Esta definición consideran que el burnout es un constructo tridimensional caracterizado por:

- El *agotamiento emocional*, que hace referencia a las sensaciones de sobre-esfuerzo físico y la disminución o pérdida de recursos emocionales.
- La *despersonalización*, que supone el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y respuestas cínicas hacia los receptores del servicio prestado.
- *Baja realización personal*, entendida como la tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa, reprochándose no haber alcanzado los objetivos propuestos y sufriendo vivencias de insuficiencia personal y baja autoestima.

Carlin y Garcés de los Fayos (2010) señalan una síntesis de los factores comunes a la mayoría de las definiciones de burnout: a) predominan los síntomas disfóricos y, sobre todo, el agotamiento emocional, b) destacan las alteraciones de conducta referentes al modelo asistencial o despersonalización de la relación con el cliente, c) se suelen dar síntomas físicos de estrés psico-fisiológico, como cansancio hasta el agotamiento, malestar general, junto con técnicas paliativas reductoras de la ansiedad residual, como son las conductas adictivas que, a su vez, median en deterioro de la calidad de vida, d) se trata de un síndrome clínico-laboral que se produce por una inadecuada adaptación al trabajo aunque se dé en individuos considerados presuntamente “normales”, y e) se manifiesta por un menor rendimiento laboral y por vivencias de baja realización personal, de insuficiencia e ineficacia laboral, desmotivación y retirada organizacional.

Es importante establecer la delimitación conceptual (*Figura 10*) con otros constructos de características similares con los que suele confundirse, como serían los estados de tedio, depresión, alienación, ansiedad, insatisfacción laboral, fatiga, etc (Carlin y Garcés de los Fayos, 2010).

Figura 10.

Delimitación conceptual burnout, depresión y ansiedad. Obtenido de Caballero et al. 2010).

	Burnout	Depresión	Ansiedad-
Definición	Estrés crónico y severo el que se traduce en la vivencia que experimenta el trabajador, el docente y los estudiantes frente a las actividades que se derivan de la interacción de factores que son propios de la institución u organización.	Estado de ánimo transitorio o estable caracterizado por tristeza, pérdida del interés o placer durante la mayor parte del día, casi a diario.	Estado de reacción emocional que consiste en sentimiento de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, acompañado de activación o descarga del sistema nervioso autónomo.
Características	Agotamiento físico y mental, actitud de autosabotaje e indiferencia frente a las actividades y compromisos. Percepción de baja autoeficacia.	Bajo afecto positivo evidenciado por los siguientes síntomas: Tristeza, anhedonia, desesperanza, pérdida del interés, apatía, ideación suicida, baja activación simpática, alteraciones del sueño, apetito, sentimiento de inutilidad.	Hiperactividad fisiológica evidenciada por: miedo, pánico, nerviosismo, evitación, inestabilidad, alta activación simpática, tensión muscular, hipervigilancia, percepción de amenaza/peligro.
Teorías desde perspectivas cognitivas	Percepción del individuo de ser incompetente para hacer frente a los eventos propios de la organización o institución.	Visión negativa del yo, del mundo y del futuro, prevaleciendo cogniciones centradas en la pérdida. Predomina la información negativa autorreferente y minimización del material positivo.	Cogniciones centradas en la percepción de amenaza y de peligro anticipatorio e ilógico, con una exageración de la vulnerabilidad propia.
Factores de predisposición	Interacción de factores que son propios de la institución u organización y del individuo, dado por las demandas (institución) y por la percepción de ineficacia y por el fracaso de las estrategias de afrontamiento (individuo) frente a los eventos estresantes.	Interacción de factores neuroquímicos, genéticos, ambientales y psicológicos dado por una configuración cognitiva centrada en la pérdida que vulnera al sujeto a percibir de manera negativas los acontecimientos.	Interacción de factores neuroquímicos, genéticos, ambientales y psicológicos dados por una configuración cognitiva centrada en la percepción de peligro y amenaza.

Rosales y Rosales, (2013) señalan que el concepto de burnout ha dado lugar a muchas discusiones por la confusión que genera a la hora de diferenciarlo con otros conceptos:

- *Estrés general:* en el diagnóstico diferencial entre el estrés general y el síndrome de burnout se plantea que el primero es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y negativos, mientras que el burnout sólo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno. Así también, es evidente que el estrés general se puede experimentar en todos los ámbitos posibles del ser humano a diferencia del síndrome de burnout que es un síndrome exclusivo del contexto laboral.

- *Fatiga física:* para diferenciar la fatiga física del síndrome de burnout se considera el proceso de recuperación, ya que el burnout se caracteriza por una recuperación lenta y acompañada de sentimientos profundos de fracaso, mientras que en la fatiga física la recuperación es más rápida y puede estar acompañada de sentimientos de realización personal y a veces de éxito.
- *Depresión:* Se ha confirmado que la depresión tiene una correlación significativa con el cansancio emocional, pero no con las otras dos dimensiones del síndrome de burnout (baja realización personal y despersonalización). Siguiendo la misma línea, se señala que uno de los síntomas más destacados en la depresión es el sentimiento de culpa, mientras que en el síndrome de burnout los sentimientos que predominan son el enojo o la ira (Martínez, 2010).

3.2.1.1. Burnout en el contexto académico

A pesar de que los estudios sobre el burnout han estado centrados de forma mayoritaria en el ámbito laboral, gracias a las aportaciones de Knaus (1985), surge la presunción de que los estudiantes, al igual que cualquier profesional, se encuentran con presiones y sobrecargas propias de la labor académica (Garcés de los Fayos, 1995). Knaus (1985) fue el primero en plantear la existencia de burnout en estudiantes, subrayando que era un síndrome subestimado por la investigación y que sin embargo se presentaba potencialmente peligroso y pernicioso en niños en edad escolar, aportando los datos de que entre un 10 y un 25 por ciento de los niños en la escuela sufren

burnout, lo que le equipara a los adultos no sólo en frecuencia, sino también en intensidad (Garcés de los Fayos, 1995).

Castro (2012), señala que han sido aceptados como síntomas del síndrome de burnout académico:

- Sensación de aislamiento.
- Bajo autoconcepto.
- Trastornos de conducta tales como fobia a la escuela.
- Delincuencia.
- Fracaso escolar.
- Abandono escolar.
- Absentismo.
- Bajo rendimiento académico.
- Trastornos somáticos.

Carlin y Garcés de los Fayos (2010), profundizan en la sintomatología que presentaba un niño con burnout, aceptando los siguientes síntomas: alienación y sensación de aislamiento como consecuencia directa de la falta de control sobre el ambiente e imposibilidad para cambiarlo; bajo autoconcepto y trastornos de conductas potenciales: delincuencia, fobia a la escuela, fracaso escolar; aparición de depresión y aumento de riesgo de suicidio.

Según Rosales y Rosales (2013), las manifestaciones más comunes de burnout en estudiantes son agotamiento físico y mental, abandono de los estudios, disminución del rendimiento académico.

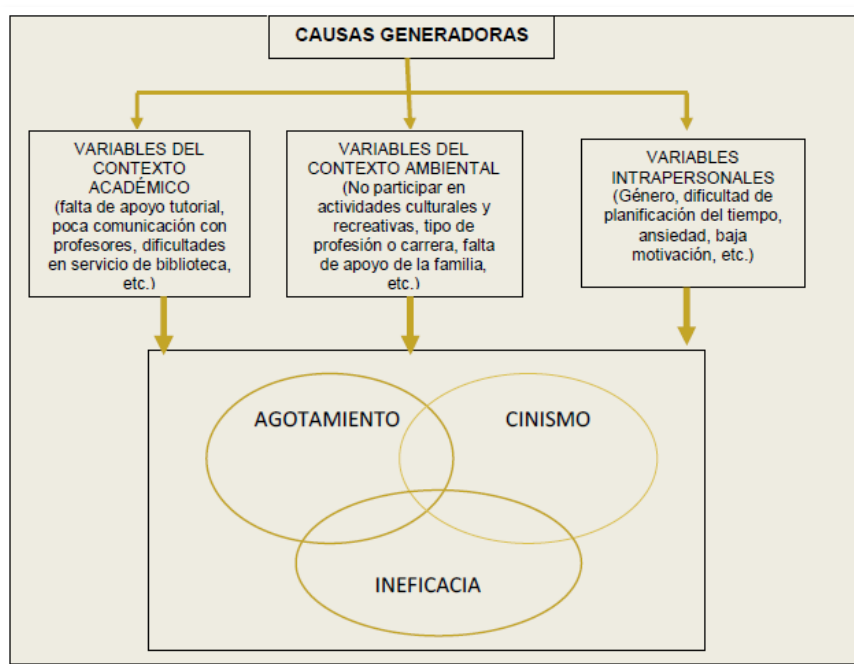
Según los estudios anteriores, estas manifestaciones se pueden dividir en tres grupos fundamentales:

- Psicosomáticas: alteraciones cardiovasculares (taquicardia, HTA), fatiga crónica, cefaleas, alteraciones gastrointestinales, dolores abdominales y musculares, alteraciones respiratorias y del sueño, alteraciones dermatológicas y menstruales.
- Conductuales: abuso de fármacos, alcohol y tabaco, absentismo escolar, negativas conductas alimentarias e incapacidad de relajarse.
- Emocionales: impaciencia, deseos de abandonar los estudios, irritabilidad, dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada, depresión, baja autoestima, falta de motivación.

La *Figura 11*, señala las causas generadoras del burnout en el contexto educativo, basadas en la revisión de Caballero et al. (2010).

Figura 11.

Proceso Burnout en el contexto académico. Obtenido de Gonzalez, Hernández, Soberanes, Mendoza y Sanchez (2012).



Salanova et al. (2005), subraya la existencia de una serie de variables que obstaculizan el proceso educativo del estudiante generando situaciones que pueden derivar en burnout en el contexto académico. Estas variables están relacionadas con el contexto académico, ambiental o social y con variables intrapersonales, entre las que destacan (*Tabla 3*):

Tabla 3.

Variables relacionadas con la aparición de burnout en el contexto académico. Obtenido de Caballero et al. (2010).

Contexto académico	a) No contar con feedback adecuado, falta de apoyo de tutores; b) Relaciones distantes y de poca comunicación con los profesores; c) Inadecuada distribución de la carga horaria; d) Administrativos que no ofrecen adecuada gestión y atención; e) No contar con ayudas educativas; f) No contar con información necesaria para realizar las actividades académicas; g) Aulas con inadecuada ventilación e iluminación; h) Transporte inadecuado para llegar al centro escolar; i) Sobrecarga de materias y altas exigencias; j) Impuntualidad del profesor; k) Absentismo por parte del profesor; l) Mobiliario inadecuado; m) Ambigüedad del rol; n) Actividades que exigen mucha concentración; ñ) Temas difíciles, profesores exigentes.
Contexto ambiental	a) No contar con feedback de los compañeros; b) No participar en actividades culturales o recreativas; c) Espacios de recreación de difícil acceso; d) Competitividad del compañero; e) Poco apoyo social de la familia y amigos; f) Falta de recursos económicos.
Intrapersonal	a) Género: las mujeres presentan el síndrome con mayor frecuencia; b) Rutina, ausencia de novedad en las actividades cotidianas; c) Dificultad en la planificación del tiempo; d) Ansiedad ante los exámenes; e) Baja Autoeficacia; f) Rasgos de personalidad (ansiedad rasgo, rigidez); g) Bajas competencias básicas, sociales y/o cognitivas; h) Altas expectativas de éxito en los estudios; i) Baja motivación hacia los estudios; j) Insatisfacción frente a los estudios.

3.2.1.2. Estudios sobre burnout en el contexto académico.

La creación de instrumentos como el Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS; Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002), supusieron la posibilidad de trasladar el estudio del burnout del ámbito laboral al ámbito académico, abriendo un campo de investigación aún todavía por explorar.

Sin embargo, la existencia de otros instrumentos como la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (Barraza, 2009), que mide el agotamiento emocional de los estudiantes, sumado a la heterogeneidad de las muestras y las variables consideradas como dependientes en las diversas investigaciones, desembocan en resultados muy diversos.

La gran mayoría de los estudios, que valoran el burnout en el contexto académico, toman muestras de estudiantes universitarios, siendo un número ínfimo las investigaciones que consideran la educación secundaria. Por un lado, existen diversas investigaciones con esta muestra que señalan altos porcentajes de burnout, mientras que otras apenas encuentran incidencia.

Caballero et al. (2007), en una muestra de estudiantes de psicología, señalan una presencia del síndrome muy parecida, indicando que estaba presente en un 41.6 % de los casos. Estos alumnos experimentan la sensación de no poder dar más de sí mismos y una actitud cínica sobre el valor y sentido de sus tareas como estudiante. El 38.2% experimentó agotamiento, el 29.7% cinismo y el 48.6% un sentimiento de ineficacia

Ríos, Carrillo y Sabuco, (2012), con 218 estudiantes de segundo grado de enfermería de la Universidad de Murcia destacan un nivel alto de cansancio emocional en el 28% de la muestra, y un nivel alto de cinismo en el 19,7%. Además, señalan que los datos obtenidos apoyan la relación entre la resiliencia y el síndrome de burnout, destacando que aquellos estudiantes que mostraron un mayor nivel de resiliencia experimentaron un menor cansancio emocional y una mayor realización personal.

Santes, Meléndez, Martínez, y Ramos (2009), con una muestra de estudiantes de enfermería señala, que el 42% presenta agotamiento emocional, el 14% una baja realización personal y el 16% síntomas claros de despersonalización.

Cano y Martín (2005) citados por Rico (2009), en un estudio descriptivo con alumnos de una Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, concluían que el 17% de la población encuestada padecía este síndrome. Resultados mucho más amplios obtuvo Bittar (2008), señalando que el 56.9% de los estudiantes de postgrado de salud pública de la Universidad de Guadalajara presentan burnout.

Pérez et al. (2007), encontraron en estudiantes de medicina una prevalencia del síndrome del 9.1%, distribuyéndose en 41.8% de agotamiento emocional, 30.9% de despersonalización y 12.7% de baja realización personal.

Martínez y Marques (2005), con una muestra de 1988 estudiantes universitarios de España y Portugal, que cumplimentaron el Maslach Burnout Inventory Student Survey, señalan que existen diferencias significativas en las dimensiones de burnout relacionadas con variables sociodemográficas.

Por otro lado, resultados con menor incidencia del síndrome señalan Salanova et al. (2005) afirmando que el 8% de los estudiantes en los últimos cursos de las facultades de Ciencias Jurídica y Economía de la Universidad Jaume I de Castellón presentan burnout académico.

Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2011), subrayan también, una baja proporción del síndrome en estudiantes universitarios, obteniendo los siguientes datos: Agotamiento emocional (3.9%), Cinismo (4.9%) y baja Autoeficacia (4.9%).

Cabanach, Souto, Fernández-Cervantes y Freire (2011) sugieren que cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones aparecen manifestaciones más claras de burnout. En cambio, cuanto mayor es la regulación emocional, menores síntomas de agotamiento y despersonalización, y mayores niveles de realización personal manifiestan los estudiantes.

A pesar de que la presencia de burnout en niños y adolescentes se haya contemplado en diversas investigaciones (Garcés de los Fayos, 1995), sobre todo en el ámbito deportivo (Lemyre, Roberts y Treasure 2006), existen muy pocas investigaciones que aborden el burnout académico en adolescentes, siendo Knaus (1985) el pionero en éste ámbito aportando los datos de que entre un 10% y un 25% de los niños en la escuela sufren burnout.

Gutiérrez (2008), con alumnos de entre 13 y 17 años de una escuela de Durango (Mexico), señala la existencia de burnout leve y en la muestra. Barraza (2009), con la misma metodología, también señala la existencia de burnout leve.

La utilización de un instrumento que sólo mide el agotamiento emocional y la inexistencia de significatividad en los resultados, sumado a la inexistencia de estudios que abordan el burnout académico en secundaria proyectan poca fiabilidad empírica como para señalar la existencia de burnout académico en adolescentes.

3.2.1.3. Rendimiento Académico y Burnout en el contexto académico

A pesar de que los estudios que valoran la existencia de burnout en estudiantes universitarios son numerosos, muy pocos han utilizado el rendimiento académico (calificaciones, en la mayoría de los casos) como variable influyente del síndrome.

La asociación entre el burnout académico y el desempeño académico aún no es clara. Es posible encontrar estudios que señalan la ausencia de relaciones y, en el otro extremo, estudios que encuentran claras asociaciones entre ambos.

Algunos autores demuestran que el rendimiento académico está relacionado negativamente con el burnout, lo cual quiere decir que los estudiantes que se sienten agotados, con mayor cinismo y menos autoeficaces, tienen mayor probabilidad de no alcanzar un buen rendimiento académico (Salanova et al. 2005; Schaufeli et al. 2002).

Martínez y Marques (2005), señalan que las dimensiones del síndrome de Burnout se muestran como predictores del desempeño, las expectativas de éxito y la tendencia al abandono. Al igual que se ha mostrado en numerosos estudios realizados con muestras profesionales, los valores altos en burnout (alto agotamiento, alto cinismo y baja eficacia) se relacionan con consecuencias negativas que en el caso de los estudiantes se concreta en mal desempeño y bajas expectativas de éxito.

Caballero et al. (2010) de acuerdo con los datos que obtuvieron, señalan que se evidencia que el funcionamiento académico (calificaciones y exámenes aprobados) está relacionado negativamente con el burnout.

En una línea contraria, se encuentran estudios que señalan que el síndrome no es un buen predictor del mal desempeño o rendimiento académico (Manzano, 2002; Bresó, 2008; Caballero et al., 2007).

A pesar de ello, varios estudios sí encuentran relaciones negativa con el síndrome en relación a la felicidad frente a los estudios (Salanova, et al. 2005), la satisfacción con los estudios (Caballero et al. 2007), la madurez profesional (Manzano, 2002), la intención de abandonar los estudios (Carlotto y Camara, 2008), por lo que, si bien es poco clara la consecuencia del síndrome en el rendimiento académico, este sí desempeña un papel importante por su valor predictivo respecto de diversas variables relacionadas con la calidad de vida del estudiante (Caballero et al. 2010).

Manzano (2002), citando a Rosenthal, Schmid y Black (1989), Leatt y Schneck (1980) y Farber (1984) señala que una de las razones por las que los adolescentes han sido poco considerados como muestra tiene que ver con la edad, ya que aunque los resultados no son concluyentes un alto porcentaje de estudios han obtenido evidencia empírica a favor de una relación negativa entre la edad de los sujetos y el grado de burnout por ellos experimentado.

3.2.2. Engagement en el contexto académico

Además de la extensión del estudio del burnout a nuevos colectivos, otro aspecto destacable, en las actuales investigaciones sobre este fenómeno, es que se está comenzando a examinar junto al engagement, constructo considerado como el opuesto al “burnout” (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000) y que está ligado a la psicología positiva.

Schaufeli et al. (2002), han definido el engagement como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión)”.

La dedicación está vinculada al entusiasmo, inspiración y retos en el trabajo. La absorción denota concentración y “estar a gusto” con lo que uno hace; la sensación de que el tiempo pasa sin darnos cuenta es una característica típica de la absorción (Manzano, 2002).

Este estado de compromiso, al igual que el de Burnout, es experimentado también por los estudiantes, definido de esta forma por Schaufeli et al. (2002) como engagement en el contexto académico.

Parra (2010) señala una serie de variables que determinan la existencia de mayores niveles de engagement académico: la edad y el curso: la opción de carrera deseada; las creencias de eficacia; la satisfacción frente a los estudios; la autoestima académica; la inteligencia emocional y el perfeccionismo.

En la actualidad, existen escasos estudios que correlacionen de manera específica el nivel de engagement en el contexto académico y el rendimiento escolar, determinándose en todos una relación positiva entre ambos (más específicamente para las subescalas de absorción y vigor), ya que los estudiantes comprometidos con sus estudios tienen éxito (determinado por el número de exámenes aprobados en relación al número total de exámenes) (Parra, 2010).

Kuh, Cruce, Dhoup y Kinzie (2008), estudiaron la relación entre el engagement en el ámbito académico, éxito y tendencia al abandono en 6.193 estudiantes universitarios de primer curso. Como resultados obtuvieron, en primer lugar, que el compromiso del estudiante o engagement se relaciona positivamente con los resultados académicos obtenidos, representado por las calificaciones del estudiante y, en segundo lugar, que el engagement en el contexto académico está relacionado con la persistencia de los estudiantes, es decir, que correlaciona negativamente con la tendencia al abandono de los mismos y positivamente con la probabilidad de avanzar de curso.

Svanum y Bigatti (2009) estudiaron la relación entre el engagement, el éxito académico y el tiempo medio de finalización de los estudios universitarios en una muestra de 259 estudiantes universitarios europeos. Aunque las magnitudes de las relaciones observadas fueron modestas, no obstante siguieron la dirección esperada. Así, los estudiantes con más alto engagement no sólo obtuvieron mejores resultados, sino que tuvieron 1.5 veces más probabilidades de graduarse y requirieron para ello una media de un semestre menos que aquellos con niveles de engagement más bajos.

Manzano (2004) señala que los estudiantes clasificados en el grupo de los no comprometidos con sus estudios presentaron un menor conocimiento del mundo laboral, un menor rendimiento académico y una mayor tendencia al abandono. Los alumnos que menor rendimiento académico presentan son también los que muestran menores sentimientos de vigor y eficacia.

Salanova et al. (2005) sí encontraron relaciones entre los niveles de engagement y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (nota media del expediente académico), variable similar al éxito real. Se trató de un estudio realizado en 872 alumnos de la Universidad Jaume I de Castellón donde pusieron a prueba un modelo teórico en el que querían averiguar la relación entre el éxito en los estudios y el bienestar psicológico. Este modelo suponía que a mayor éxito académico, mayores creencias de autoeficacia académica y mejor bienestar psicológico (bajo burnout y alto engagement) lo que redundaría a su vez en un mayor éxito futuro. Los datos empíricos obtenidos confirmaron la mediación del engagement en el rendimiento académico en un modelo espiral positivo. Así, señalan que a mayor éxito

académico pasado, mayores niveles de engagement presentes y mayor éxito académico futuro (un año después).

Caballero et al. (2007) señalan una correlación positiva entre el engagement y la satisfacción frente a los estudios. El engagement correlacionó positivamente con el buen funcionamiento académico, mientras que el mal funcionamiento no se relacionó con agotamiento, pero sí con cinismo.

Casuso (2011), en su estudio con 911 estudiantes universitarios españoles, observó correlaciones de carácter positivo entre las tres dimensiones del engagement en el contexto académico y los indicadores de rendimiento. En concreto, las relaciones son más fuertes cuando hablamos de las dimensiones vigor y de absorción, siendo el indicador de rendimiento “Nota media” el que se muestra más sensible a la influencia de estas dimensiones.

Burnout, engagement y rendimiento académico presentan evidentes relaciones, pero la escasa investigación con población adolescente no permite establecer pautas claras. La presente investigación tiene como uno de sus objetivos dar a conocer datos empíricos centrados exclusivamente en los adolescentes.

Sección 2:

Parte empírica

4. Objetivos e Hipótesis

4.1. Objetivos generales y específicos marcados.

1. Señalar perfiles sobre la orientación de los adolescentes hacia una o varias metas, así como valorar el grado de burnout y engagement en el contexto educativo, estableciendo perfiles basados en dichas variables.

1.1. Señalar el valor del compromiso personal para el empeño en la consecución de las metas

2. Determinar niveles de conductas relacionadas con la salud, y el rendimiento académico de los participantes de la muestra.

2.1. Valorar la frecuencia de práctica y cumplimiento de las recomendaciones de actividad física y deportiva según variables sociodemográficas.

2.2. Valorar los niveles de conductas sedentarias y el cumplimiento de las recomendaciones sobre dichas conductas, según variables sociodemográficas.

2.3. Realizar análisis descriptivos de las calificaciones escolares, según variables sociodemográficas.

3. Establecer relaciones entre dimensiones psicológicas, las variables relacionadas con la salud, y el rendimiento académico de los adolescentes de la muestra.

4.2. Hipótesis de estudio

Hipótesis:

Tras la revisión de la literatura científica realizada, y de acuerdo con los objetivos del estudio, se propone plantear las siguientes hipótesis para el desarrollo del trabajo:

Hipótesis 1:

La orientación de los adolescentes hacia metas interpersonales, educativas y emancipativas tendrán valores significativamente más altos respecto a las metas sociopolíticas, deportivas y de reconocimiento social, correlacionando todas ellas de forma positiva y significativa con la variable compromiso personal.

- a. Con respecto al género, existirán diferencias significativas a favor de las chicas en la orientación hacia metas educativas e interpersonales. Por el contrario, se encontrarán diferencias significativas a favor de los chicos en la orientación a metas deportivas, de reconocimiento social, emancipativas y sociopolíticas. No existirán diferencias significativas de género en la variable compromiso personal.

- b. Con respecto al curso, el aumento de éste supondrá la disminución de los valores de la importancia que atribuyen tanto a las metas deportivas, educativas y de reconocimiento social. Los valores de compromiso personal serán menores conforme aumenta el curso correlacionando de forma significativa.

Hipótesis 2:

Los niveles de práctica de actividad física regular de los adolescentes no alcanzarán las recomendaciones de salud establecidas, existiendo bajos porcentajes de cumplimiento, existiendo diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas género y edad o curso. Del mismo modo, existirán bajos porcentajes de cumplimiento referentes a conductas sedentarias.

- a. Con respecto al género, los chicos obtendrán valores significativamente más altos respecto a las chicas en lo que refiere al cumplimiento de las recomendaciones mínimas de práctica de actividad física regular y cumplimiento referente a conductas sedentarias.
- b. Con respecto a la edad, tanto en chicos como en chicas, existirá una correlación inversa entre la edad y el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad

física y conductas sedentarias, descendiendo los niveles conforme aumenta la edad.

Hipótesis 3:

El rendimiento académico estará determinado por la orientación de metas de los adolescentes, por el compromiso personal, por los valores de burnout-engagement y por el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física y conductas sedentarias, existiendo diferencias según género y edad.

- a. Respecto al género, el rendimiento académico será significativamente mayor en el género femenino que en el masculino en todas las materias registradas excepto en educación física.
- b. Respecto a la edad, existirá una correlación inversa significativa entre la edad y el rendimiento académico en todas las asignaturas contempladas.
- c. Respecto a la orientación de metas, existirá una correlación directa y significativa entre la orientación de meta educativa y deportiva con la variable rendimiento académico. Por el contrario, la correlación será inversa teniendo en cuenta la orientación al reconocimiento

social. Los sujetos con puntuaciones mayores en la variable compromiso personal, obtendrán igualmente valores superiores en rendimiento académico, existiendo una correlación directa y significativa.

- d. Existirá una correlación directa y significativa entre las dimensiones que integran el engagement y la dimensión eficacia académica. Por el contrario la correlación será inversa y significativa con las dimensiones del burnout, agotamiento emocional y despersonalización.
- e. Los adolescentes que cumplen las recomendaciones de práctica de actividad física y conductas sedentarias, obtendrán mejores puntuaciones en la variable rendimiento académico, existiendo diferencias significativas entre ellos.

Hipótesis 4:

Los niveles de burnout y engagement en el contexto académico estarán determinados por el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física, existiendo niveles más bajos en las dimensiones del burnout y niveles más altos en las dimensiones de engagement en aquellos que cumplen las recomendaciones mínimas de práctica de actividad física.

- a. Respecto al género, no existirán diferencias significativas en lo que refiere a las puntuaciones de las dimensiones de burnout y engagement.
- b. Respecto a la edad, existirá una correlación positiva entre la edad y el aumento de los valores de las dimensiones de burnout y engagement, en función de la predisposición individual de cada sujeto.

5. Metodología

5.1. Participantes

La muestra de sujetos adolescentes utilizada en el presente estudio se distribuye por distintas zonas de la Región de Murcia: zona norte (Jumilla), zona este (Murcia y San Pedro del Pinatar), zona sur (Cartagena y Lorca). Está compuesta por 1210 adolescentes, estudiantes y pertenecientes a centros públicos, de los cuáles 618 han sido *chicos* (51,1%) y 592 *chicas* (48,9%) (*Gráfico 1*); con edades comprendidas entre 11 y 24 años, y con una media de 15,13 años (DT=1,88). La elección de los rangos de edad está basada en otros estudios realizados con una muestra similar (HBSC, 2012) y que abordan objetivos de estudio en concordancia con los de este trabajo. Las categorías son (*Tabla 4*): a) entre 11 y 12 años; b) entre 13 y 14 años; c) entre 15 y 16 años; d) entre 17 y 18 años; e) Mayores de 18 años.

Gráfico 1.

Distribución de frecuencias para la variable género.

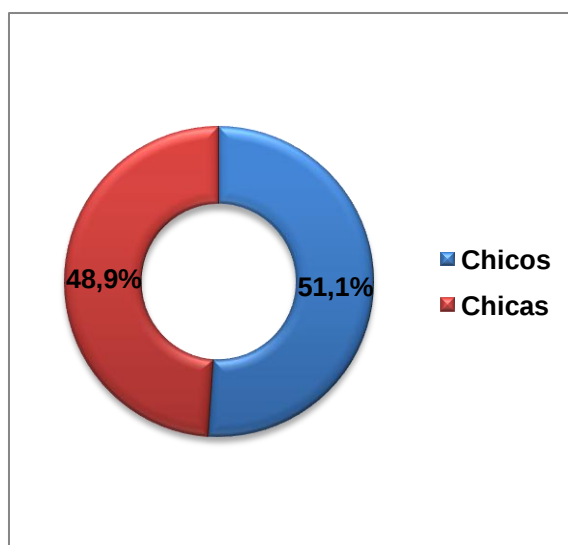


Tabla 4.

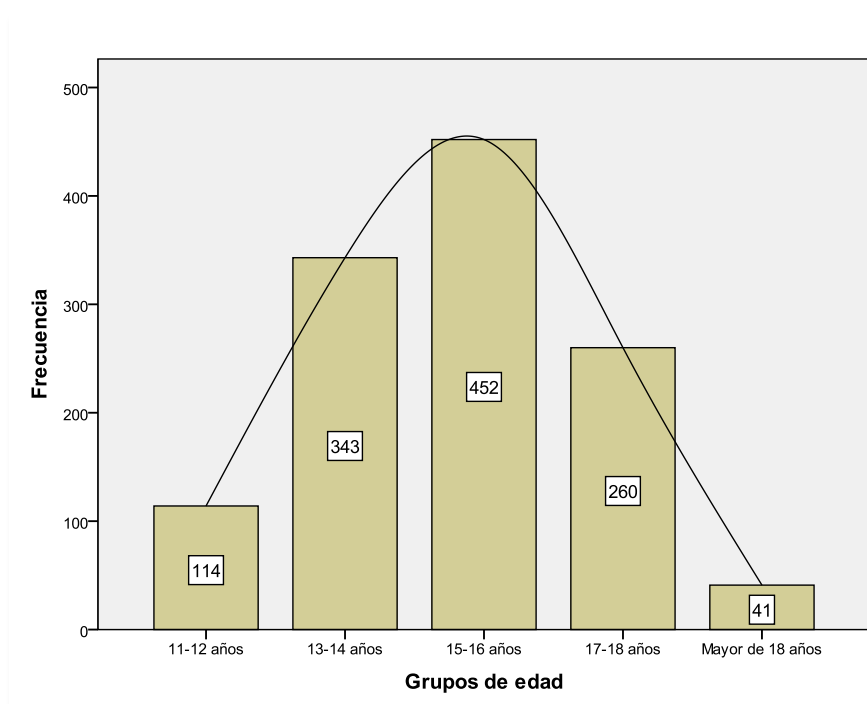
Distribución de frecuencias variable: Rango de edad

Edades	Frecuencia	Porcentaje
11-12	114	9,4
13-14	343	28,3
15-16	452	37,4
17-18	260	21,5
Mayor de 18	41	3,4
Total	1210	100,0

La distribución de los participantes según la edad (*Gráfico 2*) muestra como los sujetos con 16 años, son los que más frecuentemente aparecen representados en la muestra (250; 20,7%), siendo los sujetos que de menos porcentaje disponen los que se refieren a las edades más tardías (22, 23 y 24 años) de la muestra (0,2%) y a la edad más temprana, 11 años (0,1%).

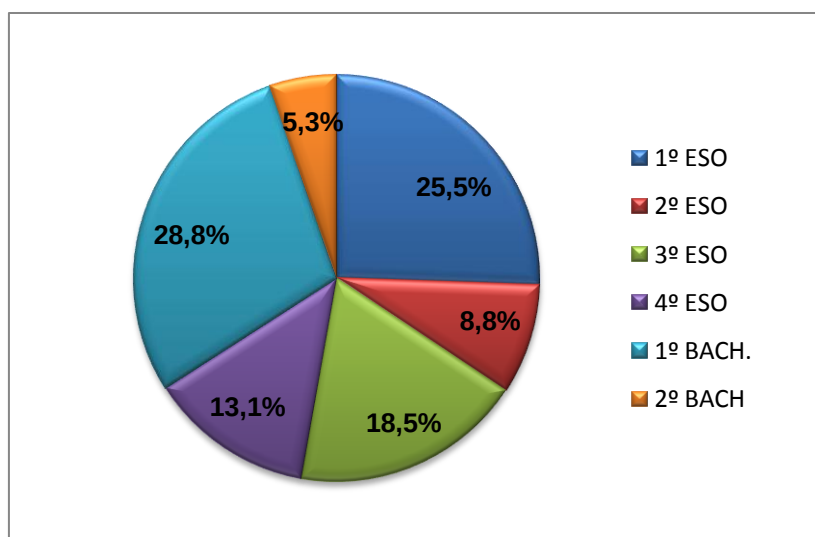
Gráfico 2.

Distribución de los participantes de la muestra en función de la edad.



En referencia al curso, la distribución observada (*Gráfico 3*), muestra como el porcentaje más amplio pertenece al curso de 1º bachillerato (28,8%), mientras que el curso con una menor representación es 2º bachillerato (5,3%).

Gráfico 3.
Distribución de frecuencias para la variable curso.



En referencia a las conductas saludables de los participantes de la muestra, la *Tabla 5* muestra la media ($M= 3,86$) y la desviación típica ($DT= 1,88$) de la frecuencia (días semanales) de práctica de actividad física moderada del total de la muestra.

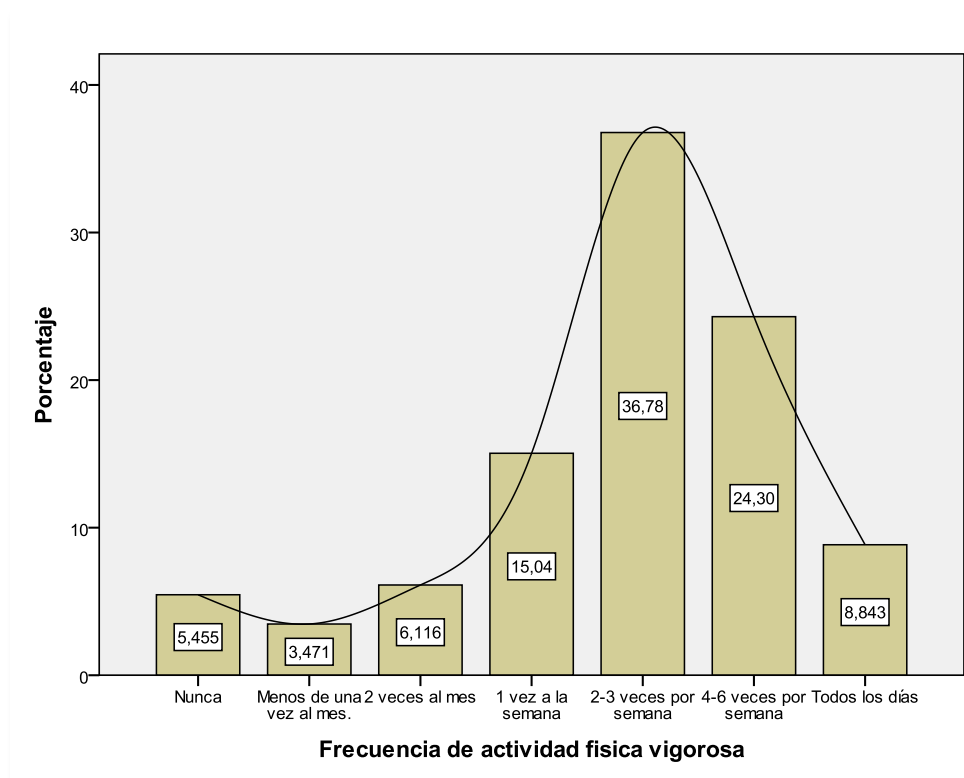
Tabla 5.
Estadísticos descriptivos frecuencia de práctica de actividad física moderada.

Variable	Media	Desviación típica
Frecuencia semanal de práctica de actividad física moderada	3,86	1,88
N= 1210		

En el *Gráfico 4*, aparece la frecuencia de práctica de actividad física vigorosa, en la que se observa cómo el 36,78% del total de la muestra realiza actividad física vigorosa 2-3 veces por semana, estando en el otro extremo, el 3,47%, los sujetos que practican menos de una vez al mes.

Gráfico 4.

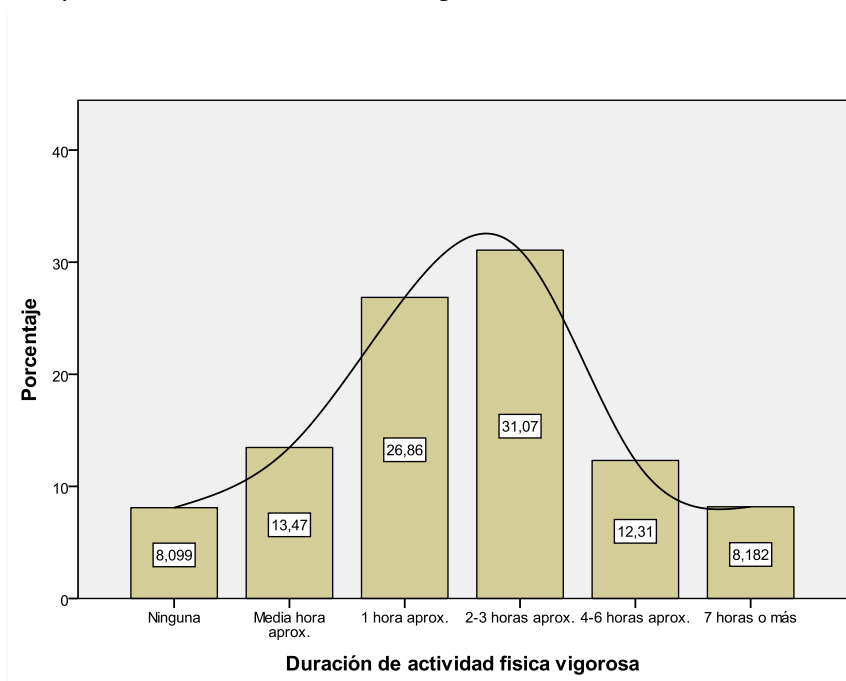
Frecuencia de práctica de actividad física vigorosa. N=1210



En el *Gráfico 5* aparece la duración de la práctica de actividad física vigorosa, observándose que el porcentaje mayor (31,07%) de la muestra total, práctica 2-3 horas aproximadamente actividad física vigorosa. El porcentaje menor de muestra (8,09%) pertenece a aquellos sujetos que no realizan nada de actividad física vigorosa.

Gráfico 5.

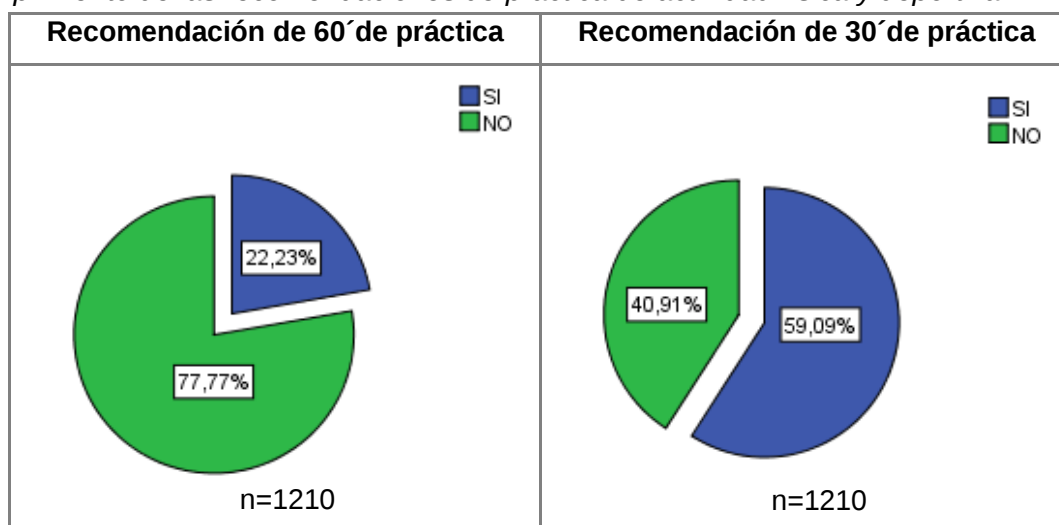
Duración de la práctica de actividad física vigorosa. N=1210



Las recomendaciones mínimas de práctica de actividad física, diferenciando, como se ha detallado anteriormente, entre la más exigente de realizar un mínimo de 60 minutos de actividad física diaria, y otra más asequible de un mínimo de 30 minutos diarios se observan en el *Gráfico 6*. Se aprecia como en la recomendación de al menos 60 minutos de práctica, el 77,77% de la muestra total no cumple dicha recomendación. Por el contrario, en la otra recomendación existe mayor equilibrio, siendo ésta cumplida por el 59,09% de la muestra total.

Gráfico 6.

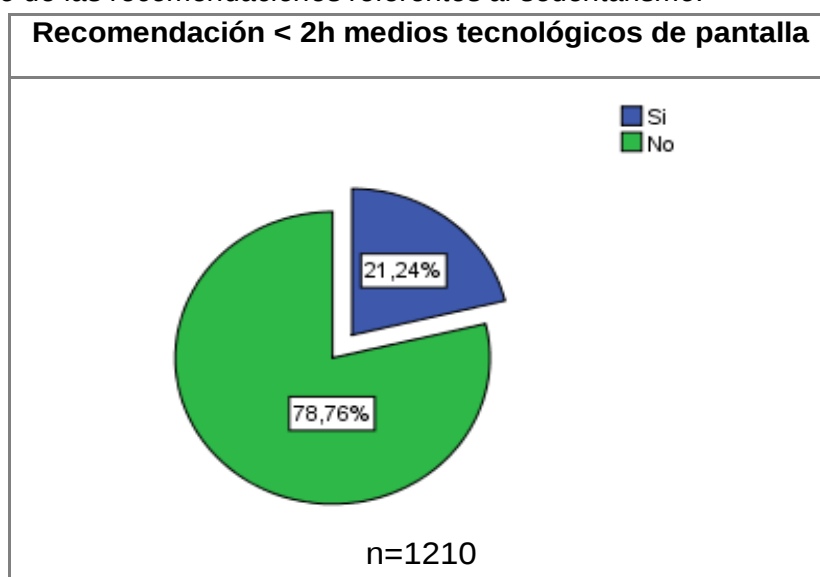
Cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física y deportiva.



En el *Gráfico 7* aparecen los porcentajes del cumplimiento de la recomendación mínima referida a las conductas sedentarias relacionadas con los medios tecnológicos de pantalla, la cual señala un máximo diario de 2 horas de consumo de dichos medios. Se puede observar como el 21,24 % de la muestra total cumple la recomendación mínima, existiendo una gran diferencia respecto a los sujetos que no la cumplen, 78,76%.

Gráfico 7.

Cumplimiento de las recomendaciones referentes al sedentarismo.



5.2. Instrumentos de evaluación

A continuación se describen los instrumentos que se han utilizado para el presente trabajo con el fin de determinar los indicadores de cada una de las variables objeto de estudio.

5.2.1. Práctica de actividad física y conductas sedentarias.

Para cuantificar las variables referidas a la actividad física y deportiva, y las conductas sedentarias, se utiliza una selección de los ítems del cuestionario, en función de los objetivos que persigue el presente trabajo, que aborda las variables de actividad física y conductas sedentarias dentro del estudio Health Behaviour in School-aged Children (2010).

El *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC; 2002)* es un proyecto auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el que participan más de 40 países occidentales, y en el que se utiliza un mismo cuestionario.

En este estudio, siguiendo las directrices de la OMS, se entiende por salud el estado completo de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad. Por este motivo el cuestionario recoge datos relativos a diferentes ámbitos: relaciones familiares, relaciones con los iguales, el contexto escolar, ajuste psicológico, alimentación y dieta, consumo de sustancias y actividad sedentarias.

El cuestionario HBSC, ha sido utilizado en numerosas investigaciones, en la que de igual modo, se seleccionaron los ítems referidos a las variables correspondientes a las diferentes temáticas de los estudios (Nuviala et al. 2009; Ramos, Rivera, y Moreno, 2012)

En concordancia con los objetivos del presente trabajo, las variables e ítems del cuestionario HBSC seleccionadas han sido:

a) Actividad física

La variable actividad física está integrada por tres ítems:

- El primero, determina mediante una escala likert (0-7) *la frecuencia en días de práctica de actividad física moderada extraescolar*.
- El segundo, registra *la frecuencia de práctica de actividad física vigorosa*, utilizando una escala likert de 7 valores que van desde “*nunca*” hasta “*todos los días*”.
- El tercer ítem registra el *tiempo semanal que se práctica actividad física extraescolar*, utilizando de igual modo que los anteriores una escala likert con 6 valores que van desde “*ninguna*” hasta “*7 horas o más*”.

De igual modo, a pesar de que el HBSC, no lo contemplaba se añaden dos ítems que preguntan al adolescente “*De forma generalizada, ¿Realizas todos los días 60 minutos o más de actividad física?*”. El segundo ítem pregunta “*De forma generalizada, ¿Realizas todos los días un mínimo de 30 minutos de actividad física?*”. Ambos se responden con “*si*” o “*no*”.

Con los datos obtenidos en los ítems citados anteriormente, se extraen las variables referentes al *cumplimiento o no de las recomendaciones mínimas de actividad física*, diferenciando entre:

- *Cumplimiento de las recomendaciones de 60´*: basada en Strong et al. (2005) se tiene en cuenta la recomendación de practicar 60 minutos diarios de actividad física moderada vigorosa, pudiéndose contabilizar dicha práctica en periodos de 10 minutos;
- *Cumplimiento de las recomendaciones de al menos 30´*: basada en la Estrategia NAOS (2005), y que consiste en acumular entre 30 y 60 minutos diarios de actividad física.

Ambas recomendaciones se seleccionan por la gran cantidad de trabajos que consideran igualmente dichas recomendaciones, y que consideran necesario tomar recomendaciones diferentes en función de su exigencia de cumplimiento, y que se han detallado en el apartado teórico que atañe a dicha cuestión.

b) Conductas sedentarias:

El tiempo diario empleado viendo la televisión, utilizando el ordenador, o jugando con los videojuegos, son las conductas sedentarias contempladas. A través de un ítem, que diferencia si estas conductas se producen entre semana, en fin de semana o en ambas, y mediante una escala likert con 6 opciones que van desde “ninguna” hasta “más de 7 horas al día”, se determina la duración diaria en la que los adolescentes son físicamente inactivos.

De este ítem se extrae la variable referente al *cumplimiento de las recomendaciones mínimas de consumo de medios tecnológicos de pantalla*, que basada en varios autores (American Academy of Pediatrics, 2001; Castell, Boferull, 2002; Bercedo, Redondo, Pelayo, Hernández y Cadenas 2005) señala la recomendación de no utilizar dichos medios más de dos horas diarias.

La fiabilidad interna de todas las medidas referentes a las variables de práctica de actividad física y conductas sedentarias, presenta un *Alfa de Cronbach* de ,710.

5.2.2. Metas adolescentes y compromiso personal.

Para cuantificar estas variables se ha utilizado el *Cuestionario de Metas para Adolescentes* (CMA; Sanz de Acedo et al. 2003), está formado por 79 ítems, que son contestados a través de una escala likert que va desde 1 a 6, siendo 1, *“nada importante”*, y 6, *“importantísimo”*. Todos los ítems del cuestionario responden a la introducción inicial “Es importante para mi...”, que posteriormente enlaza con cada uno de los ítems.

El CMA está basado el *Goal Setting Questionnaire* (GSQ), de Carroll, Durkin, Hattie y Houghton (1997), y contempla la existencia de 6 metas propias de los adolescentes:

- *Reconocimiento social (14 ítems)*: hacen referencia a la situación determinada del adolescente dentro de su comunidad, en términos de prestigio, popularidad y consideración por los demás. Un ejemplo de ítem es “Es importante para mi ser líder de un grupo”.

- *Interpersonales (14 ítems)*: señalan las necesidades de compartir con el grupo de iguales adolescentes sus ideas y sentimientos más íntimos de manera clara, sincera y en condiciones de igualdad. Un ejemplo de ítem es “Es importante para mi ser sincero con los demás”.
- *Deportivas (10 ítems)*: hacen referencia a los posibles deseos de los adolescentes de destacar en un deporte, pertenecer a equipos de élite, tener un cuerpo sano, estar en buena forma y disfrutar del deporte. Un ejemplo de esta meta es “Es importante para mi jugar en equipos destacados”.
- *Emancipativas (13 ítems)*: señalan la necesidad de cierto desapego y separación familiar surgida durante el periodo adolescente. Por ejemplo, un ítem sería “Es importante para mi poder vivir por mi cuenta”
- *Educativas (11 ítems)*: las metas educativas son las que contemplan los deseos adolescentes referidas a sus tareas y deseos como estudiante. Un ejemplo de ítem sería “Es importante para mi aprobar los exámenes”
- *Sociopolíticas (7 ítems)*: señalan las motivaciones adolescentes referentes a la pertenencia a un determinado grupo político o a la búsqueda de cambios en las políticas actuales. Un ítem de este tipo de meta sería “Es importante para mi defender mis ideales políticos”

Además de las 6 metas, el CMA, añade una escala de *compromiso personal* adolescente, justificado por los autores afirmando la necesidad de valorar el compromiso adolescente cuando se evalúan las metas, para aportar una mayor consistencia. Esta escala de compromiso personal está formada por

10 ítems. Un ejemplo de ítem sería “Es importante para mí conseguir las metas que me propongo”. En la *Tabla 6*, se señalan las pruebas de fiabilidad del cuestionario aquí detallado.

Tabla 6.
Índices de fiabilidad de las dimensiones del CMA

Escala	Alfa de Cronbach
Reconocimiento Social (RS)	,873
Interpersonal (IN)	,856
Deportivo (DE)	,894
Emancipativo (EM)	,780
Educativo (ED)	,841
Sociopolítico (SO)	,710
Compromiso Personal (CP)	,667
TOTAL	,929

5.2.3. Burnout y engagement en el contexto académico.

Para cuantificar las dimensiones de burnout y engagement en el contexto académico se utilizó el *Cuestionario de Burnout-Engagement* (Schaufeli et al. 2002), derivado de la adaptación española para estudiantes universitarios del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) donde se mezclan de forma aleatoria 40 ítems que miden burnout y engagement, que se evalúan a través de una escala tipo Likert de 7 opciones, desde 0 (*nunca*) hasta 6 (*siempre*).

Mediante este cuestionario se evalúan las tres dimensiones del burnout: *agotamiento emocional* (5 ítems), *despersonalización* (5 ítems), y *eficacia académica* (6 ítems), y que se han explicado anteriormente en la fundamentación teórica. La escala muestra unos mayores niveles de burnout

cuando el alumno presenta altas puntuaciones en agotamiento y cinismo, y bajas en competencia percibida o eficacia académica.

El MBI-SS, ha sido orientado para muestras estudiantes universitarias, por lo que se tuvieron que modificar los ítems que incluían las palabras “carrera” y “universidad”, siendo sustituidos por los terminos “estudios” e “instituto” respectivamente. Un ejemplo de cambio sería “Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad” por “Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en el instituto”.

Por otro lado, el engagement evalúa las dimensiones *vigor* (9 ítems), *absorción* (7 ítems), y *dedicación* (8 ítems), igualmente explicadas anteriormente. Al igual que ocurre con el burnout académico, se procedió a la modificación de los ítems que incluían las palabras “carrera” y “universidad”, siendo sustituidos por los terminos “estudios” e “instituto” respectivamente. Por ejemplo el ítem “Mi carrera es retadora para mí” quedaba finalmente configurado como “Mis estudios son retadores para mí”. En la *Tabla 7* aparecen las pruebas de fiabilidad del cuestionario aquí detallado.

Tabla 7.

Pruebas de fiabilidad del Cuestionario de Burnout-Engagement.

Escala	Alfa de Cronbach
Burnout	
Agotamiento emocional (AE)	,707
Despersonalización (DES)	,570
Eficacia (EF)	,808
Engagement	
Absorción (AB)	,796
Vigor (VI)	,804
Dedicación(DE)	,789
TOTAL	,911

5.2.4. Rendimiento académico.

Para cuantificar el rendimiento académico de los adolescentes se tomaron las calificaciones escolares finales del curso 2011-2012 y del primer trimestre del 2012-2013, de 0 a 10, de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Educación Física, Sociales (Geografía o Historia), Matemáticas y Ciencias (Biología, Física y Química o Tecnología). Córdoba et al. (2012), señalan que el mejor criterio para realizar una medición operativa del rendimiento académico son las calificaciones otorgadas por los profesores, tal y como se viene usando en el conjunto de investigaciones ya que, éstas son uno de los factores predictores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento académico.

La fiabilidad interna del cuestionario que recoge las calificaciones escolares señala un alfa de Cronbach de ,90 y la forma en la que las calificaciones de cada adolescente son obtenidas para el presente trabajo se explica de forma detallada en el apartado “*Procedimiento*”.

5.3. Procedimiento

El modo de proceder en la recogida de datos sigue el mismo protocolo de actuación en cada uno de los centros escolares seleccionados.

En primer lugar, se establece el contacto inicial con los centros resultantes del muestreo aleatorio para explicar el motivo y contenidos de la investigación, las pautas a seguir y para solicitar los permisos pertinentes.

Tras el consentimiento de los responsables del centro, el departamento de Educación Física y los tutores, se procede a través del centro escolar, al envío del correspondiente consentimiento informado a cada padre/madre/tutor. En dicho consentimiento se detallan las características principales del estudio, destacando el rol de sus hijos/as y el cumplimiento de privacidad y confidencialidad (Helsinki, 1983)

Además, debido a la rigurosidad que exige la Ley de Protección de Datos, se opta, al igual que en otros estudios (Llorca, 2009), donde en el consentimiento informado, apareciera una tabla, que fue completada por dichos responsables de los alumnos, con las calificaciones escolares de sus hijos/as en el curso anterior y en el primer trimestre del curso. Tiene carácter obligatorio, presentar el consentimiento informado correctamente cumplimentado para la participación en el estudio.

Posteriormente, el responsable de la investigación, junto con el profesor/a de Educación Física correspondiente, accede a la utilización de la hora de la clase de Educación Física para pasar los cuestionarios pertinentes en una sola sesión conjunta. Dicho responsable de la investigación, administra, explica y

está presente durante el tiempo requerido con el objetivo de resolver las dudas existentes.

Para disponer del rigor metodológico en la recogida de la información y para asegurar la individualidad y objetividad, se dispone del siguiente protocolo de actuación:

- Explicación por parte del responsable de la investigación a los alumnos del cuestionario, sus características y su forma correcta de cumplimentación. 5 minutos.
- Instrucciones para su cumplimentación: una duración máxima de 45 minutos y otras pautas como el uso de bolígrafo, obligatoriedad de completar todos los campos e individual y silencio.

Durante la cumplimentación, el responsable se mantiene presente para resolver todas las dudas. La entrega final del cuestionario está sujeta a la presentación del consentimiento informado, el cual es grapado junto al cuestionario correspondiente.

5.4. Análisis de datos.

Atendiendo principalmente a los motivos que nos han facilitado llevar a acabo este estudio, en este apartado se busca reflejar las técnicas utilizadas en el análisis y tratamiento de los datos obtenidos, que han sido los siguientes:

- *Descriptivos* básicos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) para conocer detalladamente los datos de la muestra y las distribuciones de frecuencias.
- *Tablas de contingencia y diferencias de medias* para relacionar variables sociodemográficas con las variables estudiadas, respectivamente.
- *Análisis de correlaciones*, con el objetivo de valorar la asociación entre variables objeto de estudio.
- *Análisis de conglomerados k-Means*, partiendo de la matriz inicial de casos. Este análisis permite considerar tamaños muestrales más amplios calculando la distancia entre los objetos y centro de gravedad de los grupos. Se plantearon diferentes soluciones con dos, tres, cuatro, cinco y seis cluster, si bien se decidió por la solución de cuatro cluster, pues presentaba un mejor ajuste a la propuesta conceptual.
- Para la realización de los análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, en su versión 19.0.

6. Resultados

6.1. Estadísticos descriptivos

6.1.1. *Orientación de Metas y compromiso personal*

En la *Tabla 8* se observan las medias y desviaciones típicas de las diferentes orientaciones de meta adolescentes y del compromiso personal. Se observa que la media mayor (4,81) pertenece a la orientación de meta interpersonal, siendo la orientación de meta educativa, (4,47) la que más se le aproxima. La orientación de meta sociopolítica (2,63) y la meta de reconocimiento social (2,84) alcanzan los valores mínimos para el total de la muestra. El compromiso personal adolescente alcanza un valor medio de 3,90. En el caso de las desviaciones típicas oscilan entre la orientación de meta interpersonal (,77) y la orientación de meta deportiva (1,16).

Tabla 8.

Descriptivos de la orientación de metas y el compromiso personal.

	Media	Desviación típica
Orientación de meta al Reconocimiento Social	2,84	,97
Orientación de meta Interpersonal	4,81	,77
Orientación de meta Deportiva	3,74	1,16
Orientación de meta Emancipativa	3,59	,84
Orientación de meta Educativa	4,47	,88
Orientación de meta Sociopolítica	2,63	,96
Compromiso personal adolescente	3,90	,77
n= 1210		

6.1.2. Burnout y engagement en el contexto educativo

En la *Tabla 9* se observan las medias y desviaciones típicas tanto de las dimensiones del burnout como del engagement en el contexto educativo para el total de la muestra. En el burnout la media superior (3,75) pertenece a la dimensión *eficacia académica percibida*, mientras que la dimensión *despersonalización* (2,77) presenta el valor medio más pequeño. En cuanto al engagement, el valor medio más alto pertenece a la dimensión *dedicación* (3,61) y el valor mínimo a la dimensión *absorción* (3,03). En el caso de las desviaciones típicas oscilan entre vigor (1,13) y dedicación (1,32).

Tabla 9.

Descriptivos de las dimensiones del burnout y engagement en el contexto educativo.

	Dimensiones	Media	Desviación típica
Burnout	Agotamiento emocional	3,27	1,25
	Despersonalización	2,77	1,16
	Eficacia	3,75	1,23
Engagement	Absorción	3,03	1,24
	Vigor	3,04	1,13
	Dedicación	3,61	1,32

En la dimensión *agotamiento emocional* (*Gráfico 8*) se observa cómo el 18,2% de la muestra presenta un agotamiento emocional alto, aunque el porcentaje más alto es del 26,9%, perteneciente a la categoría medio-alto. El porcentaje menor es del 3,9%, y corresponde a la categoría muy alto. La dimensión *despersonalización* (*Gráfico 9*), tiene como porcentaje mayor un 26,6%, correspondiente a la categoría medio-bajo, mientras que el porcentaje menor pertenece a la categoría muy alto, 3,6%. La última dimensión del

burnout, *la eficacia académica* (Gráfico 10), muestra como porcentaje mayor la categoría medio-bajo, con un 25,6%, siendo el porcentaje menor un 3,2%, de la categoría muy alto.

En cuanto al engagement, la dimensión *absorción* (Gráfico 11) es la que obtiene un mayor porcentaje con un 27,1% (medio-bajo), mientras que el porcentaje menor es del 4,9% (muy alto). La categoría *vigor* (Gráfico 12), igualmente tiene el porcentaje mayor en la categoría medio-bajo, 28,5%, aunque el porcentaje menor es del 4,5%, en la categoría muy bajo. Por último, el porcentaje mayor en la categoría *dedicación* (Gráfico 13), es del 27,6% (medio.bajo), y el porcentaje menor corresponde a la categoría muy alto (3,9%).

Gráfico 8.

Porcentajes de predominancia de agotamiento emocional para la muestra.

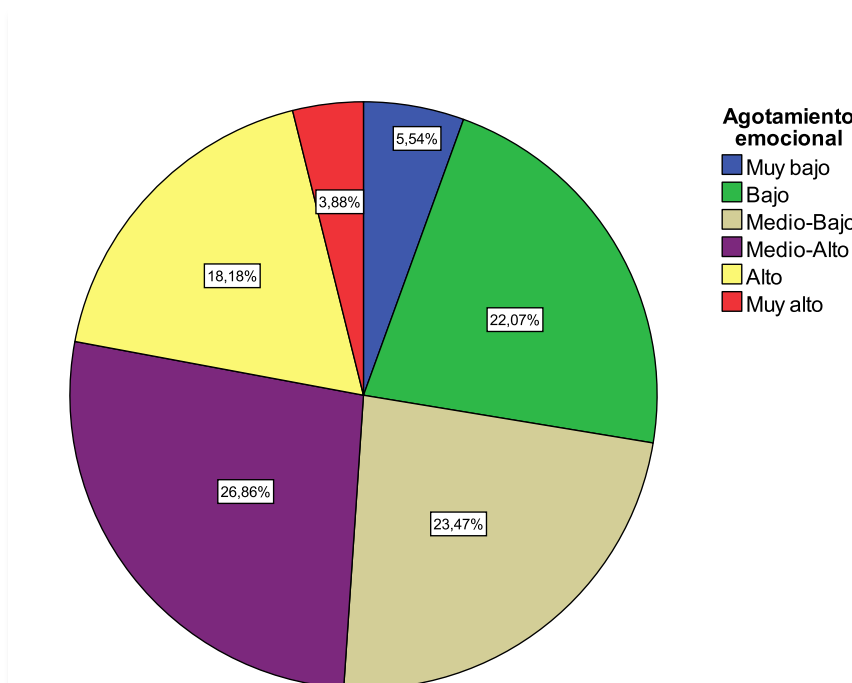


Gráfico 9.

Porcentajes de predominancia de despersonalización para la muestra.

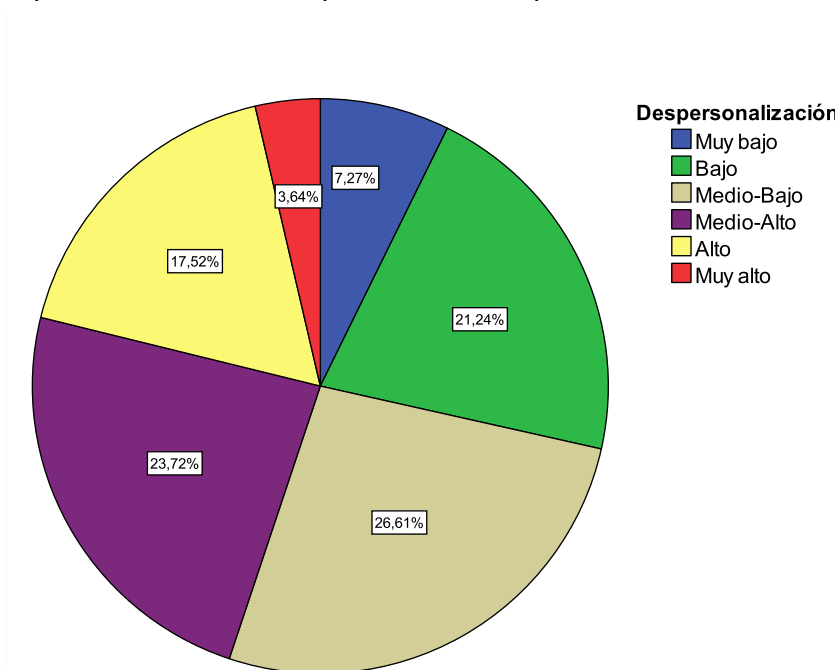


Gráfico 10.

Porcentajes de predominancia de eficacia académica para la muestra.

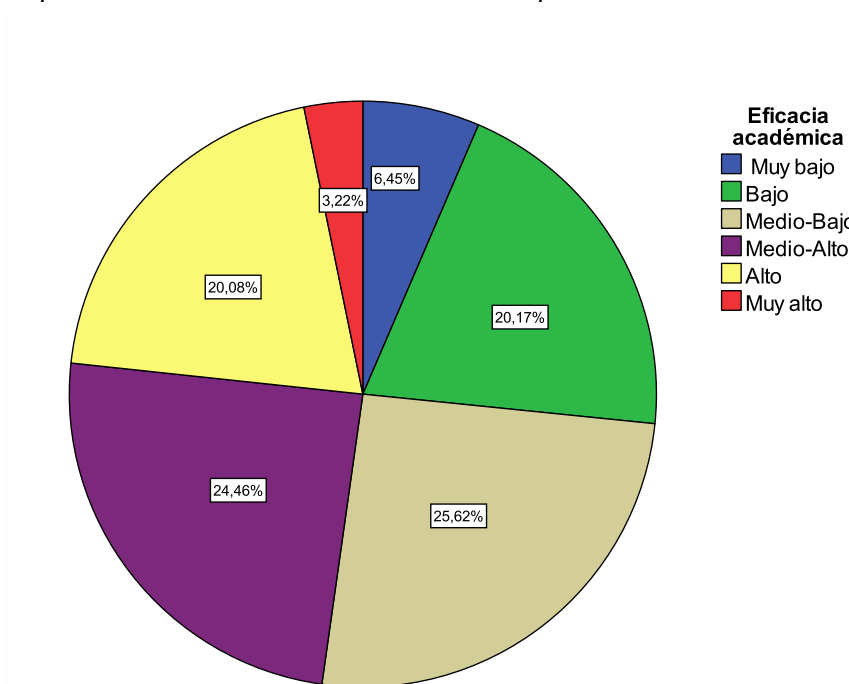


Gráfico 11

Porcentajes de predominancia de absorción para la muestra.

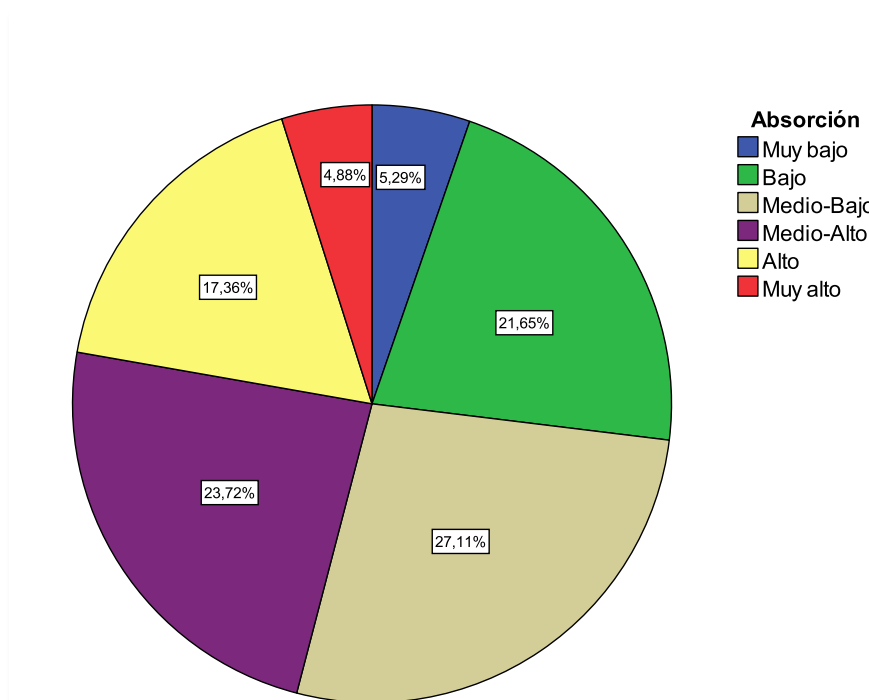


Gráfico 12.

Porcentajes de predominancia de vigor para la muestra.

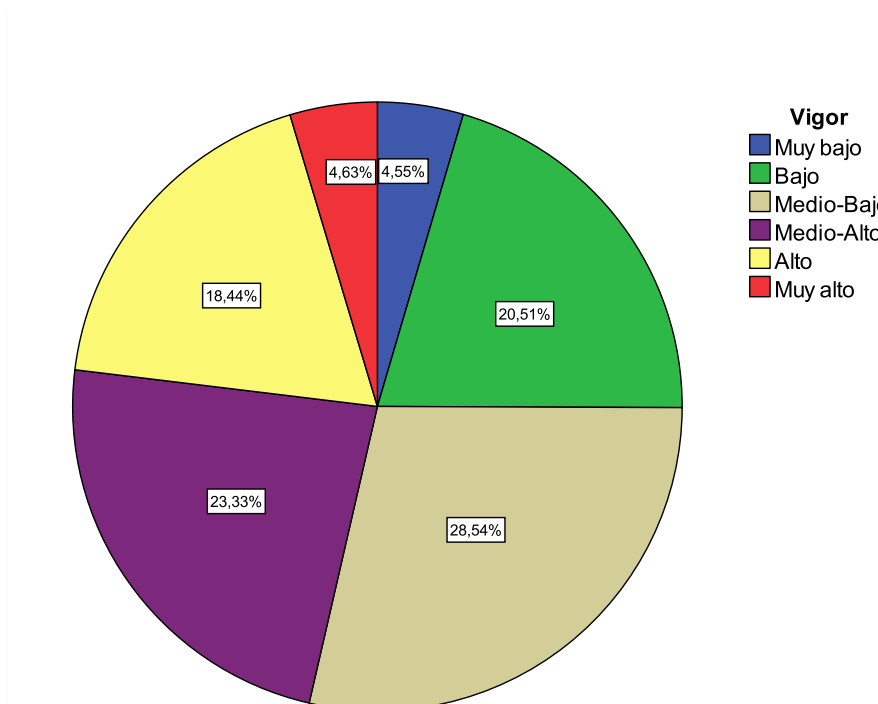
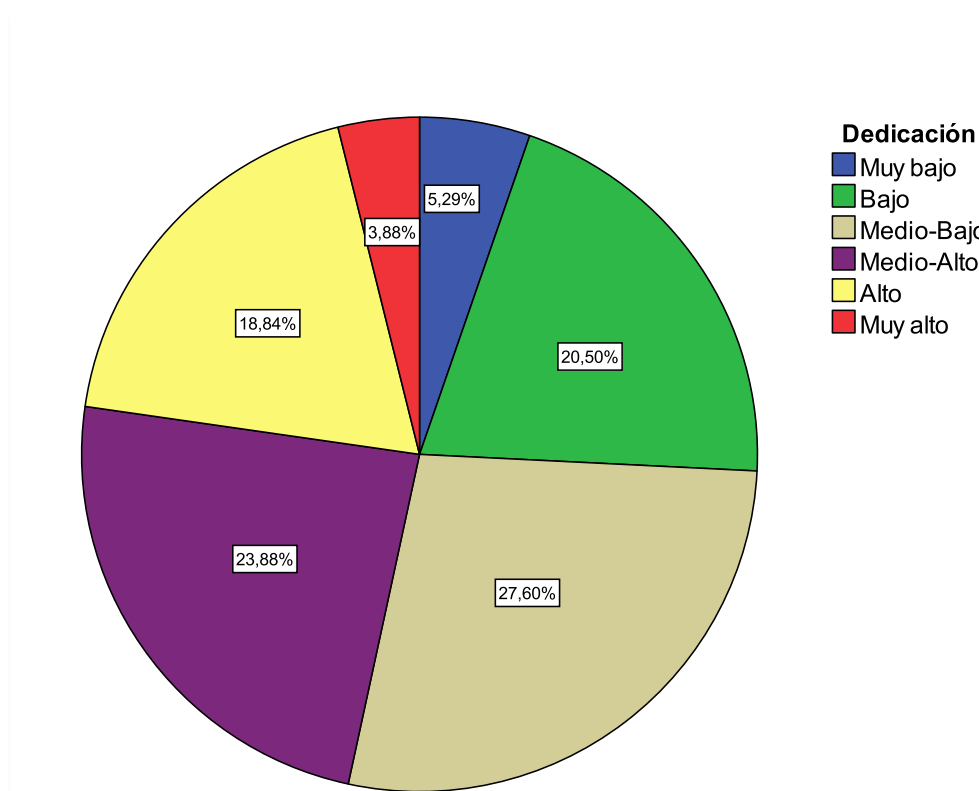


Gráfico 13.

Porcentajes de predominancia de dedicación para la muestra.



6.1.3. Rendimiento académico

En la *Tabla 10*, aparecen las medias y las desviaciones típicas de las materias registradas para el total de la muestra, y que cuantifican el rendimiento académico. La media superior pertenece a *Educación Física* (6,76) seguida de la materia de *Ciencias* (6,21) mientras que la media inferior corresponde a la materia de *Lengua Española y Literatura* (5,62). En el caso de las desviaciones típicas oscilan entre *Educación Física* (1,67) e *Inglés* (1,97).

Tabla 10.

Descriptivos rendimiento académico.

Materias escolares	Media	Desviación típica
Calificaciones lengua	5,62	1,79
Calificaciones Inglés	5,71	1,97
Calificaciones Educación Física	6,76	1,67
Calificaciones Sociales, Geografía o Historia	6,00	1,94
Calificaciones Matemáticas	5,84	1,89
Calificaciones en Ciencias	6,21	1,94
N=1210		

6.2. Análisis de las dimensiones saludables objeto de estudio.

6.2.1. *Actividad física, conductas sedentarias y variables sociodemográficas*

6.2.1.1. Género y Actividad Física

Se muestran en la *Tabla 11*, los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para la variable referida a la práctica de actividad física moderada. La media de los chicos es de 4,34 días de práctica semanal, mientras que en las chicas es de 3,37, con una desviación típica de 1,92 en chicos y de 1,72 en chicas.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas a favor de los primeros en relación a la variable contemplada ($t_{1208}=9,241$; $p=,000$).

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos de la práctica de Actividad Física Moderada según género.

Variable	Masculino (N=618)		Femenino (N=592)		p
Frecuencia de Actividad	Media	D.T	Media	D.T	
Física moderada	4,34	1,92	3,37	1,72	,000

En los Gráficos 14 y 15 se exponen el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física según género. Se observa que en ambas recomendaciones los chicos cumplen de forma más amplia las recomendaciones, siendo un 32,69% en la recomendación de los 60' y un 71,20% en la de los 30'.

Gráfico 14.

Cumplimiento recomendación 60' según género. n=1210

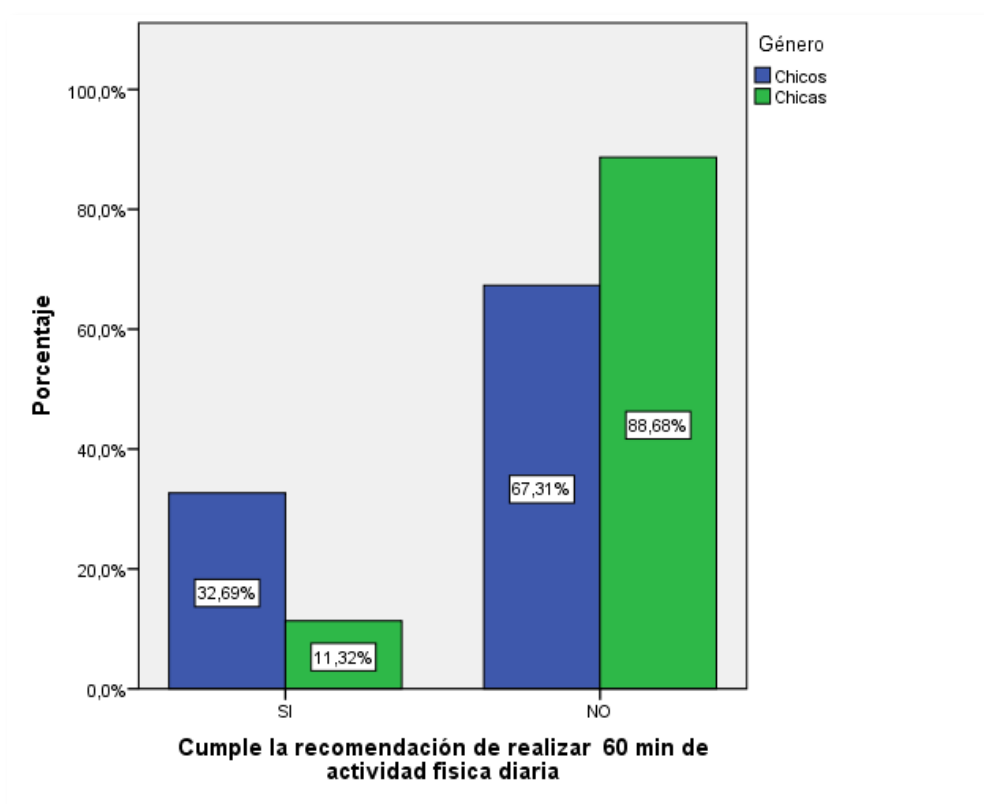
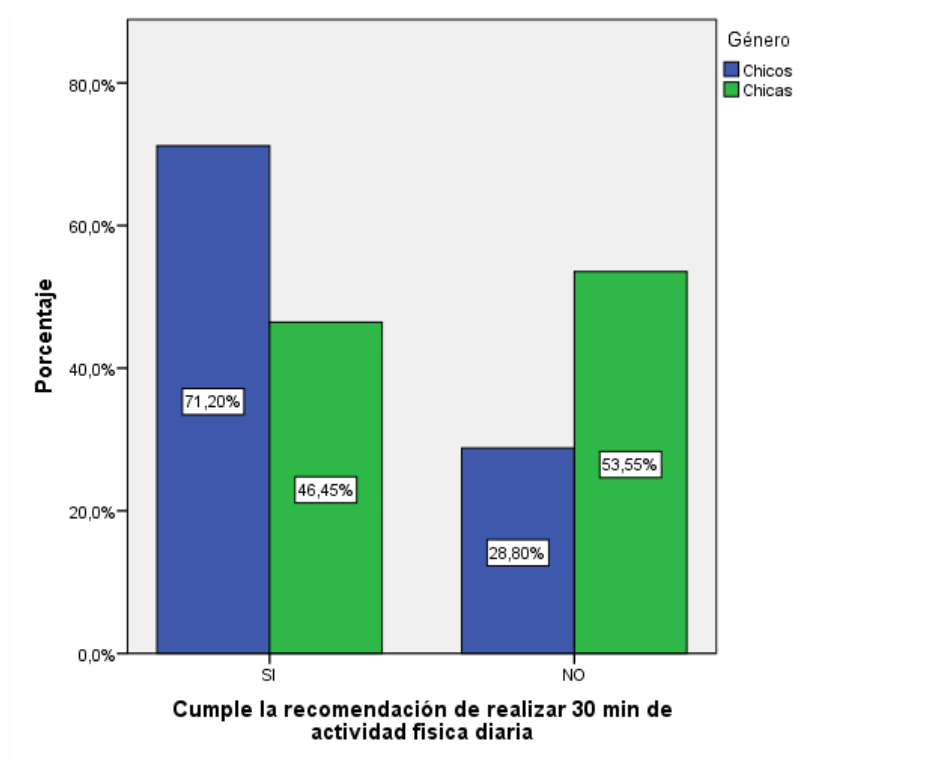


Gráfico 15.

Cumplimiento recomendación 30' según género. n=1210

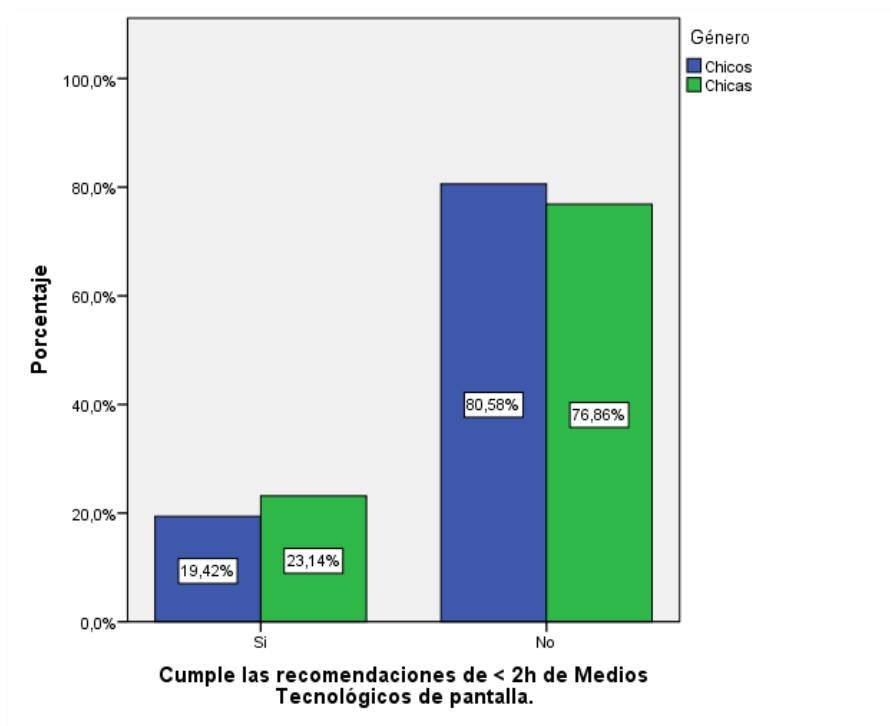


6.2.1.2. Género y conductas sedentarias.

En el *Gráfico 16*, se observa el porcentaje de la muestra total distribuida por género que cumple la recomendación mínima de no consumir más de dos horas de medios tecnológicos de pantalla. El porcentaje de los que sí cumplen dicha recomendación varía según género, siendo un 19,42% en los chicos, y un 23,14% en las chicas.

Gráfico 16.

Cumplimiento de las recomendaciones referentes a conductas sedentarias según género. n=1210.



6.2.1.3. Curso y Actividad Física

En la *Tabla 12* y el *Gráfico 17*, se aprecian los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la práctica de actividad física moderada de la muestra total distribuida por cursos. La media más alta se aprecia en el curso de 2º eso (4,25), seguido de 1º eso (4,16), por lo que puede señalarse que en el 1º ciclo de la ESO, dónde se práctica con mayor frecuencia actividad física moderada. Por el contrario, es en 2ºbachillerato dónde la media alcanza el menor valor (3,40). Las pruebas de significatividad muestran diferencias significativas entre los diferentes cursos registrados ($F=4,248$; $p=,001$).

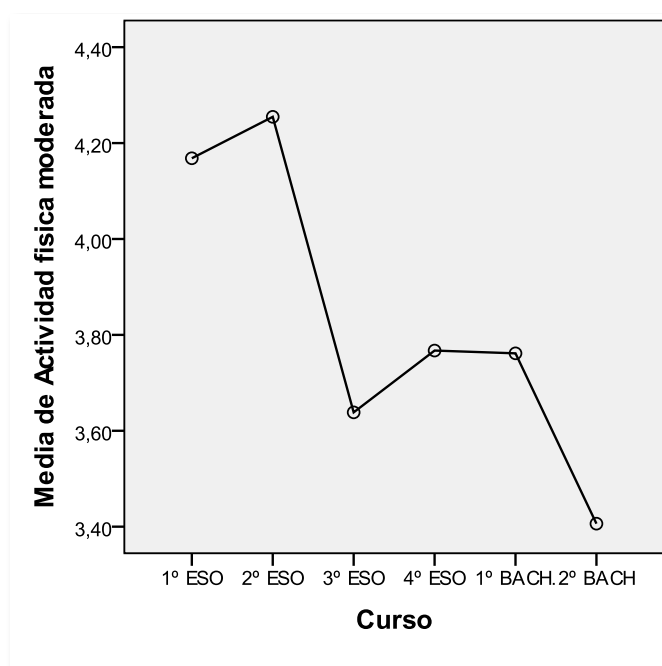
Tabla12.

Estadísticos descriptivos de la práctica de Actividad Física moderada según curso.

	1º eso		2º eso		3º eso		4º eso		1º bach.		2º bach.		
	N=319		N=106		N=224		N=159		N=348		N=64		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	p
Actividad física moderada	4,16	1,94	4,25	2,13	3,63	1,90	3,73	1,82	3,76	1,74	3,40	1,76	,001

Gráfico 17.

Medias de la práctica de Actividad Física moderada según curso.



La *Tabla 13*, muestra los porcentajes distribuidos por curso en función del cumplimiento de la recomendación de practicar al menos 60 minutos de actividad física diaria. Se observa como los sujetos de 2º ESO, es donde mayor porcentaje se da de cumplimiento (32,1%), seguido de 1º ESO (28,2%). La prueba de significatividad demuestra una diferencia entre cursos ($F_{5,1204}=4,989$; $p=,000$).

Tabla 13.

Recomendación de practicar 60 minutos de Actividad Física según curso.

		Cumple la recomendación de realizar 60 min de actividad física diaria	
		SI	NO
Curso	1º ESO	28,2%	71,8%
	2º ESO	32,1%	67,9%
	3º ESO	19,6%	80,4%
	4º ESO	25,2%	74,8%
	1º BACH.	15,5%	84,5%
	2º BACH	15,6%	84,4%
	Total	22,2%	77,8%
p= ,000			

De igual modo, en la *Tabla 14*, en lo que refiere a la recomendación de practicar al menos 30 minutos, se observa que también los cursos de 1º ESO (65,4%) y 2º ESO (64,2%) son los que más cumplen dicha recomendación, aunque la prueba de significatividad no señala diferencias significativas entre la totalidad de los cursos ($F_{5,1204} = 1,979$; $p = ,079$).

Tabla 14.

Cumplimiento de la recomendación de practicar 30 minutos según curso.

		Cumple la recomendación de realizar 30 min de actividad física diaria	
		SI	NO
Curso	1º ESO	65,4%	34,6%
	2º ESO	64,2%	35,8%
	3º ESO	54,0%	46,0%
	4º ESO	56,6%	43,4%
	1º BACH.	56,9%	43,1%
	2º BACH	56,3%	43,8%
	Total	59,1%	40,9%
p= ,079			

6.2.1.4. Curso y conductas sedentarias.

La *Tabla 15*, muestra los porcentajes de cumplimiento de la recomendación de no superar las dos horas de medios tecnológicos de pantalla. En este caso, las medias más altas de cumplimiento se da en 2º de Bachillerato (26,6%), siendo 3º ESO (16,5%) el curso más bajo de cumplimiento, aunque las pruebas de significatividad no muestran diferencias significativas ($F_{5,204}= 1,109$; $p=,354$).

Tabla15.

Cumplimiento de la recomendación de < 2h MTP según curso.

		Cumple las recomendaciones de < 2h de Medios Tecnológicos de pantalla.	
		Si	No
Curso	1º ESO	22,0%	78,0%
	2º ESO	19,8%	80,2%
	3º ESO	16,5%	83,5%
	4º ESO	20,1%	79,9%
	1º BACH.	23,6%	76,4%
	2º BACH	26,6%	73,4%
	Total	21,2%	78,8%
p=,354			

6.2.2. Relación entre variables saludables

En la *Tabla 16*, aparecen correlacionadas las variables saludables, pudiendo observar la existencia de una correlación directa y significativa entre dichas variables. Es decir, una mayor práctica de actividad física moderada correlaciona positiva y significativamente con una mayor frecuencia en la práctica de actividad física vigorosa ($X^2=,563$; $p=,000$) y con la duración de ésta ($X^2=,472$; $p=,000$). Una mayor frecuencia de actividad física vigorosa correlaciona de igual modo con la duración de dicha actividad

($X^2=,621$; $p=,000$). Las relaciones con la variable sociodemográfica curso señala la tendencia de que a mayor curso menor es la actividad física moderada ($X^2= -,106$; $p=,000$), y la frecuencia de práctica de actividad física vigorosa ($X^2= -,123$; $p=,000$).

Tabla 16.
Correlaciones entre variables saludables

		AFM	FAFV	DAFV	Curso
Actividad física moderada (AFM)	X^2	1	,563 [*] (,000)	,472 ^{**} (,000)	-,106 ^{**} (,000)
Frecuencia de actividad física vigorosa (FAFV)	X^2	,563 ^{**} (,000)	1	,621 ^{**} (,000)	-,123 ^{**} (,000)
Duración de actividad física vigorosa(DAFV)	X^2	,472 ^{**} (,000)	,621 ^{**} (,000)	1	,038 (,186)
Curso	X^2	-,106 ^{**} (,000)	-,123 ^{**} (,000)	,038 (,000)	1

6.3. Análisis de las dimensiones psicológicas objeto de estudio.

6.3.1. *Orientación de metas, compromiso personal y variables sociodemográficas*

6.3.1.1. Género

En la *Tabla 17*, se observan los estadísticos descriptivos de las orientaciones de metas registradas en función del género. Se observa como en los chicos la escala de medias oscila entre la *orientación sociopolítica* (2,07) y la *interpersonal* (4,63). En las chicas ocurre del mismo modo, oscilando entre *sociopolítica* (2,47) y la *interpersonal* (5,00).

Las pruebas de significatividad señalan diferencias significativas entre hombres y mujeres en todas las orientaciones de metas registradas.

Tabla 17.

Estadísticos descriptivos de las orientaciones de meta según género.

Variable	Masculino (N=618)		Femenino (N=592)		
Orientación de metas	Media	D.T	Media	D.T	p
Reconocimiento social	3,02	,99	2,66	,91	,000
Interpersonal	4,63	,77	5,00	0,71	,000
Deportiva	4,11	1,08	3,35	1,2	,000
Emancipativa	3,68	0,84	3,49	,83	,000
Educativa	4,37	0,90	4,58	,86	,000
Sociopolítica	2,79	1,04	2,47	,84	,000

En la *Tabla 18* se observa la media y desviación típica de la escala de *Compromiso Personal*. Los chicos tienen una media (3,89) inferior a las chicas (3,90) pero no existen diferencias significativas ($t_{1208}=-,175$; $p=,861$) en lo que refiere la variable género.

Tabla 18.

Estadísticos descriptivos de la escala de *Compromiso Personal* según género.

Variable	Masculino (N=618)		Femenino (N=592)		
	Media	D.T	Media	D.T	P
Compromiso personal	3,89	,79	3,90	,75	,861

6.3.1.2. Curso

En la *Tabla 19*, aparecen los estadísticos descriptivos de las dimensiones que integran la variable *orientación de metas*. Se observa que las medias más altas para todos los cursos pertenecen a las *metas interpersonales* (1º eso, 4,74; 2º eso, 4,68; 3º eso, 4,88; 4º eso, 4,70; 1º bach, 4,94; 2º bach, 4,80). Por el contrario, las medias más bajas pertenecen en todos los cursos a la orientación de *metas sociopolítica* (1º eso, 2,75; 2º eso, 2,89; 3º eso, 2,55; 4º

eso, 2,56; 1º bach, 2,57; 2º bach, 2,46). Existen diferencias significativas entre cursos en todas las orientaciones de metas excepto en la educativa ($F_{5,1204}= ,703$; $p= ,621$).

Tabla 19.

Estadísticos descriptivos de la orientación de metas según curso

Variable	1º ESO N=309		2º ESO N=106		3º ESO N=224		4º ESO N=159		1º BACH N=348		2º BACH N=64		
Orientación de metas	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	p
Reconocimiento social	3,06	,98	2,99	1,04	2,78	,98	2,86	,98	2,70	,92	2,52	,72	,000
Interpersonal	4,74	,82	4,68	,79	4,88	,74	4,70	,78	4,94	,72	4,80	,61	,001
Deportiva	3,99	1,09	3,80	1,14	3,57	1,20	3,75	1,10	3,57	1,20	3,81	1,16	,000
Emancipativa	3,45	,88	3,59	,92	3,50	,88	3,56	,82	3,78	,76	3,57	,72	,000
Educativa	4,51	,99	4,37	,86	4,50	,85	4,45	,91	4,44	,80	4,56	,83	,621
Sociopolítica	2,75	1,00	2,89	1,07	2,55	1,03	2,56	,98	2,57	,83	2,46	,81	,003

Igualmente en la *Tabla 20* se observan los estadísticos descriptivos de la variable *Compromiso Personal*. La media más alta pertenece al curso 1º eso (4,01) y la media más baja pertenece a 2º bachillerato (3,77), existiendo además diferencias significativas entre las medias de los cursos ($F_{5,1204}= 2,371$; $p= ,037$).

Tabla 20.

Estadísticos descriptivos del compromiso personal según curso.

Variable	1º ESO N=309		2º ESO N=106		3º ESO N=224		4º ESO N=159		1º BACH N=348		2º BACH N=64		
Orientación de metas	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	p
Compromiso personal	4,01	,86	3,89	,86	3,92	,76	3,83	,76	3,84	,69	3,77	,61	,037

6.3.2. Burnout, engagement y variables sociodemográficas

6.3.2.1. Género

En la *Tabla 21*, aparecen los estadísticos descriptivos de las dimensiones del burnout y el engagement en el contexto educativo. En lo que refiere al burnout, se observa como en los chicos la media mayor pertenece al *agotamiento emocional* (3,28) mientras que en las chicas la media mayor pertenece a la dimensión *eficacia* (3,87). Además, existen diferencias significativas entre chicos y chicas en las dimensiones *despersonalización* ($t_{1208}=3,720$; $p=,000$) y *eficacia* ($t_{1208}=-3,161$; $p=,002$). En cuanto al engagement, la media mayor tanto en chicos (3,49) como en chicas (3,74) aparece en la dimensión *dedicación*, aunque únicamente existen diferencias significativas en la dimensión *vigor* ($t_{1208}=-3,277$; $p=,001$).

Tabla 21.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del burnout y el engagement según género.

Variable	Masculino (N=618)		Femenino (N=592)		p
	Media	D.T	Media	D.T	
Burnout-Engagement					
Agotamiento emocional	3,28	1,24	3,27	1,26	,894
Despersonalización	2,89	1,18	2,64	1,21	,000
Eficacia	3,64	1,24	3,87	1,20	,002
Absorción	3,00	1,30	3,07	1,18	,347
Dedicación	3,49	1,24	3,74	1,28	,132
Vigor	3,08	1,16	2,99	1,09	,001

6.3.2.2. Curso

En la *Tabla 22*, aparecen los estadísticos descriptivos de las dimensiones del burnout y engagement en el contexto académico. Las medias más altas para todos los cursos pertenecen a la dimensión del burnout, *eficacia* (1º eso, 3,86; 2º eso, 3,59; 3º eso, 3,83; 4º eso, 3,73; 1º bach, 3,72; 2º bach, 3,48). Por el contrario, las medias más bajas pertenecen en todos los cursos a la variable *despersonalización* (1º eso, 3,02; 3º eso, 2,60; 4º eso, 2,57; 1º bach, 2,69; 2º bach, 2,61), excepto para 2º de la eso, que pertenece a la variable absorción ($M=3.01$). Existen diferencias significativas entre cursos para las dimensiones *despersonalización* ($F_{5,1204}= 6,910$; $p= .000$), *absorción* ($F_{5,1204}= 3,690$; $p= .003$), y *vigor* ($F_{5,1204}= 7,728$; $p= ,000$).

Tabla 22.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del burnout y el engagement según curso.

Variable	1º ESO N=309		2º ESO N=106		3º ESO N=224		4º ESO N=159		1º BACH N=348		2º BACH N=64		
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	p
Burnout-													
Engagement													
Agotamiento emocional	3,34	1,32	3,39	1,45	3,30	1,27	3,07	1,08	3,23	1,16	3,38	1,33	,233
Despersonalización	3,02	1,24	3,07	1,41	2,60	1,12	2,57	1,03	2,69	1,05	2,61	,97	,000
Autoeficacia	3,86	1,37	3,59	1,44	3,83	1,13	3,73	1,16	3,72	1,11	3,48	1,27	,136
Absorción	3,29	1,40	3,01	1,35	2,97	1,24	2,94	1,10	2,93	1,09	2,87	1,26	,003
Vigor	3,34	1,29	3,08	1,29	3,05	1,15	2,90	,95	2,86	,94	2,75	,98	,000
Dedicación	3,72	1,42	3,61	1,36	3,61	1,33	3,51	1,23	3,62	1,22	3,29	1,36	,231

La correlación de las dimensiones del burnout y el engagement con la edad se observa en la *Tabla 23*, y se aprecia como todas las dimensiones correlacionan de forma negativa con la edad, siendo significativa dicha correlación en las dimensiones *eficacia* ($X^2 = -,106$; $p = ,000$), *absorción* ($X^2 = -,109$; $p = ,000$), *vigor* ($X^2 = -,166$; $p = ,000$) y *dedicación* ($X^2 = -,092$; $p = ,001$).

Tabla 23.
Correlación entre burnout, engagement y edad.

		Agotamiento emocional	Despersonalización	Eficacia	Absorción	Vigor	Dedicación
Edad	X^2	-,006 (,827)	-,035 (,225)	-,106** (,000)	-,109** (,000)	-,166** (,000)	-,092* (,001)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

6.3.3. Relación entre variables psicológicas.

En la *Tabla 24*, se observan las relaciones existentes entre las diferentes orientaciones de meta registradas. Se aprecia como todas las orientaciones correlacionan de forma positiva y significativa entre ellas. Cabe destacar como el compromiso personal de igual modo correlaciona de forma positiva y significativa con todas las orientaciones: reconocimiento social ($X^2 = ,394$; $p = ,000$), interpersonal ($X^2 = ,428$; $p = ,000$), deportiva ($X^2 = ,384$; $p = ,000$), emancipativa ($X^2 = ,328$; $p = ,000$), educativa ($X^2 = ,512$; $p = ,000$) y sociopolítica ($X^2 = ,325$; $p = ,000$). En cuanto a la variable sociodemográfica curso, se observa la tendencia de que un mayor curso conlleva una menor orientación de metas al reconocimiento social ($X^2 = -,157$; $p = ,000$), deportiva ($X^2 = -,111$; $p = ,000$) y sociopolítica ($X^2 = -,094$; $p = ,001$). Por el contrario, una mayor orientación interpersonal ($X^2 = ,082$; $p = ,004$) y emancipativa ($X^2 = -,120$; $p = ,000$). El

compromiso personal correlaciona de forma negativa y significativa con el curso académico ($X^2 = -,093$; $p = ,001$).

Igualmente en la *Tabla 24*, se observa la correlación entre las diferentes dimensiones del burnout y el engagement en el contexto académico. En lo que refiere al burnout académico, la tendencia señala que a mayores niveles de *agotamiento emocional*, mayores son los niveles de despersonalización ($X^2 = ,522$; $p = ,000$), y menores los niveles de *eficacia* académica ($X^2 = -,057$; $p = ,049$). El engagement correlaciona de forma positiva y significativa entre sus tres dimensiones, la *absorción* con el *vigor* ($X^2 = ,770$; $p = ,000$) y la *dedicación* ($X^2 = ,766$; $p = ,000$), y el *vigor* con la *dedicación* ($X^2 = ,754$; $p = ,000$). Las correlaciones entre burnout y engagement indican la tendencia significativa de un mayor agotamiento emocional cuando menores son los valores de *absorción*, *vigor* y *dedicación*, al contrario que con la dimensión *eficacia*, que correlaciona de forma positiva y significativa con *absorción*, *vigor* y *dedicación*. Por último, en referencia a la variable sociodemográfica curso, la tendencia señala que conforme aumenta el curso, los niveles de todas las dimensiones tanto de burnout como de engagement son menores, siendo significativos en la dimensión *despersonalización* ($X^2 = -,129$; $p = ,000$), *absorción* ($X^2 = -,109$; $p = ,000$) y *vigor* ($X^2 = -,172$; $p = ,000$).

Tabla 24.
Correlaciones de las variables psicológicas y el curso

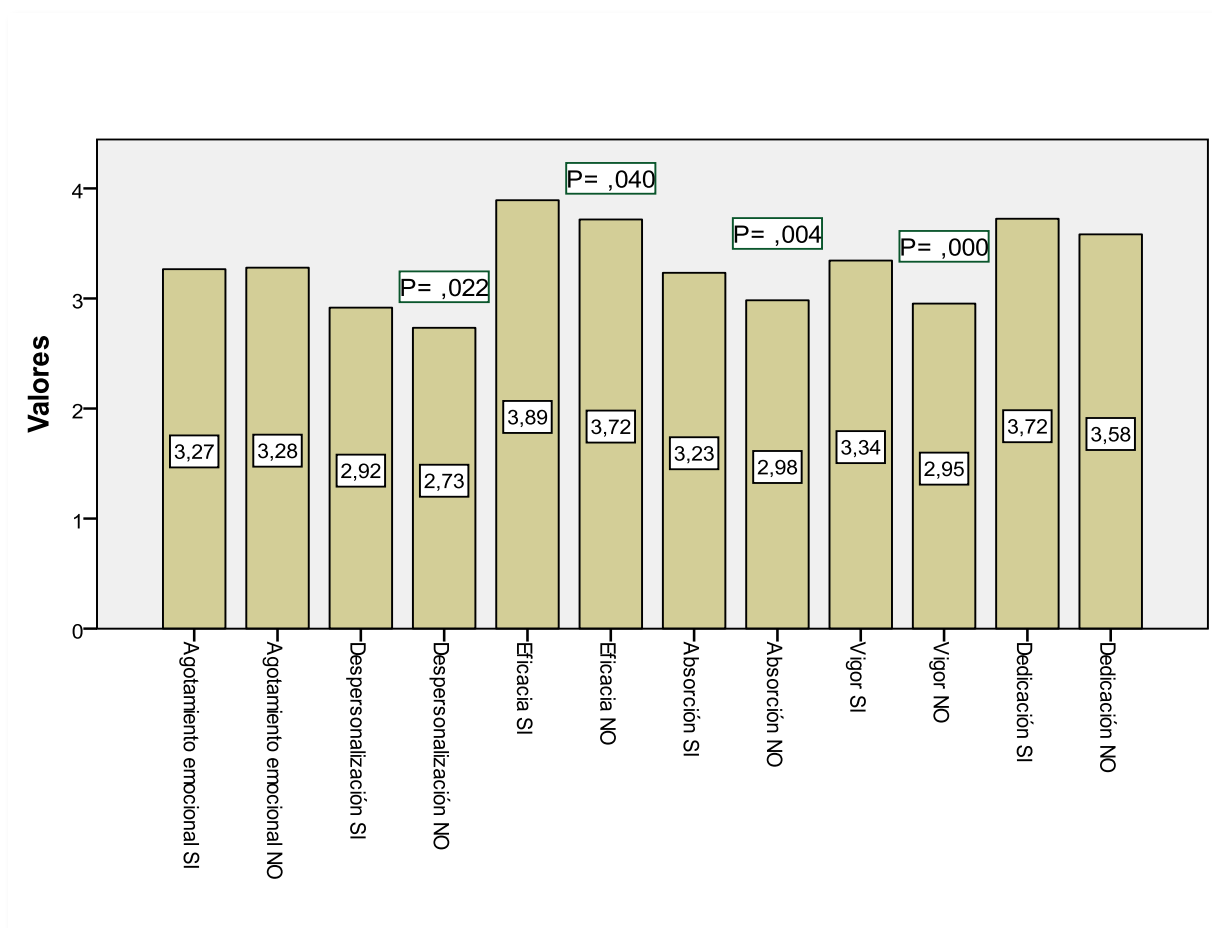
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Reconocimiento Social	X ²	1	,073*	,497**	,522**	,222**	,484**	,394**	,213**	,285**	,105**	,213**	,270**	,133**	-,157**
	p		,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2. Interpersonal	X ²	,073*	1	,193**	,265**	,543**	,176**	,428**	,101**	,055	,327**	,245**	,195**	,302**	,082**
	p	,011		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,054	,000	,000	,000	,000	,004
3. Deportiva	X ²	,497**	,193**	1	,328**	,376**	,317**	,384**	,087**	,192**	,169**	,230**	,291**	,169**	-,111**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000
4. Emancipativa	X ²	,522**	,265**	,328**	1	,077**	,400**	,328**	,256**	,252**	-,023	,031	,058*	-,030	,120**
	p	,000	,000	,000		,007	,000	,000	,000	,000	,415	,276	,045	,291	,000
5. Educativa	X ²	,222**	,543**	,376**	,077**	1	,274**	,512**	-,030	-,011	,572**	,519**	,483**	,587**	-,012
	p	,000	,000	,000	,007		,000	,000	,300	,710	,000	,000	,000	,000	,665
6. Sociopolítica	X ²	,484**	,176**	,317**	,400**	,274**	1	,325**	,105**	,227**	,167**	,247**	,260**	,196**	-,094**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
7. Compromiso Personal	X ²	,394**	,428**	,384**	,328**	,512**	,325**	1	,171**	,216**	,337**	,348**	,365**	,321**	-,093**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
8. Agotamiento emocional	X ²	,213**	,101**	,087**	,256**	-,030	,105**	,171**	1	,522**	-,057*	-,062*	-,076**	-,122**	-,036
	p	,000	,000	,002	,000	,300	,000	,000		,000	,049	,030	,008	,000	,208
9.Despersona lización	X ²	,285**	,055	,192**	,252**	-,011	,227**	,216**	,522**	1	-,041	,067*	,115**	-,073*	-,129**
	p	,000	,054	,000	,000	,710	,000	,000	,000		,156	,020	,000	,011	,000
10. Eficacia	X ²	,105**	,327**	,169**	-,023	,572**	,167**	,337**	-,057*	-,041	1	,711**	,695**	,811**	-,051
	p	,000	,000	,000	,415	,000	,000	,000	,049	,156		,000	,000	,000	,079
11. Absorción	X ²	,213**	,245**	,230**	,031	,519**	,247**	,348**	-,062*	,067*	,711**	1	,770**	,766**	-,109**
	p	,000	,000	,000	,276	,000	,000	,000	,030	,020	,000		,000	,000	,000
12. Vigor	X ²	,270**	,195**	,291**	,058*	,483**	,260**	,365**	-,076**	,115**	,695**	,770**	1	,754**	-,172**
	p	,000	,000	,000	,045	,000	,000	,000	,008	,000	,000	,000		,000	,000
13. Dedicación	X ²	,133**	,302**	,169**	-,030	,587**	,196**	,321**	-,122**	-,073*	,811**	,766**	,754**	1	-,050
	p	,000	,000	,000	,291	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,000	,000		,080
14. Curso	X ²	-,157**	,082**	-,111**	,120**	-,012	-,094**	-,093**	-,036	-,129**	-,051	-,109**	-,172**	-,050	1
	p	,000	,004	,000	,000	,665	,001	,001	,208	,000	,079	,000	,000	,080	

6.3.4. Relación entre el burnout, engagement y variables saludables.

El Gráfico 18, muestra como los sujetos que cumplen la *recomendación de practicar 60 minutos diarios de actividad física* obtienen medias menores de agotamiento emocional y medias mayores de *despersonalización* ($t_{1208}=2,286$; $p=,022$), *eficacia académica* ($t_{1208}=2,052$; $p=,040$), *absorción* ($t_{1208}=2,900$; $p=,004$), *vigor* ($t_{1208}=5,036$; $p=,000$) y *dedicación*.

Gráfico18.

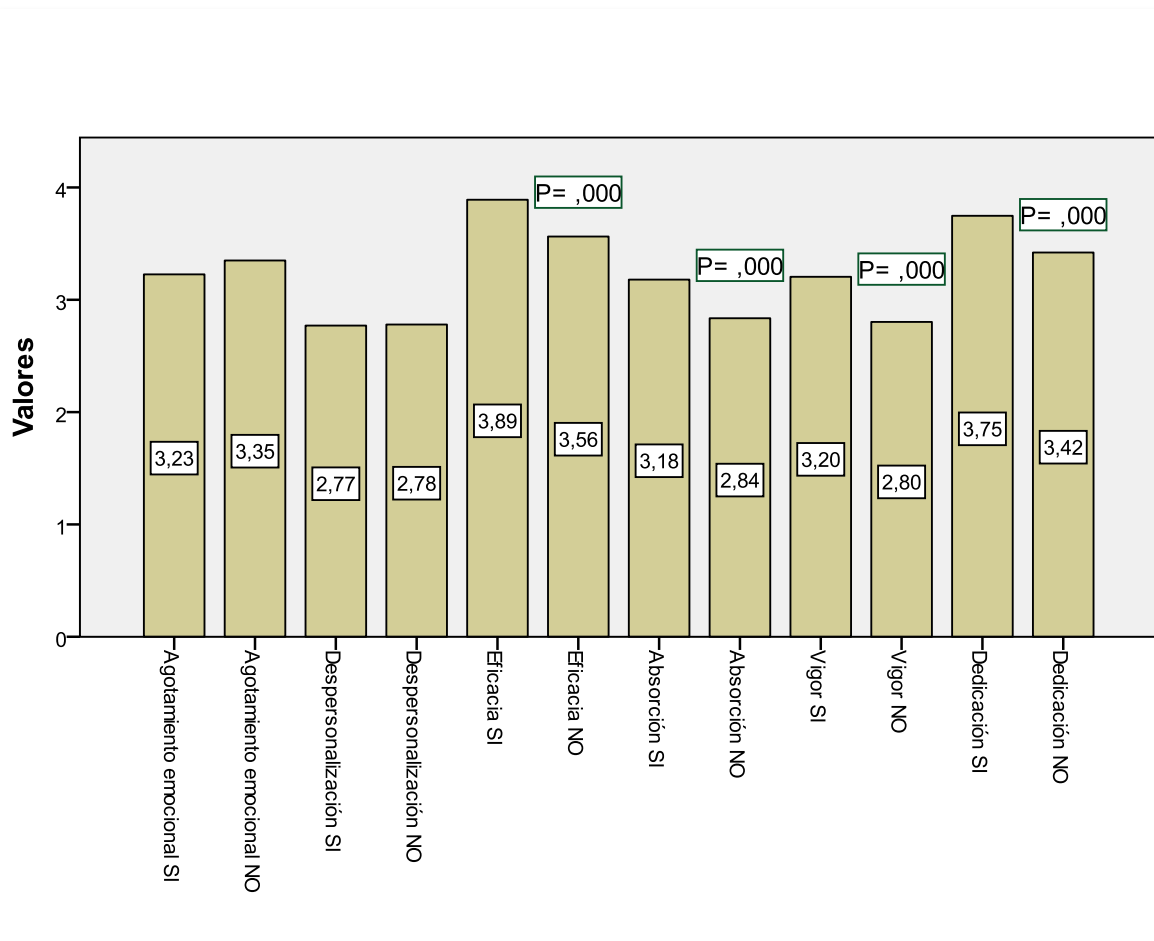
Diferencia de medias de burnout y engagement según cumplimiento de la recomendación de 60 minutos de actividad física.



Tomando como referencia la *recomendación de los 30 minutos* (Gráfico 19), se aprecia como los sujetos que cumplen dicha recomendación obtienen puntuaciones significativamente mayores tanto en *eficacia académica* ($t_{1208}= 4,575$; $p= ,000$) como en las tres dimensiones del engagement, *absorción* ($t_{1208}= 4,755$; $p= ,000$), *vigor* ($t_{1208}= 6,148$; $p= ,000$) y *dedicación* ($t_{1208}= 4,265$; $p= ,000$).

Gráfico 19.

Diferencia de medias de burnout y engagement según cumplimiento de la recomendación de 30 minutos de actividad física.



6.4. Análisis de la variable rendimiento académico.

6.4.1. *Rendimiento académico y variables sociodemográficas.*

6.4.1.1. Género

En la *Tabla 25* aparecen los estadísticos descriptivos de las calificaciones académicas según género. Se observa que para ambos géneros la media académica más alta pertenece a *Educación Física* (6,92, chicos; 6,59, chicas). La media más baja en los chicos pertenece la materia de *Lengua* (5,33) y en las chicas a *Matemáticas* (5,88). Las pruebas de significatividad señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Lengua* ($t_{1208}=-5,79$; $p=,000$), *Inglés* ($t_{1208}=-4,631$; $p=,000$) y *Educación Física* ($t_{1208}=3,43$; $p=,001$).

Tabla 25.

Estadísticos descriptivos calificaciones académicas según género.

Variable	Masculino (N=618)		Femenino (N=592)		p
	Media	D.T	Media	D.T	
Calificaciones					
Lengua	5,33	1,75	5,92	1,78	,000
Inglés	5,45	1,99	5,98	1,93	,000
Educación Física	6,92	1,64	6,59	1,68	,001
Sociales	5,92	1,87	6,08	2,00	,143
Matemáticas	5,79	1,89	5,88	1,91	,388
Ciencias	6,08	1,92	6,35	1,95	,022

6.4.1.2. Curso

En la *Tabla 26*, se muestran los estadísticos descriptivos de las calificaciones escolares diferenciando por cursos. Se observa como en *Lengua*, la media más alta pertenece al curso de 2º bachillerato (6,10) y la más baja a 2º eso (4,90). En *Inglés* la media más alta corresponde por igual a 3º eso y 2º bachillerato (6,05) y la más baja a 2º eso (4,90). En *Educación Física*, la media más alta pertenece también a 2º bachillerato (7,95) y la más baja a 2º eso (5,83). En *Sociales*, *Matemáticas* y *Ciencias*, igualmente la media más baja pertenece a 2º eso (5,09; 5,16; 5,30, respectivamente) y la más alta a 2º bachillerato en *Sociales* (6,43), 1º eso en *Matemáticas* (6,07) y 4º eso en *Ciencias* (6,43). Existen diferencias significativas en todas las materias registradas diferenciando por cursos.

Tabla 26.

Estadísticos descriptivos calificaciones académicas según curso.

Variable	1º ESO N=309		2º ESO N=106		3º ESO N=224		4º ESO N=159		1º BACH N=348		2º BACH N=64		
Calificaciones	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	p
Lengua	5,88	2,04	4,90	1,90	5,76	1,73	5,80	1,71	5,34	1,55	6,10	1,27	,000
Inglés	5,79	2,20	4,90	1,95	6,05	1,94	5,78	1,71	5,56	1,88	6,05	1,65	,000
Educación física	6,60	1,99	5,83	2,00	6,65	1,41	7,00	1,54	6,91	1,34	7,95	1,07	,000
Sociales	6,01	2,11	5,09	1,95	6,34	1,79	6,06	1,88	5,94	1,87	6,43	1,54	,000
Matemáticas	6,07	2,10	5,16	2,16	6,02	1,86	6,00	1,63	5,62	1,68	5,85	1,84	,000
Ciencias	6,18	2,22	5,30	2,13	6,37	1,73	6,43	1,79	6,32	1,74	6,25	1,60	,000

La correlación entre las diferentes materias y la edad de los adolescentes (*Tabla 27*) señala que conforme aumenta la edad el rendimiento académico baja, excepto en *Educación Física* dónde la tendencia es directa y aumenta de forma significativa conforme aumenta igualmente la edad.

Tabla 27.
Correlación entre las calificaciones académicas y la edad

		Edad	Lengua	Inglés	Educación Física	Sociales	Matemáticas	Ciencias
Edad	X ²	1	-,174 ⁺ (.000)	-,133 ⁺ (.000)	,066 ⁺ (.022)	-,087 ⁺ (.003)	-,143 ⁺ (.000)	-,074 ⁺ (.013)

6.4.2. Rendimiento académico y su relación con variables saludables y psicológicas.

6.4.2.1. Variables saludables y rendimiento académico

En la *Tabla 28*, se observan las correlaciones entre variables referidas a la actividad física con las diferentes materias escolares registradas para valorar el rendimiento académico. Se observa que una mayor actividad moderada correlaciona de forma positiva, siendo significativo en el caso de la *Educación Física* ($X^2 = ,166$; $p = ,000$) y las *Ciencias* ($X^2 = ,076$; $p = ,010$). La frecuencia de la actividad física vigorosa, igualmente correlaciona de forma positiva con todas la materias siendo significativo en todas ella excepto en la materia de *Inglés* ($X^2 = ,009$; $p = ,749$). De forma idéntica, se da esta situación pero tomando como variable la duración de la actividad física vigorosa, apareciendo una tendencia positiva y significativa en todos los casos excepto en el *Inglés* ($X^2 = ,051$; $p = ,078$).

Tabla 28.

Correlaciones entre variables de la actividad física y las calificaciones escolares.

		Educación				
		Inglés	Física	Sociales	Matemáticas	Ciencias
Actividad física moderada	χ^2	,002 (,947)	,166** (,000)	,038 (,185)	,038 (,196)	,076* (,010)
Frecuencia de actividad física vigorosa	χ^2	,009 (,749)	,223** (,000)	,072* (,012)	,072* (,013)	,090** (,003)
Duración de actividad física vigorosa	χ^2	,051 (,078)	,292** (,000)	,112** (,000)	,105** (,000)	,135** (,000)

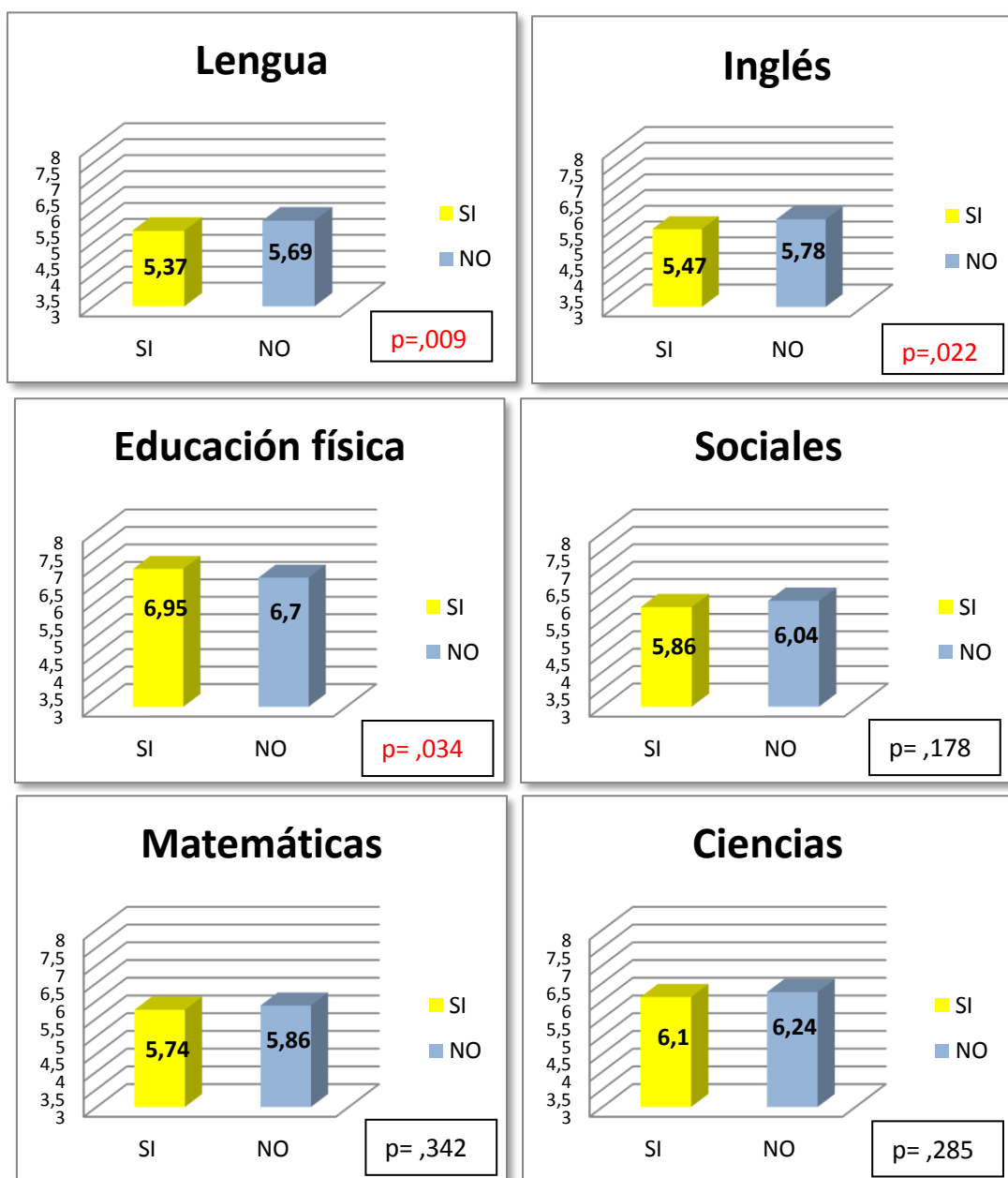
** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El *Gráfico 20*, muestra las medias obtenidas en las diferentes materias, en función del cumplimiento o no de las recomendaciones de practicar al menos *60 minutos de actividad física* diaria. Se observa que aquellos que cumplen dicha recomendación obtienen medias académicas significativamente más altas en la materia de *Educación Física* ($t_{1208}=2,118$; $p=,034$). Por el contrario, los que no cumplen dicha recomendación obtienen medias superiores en *Inglés* ($t_{1208}=-2,291$; $p=,022$) y *Lengua* ($t_{1208}=-2,610$; $p=,009$).

Gráfico 20.

Medias académicas según recomendación de 60 minutos

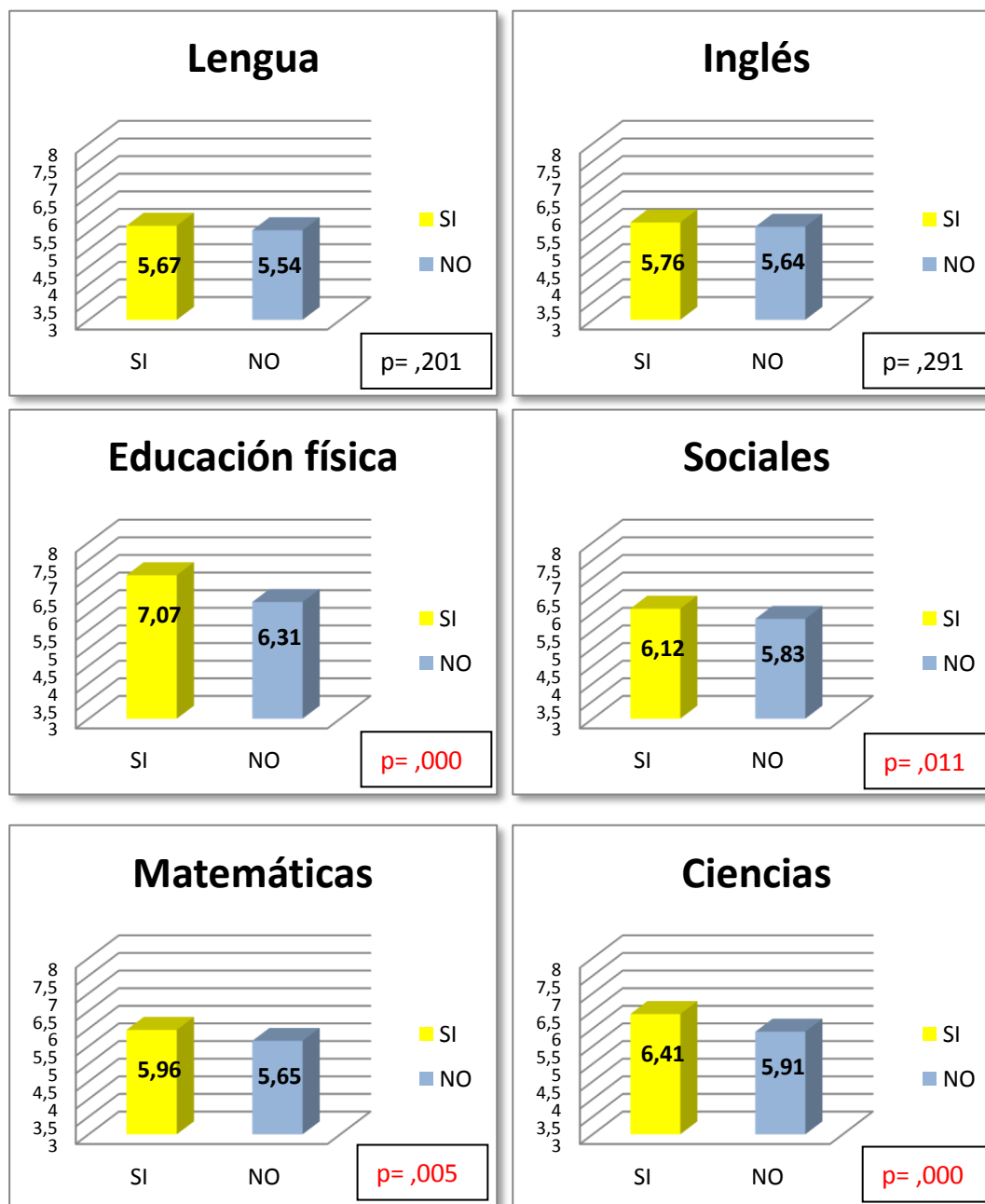


El Gráfico 21, señala igualmente las medias académicas en relación al cumplimiento de las recomendaciones mínimas de práctica de actividad física, aunque en este caso contemplando la recomendación de los 30 minutos mínimos de actividad física diaria. Se observa como el cumplimiento de dicha recomendación conlleva en los sujetos de la presente muestra medias académicas superiores en todas las materias siendo significativas en

Educación Física ($t_{1208}=7,944$; $p=,000$), *Sociales* ($t_{1208}=2,544$; $p=,011$),
Matemáticas ($t_{1208}=2,838$; $p=,005$) y *Ciencias* ($t_{1208}=4,205$; $p=,000$).

Gráfico 21.

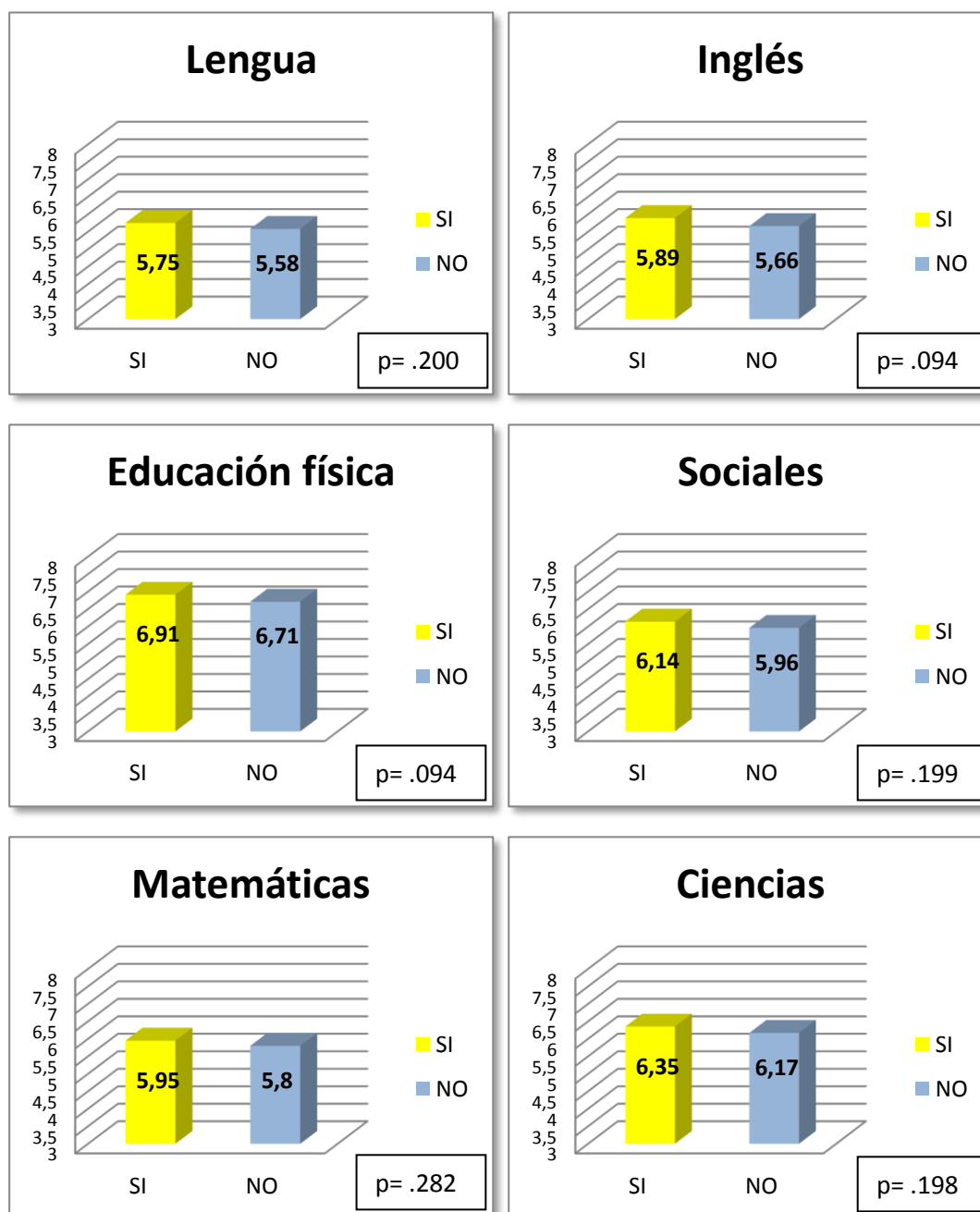
Medias académicas según recomendación de 30 minutos



El cumplimiento de la recomendación referente a las conductas sedentarias de no ocupar más de dos horas frente a medios de pantalla se plasma en el *Gráfico 22*. Se observa como las medias académicas son superiores en aquellos que si cumplen dicha recomendación, aunque no existen diferencias significativas en ninguna de las materias registradas.

Gráfico 22.

Medias académicas según recomendación de < 2h medios de pantalla.



6.4.2.2. Variables psicológicas y rendimiento académico.

En la *Tabla 29*, se observa la correlación existente entre *calificaciones escolares, orientaciones de meta y compromiso personal*. En primer lugar se aprecia como todas las calificaciones excepto *Educación Física* correlacionan de forma negativa con el *Reconocimiento Social*, siendo significativo en la materia de *Lengua* ($X^2 = -,065$; $p = ,024$, *Inglés* ($X^2 = -,060$; $p = ,036$) y *Ciencias* ($X^2 = -,073$; $p = ,014$). Al contrario ocurre con la *orientación interpersonal*, que correlaciona de forma positiva y significativa con todas las materias registradas.

La orientación de *meta deportiva* correlaciona únicamente de forma significativa con la materia de *Educación Física* ($X^2 = ,266$; $p = ,000$), sin embargo, la *orientación educativa* correlaciona de forma positiva y significativa con todas las materias escolares. Tanto las *orientaciones emancipativa* como la *sociopolítica* comparten la tendencia de correlación negativa, siendo significativa en la primera de ellas en todas las materias excepto en *Educación Física* ($X^2 = -,018$; $p = ,534$). En lo que refiere al *compromiso personal*, mejores calificaciones correlacionan positiva y significativamente con un mayor compromiso personal es apreciada en dicha correlación, excepto en *Inglés*.

Tabla 29.

Correlaciones entre las calificaciones, las orientaciones de meta y el compromiso personal.

		Reconocimiento					Compromiso	
		Social	Interpersonal	Deportiva	Emancipativa	Educativa	Sociopolítica	Personal
Lengua	X^2	-,065* (,024)	,153** (,000)	-,021 (,467)	-,122** (,000)	,334** (,000)	-,032 (,273)	,073* (,011)
Inglés	X^2	-,060* (,036)	,121** (,000)	-,027 (,354)	-,090** (,002)	,255** (,000)	-,028 (,338)	,043 (,136)
Educación Física	X^2	,030 (,293)	,108** (,000)	,266** (,000)	-,018 (,534)	,283** (,000)	-,004 (,901)	,075** (,009)
Sociales	X^2	-,051 (,076)	,121** (,000)	,031 (,285)	-,091** (,002)	,335** (,000)	-,015 (,616)	,068* (,019)
Matemáticas	X^2	-,018 (,528)	,076** (,009)	,032 (,271)	-,121** (,000)	,290** (,000)	-,033 (,262)	,068* (,019)
Ciencias	X^2	-,073* (,014)	,106** (,000)	,015 (,607)	-,129** (,000)	,315** (,000)	-,033 (,264)	,078** (,009)

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la *Tabla 30*, aparecen correlacionados las dimensiones de las variables de burnout y engagement en el contexto educativo con las calificaciones de las materias escolares registradas. En cuanto al burnout, se observa la correlación de que mejores calificaciones se relaciona con menores niveles de *agotamiento emocional y despersonalización*, siendo dicha correlación significativa en todas las materias excepto en *Educación Física* en la dimensión *agotamiento emocional* ($X^2 = -,034$; $p = ,232$). Caso opuesto se da en la dimensión *eficacia académica*, que correlaciona de forma positiva y significativa con todas las materias escolares. Mayores calificaciones académicas en todas las materias se corresponden con positivos y significativos niveles de *absorción, vigor y dedicación*.

Tabla 30.

Correlaciones entre las calificaciones y las dimensiones de burnout y engagement académico.

		Agotamiento					
		emocional	Despersonalización	Eficacia	Absorción	Vigor	Dedicación
Lengua	X ²	-,109**,(,000)	-,235**,(,000)	,395**,(,000)	,242**,(,000)	,209**,(,000)	,319**,(,000)
Inglés	X ²	-,082**,(,004)	-,203**,(,000)	,299**,(,000)	,188**,(,000)	,132**,(,000)	,246**,(,000)
Educación Física	C.P	-,034 (,232)	-,131**,(,000)	,213**,(,000)	,134**,(,000)	,117**,(,000)	,174**,(,000)
Matemáticas	C.P	-,103**,(,000)	-,184**,(,000)	,342**,(,000)	,203**,(,000)	,189**,(,000)	,258**,(,000)
Ciencias	C.P	-,062*(,037)	-,205**,(,000)	,368**,(,000)	,227**,(,000)	,188**,(,000)	,278**,(,000)

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

6.5. Determinación de perfiles en las diferentes variables estudiadas mediante análisis clúster.

En el presente apartado se ha decidido establecer dos análisis de conglomerados paralelos, cada uno de ellos basado en una variable psicológica, orientación de metas y burnout-engagement, con el objetivo de aglutinar de la forma más precisa a los adolescentes que engloban cada uno de los grupos extraídos tras el análisis.

6.5.1. Perfiles adolescentes según la variable orientación de meta y compromiso personal.

A partir de los resultados obtenidos, y con objeto de identificar a cada clúster con un posible perfil en función de las variables orientación de meta y compromiso personal, se le asignó a cada uno de los clúster el nombre de: *maduros* ($n= 386$), *independientes* ($n= 280$), *ambiciosos* ($n= 264$) y *desorientados* ($n= 280$).

Tabla 31.

Medias de los perfiles obtenidos en las variables analizadas

Variables	Perfiles			
	Maduros	Independientes	Ambiciosos	Desorientados
Reconocimiento Social	● 2,42	● 3,22	● 3,96	● 2,02
Interpersonal	● 5,23	● 4,39	● 5,20	● 4,32
Deportiva	● 3,68	● 3,95	● 4,94	● 2,49
Emancipativa	● 3,30	● 3,93	● 4,30	● 2,99
Educativa	● 5,03	● 3,92	● 5,11	● 3,68
Sociopolítica	● 2,40	● 2,74	● 3,56	● 1,99
Compromiso Personal	● 4,12	● 3,69	● 4,55	● 3,20

*Color rojo= por debajo de la media de la muestra total

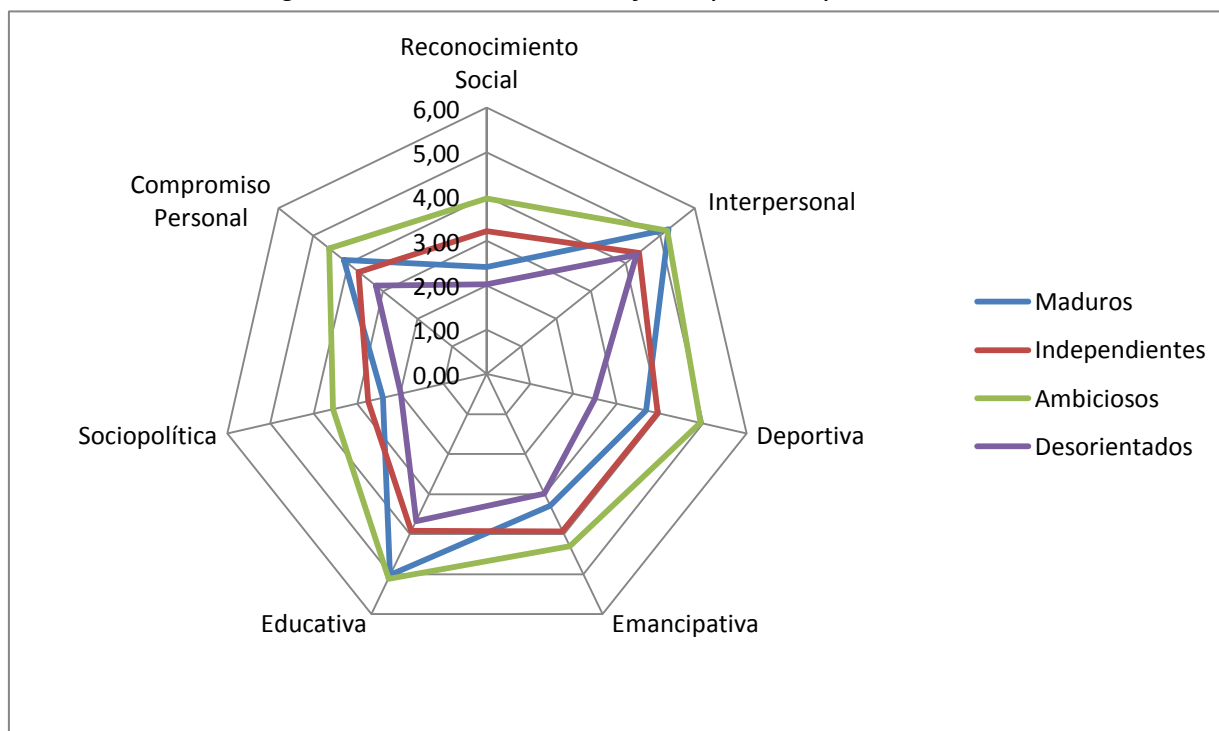
**Color verde= por encima de la media de la muestra total

***Color amarillo= en la media de la muestra total

Tras la aplicación del análisis clúster, se muestran en la *Tabla 30* y *Gráfico 23*, los valores medios de las dimensiones de objeto de estudio para cada uno de los perfiles obtenidos. Se observa que el grupo “*maduros*” obtiene puntuaciones superiores a la media en la dimensión educativa e interpersonal, contando además con un compromiso personal superior a la media. Este grupo está en la media en lo que refiere a la orientación deportiva y carece de orientación hacia el reconocimiento social, la emancipación y aspectos sociopolíticos. Los “*independientes*” destacan mayoritariamente por una elevada orientación a metas emancipativas, dejando por debajo de la media metas interpersonales y educativas. Este grupo mantiene valores medios en lo que refiere a metas de reconocimiento social, deportivas, sociopolíticas y al compromiso personal. Los “*ambiciosos*”, cuenta con valores superiores a la media en todas las orientaciones de meta registradas, contando igualmente con un compromiso personal por encima de la media. Por último, los “*desorientados*”, han sido bautizados de tal forma, por contar con valores medios por debajo de la media en todas las orientaciones de meta, así como por contar igualmente con un compromiso personal inferior a la media.

Gráfico 23.

Perfiles obtenidos según orientaciones de meta y compromiso personal.



6.5.1.1. Perfiles obtenidos y variables sociodemográficas

El género predominante en cada perfil se aprecia en la *Tabla 32*, destacando que las chicas predominan en el grupo “*maduros*” (63,5%) y en el grupo “*desorientados*” (58,6%). Por el contrario, en el grupo “*independientes*” (70,4%) y “*ambiciosos*” (62,1%) predomina el género masculino.

Tabla 32.

Perfiles obtenidos en función del género.

Variable			Perfiles				Total
			Maduros	Independientes	Ambiciosos	Desorientados	
Género	Chicos	n	141	197	164	116	618
		%	36,5%	70,4%	62,1%	41,4%	51,1%
	Chicas	n	245	83	100	164	592
		%	63,5%	29,6%	37,9%	58,6%	48,9%

6.5.1.2. Perfiles obtenidos y cumplimiento de las recomendaciones saludables.

En la *Tabla 33*, aparece el cumplimiento de la recomendación de realizar al menos 60 minutos de actividad física diaria, pudiéndose observar que el grupo de “*maduros*” e “*independientes*” se mantienen en la media lo que refiere al cumplimiento o no de dicha recomendación. Por otro lado, el grupo de “*ambiciosos*”, está por encima de la media en el cumplimiento (36,4%) los que realizan 60 minutos de actividad física diaria. Caso opuesto sucede con el grupo de “*desorientados*”, ya que se encuentran muy por debajo en el cumplimiento de la recomendación analizada (8,9%).

Tabla 33.

Perfiles obtenidos y cumplimiento de la recomendación de 60 minutos.

Variable			Perfiles			
			Maduros	Independientes	Ambiciosos	Desorientados
Realiza 60 min de actividad fisica diaria	SI	n	75	73	96	25
		%	 19,4%	 26,1%	 36,4%	 8,9%
	NO	n	311	207	168	255
		%	 80,6%	 73,9%	 63,6%	 91,1%
Total		n	386	280	264	280
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la *Tabla 34*, aparecen los perfiles obtenidos en función de sí cumplen o no la recomendación de practicar al menos 30 minutos de actividad física diaria. El grupo de “*maduros*”, se mantienen en la media tanto de cumplimiento como no cumplimiento. Por el contrario, los grupos “*independientes*” (66.1%) y “*ambiciosos*” (73.9%) por encima de la media en cuanto al cumplimiento de dicha recomendación. Los “*desorientados*” (41,4%), sin embargo, se mantienen por debajo de la media en el no cumplimiento de la recomendación.

Tabla 34.

Perfiles obtenidos y cumplimiento de la recomendación de 30 minutos.

Variable			Perfiles			
			Maduros	Independientes	Ambiciosos	Desorientados
Realiza 30 min de actividad fisica diaria	SI	n	219	185	195	116
		%	56,7%	66,1%	73,9%	41,4%
	NO	n	167	95	69	164
		%	43,3%	33,9%	26,1%	58,6%
Total		n	386	280	264	280
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las conductas sedentarias registradas en función de los perfiles obtenidos se muestran en la *Tabla 35*, observándose que los “*maduros*” se encuentran en la media del cumplimiento o no cumplimiento de la recomendación. Los “*independientes*”, se sitúan por debajo de la media en el cumplimiento de la recomendación (18.9%) y los grupos “*ambiciosos*” (21.6%) y “*desorientados*” (22.9%) se encuentran por encima de la media de sí cumplimiento de la recomendación de consumir menos de dos horas diarias de medios tecnológicos de pantalla.

Tabla 35.

Perfiles obtenidos y cumplimiento de la recomendación de <2h consumo diario de medios tecnológicos de pantalla.

Variable			Perfiles			
			Maduros	Independientes	Ambiciosos	Desorientados
Consume < 2h de medios tecnológicos de pantalla.	Si	n	83	53	57	64
		%	 21,5%	 18,9%	 21,6%	 22,9%
	No	n	303	227	207	216
		%	 78,5%	 81,1%	 78,4%	 77,1%
Total		n	386	280	264	280
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.5.1.3. Perfiles obtenidos, burnout y engagement en el contexto académico.

El *Gráfico 24*, señala la media de cada uno de los perfiles para las diferentes dimensiones del burnout y el engagement académico, al igual que la *Tabla 36*, en la que se aprecia como el grupo de “*maduros*” está por debajo de la media en agotamiento emocional y despersonalización, y por encima de la media en eficacia académica y en absorción, vigor y dedicación. Los “*independientes*” al contrario, están por encima de la media en agotamiento emocional y despersonalización, y por debajo en la dimensión eficacia, absorción y dedicación. Los “*desorientados*” están por debajo de la media en todas las dimensiones registradas y los “*ambiciosos*”, al contrario, están por encima en todas.

Gráfico 24.

Medias de los perfiles obtenidos en las variables burnout y engagement académico.

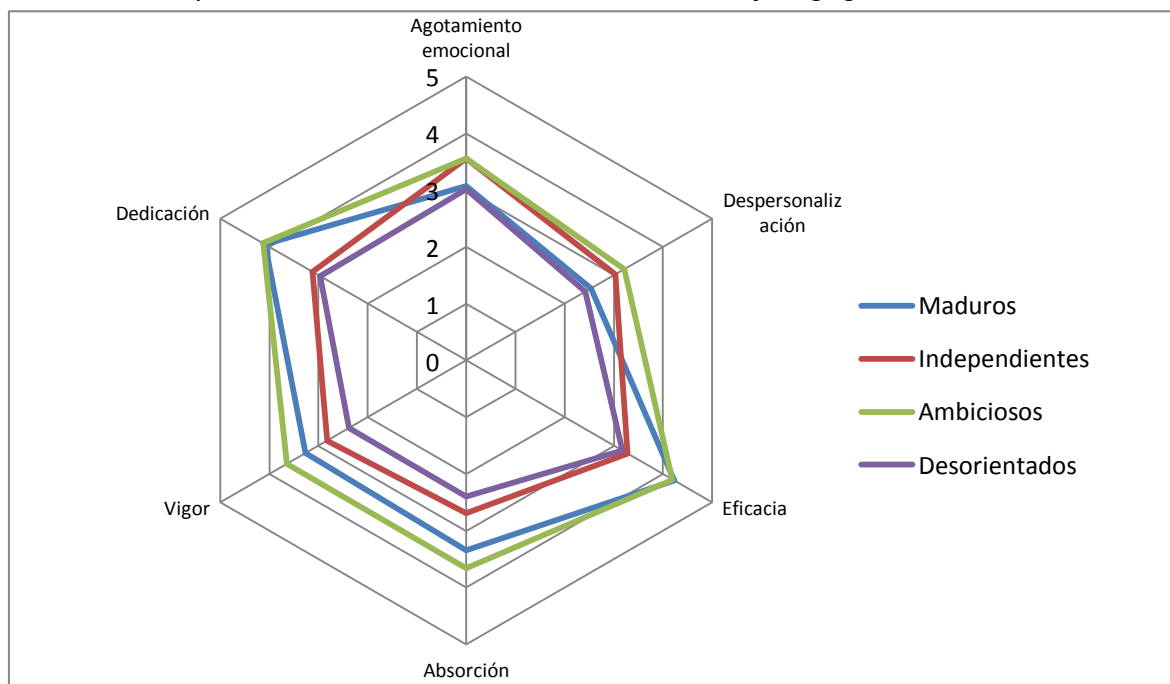


Tabla 36

Medias de los perfiles obtenidos en las variables burnout y engagement.

Variable	Agotamiento emocional	Despersonalización	Eficacia	Absorción	Vigor	Dedicación
Maduros	 3,07	 2,54	 4,23	 3,34	 3,26	 4,09
Independientes	 3,55	 3,03	 3,28	 2,69	 2,83	 3,13
Ambiciosos	 3,56	 3,22	 4,19	 3,66	 3,64	 4,13
Desorientados	 3,02	 2,42	 3,17	 2,40	 2,38	 2,96
Total	3,28	2,77	3,76	3,04	3,04	3,61

6.5.1.4. Perfiles obtenidos y rendimiento académico.

Tanto en el *Gráfico 25*, como en la *Tabla 37*, se observan las medias académicas, en función de los diferentes perfiles obtenidos. El grupo “*maduros*” está por encima de la media en todas las materias escolares registradas. Caso contrario ocurre con los “*independientes*” cuyo rendimiento académico esta por debajo de la media en todas las asignaturas. Los “*ambiciosos*” se sitúan en la media en todas las materias, excepto en Educación Física, dónde se encuentran por encima de ésta. Por último, el grupo de los “*desorientados*” se sitúa por debajo de la media en todas las materias excepto en las que refieren al ámbito lingüístico, dónde se mantienen en la media.

Gráfico 25.

Rendimiento académico para los perfiles obtenidos.

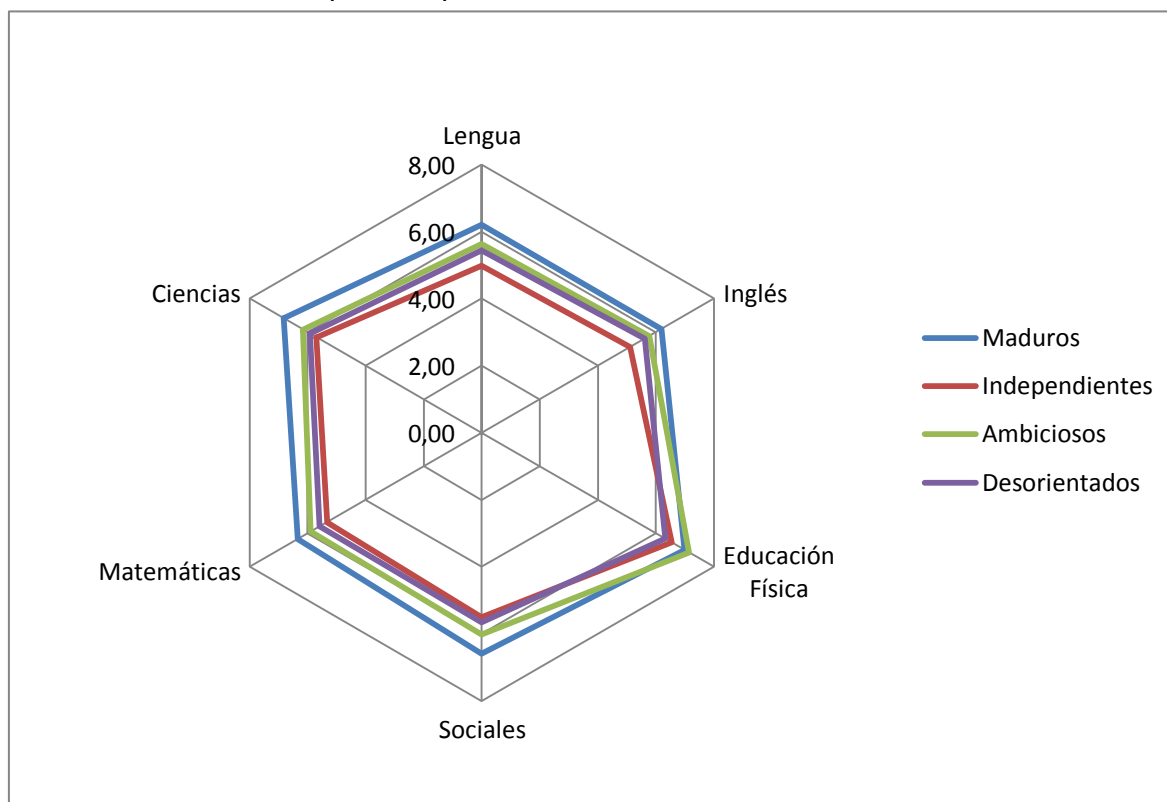


Tabla 37.

Rendimiento académico para los perfiles obtenidos.

Perfiles	Lengua	Inglés	Educación Física	Sociales	Matemáticas	Ciencias
Maduros	6,21	6,18	6,99	6,60	6,35	6,83
Independientes	4,98	5,11	6,54	5,51	5,34	5,70
Ambiciosos	5,63	5,76	7,13	6,02	5,89	6,16
Desorientados	5,44	5,62	6,31	5,65	5,59	5,93
Total	5,62	5,71	6,76	6,00	5,84	6,21

6.5.2. Perfiles adolescentes según la variable burnout y engagement.

En los diferentes análisis se introdujeron las variables psicológicas burnout y engagement, con sus puntuaciones medias siguiendo el procedimiento estándar en este tipo de análisis. Se plantearon diferentes soluciones con dos, tres, cuatro, cinco y seis clúster, si bien se decide apostar por la solución de cuatro clúster, pues presentaba un mejor ajuste a la propuesta conceptual. A partir de los resultados obtenidos y con objeto de identificar a cada clúster con un posible perfil adolescente en función de la variable burnout y engagement en el contexto educativo, se le asigna a cada uno de los clúster el nombre de: *quemados* ($n= 252$), *moderados* ($n= 402$), *estables* ($n= 300$) y *ideales* ($n= 256$).

Tabla 38.

Perfiles obtenidos en función de las dimensiones del burnout y el engagement.

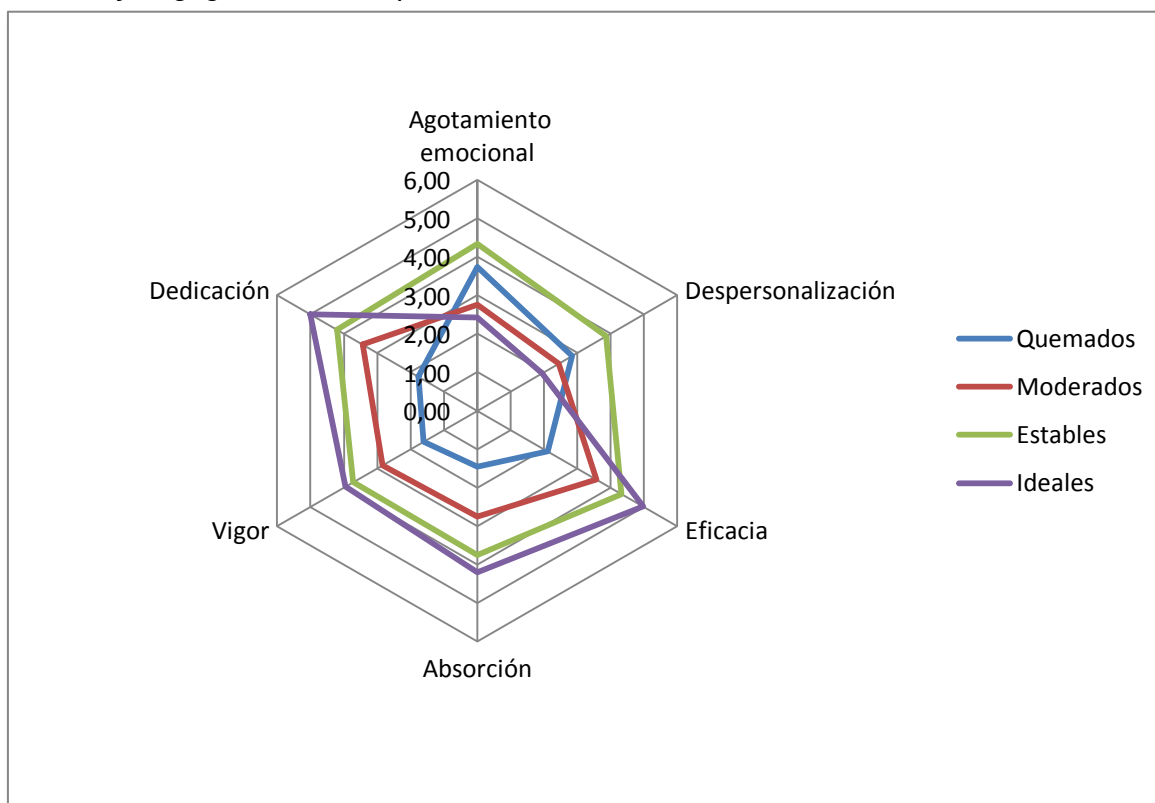
Variables	Perfiles			
	Quemados	Moderados	Estables	Ideales
Agotamiento emocional	 3,73	 2,75	 4,33	 2,42
Despersonalización	 2,84	 2,44	 3,87	 1,94
Eficacia	 2,13	 3,57	 4,32	 4,99
Absorción	 1,46	 2,76	 3,75	 4,21
Vigor	 1,61	 2,84	 3,72	 3,95
Dedicación	 1,77	 3,43	 4,21	 5,02

Tras la aplicación del análisis clúster, se muestran en la *Tabla 38* los valores medios de las dimensiones de objeto de estudio para cada uno de los perfiles obtenidos. Se observa que el grupo “*quemados*” obtiene puntuaciones menores a la media en las tres dimensiones referentes al engagement, así como a la dimensión eficacia académica percibida. Este grupo está en la media en lo que refiere a la despersonalización pero se encuentra por encima en la dimensión del burnout académico agotamiento emocional. En el otro extremo,

los “*ideales*”, se encuentran los sujetos por debajo de la media en las variables de burnout agotamiento emocional y despersonalización, sin embargo se encuentran por encima de la media en eficacia académica, y en absorción, vigor y dedicación. El grupo de “*moderados*”, se mantiene en la media tanto en las dimensiones del engagement como en eficacia académica y por debajo de la media en las variables agotamiento emocional y despersonalización. Por último, el grupo de “*estables*”, está por encima de la media en todas las dimensiones registradas, tanto las referidas al burnout, como las del engagement en el ámbito educativo.

Gráfico 26.

Burnout y engagement de los perfiles obtenidos



6.5.2.1. Perfiles obtenidos y variables sociodemográficas.

En cuanto al género (*Tabla 39*), se observa como únicamente en el grupo de los “*ideales*”, predominan las chicas (56,3%). En el resto de los perfiles predomina más los chicos siendo en los “*quemados*” un 54,4%, en los “*moderados*” un 51,5%, y en los “*estables*” un 54%.

Tabla 39.

Género de los sujetos distribuidos según perfiles.

			Perfiles				Total
			Quemados	Moderados	Estables	Ideales	
Género	Chicos	n	137	207	162	112	618
		%	 54,4%	 51,5%	 54,0%	 43,8%	51,1%
	Chicas	n	115	195	138	144	592
		%	 45,6%	 48,5%	 46,0%	 56,3%	48,9%

6.5.2.2. Perfiles obtenidos y cumplimiento de las recomendaciones saludables.

En la *Tabla 40*, se observa el cumplimiento de las recomendación mínima de practicar 60 minutos de actividad física moderada, en función de los grupos extraídos. A pesar de que en todos los grupos destaca el bajo cumplimiento, el grupo de los “*quemados*” destaca al estar por encima en cuanto a incumplimiento de dicha recomendación (81,3%). El grupo de los “*moderados*”, está en la media en cuanto al cumplimiento, mientras que los “*estables*” (24,3%) y los “*ideales*” (24,6%) se encuentran por encima de la media, siendo los grupos que mayor porcentaje de cumplimiento obtienen.

Tabla 40.

Cumplimiento de la recomendación de 60 minutos según perfiles obtenidos

			Perfiles				Total
			Quemados	Moderados	Estables	Ideales	
Recomendación de realizar 60 min de actividad fisica diaria	SI	n	47	86	73	63	269
		%	 18,7%	 21,4%	 24,3%	 24,6%	22,2%
	NO	n	205	316	227	193	941
		%	 81,3%	 78,6%	 75,7%	 75,4%	77,8%
Total		n	252	402	300	256	1210
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En lo que refiere a la recomendación de practicar al menos 30 minutos diarios actividad física, *Tabla 41*, podemos observar como de la misma forma, es en el grupo de los “quemados” dónde menor es el cumplimiento de las recomendaciones (50,8%), siendo además el único grupo en el que dicha recomendación supera la mitad de los sujetos del grupo en cuestión. Los grupos “moderados” y “estables” están ambos en la media en lo que refiere al cumplimiento, mientras que el grupo de “ideales” destaca por ser los que obtienen un mayor porcentaje (66,4%) de cumplimiento de la recomendación.

Tabla 41

Cumplimiento de la recomendación de 30 minutos según perfiles obtenidos.

			Perfiles				Total
			Quemados	Moderados	Estables	Ideales	
Recomendación de realizar 30 min de actividad fisica diaria	SI	n	124	240	181	170	715
		%	 49,2%	 59,7%	 60,3%	 66,4%	59,1%
	NO	n	128	162	119	86	495
		%	 50,8%	 40,3%	 39,7%	 33,6%	40,9%
Total		n	252	402	300	256	1210
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La última recomendación, la que registra conductas sedentarias, *Tabla 42*, y que consiste en visionar menos de 2 horas medios tecnológicos de pantalla al día, mantiene la tendencia de las dos tablas anteriores, siendo el grupo de los “quemados” los que mayor porcentaje obtienen en cuanto a incumplimiento (83,3%), aunque en este caso seguido muy de cerca del grupo de los “estables” (80,7%). Igualmente, los “moderados” se mantienen en la media de cumplimiento, y los “ideales” destacan por ser los que mayor porcentaje de cumplimiento obtienen (25,8%).

Tabla 42.

Cumplimiento de la recomendación de < 2h MTP según perfiles obtenidos.

			Perfiles				Total
			Quemados	Moderados	Estables	Ideales	
Recomendaciones de < 2h de Medios Tecnológicos de pantalla.	Si	n	42	91	58	66	257
		%	 16,7%	 22,6%	 19,3%	 25,8%	21,2%
	No	n	210	311	242	190	953
		%	 83,3%	 77,4%	 80,7%	 74,2%	78,8%
Total		n	252	402	300	256	1210
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6.5.2.3. Perfiles obtenidos, orientación de metas y compromiso personal.

En la *Tabla 43* y el *Gráfico 27*, podemos apreciar la orientación de metas y el compromiso personal de los perfiles obtenidos. En el grupo de los “quemados” destaca que está por debajo de la media en todas las metas registradas, excepto en la emancipativa, dónde se sitúa en la media. También está por debajo de la media en cuanto a compromiso personal. Los “moderados”, igualmente están por debajo en todas las metas, excepto en la deportiva, situándose en la media. El compromiso personal está por debajo de

la media. Los “*estables*”, se encuentran por encima de la media en todas las orientaciones de meta registradas, y en el compromiso personal. Por último, el grupo de los “*ideales*”, se encuentran en la media en cuanto a metas deportivas y sociopolíticas, por debajo de la media en orientación al reconocimiento social y emancipativa y por encima de la media en la orientación interpersonal y educativa; el compromiso personal se encuentra por encima de la media.

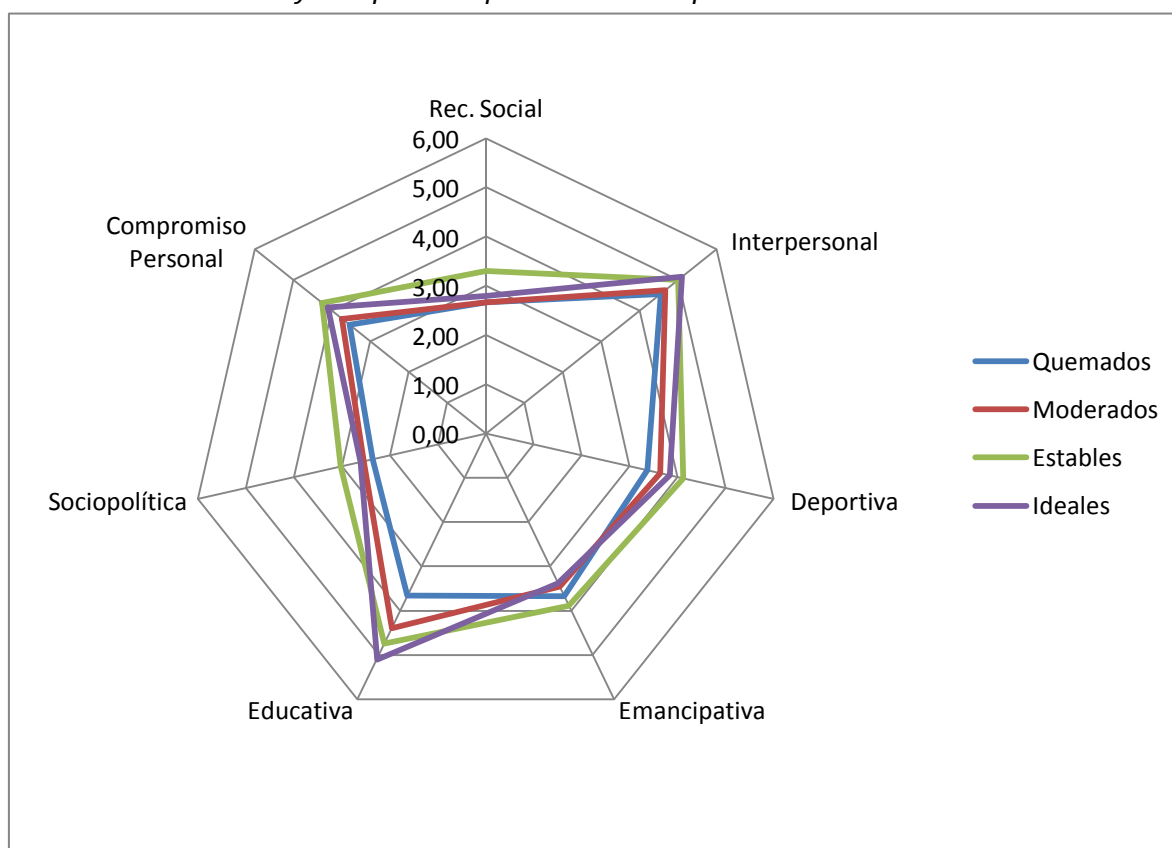
Tabla 43.

Orientaciones de meta y compromiso personal de los perfiles.

Perfiles	Rec. Social	Interpersonal	Deportiva	Emancipativa	Educativa	Sociopolítica	Comp. Pers.
Quemados	● 2,67	● 4,54	● 3,36	● 3,67	● 3,66	● 2,36	● 3,54
Moderados	● 2,66	● 4,68	● 3,63	● 3,46	● 4,39	● 2,55	● 3,73
Estables	● 3,30	● 5,00	● 4,12	● 3,88	● 4,75	● 3,02	● 4,26
Ideales	● 2,79	● 5,11	● 3,84	● 3,38	● 5,10	● 2,61	● 4,10

Gráfico 27.

Orientación de metas y compromiso personal de los perfiles.



6.5.2.4. Perfiles obtenidos y rendimiento académico.

En la *Tabla 44* y *Gráfico 28*, se observan las medias académicas de los diferentes perfiles obtenidos. Se aprecia como el grupo de los “quemados”, está por debajo de la media en todas las materias escolares. Por otro lado, los “moderados” se mantienen en la media en todas las materias excepto en inglés, dónde están por debajo de ésta. Los “estables”, están en la media en educación física y sociales, y por debajo en el resto de las materias registradas. Por último, los “ideales”, se encuentran por encima de la media en todas las materias registradas.

Gráfico 28.

Rendimiento académico de los diferentes perfiles obtenidos.

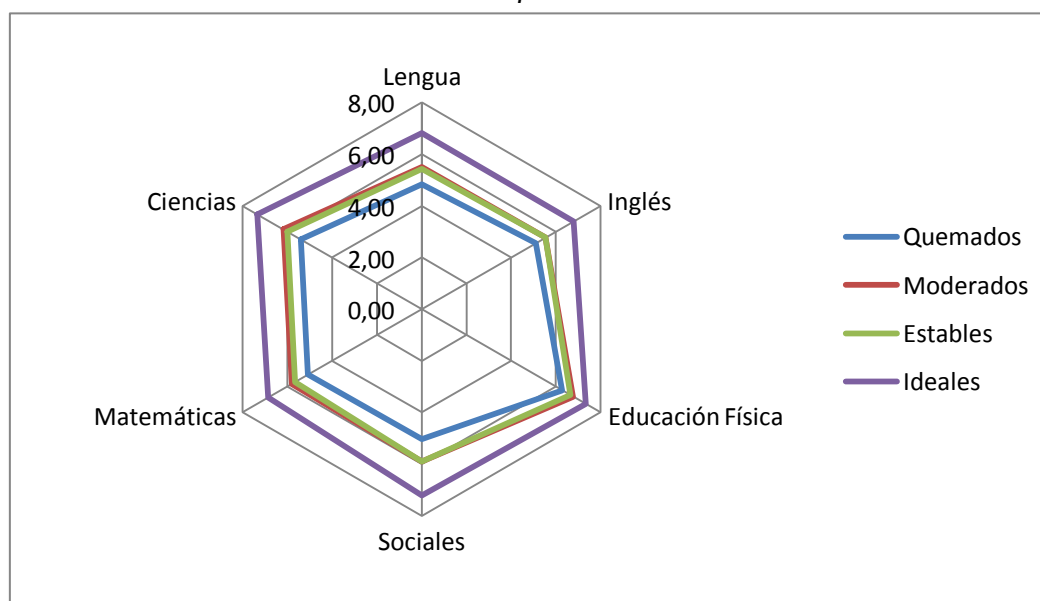


Tabla 44.

Rendimiento académico de los diferentes perfiles obtenidos

Perfiles		Lengua	Inglés	Ed. Física	Sociales	Matemáticas	Ciencias
Quemados	●	4,83	● 5,11	● 6,28	● 5,02	● 5,08	● 5,39
Moderados	●	5,50	● 5,54	● 6,78	● 5,90	● 5,81	● 6,17
Estables	●	5,44	● 5,54	● 6,66	● 5,90	● 5,65	● 6,00
Ideales	●	6,81	● 6,78	● 7,33	● 7,22	● 6,85	● 7,34

7. Discusión y conclusiones

Discusión

A partir del presente trabajo parece posible aventurarse a señalar que ciertas variables psicológicas y saludables, tienen relación directa con el rendimiento académico y con la presencia de procesos conductuales adaptativos o desadaptativos.

Los resultados sugieren que una u otra orientación de metas predominante en cada uno de los adolescentes, se refleja de forma directa en la consecución de sus resultados académicos. Adolescentes orientados a metas educativas e interpersonales, se identifican con mejores resultados académicos, mientras que la orientación a metas de reconocimiento social, emancipativa y sociopolítica, con peores.

De este modo, intervenir en que los adolescentes mantengan una motivación intrínseca y metas de aprendizaje en el contexto educativo, debería ser un continuo en el que deben intervenir diferentes agentes, desde políticos, docentes, monitores, entrenadores hasta el papel primordial de la familia.

Igualmente, el papel del compromiso personal, como variable relacionada con un mejor rendimiento académico (Kuh et al. 2008), debe ser reforzado desde los agentes anteriormente mencionados, ya que se puede afirmar, observando los resultados que, un mayor compromiso personal está relacionado con mejores calificaciones escolares.

La creación de estrategias específicas en este sentido, capaces de reforzar aspectos de perseverancia, compromiso y esfuerzo, podrían ser de gran utilidad, para alcanzar mejores niveles de rendimiento académico.

Del mismo modo que la orientación de meta y el compromiso personal es vinculable al rendimiento académico, dichas variables se relacionan con procesos de burnout y engagement, en el contexto académico. Es lógico enlazar con lo anterior que, sujetos con orientación hacia metas educativas y un compromiso adecuado, obtendrán resultados académicos correctos, y por tanto no existirán, procesos desadaptativos como el burnout, contando con elevados valores de engagement.

Diversos autores evidencian que un bienestar psicológico adecuado repercute en mejores calificaciones escolares (Salanova et al. 2005; Schaufeli et al. 2002; Svanum y Bigati, 2009), tal y como se observan en los resultados del presente estudio, por lo que establecer ciertos protocolos que valoren la existencia o no de estos procesos, puede ser igualmente una adecuada forma de minimizar al máximo el binomio bidireccional bienestar psicológico- rendimiento académico.

Contemplando ahora variables relacionadas con la práctica de actividad física, se encuentran resultados que acotan la existencia de relaciones entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico. Realizar un mínimo de 30 minutos de actividad física diaria, se relaciona directamente con mejores calificaciones escolares, en contraposición de los adolescentes que no practican. Sin embargo, aquellos adolescentes que realizan un mínimo de 60 minutos diarios, no obtienen un mejor rendimiento académico. Estos

resultados, no hacen más que afirmar, que la existencia de relaciones entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico, no es clara, existiendo inconsistencia para afirmar dicha relación (Kantomaa et al. 2012). La revisión de la bibliografía que aborda esta relación coincide con los resultados del presente estudio, no pudiendo afirmar una relación directa entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico (Tompsonski et al. 2008; Keeley y Fox, 2009; Ardoy et al. 2010).

No obstante, los resultados obtenidos si demuestran que el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física, proporcionan mejores niveles de engagement, y un menor burnout, en el contexto educativo, por lo que incentivar la práctica de actividad física es fundamental, para minimizar los posibles procesos desadaptativos, que a su vez pueden desembocar en peores calificaciones académicas. En este sentido, se debería trabajar en establecer criterios científicos de práctica, ya que una actividad física que no concuerde bien sus valores intrínsecos (intensidad, modalidad, duración, metodología...), puede desembocar en el caso contrario: aparición de procesos desadaptativos (Garcés de los Fayos y Cantón, 2007; Garcés de los Fayos y Díaz, 2010).

Las relaciones obtenidas y mencionadas entre la orientación de metas y la práctica de actividad física, con la obtención de mejores niveles de bienestar psicológico y rendimiento académico, sugiere, que desde el ámbito de la psicología, la pedagogía y las ciencias de la actividad física y el deporte, deban interactuar en la búsqueda de intervenciones, estrategias y

metodologías, capaces de favorecer en su conjunto al sujeto, y que se expresará a través de niveles más altos de salud biopsicosocial.

Cumplimiento con las hipótesis del estudio

Una vez argumentadas algunas de las ideas principales de los resultados obtenidos en el estudio, así como sobre la muestra de adolescentes observada, se plantea, a continuación, el contraste de las mismas de acuerdo a las hipótesis propuestas en el mismo.

Hipótesis 1

La orientación de los adolescentes hacia metas interpersonales, educativas y emancipativas tendrán valores más altos respecto a las metas sociopolíticas, deportivas y de reconocimiento social, correlacionando todas ellas de forma positiva y significativa con la variable compromiso personal, y existiendo diferencias según variables sociodemográficas

Los resultados obtenidos tras los diferentes análisis realizados, muestran que las metas interpersonales, educativas y deportivas, obtienen las mayores puntuaciones medias respectivamente, para la totalidad de la muestra, estando por encima de las otras tres metas contempladas, emancipativas, reconocimiento social y sociopolíticas, respectivamente.

De este modo, se confirma parcialmente la predominancia que los adolescentes otorgan a las metas, siendo las metas interpersonales y educativas las más valoradas, aunque el valor que dichos sujetos otorgan a la meta emancipativa no coincide con la hipótesis planteada, estando por debajo

en cuanto a puntuación media se refiere, y colocando por encima las metas deportivas.

Las metas interpersonales son contempladas como la principal orientación en diferentes estudios, así, Martínez (2004) con adolescentes de Lima, obtiene que las metas más frecuentes se encuentren en las categorías de contacto interpersonal, estando muy por encima de otras metas de carácter más recreativo y de reconocimiento social.

Sanz de Acedo et al. (2003), muestran unos resultados sobre más de 1000 adolescentes de la Comunidad Foral de Navarra, que las metas interpersonales son las más valoradas, otorgando al igual que en el presente estudio, un valor importante a las metas educativas, y un valor muy pequeño a las metas sociopolíticas.

Sin embargo, la predominancia que los resultados de este trabajo señalan hacia la meta interpersonal, no coincide con otros estudios, que otorgan menor importancia a dicha orientación. López-Romero y Romero (2010), con una muestra de 488 adolescentes gallegos obtienen que son las metas emancipativas las más puntuadas, seguidas de las metas educativas.

Otros trabajos, como los de Castillo et al. (2001 y 2002), centran sus análisis en la orientación de metas educativa y deportiva, otorgándole una gran importancia a dicho aspecto, hecho que reafirma que en el presente trabajo ambas orientaciones ocupen la segunda y tercera posición respectivamente en cuanto a puntuación media.

Valorando ahora aspectos correlacionales, cabe destacar que los resultados de este trabajo señalan como todas las medias correlacionan entre sí de forma positiva y significativa, coincidiendo casi en su totalidad con los resultados de Sanz de Acedo et al. (2003), cuyas únicas diferencias aparecen en la falta de significatividad encontrada en entre la correlación de metas interpersonales y de reconocimiento social, interpersonales y deportivas, y educativas y emancipativas.

En referencia al compromiso personal, los valores obtenidos, señalan un peso importante en cuanto a predominancia otorgada, presentando valores similares a los de algunas orientaciones de meta con mayor protagonismo, como son las metas deportivas.

Todas las metas correlacionan de forma positiva y significativa con el compromiso personal, confirmándose en este sentido la hipótesis formulada, y coincidiendo con el estudio anterior, dónde obtienen igualmente correlaciones positivas significativas entre todas las metas y el compromiso personal.

Las diferentes orientaciones de meta registradas en función del género de los sujetos de la muestra, señalan unos resultados que evidencian la parte de la hipótesis que a ello se refiere, ya que existen claras diferencias en función de aspectos sociodemográficos.

Las chicas otorgan una mayor puntuación a metas interpersonales, educativas y emancipativas, mientras que los chicos colocan las metas deportivas por encima de las emancipativas. Las metas menos puntuadas son tanto para chicos como para chicas, las sociopolíticas y las de reconocimiento social.

Comparando entre ambos géneros, cabe destacar la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas para todas las metas. Las chicas, obtienen mayores puntuaciones que los chicos en las metas interpersonales y educativas, mientras que los chicos obtienen puntuaciones medias superiores en el resto de las metas, destacando la importante diferencia que se observa tanto en metas deportivas como en las metas de reconocimiento social.

El compromiso personal que tanto chicos como chicas obtienen no presenta ninguna diferencia significativa, aunque sea ligeramente superior en el género femenino.

Estos resultados, coinciden parcialmente con el trabajo de López-Romero y Romero (2010), ya que en sus resultados también presentan una mayor puntuación media las metas interpersonales y educativas en el género femenino. Igualmente sus resultados coinciden con el presente estudio en la obtención de puntuaciones medias superiores en los chicos en las metas deportivas y de reconocimiento social. Sin embargo, las metas emancipativas en dicho trabajo son predominantes en las chicas, al contrario que en el presente trabajo.

Las misma predisposición en cuanto a importancia otorgada a las metas en función del género obtienen los resultados aquí obtenidos con los obtenidos por Sanz de Acedo et al. (2003). Sin embargo, en su trabajo, el compromiso personal era mayor en los chicos, al contrario que se daba en este trabajo, pero la ausencia de diferencias significativas en ambos resta valor a dicho aspecto.

De este modo, la parte de la hipótesis referida al género se ha confirmado totalmente en todos sus puntos, coincidiendo con la bibliografía referente en este aspecto.

La otra variable sociodemográfica, edad o curso, al igual que el género también modifica la predominancia otorgada a las metas registradas. Las metas de reconocimiento social, deportiva y sociopolítica obtienen las puntuaciones mayores en los cursos más bajos (1º y 2º ESO). Por el contrario, las metas interpersonales, emancipativas y educativas, en los cursos más altos (1º y 2º BACH.) existiendo diferencias significativas entre todos los cursos excepto en la educativa, dónde la puntuación otorgada es bastante lineal en todos los cursos.

El compromiso personal, al igual que la meta educativa, mantiene una puntuación lineal en todos los cursos, y a pesar de que es en 1º ESO, dónde mayor puntuación obtiene, no se dan diferencias significativas entre cursos.

La correlación realizada entre el curso, las orientaciones de meta y el compromiso personal, señalan como las metas interpersonales y emancipativas son más valoradas conforme aumenta el curso, mientras que en el resto se da la condición contraria, incluyéndose el compromiso personal bajo esta directriz.

Estos resultados coinciden con los dos estudios, en el apartado anterior mencionados, obteniendo ambos una correlación que señala un descenso del valor otorgado a las metas de reconocimiento social, deportivas y educativas conforme la edad o el curso de los sujetos aumenta, aunque al igual que en los resultados de este trabajo, no existía significatividad en la meta educativa.

De este modo, la parte de la hipótesis basada en la variable sociodemográfica curso, se confirma totalmente, coincidiendo con la bibliografía consultada para formular dicha hipótesis de estudio.

Hipótesis 2

Los niveles de práctica de actividad física regular de los adolescentes no alcanzarán las recomendaciones de salud establecidas, existiendo diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas género y edad o curso de los participantes de la muestra.

Al igual que en otros estudios (Montil, Barriopedro y Oliván, 2005; Serra, 2009), se optó por cuantificar el cumplimiento de las recomendaciones en función de dos criterios. El primero de ellos hace referencia a la práctica de actividad física diaria durante 60 minutos, y la segunda, menos restrictiva, aglutina a los practicantes diarios de 30 minutos de actividad física.

Los resultados obtenidos señalan en la primera recomendación citada, un porcentaje de cumplimiento general para toda la muestra del 22,23%, siendo muy similar al estudio de Janssen et al. (2005), que señala cómo un 33% de la muestra cumple con las recomendaciones de realizar 60 minutos de actividad física. Laguna, Lara y Aznar (2011), señalan un porcentaje superior, indicando que un 42,9% de su muestra cumple dicha recomendación.

A pesar de que los porcentajes obtenidos por los autores citados anteriormente están por encima de los que presenta este trabajo, el 22,23% es muy superior al obtenido por Serra (2009), cuyos resultados señalan que tan solo un 0,12 % cumple dicha recomendación, y al de Abarca-Sos, Zaragoza Casterad, Generelo y Julián (2010), que señala un porcentaje del 5,49%.

Considerando la segunda recomendación, el presente trabajo señala que un 59,09% de la muestra, realiza 30 minutos diarios de actividad física. Dicho porcentaje, está por encima del obtenido por Serra (2009), el cual señala un 41,52%, y del obtenido por Montil et al. (2005) del 46,40%.

De este modo, se confirma la primera parte de la hipótesis, ya que los porcentajes de cumplimiento de las recomendaciones son muy bajos, considerando la recomendación de los 60 minutos, y moderadamente bajos, considerando la de los 30 minutos, no cumpliéndose de este modo las recomendaciones pactadas internacionalmente.

Las diferencias en cuanto a cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física en función del género son plausibles. El 32,69% y el 71,20% de los chicos cumplen las recomendaciones de 60 minutos y 30 minutos respectivamente, frente al 11,32% y el 46,45% respectivamente en las chicas, existiendo significatividad para ambos casos.

Esta tendencia se da también en estudios que diferencia el cumplimiento de las recomendaciones en función del género. Serra (2009), señala que el 0,23% y 45,90% cumplen las recomendaciones de 60 minutos y 30 minutos respectivamente, frente al 0% y el 36,88% respectivamente en las chicas.

Abarca-Sos et al. (2010) señalan porcentajes inferiores tanto en chicos como en chicas, pero manteniendo la tendencia de predominio del género masculino, indicando que un 7,54% de los chicos realiza 60 minutos de actividad física frente al 3,44% de las chicas.

Montil et al. (2005), obtiene resultados muy similares a los del presente estudio en cuanto a similitud de porcentajes en función del género se refiere, indicando que el 26,96% de los chicos cumple la recomendación de 60 minutos frente al 13,33% de las chicas. Por otro lado, la recomendación de los 30 minutos es cumplida por el 49, 57% de los chicos frente al 43,33% de las chicas.

De este modo se confirma totalmente la parte de la hipótesis que atañe este punto, existiendo una clara tendencia significativa a favor de los chicos en cuanto a cumplimiento de las dos recomendaciones de actividad física registradas.

Los resultados obtenidos evidencian la tendencia de progresivo descenso de los niveles de práctica de actividad física moderada, de frecuencia de práctica de actividad física vigorosa y por tanto un descenso en el cumplimiento de las recomendaciones de actividad física.

Sin embargo esta tendencia se aprecia mayormente valorando la recomendación de los 60 minutos, ya que es en los cursos menores, 1º y 2º ESO, dónde se dan los porcentajes mayores de cumplimiento, siendo un 28,2% y un 31,1% respectivamente, frente a los cursos mayores 1º y 2º Bachillerato, dónde aparecen los menores porcentajes, 15,5% y 15,6% respectivamente.

Considerando la recomendación de los 30 minutos, de igual manera, los porcentajes más altos de cumplimiento se dan en los cursos menores, 65,4% y 64,2%, sin embargo, en este caso, a partir de ahí se produce un importante descenso en los porcentajes que se mantiene estable hasta 2º de Bachillerato.

Dicha tendencia se observa en numerosos estudiosos (Gálvez, 2004; Ortega et al. 2005; Román et al. 2006; HBSC, 2010). Serra (2009) encuentra una clara diferencia de cumplimiento entre los alumnos del primer ciclo y del segundo ciclo de la ESO, siendo mayor el porcentaje de cumplimiento en los alumnos de cursos menores, contemplando tanto la recomendación de 60 minutos como la de 30 minutos.

Van der Horst, Paw, Twisk y Van Mechelen (2007) recoge en una importante revisión una serie de patrones que se dan en referencia a la práctica de actividad física y que concuerdan perfectamente con los resultados obtenidos. Señala como primer patrón, que los hombres son más activos que las mujeres, como se ha demostrado anteriormente confirmando la hipótesis planteada. El segundo patrón indica que la práctica de actividad física disminuye con la edad o el curso. Coincidiendo con este autor, se puede afirmar que la parte de la hipótesis que atañe a la edad, se cumple totalmente, existiendo una correlación inversa y significativa entre edad y práctica de actividad física.

Por último, como cierre referente al cumplimiento de las recomendaciones de actividad física, este autor señala como tercer patrón, que sólo un porcentaje de los adolescentes cumple las recomendaciones mínimas, coincidiendo con los resultados del presente trabajo y coincidiendo con Currie et al. (2012), que señala que en los países con altos índices de actividad física, sólo el 50% de los adolescentes cumplen las premisas mínimas.

Acompañando a la práctica de actividad física, en el presente estudio se contempla la variable que considera la presencia o no de conductas sedentarias en los adolescentes de la muestra. A través del cumplimiento o no de la recomendación internacional de no alcanzar el máximo de dos horas diarias frente a medios tecnológicos de pantalla, se puede confirmar si la inactividad física confirmada en el apartado anterior, está ligada a un alto porcentaje de incumplimiento de las recomendaciones mínimas de conductas sedentarias.

El 21,4% del total de la muestra cumple las recomendaciones de no alcanzar dos horas diarias de consumo de medios tecnológicos de pantalla (ordenador, televisión y videojuegos). Este porcentaje, puede considerarse como bajo o muy bajo, concordando y confirmando la hipótesis formulada, que señalaba que iban a existir bajos porcentajes de cumplimiento de las recomendaciones de conductas sedentarias.

Estos porcentajes están por debajo de otros estudios que consideran de forma similar el cumplimiento de dicha recomendación (Villagrán, Rodríguez-Martín, Novalbos, Martínez y Lechuga, 2010) que señalan porcentajes del 59% de cumplimiento de dicha recomendación.

Diversos autores han contrastado que nuestra población se está haciendo cada vez más sedentaria (Martínez-González et al. 2001). Igualmente, algunos estudios han puesto de manifiesto que el tiempo que los niños invierten en una actividad como ver la televisión compite directamente con el tiempo que invierten en actividad física (Dietz y Gortmaker, 1985; Kimm et al., 1996, citados por Serra, 2009).

Bercedo et al. (2005) señala que los adolescentes ven una media de 3 h/día de televisión, que usan la videoconsola una media de 0,69 h/día (41 min) entre semana, y una media de 1,09 h/día (65 min) el fin de semana. En el caso del ordenador, indica que lo utilizan una media de 0,83 h/día (49 min), y una media de 1,15 h/día (69 min) el fin de semana.

De este modo, coincide con los resultados del presente trabajo, ya que sobrepasan las dos horas totales diarias recomendadas. Currie et al. (2005) muestra una idéntica tendencia ya que, en general, más de una cuarta parte de los jóvenes declara altos niveles de consumo de televisión (cuatro o más horas al día), una séptima parte pasa más de 3 horas al día enfrente del ordenador.

El género, al igual que en el apartado anterior, modifica el cumplimiento de las recomendaciones de práctica. Los resultados de este estudio señalan como los chicos cumplen las recomendaciones en un 19,42%, mientras que las chicas lo cumplen en un 23,14%.

Estos resultados concuerdan con los de Biddle, Gorely, Marshall, Murdey y Cameron (2003) señalando que un 30% de los que más veían la TV eran chicos frente al 25,27% de las chicas.

Sin embargo, no concuerdan con los datos de Patrick et al. (2004), que señalan que las chicas emplearon 126 minutos viendo la TV, frente a los 122 de los chicos. Del mismo modo, los resultados presentados por Villagrán et al. (2010), tampoco concuerdan con los del presente estudio, ya que el 31,9% de los chicos si cumple las recomendaciones frente al 21,3% de las chicas.

Se puede decir pues, que los resultados obtenidos en este trabajo no concuerdan con la parte de la hipótesis formulada bajo este contexto, ya que se esperaba que el porcentaje de cumplimiento fuera mayor en el género masculino.

Los resultados obtenidos muestran como los porcentajes más altos de cumplimiento de la recomendación se da en los cursos más altos, 1º y 2º Bachillerato, con un 23,6% y un 26, 6% respectivamente.

Estos resultados no coinciden con los de otros estudios que señalan que conforme aumenta la edad el porcentaje de incumplimiento aumenta (Villagrán et al. 2010). Moreno et al. (2012) mantiene esa tendencia señalando que hasta los 13-14 años se observa una tendencia creciente en el alto consumo de TV tanto en chicos como en chicas (siendo ellos quienes ven más TV que ellas en todos los tramos de edad), detectándose sin embargo un cierto descenso a partir de los 15-16 años.

De este modo podemos concluir, que puesto que los resultados obtenidos no coinciden con la bibliografía consultada, la parte de la hipótesis que atañe a esta recomendación bajo la variable sociodemográfica edad no coincide en este sentido.

Hipótesis 3

El rendimiento académico estará determinado significativamente por la orientación de metas, por el compromiso personal y por el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física, existiendo diferencias según género y edad.

El rendimiento académico está influenciado y determinado por múltiples factores. En este caso, la primera parte de la hipótesis aborda las variables sociodemográficas género y edad.

Los resultados obtenidos muestran como los adolescentes del género femenino obtienen puntuaciones mayores de rendimiento académico en todas las materias registradas, excepto en educación física, dónde los chicos obtienen puntuaciones más altas. Las diferencias son significativas excepto en las materias de sociales y matemáticas. De este modo, se confirma la parte de la hipótesis que aborda este aspecto, exceptuando la falta de significatividad en las dos materias ya mencionadas.

En referencia a la edad o curso, el aumento de la edad supone un descenso significativo del rendimiento académico, excepto en educación física dónde la tendencia es contraria y un aumento de la edad supone un mejor rendimiento académico. La parte de la hipótesis que atañe a la edad, se confirma pues parcialmente, puesto que se había propuesto una correlación inversa en todas las materias y en los resultados, la educación física muestra lo contrario.

Estos resultados concuerdan con estudios como el de Hernando, Oliva, Pertegal, (2012), que señalan igualmente un mayor rendimiento en el género femenino y un descenso de éste conforme aumenta la edad., igualmente señalan diferencias significativas de rendimiento académico a favor del género femenino. Así pues, coincidimos plenamente con los resultados obtenidos por otros estudios (Plazas, Aponte y Ariza, 2006; Niebla y Hernández, 2007; Kovacs et al. 2008; Córdoba et al. 2011) observando que rendimiento académico en adolescentes y estudiantes de la ESO, es superior en el sexo femenino.

Sin embargo, el informe PISA (2012) señala diferencias de género en función del ámbito educativo, obteniendo las chicas mejores resultados en materias de ámbito lingüístico y los chicos en el científico o matemático.

La orientación hacia una meta u otra, igualmente se relaciona con la obtención de mayores puntuaciones de rendimiento académico. En este sentido, los resultados obtenidos señalan como una orientación hacia metas educativa e interpersonales, coinciden con valores significativamente mayores de rendimiento académico. Al contrario, metas orientadas al reconocimiento social, a factores emancipativos y sociopolíticos, suponen un menor rendimiento académico. De este modo, se confirma parcialmente la parte de la hipótesis que justifica esta cuestión, ya que las metas deportivas unicamente correlacionan de forma directa y significativa con la materia de educación física y no con el resto dónde se alternan correlaciones directas e inversas pero sin significatividad en todas ellas.

Miñano y Castejón (2011) citando a Dweck y Leggett, (1988) y Harackiewicz, Barron, y Elliot (1998) señalan como las metas educativas reflejan el deseo de desarrollar, conseguir y demostrar competencia en una actividad, y pueden influir en el modo en que los estudiantes se aproximan, responden y se comprometen ante actividades académicas y otras experiencias de logro. De este modo, la orientación hacia metas de aprendizaje es la que se ha relacionado empíricamente con un mejor rendimiento académico.

Igualmente, Sanz de Acedo et al. (2003), señalan que las diferencias por género indican que las mujeres se preocupan más por las metas educativas e interpersonales y los hombres por las de reconocimiento social, deportivas, emancipativas y sociopolíticas. Estas derivaciones no son nuevas, sino que corroboran investigaciones anteriores; así, se sabe que las chicas –siempre en grado superior a los chicos– tratan de desarrollar sus capacidades y destacar en rendimiento académico.

Algunos estudios destacan la importancia del reconocimiento social en lo referente a conductas antisociales y de hábitos de salud inadecuados (López-Romero y Romero, 2010), aspectos que van en claro detrimento de un rendimiento académico adaptado.

El compromiso personal correlaciona de forma positiva y significativa con todas las materias registradas, al igual que cita la hipótesis, confirmando totalmente esta cuestión.

Estos resultados coinciden con Kuh et al. (2008), que obtuvieron que el compromiso del estudiante se relaciona positivamente con los resultados académicos obtenidos.

Manzano (2004), señala que los estudiantes clasificados en el grupo de los no comprometidos con sus estudios, presentaron un menor conocimiento del mundo laboral, un menor rendimiento académico y una mayor tendencia al abandono. Los alumnos que menor rendimiento académico presentan son también los que muestran menores sentimientos de vigor y eficacia.

Las variables de burnout y engagement, tal y como señala la hipótesis, van a influenciar el rendimiento académico. En primer lugar las variables del burnout, agotamiento emocional y despersonalización, van a correlacionar de forma inversa y significativa con la totalidad de las materias registradas. La otra variable del burnout, eficacia académica, al igual que las tres dimensiones del engagement, correlacionan de forma directa y significativa con las materias analizadas. De este modo pues, se confirma la parte de la hipótesis que abordan las variables mencionadas.

Estos resultados concuerdan con los de algunos autores, que demuestran que el rendimiento académico está relacionado negativamente con el burnout, lo cual quiere decir que los estudiantes que se sienten agotados, con mayor cinismo y menos autoeficaces, tienen mayor probabilidad de no alcanzar un buen rendimiento académico (Salanova et al. 2005; Schaufeli et al. 2002)

Martínez y Marques (2005), señalan que las dimensiones del Síndrome de Burnout, se muestran como predictores del desempeño, las expectativas de éxito y la tendencia al abandono. Al igual que se ha mostrado en numerosos estudios realizados con muestras profesionales, los valores altos en burnout (alto agotamiento, alto cinismo y baja eficacia) se relacionan con consecuencias negativas que en el caso de los estudiantes se concreta en mal desempeño y bajas expectativas de éxito.

Caballero et al. (2010) de acuerdo con los datos que obtuvieron, señalan que se evidencia que el funcionamiento académico (calificaciones y exámenes aprobados) está relacionado negativamente con el burnout.

En el caso del engagement, igualmente, los resultados obtenidos concuerdan con la mayoría de la bibliografía. Kuh et al. (2008), obtuvieron, en primer lugar, que el engagement se relaciona positivamente con los resultados académicos obtenidos,

Svanum y Bigatti (2009) señalan que los estudiantes con más alto engagement no sólo obtuvieron mejores resultados, sino que tuvieron 1.5 veces más probabilidades de graduarse y requirieron para ello una media de un semestre menos que aquellos con niveles de engagement más bajos.

Salanova et al. (2005) también encontraron relaciones entre los niveles de engagement y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (nota media del expediente académico), variable similar al éxito real. Pusieron a prueba un modelo teórico en el que querían averiguar la relación entre el éxito en los estudios y el bienestar psicológico. Este modelo suponía que a mayor éxito académico, mayores creencias de autoeficacia académica y mejor

bienestar psicológico (bajo burnout y alto engagement) lo que redundaría a su vez en un mayor éxito futuro. Los datos empíricos obtenidos confirmaron la mediación del engagement en el rendimiento académico en un modelo espiral positivo. Así, señalan que a mayor éxito académico pasado, mayores niveles de engagement presentes y mayor éxito académico futuro (un año después).

Por último, en referencia a las relaciones entre el cumplimiento de las recomendaciones de actividad física y el rendimiento académico, los resultados obtenidos señalan que en función de las características de la recomendación existe una dirección u otra en la relación establecida.

Contemplando la recomendación de al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada, los que cumplen dicha recomendación obtienen menores medias académicas en todas las materias excepto en educación física, siendo significativas estas diferencias entre los que cumplen y no la recomendación en lengua, inglés y educación física. Sin embargo, contemplando la recomendación de 30 minutos diarios, los que si cumplen dicha recomendación, obtienen medias más altas en todas las materias, siendo significativas en todas excepto en lengua e inglés.

Así pues, se confirma parcialmente la hipótesis, puesto que únicamente los que cumplen la recomendación menos restrictiva, obtienen mejores medias académicas.

La parte de la hipótesis que aborda el cumplimiento de las recomendaciones de conductas sedentarias, se confirma igualmente de forma parcial, ya que, aunque los resultados demuestran que los que cumplen dicha

recomendación obtienen medias académicas superiores, no existe significatividad en ninguna de las materias analizadas.

Existe evidencia empírica que demuestra que la actividad física favorece a los procesos cognitivos, e igualmente, favorece al rendimiento académico. Sin embargo,

Howie y Pate (2012), señalan existen claras lagunas en la investigación: sobre este tema y que las futuras investigaciones deben considerar cuidadosamente el tipo y la dosis de actividad física realizada, ya que como se obtienen en los resultados del presente estudio, modifican los resultados.

Hipótesis 4

Los niveles de burnout y engagement académico estarán determinados por el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física, existiendo diferencias según las variables sociodemográficas edad y curso y género.

Los resultados obtenidos señalan en referencia a la variable género la existencia de diferencias significativas a favor de los chicos en la dimensión del burnout despersonalización y en la dimensión del engagement vigor. Por el contrario, aparecen diferencias significativas a favor de las chicas en la dimensión de burnout de eficacia académica.

Estos resultados confirman parcialmente la hipótesis formulada, en relación al género, que señalaba que no existirían diferencias de género para ninguna de las dimensiones de las variables tratadas, puesto que estas diferencias se han dado en tres de las seis dimensiones.

En referencia a la edad, la hipótesis afirmaba que existiría una relación directa y positiva entre la edad o el curso y las dimensiones del burnout y el engagement. Los resultados han aportado lo contrario, señalando que conforme aumenta la edad o el curso, las puntuaciones de las variables anteriormente mencionadas son menores, existiendo significatividad en dichos resultados.

Una de las cuestiones que frecuentemente se han atendido en el estudio del burnout en general, han sido las diferencias en función del género. La investigación en este sentido es muy amplia y referida a sectores profesionales muy variados. Sin embargo, los resultados son poco concluyentes (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Los resultados del presente trabajo concuerdan con los de Martínez y Marques (2005) que ponen de manifiesto que existen diferencias en los niveles de burnout en función de la variable género al obtener los estudiantes hombres puntuaciones de burnout significativamente superiores en las dimensiones de agotamiento y cinismo e inferiores en eficacia académica.

Sin embargo como se ha mencionado anteriormente estos resultados no son coincidentes con la mayoría de los obtenidos en muestras profesionales en los que las mujeres suelen aparecer más agotadas y menos eficaces, mientras los hombres se muestran más cínicos.

En cuanto a las relación entre el cumplimiento de las recomendaciones de actividad física y las dimensiones del burnout y el engagement, los resultados señalan que para ambas recomendaciones, el cumplimiento implica valores mas altos en las tres dimensiones del engagement y en la dimensión del burnout eficacia académica. Además, el cumplimiento de dichas recomendaciones igualmente implica la obtención de medias menores de agotamiento emocional.

Estos resultados concuerdan con los formulados en la hipótesis, ya que el cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad conlleva un mayor bienestar psicológico, con menores niveles de burnout y mayores valores en las dimensiones del engagement. Destacar como aspecto que discierne de la hipótesis planteada, que los sujetos cumplidores de la recomendación de los 60 minutos obtienen valores más altos de despersonalización.

Este último aspecto coincide con numerosas investigaciones que señalan que la práctica de actividad física es un desencadenante de la aparición de burnout en situaciones determinadas. Siguiendo el modelo teórico de Garcés de los Fayos y Cantón (2007), se han destacado las variables de índole familiar/social, las de índole deportivo y las de índole personal, y que dan lugar a situaciones negativas como son el aumento de la percepción de estrés o la falta de satisfacción con el apoyo social. Así, lo primero que va a manifestar el deportista será el agotamiento emocional propio de la dinámica agobiante que supone hacer frente a situaciones que valora como difícilmente superables. Cuando este agotamiento emocional ya está consolidado en el sujeto, la siguiente manifestación evidente será la presencia de la

despersonalización. Delgado y Tercedor (2002), destacan como posibles riesgos de la salud psicológica trastornos como la obsesión por el ejercicio y la adicción o dependencia del ejercicio trayendo consigo procesos desadaptativos como el burnout si la realización de dicha práctica no se realiza de forma correcta, aumentándose los niveles de estrés hasta cotas muy altas con consecuencias muy negativas para la salud (Garcés de los Fayos, 1999; Garcés de los Fayos y Cantón, 2007)

Sin embargo, dejando a un lado los procesos desadaptativos surgidos por la realización de una actividad física “inadecuada” para el adolescente, nadie duda en destacar que la práctica de actividad física favorece el bienestar psicológico y la salud biopsicosocial, por lo que parece lógico aceptar los resultados obtenidos que referencian que aquellos adolescentes que cumplen las recomendaciones de actividad física obtienen puntuaciones más bajas de burnout y más altas de engagement, tal y como indican Pérez Samaniego (1999), destacando como beneficios de la actividad física la prevención y tratamiento de alteraciones psicológicas (estrés, ansiedad, depresión, neuroticismo), el estado psicológico de bienestar y la sensación de competencia.

Perfiles adolescentes.

En el presente trabajo se decidió realizar dos análisis de conglomerados paralelos, cada uno de ellos basado en una variable psicológica, que a su vez, está integrada por varias dimensiones. El objetivo de aplicar esta estrategia es el de obtener perfiles lo más estables y precisos posibles. Esta aproximación permite conocer las características de los diferentes grupos de practicantes y aporta información relevante para poder intervenir sobre cada uno de ellos con el objetivo de generar recursos psicológicos válidos para la actividad que cada uno realiza.

El primero de los análisis tiene como variable de agrupación la orientación de metas y el compromiso personal hacia dicha orientación. Se obtienen cuatro perfiles adolescentes en función de estas variables, y que a su vez son analizados en relación a otras variables sociodemográficas, psicológicas y saludables.

Un primer grupo denominado “*maduros*” se caracteriza por la presencia de altos valores en orientación educativa e interpersonal, contando igualmente con una puntuación importante de compromiso personal. Por otro lado obtienen puntuaciones muy bajas en metas relacionadas con el reconocimiento social, factores emancipativos y sociopolíticos. Este grupo, mayoritariamente formado por el género femenino, se mantiene en la media en cuanto a práctica de actividad física se refiere, una media muy por debajo de lo recomendado por las autoridades oficiales propugnan en este sentido. Igualmente cabe destacar que los adolescentes pertenecientes a este grupo cuentan con correctos valores de bienestar psicológico, como las puntuaciones de burnout y

engagement demuestran, y con puntuaciones de rendimiento académico superiores a la media.

El segundo perfil extraído, “*independientes*” se caracterizan por la presencia de altos niveles de orientación hacia metas emancipativas, así como por la presencia de puntuaciones muy bajas en la orientación a metas interpersonales y educativas. En referencia al compromiso personal, se mantiene en la media de la muestra general. Este grupo, mayoritariamente formado por el género masculino, se mantiene en la media en cuanto a práctica de actividad física se refiere, para las dos recomendaciones contempladas a lo largo del trabajo. Cabe destacar que los adolescentes pertenecientes a este grupo cuentan con valores de bienestar psicológico inferiores a la de la media de la muestra, obteniendo valores de agotamiento emocional y despersonalización altos, y de eficacia y engagement inferiores a la media. En referencia al rendimiento académico, y como era de esperar, debido a las características de este perfil, las calificaciones son inferiores a la de la media total.

Los “*ambiciosos*”, se caracterizan por la obtención de puntuaciones superiores a la media en todas las orientaciones de meta registradas, contando igualmente con un compromiso personal superior a la media. Estos adolescentes, mayoritariamente chicos son los únicos que están por encima de la media en el cumplimiento de las dos recomendaciones de práctica de actividad física contempladas. En cuanto al bienestar psicológico, combinan puntuaciones elevadas de burnout en el contexto educativo, con puntuaciones igualmente elevadas de engagement, obteniendo puntuaciones académicas

situadas en la media, excepto en educación física, cuyo rendimiento es muy superior al resto.

Por último, los “*desorientados*”, destacan por bajas puntuaciones en la totalidad de las orientaciones registradas, e igualmente en la variable compromiso personal. Formado mayoritariamente por chicas, están muy por debajo en cuanto cumplimiento de recomendaciones de práctica de actividad física se refiere. Al contrario que el grupo anterior, estos adolescentes están por debajo de la media en valores de burnout y engagement educativo, obteniendo un rendimiento académico inferior a la media a nivel general.

Dejando a un lado los perfiles obtenidos a través del conglomerado basado en las variables referidas a la orientación de meta y el compromiso personal, se analizan a continuación los perfiles obtenidos teniendo en cuenta la variable burnout y engagement educativo, obteniendo igualmente 4 perfiles.

El primero de ellos, bautizado como “*quemados*”, obtiene valores muy bajos en las tres dimensiones del engagement, así como en la dimensión eficacia académica, perteneciente al burnout. Además obtiene puntuaciones altas en despersonalización y agotamiento emocional, estando esta última muy por encima de la media. Mayoritariamente chicos, destaca su bajo cumplimiento de las recomendaciones de actividad física así como su bajo rendimiento académico y compromiso personal.

Un segundo grupo, denominado “*moderados*”, formado mayoritariamente por chicos, se mantiene en la media en referencia a las dimensiones del engagement y en eficacia académica, y por debajo en agotamiento emocional y despersonalización. Son estables en cuanto a puntuaciones medias se refieren

de cumplimiento de recomendaciones de práctica de actividad física y rendimiento académico.

Los “*estables*”, tercer grupo obtenido, se sitúan por encima de la media en referencia a todas las dimensiones de burnout y engagement, aspecto que indica los variados de cambios de bienestar psicológico en el ámbito escolar que viven. Igualmente, formado mayoritariamente por chicos, están en la media de práctica de actividad física y de rendimiento académico, y por encima en cuanto a compromiso personal se refiere.

Un último grupo, los “*ideales*”, formado mayoritariamente por chicas, obtiene altas puntuaciones de engagement y bajas de burnout, obteniendo un bienestar psicológico por encima de la media en el ámbito escolar. Por encima de la media en práctica de actividad física, en rendimiento académico y como era de esperar en la variable compromiso personal.

Acerca de los cuestionarios utilizados.

Es importante reflejar en el trabajo que aquí se expone, algunas cuestiones relativas a los instrumentos de evaluación utilizados en la recogida de datos, ya que se han combinado unos dirigidos principalmente a población general con otros específicos para poblaciones de estudiantiles, lo que conlleva al menos, tenerlo en cuenta para reflejar con mayor rigor las interpretaciones que se han realizado acerca de los datos obtenidos.

1. Variables saludables

El análisis de las variables saludables recogidas en el presente trabajo, se realiza a través de la selección de determinados ítems del estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) o Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados. Se decide utilizar este instrumento por su gran repercusión y utilización científica en múltiples estudios, en 40 países diferentes. Los ítems seleccionados, siguieron el criterio de presentar relación con la práctica de actividad física o la variable referente al sedentarismo, y dicha selección presenta una alta fiabilidad interna, y aportan información válida para la obtención y cumplimiento de las hipótesis del estudio.

2. Variables psicológicas

La orientación de metas y el compromiso personal, valorado a través del *Cuestionario de Metas para Adolescentes* (CMA; Sanz de Acedo et al. 2003), aporta una ampliación en la línea de investigación de la orientación de metas, dado que este instrumento recoge 6 posibles orientaciones de forma conjunta, al contrario que otros cuestionarios, que recogen de forma específica

orientaciones hacia metas educativas o deportivas. La elección de este instrumento se fundamenta igualmente en el cumplimiento del objetivo de agrupar mediante perfiles a la muestra, utilizando la variable orientación de metas, y por tanto ajustándose perfectamente a lo requerido.

El cuestionario de *Burnout-Engagement*, (derivado de la adaptación española para estudiantes universitarios del Maslach Burnout Inventory-General Survey MBI-GS, Schaufeli et al. 2002), es elegido por su gran proyección internacional y su certeza a la hora de valorar las dimensiones del burnout y el engagement. Se utiliza la versión basada en el contexto educativo, y, puesto que esta basada en estudiantes universitarios, se modifica la redacción de algunos ítems referidos ese ámbito, sustituyéndolos por otros términos más apropiados a la presente muestra. Dichos cambios no afectan a la fiabilidad interna de la muestra, y la información obtenida tras los análisis presenta la coherencia esperada, siendo similar a otros estudios realizados con muestra universitaria.

3. Variables escolares

El rendimiento académico y su cuantificación, es un tema candente y en continuo diálogo. Se optó por cuantificar el rendimiento académico a través de las calificaciones en las materias escolares obligatorias, ya que es el medio más utilizado a nivel científico, y la utilización de instrumentos de creación propia podía alterar su rigor a la hora de discutir con la mayoría de los estudios que toman la variable rendimiento académico como constructo principal. Las calificaciones recogen 4 trimestres escolares, para optimizar esta recogida de datos.

Conclusiones:

Tras la discusión expuesta y a modo de conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar:

- a) La orientación de metas hacia factores interpersonales es predominante para ambos géneros, siendo mayor en las chicas y en todos los cursos escolares, mientras que la orientación de metas hacia factores sociopolíticos alcanza menos predominancia para ambos géneros, siendo significativamente mayor en los chicos y en todos los cursos escolares. El compromiso personal para la consecución de las metas desciende conforme mayor es el curso, no existiendo diferencias entre chicos y chicas.
- b) El cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física es mayor en el género masculino, existiendo una tendencia de menor cumplimiento conforme aumenta la edad, pudiéndose considerar “muy escaso” en el caso de recomendación más estricta. El cumplimiento de recomendaciones de conductas sedentarias, considerado como “escaso”, es mayor en el género masculino, aumentando su cumplimiento con la edad.
- c) El rendimiento académico es mayor en las chicas excepto en educación física. Dicho rendimiento desciende con la edad y está determinado positiva o negativamente por la orientación de metas predominante, el compromiso personal, por el cumplimiento o no de recomendaciones relacionadas con la salud y por los niveles de burnout y engagement presentes en el adolescente.

- d) Los niveles de burnout en el contexto académico señalan que la dimensión eficacia académica es la que obtiene medias superiores para ambos géneros y en todos los cursos. Los valores de engagement en el ámbito educativo descienden conforme aumenta la edad, obteniendo niveles más altos el género femenino en las dimensiones absorción y dedicación. Los niveles de burnout y engagement en el contexto educativo están influenciados por la orientación de metas, el compromiso personal y por el cumplimiento de las recomendaciones relacionadas con la salud.
- e) Los perfiles adolescentes elaborados a partir de la variable orientación de metas y compromiso personal, señala la existencia de cuatro grupos (*maduros, independientes, ambiciosos y desorientados*) con claras diferencias según su relación con otras variables psicológicas y saludables. Igualmente, aparecen cuatro perfiles realizando la segmentación con la variable burnout y engagement (*quemados, moderados, estables e ideales*), pudiéndose afirmar la existencia de un porcentaje de la muestra que presenta síntomas de burnout en el contexto educativo.

8. Propuestas futuras.

1. Diseñar programas de entrenamiento psicológico dirigidos a posibilitar creencias sólidas que refuercen internamente el conocerse a sí mismo y generen una búsqueda de la mejora personal constante.
2. Ahondar en el estudio pormenorizado de cada una de las variables estudiadas y de sus relaciones entre sí, que permitan ofrecer, sobre la base de este, una mayor claridad si cabe de lo aquí demostrado.
3. Aumentar el número de variables psicológicas y saludables, para profundizar en las diferentes relaciones existentes entre ellas, determinando perfiles adolescentes de una mayor estructura, que facilite la comprensión de diferentes conductas adolescentes.
4. Intervenir de forma directa sobre las variables saludables adolescentes, promocionando, planificando y ejecutando programas capaces de incrementar positivamente conductas saludables, y valorar posteriormente su incidencia sobre variables psicológicas.

5. Elaborar instrumentos y herramientas de evaluación que faciliten la recogida de información de las distintas variables psicológicas y saludables que puedan estar influyendo en los procesos actitudinales, así como para encontrar una mayor fiabilidad en los datos obtenidos para que pueda generarse una correcta y eficaz transferencia a programas aplicados de asesoramiento y/o intervención en contextos educativos y deportivos adolescentes.
6. Enfocar estudios futuros a la utilización conjunta de variables psicológicas, saludables, para incidir y profundizar en la importancia que presentan para un adecuado funcionamiento personal en el contexto educativo.

9. Referencias bibliográficas.

a

Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M. y Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319.

Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Generelo, E. y Julián, J. A. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(39), 410-427.

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Ahamed, Y., Macdonald, H., Reed, K., Naylor, P. J., Liu-Ambrose, T. y McKay, H. (2007). School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(2), 371-376.

Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York: Routledge.

Aliño, M., López, J. R. y Navarro, R. (2006). Adolescencia. Aspectos generales y atención a la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 22(1), 1-9.

Allik, J. y Realo, A. (1997). Intelligence, academic abilities, and personality. *Personality and Individual Differences*, 23, 809-814.

Alvariñas, M., Fernandez, M. A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*(6), 113-122.

Alves, E.,y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cuantitativa*. Venezuela: Cerimed.

Amaya, J. (2011). Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 71-83.

Amosun, S. L., Reddy, P. S., Kambaran, N., y Omardien, R. (2006). Are students in public high schools in South Africa physically active? Outcome of the 1st South African National Youth Risk Behaviour Survey. *Canadian Journal of Public Health*, 98(4), 254-258.

Arday, D., Ortega, F. B., Fernández-Rodríguez, J. M., Chillón, P., Artero, E. G., España-Romero, V., . . . Ortega, F. B. (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFIT. Antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/adhesión al estudio. *Revista Española de Salud Pública*, 84(2), 151-168.

Armas, E. G., y Hernández, H. M. (2006). *¿ Por qué hacemos lo que hacemos?. Dimensiones básicas de la Motivación*. España: Ediciones Idea.

Armstrong, N., Welsman, J. R. y Kirby, B. J. (2000). Longitudinal changes in 11-13-year-olds' physical activity. *Acta Paediatrica*, 89(7), 775-780.

Austin, E. J., Saklofske, D. H. y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547-558.

Austin, J. T., y Vancouver, J. B. (1996). Goals constructs in psychology structure process and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.

b

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.

Balaguer, I., y Castillo, I. (2002). *Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana*. Valencia: Promolibro.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Baró, E. (1999). Adolescencia y juventud: concepto y características. En E. Baró y R. Aneiros-Riba, *Toxicomanías y adolescencia: realidades y consecuencias*. (págs. 1-7). La Habana: Sociedad Cubana de Psiquiatría.

- Barragán, R., Lewis, S. y Palacio, J. E. (2012). Autopercepción de cambios en los déficit atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla sometidos al método de autocontrol de la atención (mindfulness. *Revista Científica Salud Uninorte*, 23(2), 184-192.
- Barraza, A. (2009). Burnout estudiantil. Un enfoque unidimensional. *Revista digital PsicologíaCientífica.com*.
- Beltrán, V. J., Devís, J. y Peiró, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45), 122-137.
- Bercedo, A., Redondo, C., Pelayo, R., Gómez, Z., Hernández, M. y Cadenas, N. (2005). Consumo de los medios de comunicación en la adolescencia. *Anales de Pediatría*, 63(6), 516-525.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (Séptima edición.). Madrid: Panamericana.
- Biddle, S. J., Gorely, T., Marshall, S. J., Murdey, I. y Cameron, N. (2004). The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health. *Physical activity and sedentary behaviours in youth: issues and controversies*, 124(1), 29-33.
- Bittar, M. (2008). *Burnout y estilos de personalidad en estudiantes universitarios (Tesis Doctoral)*. Mendoza.
- Brañas, P. (1997). Atención del pediatra al adolescente. *Pediatría General*, 2, 207-216.

Brenlla, J. C. (2004). *Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje, Rendimiento Académico y Competencia bilingüe en alumnos de Educación Secundaria: un análisis multivariable (Tesis Docotoral)*. La Coruña. Universidad de La Coruña.

Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy (Tesis Doctoral no publicada)*. Castellón. Universidad Jaume I.

Burak, S. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. En S. Burak, *Adolescencia y juventud en América Latina* (págs. 469-487). Cartago: Libro Universitario Regional.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. y Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.

C

Caballero, C. C., Hederich, C., & Palacio, J. E. (2010). Academic burnout: delineation of the syndrome and factors associated with their emergence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.

- Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 89-111.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Fernández-Cervantes, R. y Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Canadian Association for Health (1988). Position Statement on Quality Daily Physical Education (QDPE).
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 61-77.
- Cantallops, J., Ponseti, F. J. y Vidal, C. (2012). Adolescencia, sedentarismo, y sobrepeso: análisis en función de variables sociopersonales de los padres y del tipo de deporte practicado por los hijos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(21), 5-8.
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 27-38.
- Capdevila, L., Niñerola, J. y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 55-74.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751-763.
- Carlin, M. y Garcés de los Fayos, E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26(1), 169-180.
- Carlotto, M. S. y Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *Psico*, 39(2), 152-58.
- Carratalá, V. y García, A. (1999). Diferencias en las motivaciones y actividades de ocio y tiempo libre entre adolescentes deportistas y no deportistas. *Revista Motricidad* (5), 111-131.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J. y Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk, and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441.
- Casado, C., Alonso, N., Hernández, V. y Jiménez, R. (2009). Actividad física en niños españoles: factores asociados y evolución 2003-2006. *Revista pediatría de atención primaria*, 11(42), 219-231.
- Casco, F. J. y Oliva, A. (May de 2005). Values and expectations on adolescence: discrepancies among parents, teachers, elders and adolescents. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220.

- Casimiro, A. J. (2001). Efectos fisiológicos del ejercicio físico. *II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (págs. 185-199). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo-Parra, G., Gómez, E. y Ostrosky-Solís, F. (2009). Relaciones entre las Funciones Cognitivas y el nivel de Rendimiento Académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Castro, F. (2012). *Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo (Trabajo Fin de Master)*. Cádiz. Universidad Internacional de La Rioja.

Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (Tesis Doctoral)*. Málaga. Universidad de Málaga.

Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.

Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. . En J. Dosil, *Psicología y rendimiento deportivo* (págs. 175-188). Orense: Gersam.

Chulef, A. S., Read, S. J. y Walsh, D. A. (2001). A hierarchical taxonomy of human goals. *Motivation and Emotion*, 25(3), 191-232.

Cid, M. T., Espadalé, M. L., Carreras, F. B. y Martínez, L. M. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.

Clem, J. M., Smith, T. E. y Richards, K. V. (2012). Effects of a Low-Element Challenge Course on Abstinence Self-Efficacy and Group Cohesion. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 151-158.

Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack C, J., Reeves, M. J. y Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515-9.

- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Coll-Fernández, R., Pascual, M. T. y Coll, R. (2011). Estado actual de la educación para la salud en los programas de rehabilitación respiratoria. *Rehabilitación*, 5(2), 159-165.
- Colvin, C. W. y Abdullatif, H. (2013). Anatomy of female puberty: The clinical relevance of developmental changes in the reproductive system. *Clinical Anatomy*, 26(1), 115-129.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuite, M. y Feu, S. (2011). Determinantes Socioculturales: su relación con el Rendimiento Académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuite, M. y Feu, S. (2012). How academic career and habits related to the school environment influence on academic performance in the physical education subject. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(21), 9-13.

Currie, C., Samdal, O., Boyce, W. y Smith, R. (2001). *Health behaviour in school-aged children: a WHO cross-national study (HBSC), research protocol for the 2001/2002 survey*. Edinburgh: CAHRU, University of Edinburgh.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people : Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study : international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

d

Daley, A. J., Bassi, S., Haththotuwa, H. R., Hussain, T., Kathan, M. y Rishi, S. (2008). Doctor, how much physical activity should I be doing?: how knowledgeable are general practitioners about the UK Chief Medical Officer's (2004) recommendations for active living to achieve health benefits? *Public Health*, 6(122), 588-590.

Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (cuarta edición ed.). Valparaíso: CIDPA.

De Francisco, C., Garcés de los Fayos Ruiz, E. J. y Arce, C. (2014). Burnout en deportistas: Prevalencia del síndrome a través de dos medidas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 29-38.

De la Cruz, E. y Pino, J. P. (2010). Análisis de la condición física en escolares extremeños asociada a las recomendaciones de práctica de actividad física vigentes en España. *Cultura, Ciencia y Deporte*(5), 45-49.

De Pablo, J., Baillés, E., Pérez, J. y Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 25(1), 40-46.

Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en Educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Díaz, M. y Sierra, A. (2009). La condición física en la edad escolar: hábitos de práctica saludable. *WANCEULEN E.F. DIGITAL*(5), 69-89.

Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.

e

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, 13(49), 127-134.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.

f

- Facio, A. y Resett, S. (2007). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 255-266.
- Farsides, T. y Woodfield, R. (2002). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Ferguson, E. D. (2000). Individual Psychology is ahead of its time. *The Journal of Individual Psychology*, 56(1), 14-19.
- Fern, A. K. (2009). Benefits of physical activity in older adults. Programming modifications to enhance the exercise experience. *ACSM Health and Fitness Journal*, 13(5), 12-16.
- Fernández, J. y Rusiñol, J. (2003). *Economía y psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. Barcelona: FUOC.
- Fierro, A. (1997). Identidad personal. En E. Martí, & J. Onrubia, *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Flores, N. (2012). *Influencia de la Inteligencia general y emocional, y de la capacidad de relación sobre el Rendimiento Académico (Trabajo fin de Master)*. Madrid: Universidad Internacional de la Rioja.
- Ford, M. E. y Nichols, C. W. (1992). *Manual: Assessment of personal goals*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Fox, N. A. y Calkins, S. D. (March de 2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

g

Gálvez, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la Región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. Murcia: Universidad de Murcia.

Garcés de los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.

Garcés de los Fayos, E. J. (1999). *Burnout en deportistas: Un estudio de la influencia de variables de personalidad, sociodemográficas y deportivas en el síndrome (Tesis Doctoral)*. Universidad de Murcia.

Garcés de los Fayos, E. J. y Cantón, E. (2007). Un modelo teórico-descriptivo del burnout en deportistas. Una propuesta tentativa. *Informació Psicològica*(91-92), 12-22.

Garcés de los Fayos, E. J. y Díaz, A. (2010) Diseño y desarrollo de programas de actividad física y deportiva. En *Actividad física y salud*. Marquez y Garatachea (coord.), 209-224. Madrid:Funiber-Díaz Santos.

- García Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E. y Sánchez-Miguel, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(12), 45-58.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y Deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo superior de Deportes. Centro de investigaciones sociológicas.
- Gaxiola, R. J. y Frías, A. M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9, 13-31.
- Gil-Monte, P. R. (2001). Falta de reciprocidad en los intercambios sociales como antecedente del "síndrome de quemarse por el trabajo"(burnout) en profesionales de enfermería: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología social aplicada*, 11(1), 21-30.
- Giménez-Dasí, M. (2009). El desarrollo del pensamiento. En B. Delgado, *Psicología del desarrollo desde la infancia a la vejez* (págs. 97-113). Madrid: McGrawl Hill.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria (Tesis Doctoral)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, el rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Gonzalez, M., Hernández, T. J., Soberanes, L. C., Mendoza, F. y Sanchez, G. (2012). Estudio del Burnout y Engagement Académico en estudiantes universitarios. *Primer Congreso Internacional de Educación. "Construyendo inéditos viables"*. Mexico.
- González, N. y Valdez, J. (2006). Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9, 2-14.
- González-Pianda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 1138-1663.
- Goñi, E. y Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Grados, J. J. (2013). Salud mental infantil: tendencias actuales en la necesidad y provisión de servicios en los Estados Unidos. *Revista de Psicología*, 16(2), 173-195.

Granda, J., Montilla, M., Barbero, J., Mingorance, A. y Alemany, I. (2010).

Practice frequency and reasons for participation/no participation in physical activities of 10-12 years old schoolchildren from Melilla. *International Journal of Sport Science*, VI(21), 280-296.

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Guerrero, E. (2000). Una investigación con docentes universitarios sobre estrés laboral y síndrome del “quemado”. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*, 1-22.

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes.

Guillén, N. (2007). Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Revista Pensamiento Psicológico*, 3(9), 21-32.

Gutiérrez, D. (2008). El Síndrome de Burnout en alumnos de Educación Secundaria. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), 26-35.

h

Hagger, M., Chatzisarantis, N., Hein, V., Soós, I., Karsai, I. y Lintunen, T.

(2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, 24(6), 689-711.

- Hämäläinen, P., Nupponen, H., Rimpelä, A. y Rimpelä, M. (2000). Nuorten terveystapatutkimus: Nuorten liikunnan harrastaminen 1977-1999. *Liikunta ja tiede*, 37(6), 4-11.
- Haskell, W., Lee, I. M., Pate, R., Powell, K., Blair, S. N., Franklin, B., . . . Bauman, A. (2007). Physical Activity and Public Health: Updated Recommendation for Adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116, 1081-1093.
- Hellin, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física (Tesis Doctoral)*. Universidad de Murcia.
- Hellin, P., Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 101-115.
- Henao, M. y Solórzano, B. A. (2012). Una aproximación al desarrollo del pensamiento en el adolescente. *Revista Universidad EAFIT*, 31(100), 53-60.
- Henson, R. K. y Chambers, S. M. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers. *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*. Austin.

Hernández, R., Feu, A., Santos, M. y Sánchez, R. C. (2011). Prevalence and distribution of inactivity and weight excess in Spanish scholar children. *Revista de Ciencias del Deporte*, 7(3), 157-168.

Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65.

Herrera, L. F. y Delgado, J. (2008). Redefinition of control in the health-disease process. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 475-784.

Howie, E. K. y Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1, 160-169.

i

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.

j

Janssen, I., Katzmarzyk, P., Boyce, W., Vereecken, C., Mulvihill, C., Roberts, C., . . . Pickett, W. (2005). Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns. *Obesity Reviews*, 6, 123-132.

Jiménez, M. (2000). Competencia Social: Intervención Preventiva en la Escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

Johnson, M. K., Crosnoe, R. y Elder, G. H. (2011). Insights on Adolescence from A Life Course Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 273-280.

k

Kann, L., Kinchen, S. A., Williams, B. I., Ross, J. G., Lowry, R., Grunbaum, J. A. y Kolbe, L. J. (2000). Youth risk behavior surveillance: United States, 1999. *Centers for Disease Control*, 49(5), 1-32.

Kantomaa, M. T., Stamatakis, E., Kankaanpää, A., Kaakinen, M., Rodriguez, A., Taanila, A., . . . Tammelin, T. (2012). Physical activity and obesity mediate the association between childhood motor function and adolescents' academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(5), 1917-1922.

Keeley, T. J. y Fox, K. R. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 198-214.

Klein-Hessling, J., Lohaus, A. y Ball, J. (2005). Psychological predictors of health-related behaviour in children. *Psychology, Health & Medicine*, 10(1), 31-43.

Knaus, W. J. (1985). Student Burnout. In Clinical applications of rational-emotive therapy. En A. Ellis, & M. E. Bernard, *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée De Brouwer.

Kohlstedt, S. S., Weissbrod, C. S. y Carter, M. M. (2013). Psychological Factors Influencing Exercise Adherence among Females. *Psychology*, 4, 917.

Kovacs, F. M., Oliver-Frontera, M., Gil del Real, M. T., López, J., Mufraggi, N. y Palou, P. (2008). La influencia de los padres sobre el consumo de alcohol y tabaco y otros hábitos de los adolescentes de Palma de Mallorca en 2003. *Revista Española de Salud*, 82(6), 677-689.

Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia Y Educación*. San José: Univesidad estatal a distancia.

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. y Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.

|

Laguna, M., Lara, M. T. y Aznar, S. (2011). Patrones de Actividad Física en función del género y los niveles de obesidad en población infantil española. Estudio EYHS. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 621-636.

- Lara, F. (1994). Desarrollo cognitivo en la adolescencia. En A. Rodríguez, *Psicología de la Adolescencia* (págs. 143-171). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Lasheras, L., Aznar, S., Merino, B. y López, E. G. (2001). Factors associated with physical activity among Spanish youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine*(32), 455-464.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C. y Treasure, D. C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 32-48.
- Lillo, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*(90), 57-71.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- López-Miñarro, P. (2009). Factores psicosociales y práctica de actividad física. *Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia*.
- López-Romero, L. y Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *The Spanish journal of psychology*, 13(1), 166-177.
- Lozano, L. y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12, 340-343.

m

- Machado, A. (2001). *La violencia intrafamiliar en relación al rol de género. Percepción de un grupo de adolescentes*. La Habana: Tesis de Maestría, Centro Nacional de Educación Sexual.
- Manzano, G. (2002). Burnout y Engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín de psicología*, 74, 79-102.
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de psicología*, 35(3), 399-415.
- Marcos Becerro, J. F. (2006). Actividad Física y Salud. Beneficios y contraindicaciones. En A. J. Casimiro, M. Delgado, & C. Águila, *Actividad física, Educación y Salud* (págs. 33-67). Almería: Universidad de Almería.
- Markstrom, C. A., Marshall, S. K. y Tryon, R. J. (2000). Resiliency, social support, and coping in rural low-income Appalachian adolescents from two racial groups. *Journal of Adolescence*, 23(6), 693-703.
- Márquez, S. y Garatachea, N. (2009). *Actividad Física y Salud*. Díaz de Santos.
- Martín, M. A., Zurita, F., Delgado, O., Fernández, M. y Antequera, J. J. (2008). Sedentarismo y niveles de obesidad en las etapas de enseñanza. *Efdeportes*(124), 1-17.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*(112).

- Martínez, A. (2012). Niveles y cumplimiento de recomendaciones de práctica de actividad física saludable en niños y adolescentes. Una revisión crítica. *EFDeportes*(174).
- Martínez, A. C., Romero, C. y Delgado, M. (2010). Factores que inciden en la promoción de la actividad físico-deportiva en la escuela desde una perspectiva del profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 57-75.
- Martínez, I. y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académica. *Revista Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2).
- Martínez-González, M. A., Varo, J. J., Santos, J. L., De Irala, J., Gibney, M., Kearny, J. y Martínez, J. A. (2001). Prevalence of physical activity during leisure time in the European Union. *Medical Science Sports exercise*, 33(7), 1142-6.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child development*, 85(1), 6.20.

Merino, B. y Aznar, S. (2007). *Actividad Física y Salud: guía para familias*. España: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Educación (2012). *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia: Guía para todas las personas que participan en su educación*. Madrid: Grafo, S.A.

Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 4.

Montil, M., Barriopedro, M. I. y Oliván, J. (2005). El sedentarismo en la infancia: los niveles de actividad física en niños de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Apunts. Educació física i esports*(82), 5-11.

Morelato, G., Carrada, M. y Ison, M. (2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit*, 19(1), 81-91.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García, I., Sanchez-Queija, I., . . . Granado, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles: Resultados del*

estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años.

Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.

Moreno, J., Baena, A. y Guerrero, A. C. (2012). Motivaciones para la práctica físico-deportiva en adolescentes españoles, al termina la Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 371-396.

Muñoz, E. (2009). *Análisis diferencial del rendimiento educativo, en la Educación Secundaria, en función de indicadores socioeconómicos y culturales (Tesis Doctoral)*. Valencia. Universidad de Valencia.

n

Neumark-Sztainer, D., Story, M., Hannan, P. J., Tharp, T. y Rex, J. (2003). Factors associated with changes in physical activity: a cohort study of inactive adolescent girls. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157(8), 803-810.

Niebla, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.

Nuviala, A., Ruiz, F. y García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. *Retos. Nuevas perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*(6), 13-20.

O

Oliva, A. (2011). Attachment during adolescence. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Beyond the deficit: Building a model of positive youth development. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.

Organización Mundial de la Salud. (1996). *The Status of School Health*. Génova: Ediciones de la OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Suiza: Ediciones de la OMS.

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 17-28.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., Moreno, L. A., González, M. y Wärnbergd, J. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista española de cardiología*, 58(8), 898-909.

p

Palacio, J. E., Caballero, C. C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. P.

(2011). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.

Palou, P., Ponseti, X., Gili, M., Borrás, P. A. y Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts*, 85, 5-11.

Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación y Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.

Pastor, Y., Balaguer, I., Pons, D. y García-Merita, M. (2003). Testing direct and indirect effects of sports participation on perceived health in Spanish adolescents between 15 and 18 years of age. *Journal of adolescence*, 26, 717-730.

Patrick, K., Norman, G. J., Calfas, K. J., Sallis, J. F., Zabinski, M. F., Rupp, J. y Cella, J. (2004). Diet, physical activity, and sedentary behaviors as risk factors for overweight in adolescence. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(4), 385-390.

Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-32.

- Penedo, F. J. y Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Pérez Samaniego, V. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes de Magisterio especialistas en educación física (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valencia.
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 01-11.
- Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los Adolescentes III Identidad y Relaciones Sociales*. Mexico: Haciendas de Aguascalientes.
- Pérez, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. y Ruiz, J. (2007). Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Revista Salud Uninorte*, 23(1), 43-51.
- Pervin, L. (1998). *La ciencia de la Personalidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S.A.
- Pineda, S. y Aliño, M. (1999). El concepto de adolescencia. En R. Marques, & E. F. Colas, *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud de la adolescencia* (Segunda edición. págs. 1-9). La Habana.
- Pizarro, R. y Clark, S. (1998). Currículo del hogar y aprendizaje educativo. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología*, 7, 25-33.

Plazas, E. A., Aponte, R. y Ariza, S. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 17, 176-195.

Pulkka, A. T. y Niemivirta, M. (2013). In the eye of the beholder: Do adult students' achievement goal orientation profiles predict their perceptions of instruction and studying? *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 133-143.

r

Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suarez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*(18), 67-75.

Ramos, P., Rivera, F. y Moreno, C. (2012). Benefits of the associative context in the leisure activities of Spanish adolescents. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 365-378.

Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. Nueva York: J. Wiley.

Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L. y Juarez, R. (2012). Physical sports activity, physical self-concept and psychological wellbeing in adolescence. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.

- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y. y Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33-43.
- Ribelles, M., Valderas, C. y Ordoñez, J. (2002). Estudio de la actividad física en alumnos de 3º y 4º ESO en la población de Puerto Real. *Revista de Ciencias de la Educación*, 18, 63-76.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rico, D. G. (2009). Prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 11(2).
- Ríos, M. I., Carrillo, C. y Sabuco, E. (2012). Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95.
- Rodríguez García, P. L. (2006). *Educación Física y Salud en Primaria: Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: Inde.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Pineiro, I., Valle, A., Núñez, J. y González-Pianda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), , 546-550.
- Román, B., Serra, L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enKid (1998-2000). *Apunts: Medicina del Deporte*(151), 86-94.

Ros, R., Morandi, T., Cozzetti, E., Lewintal, C., Cornella, J. y Surís, J. (2001). *Manual de Salud Reproductiva en la Adolescencia*. España: Sociedad Española contracepción (SEC).

Rosales, Y. y Rosales, F. R. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36, 337-345.

Rouse, K. A. y Ingersoll, G. M. (1998). Longitudinal health endangering behavior risk among resilient and nonresilient early adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23(5), 297-302.

Ruiz, G., Ruiz, J. y Ruiz, E. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*(52), 1-11.

S

Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29, 59-67.

Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿ una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.

- Sallis, J. F. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), 1598-1600.
- Sallis, J., McKenzie, T., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S. y Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic : project SPARK. *Research quarterly for exercise and sport*, 70(2), 127-34.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santes, M. C., Meléndez, S., Martínez, N. y Ramos, I. (2009). La salud mental y predisposición a síndrome de burnout en estudiantes de enfermería. *Revista Chilena de Salud Pública*, 13(1), 23-29.
- Santillano, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Ultima década*, 17(31), 55-71.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D. y Lumbreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499.
- Scanlan, T. K., Simons, J. P., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W. y Keeler, B. (1993). The Sport Commitment Model: Measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15(1).
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques-Pinto, A. M., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study & Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Serra, J. R. (2009). *Factores que influyen la práctica de la actividad física en la población adolescente de la provincia de Huesca*(Tesis Doctoral). Huesca. Universidad de Zaragoza.

Sibley, B. y Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.

Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. L., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., . . . Hergenroeder, M. D. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal Pediatrics*(146), 732-737.

Svanum, S. y Bigatti, S. M. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development*, 50(1), 120-132.

t

Taras, H. (2005). Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 214-218.

Tenti Fanfani, E. (2002). *El rendimiento escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Losada.

Tercedor, P., Martín-Matillas, M., Chillón, P., Pérez-López, I. J., Ortega, F. B., Warnberg, J., . . . Delgado, M. (2007). Incremento del consumo de tabaco y disminución del nivel de práctica de actividad física en adolescentes españoles. Estudio AVENA. *Nutrición Hospitalaria*, 22(1), 89-94.

Tiet, Q. Q., Huizinga, D. y Byrnes, H. F. (June de 2010). Predictors of Resilience Among Inner City Youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 360-378.

Tilano, L. M., Henao, G. C. y Restrepo, J. A. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El Ágora USB*, 9(1), 35-51.

Tomprowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H. y Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20, 111–131.

Trudeau, F. y Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10), 5-10.

V

Van der Horst, K., Paw, M. J., Twisk, J. W. y Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(12), 1241-1250.

Vaquero-Cristóbal, R., Isorna, M. y Ruiz, C. (2012). Review about state of alcohol consumption and physical sports practice. *Journal of Sport and Health Research*, 4(3), 269-288.

Varo, J. J., Martínez-González, M. A., De Irala-Estévez, J., Kearney, J., Gibney, M. y Martinez, J. A. (2003). Distribution and determinants of sedentary lifestyles in the European Union. *International Journal of Epidemiology*, 32(1), 138-146.

Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

Villagrán, S., Rodríguez-Martín, A., Novalbos, J. P., Martínez, J. M. y Lechuga, J. L. (2010). Hábitos y estilos de vida modificables en niños con sobrepeso y obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 25(5), 823-831.

W

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Mexico: Pearson.

Z

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.

10. Anexos

INSTRUMENTOS

Lea detenidamente las cuestiones planteadas y responda siguiendo las instrucciones indicadas con un bolígrafo y de forma individual. Todo lo que respondas es CONFIDENCIAL.

I.E.S. _____

1) EDAD _____ 2) GÉNERO: Chico Chica 3) CURSO ESCOLAR: _____

La **actividad física** es cualquier actividad que hace que tu corazón se acelere y que en ocasiones te cueste trabajo respirar. Se puede hacer actividad física en los deportes, en las actividades escolares, jugando con los amigos o andando hacia el colegio o instituto.

4) En los últimos 7 días, ¿en cuántos días te sentiste físicamente activo/a durante un total de al menos 60 minutos por día? (Te preguntamos por el tiempo total; es decir, no es necesario que hayan sido 60 minutos seguidos, puedes sumar los distintos momentos del día en que realizabas algún tipo de actividad física).

0 días ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 días ☐

5) FUERA DEL HORARIO ESCOLAR, ¿con qué frecuencia realizas alguna actividad física en tu tiempo libre que haga que llegues a sudar o te falte el aliento?

Todos los días ☐ 4-6 veces por semana ☐ 2-3 veces por semana ☐ Una vez a la semana ☐ 2 veces al mes ☐ Menos de una vez al mes ☐ Nunca ☐

6) FUERA DEL HORARIO ESCOLAR, ¿cuántas horas a la semana sueles realizar alguna actividad física que haga que llegues a sudar o te falte el aliento durante tu tiempo libre?

Ninguna ☐ Media hora aprox. ☐ 1 hora aprox. ☐ 2-3 horas aprox. ☐ 4-6 horas aprox. ☐ 7 horas o más ☐

7) De forma generalizada, ¿Realizas todos los días 60 minutos o más de actividad física? (Rodea)

SI NO

8) De forma generalizada, ¿Realizas todos los días un mínimo de 30 minutos o más de actividad física? (Rodea)

SI NO

9) ¿Cuántas horas al día sueles dedicar normalmente a ver la televisión (incluyendo videos y DVDs), estar en internet (facebook, tuenti...) o jugando con los videojuegos en tu tiempo libre? Por favor, rellena una casilla para los días entre semana y otra para los del fin de semana.

DÍAS ENTRE SEMANA				DÍAS DE FIN DE SEMANA			
	Televisión	Ordenador	Videojuegos		Televisión	Ordenador	Videojuegos
Ninguna				Ninguna			
Media hora al día				Media hora al día			
Una hora al día				Una hora al día			
2 horas al día				2 horas al día			
3-6 horas al día				3-6 horas al día			
Más de 7 horas al día				Más de 7 horas al día			

AHORA VAMOS A COMPLETAR RODEANDO FIJÁNDONOS EN EL VALOR DE CADA Nº. SOLO PUEDES RODEAR UN Nº Y RECUERDA QUE NO PUEDES SALTARTE NINGÚN ÍTEM.

Es importante para mí		1.=NADA IMPORTANTE	2= POCO IMPORTANTE	3=IMPORTANTE
MARQUE EL NÚMERO QUE CORRESPONDA		4 =BASTANTE IMPORTANTE	5=MUY IMPORTANTE	6= IMPORTANTÍSIMO
1. Ser buen estudiante				1-2-3-4-5-6
2. Ser considerado un héroe				1-2-3-4-5-6
3. Divertirme en todo momento				1-2-3-4-5-6
4. Pertenecer a un equipo deportivo				1-2-3-4-5-6
5. Aprobar los exámenes				1-2-3-4-5-6
6. Ayudar a los demás				1-2-3-4-5-6
7. Hacer las cosas a mi manera				1-2-3-4-5-6
8. Sobresalir en deporte				1-2-3-4-5-6
9. Aprender cosas nuevas				1-2-3-4-5-6
10. Ser sincero con los demás				1-2-3-4-5-6
11. Respetar a la otra persona en una relación de amistad				1-2-3-4-5-6
12. Tener mucho poder				1-2-3-4-5-6
13. Poder vivir por mi cuenta				1-2-3-4-5-6
14. Jugar en equipos destacados				1-2-3-4-5-6
15. Cambiar el sistema político actual				1-2-3-4-5-6
16. Finalizar las tareas en el tiempo asignado				1-2-3-4-5-6
17. Escuchar a los demás				1-2-3-4-5-6
18. Ser líder de un grupo				1-2-3-4-5-6
19. Tener bastante dinero				1-2-3-4-5-6
20. Ser mejor que otros en deporte				1-2-3-4-5-6
21. Terminar las etapas educativas sin repetir ningún curso				1-2-3-4-5-6
22. Defender mis ideales políticos				1-2-3-4-5-6
23. Ser justo con los demás				1-2-3-4-5-6
24. Ser perdonado si ofendo a otras personas				1-2-3-4-5-6

25. Alcanzar prestigio social	1-2-3-4-5-6	
26. Llevar los últimos diseños de moda	1-2-3-4-5-6	
27. Estar en buena forma física	1-2-3-4-5-6	
28. Conseguir notas altas para poder acceder a la Universidad	1-2-3-4-5-6	
29. Ser leal con los demás	1-2-3-4-5-6	
30. Ser centro de atención de los demás	1-2-3-4-5-6	
31. Asistir a muchas fiestas	1-2-3-4-5-6	
32. Realizar actividades de riesgo	1-2-3-4-5-6	
33. Vestir de manera llamativa	1-2-3-4-5-6	
34. Obtener mejores notas que mis amigos	1-2-3-4-5-6	
35. Ser una persona de confianza	1-2-3-4-5-6	
36. Pertenecer a un partido político	1-2-3-4-5-6	
37. Realizar actividades distintas de las habituales	1-2-3-4-5-6	
38. Garantizar el derecho de autodeterminación de un pueblo	1-2-3-4-5-6	
39. Vivir alejado de la familia	1-2-3-4-5-6	
40. Relacionarme con la gente	1-2-3-4-5-6	
41. Mejorar mis marcas deportivas	1-2-3-4-5-6	
42. Esforzarme en tareas difíciles	1-2-3-4-5-6	
43. Comparar los contenidos nuevos con los ya adquiridos	1-2-3-4-5-6	
44. Ser considerado superior a los demás	1-2-3-4-5-6	
45. Comprar siempre lo que quiero	1-2-3-4-5-6	
46. Participar en manifestaciones políticas	1-2-3-4-5-6	
47. Estudiar utilizando resúmenes, cuadros, diagramas, etc.	1-2-3-4-5-6	
48. Tener libertad para tomar mis propias decisiones	1-2-3-4-5-6	
49. Satisfacer mis impulsos lo antes posible	1-2-3-4-5-6	
50. Llegar a ser gerente de una empresa	1-2-3-4-5-6	
51. Estar entre los mejores en todas las actividades	1-2-3-4-5-6	
52. Ser mencionado en situaciones especiales	1-2-3-4-5-6	
53. Apoyar a quienes utilizan la violencia en la política	1-2-3-4-5-6	
54. Planificar mis tareas y controlar su realización	1-2-3-4-5-6	
55. Hacer cosas prohibidas	1-2-3-4-5-6	
56. Practicar el ejercicio físico	1-2-3-4-5-6	
57. Obtener la aprobación de los profesores	1-2-3-4-5-6	
58. Ser reconocido como un líder político	1-2-3-4-5-6	
59. Aceptar a los demás tal como son	1-2-3-4-5-6	
60. Programar las actividades físicas	1-2-3-4-5-6	
61. Tener libertad para hacer lo que yo quiera	1-2-3-4-5-6	
62. Rechazar lo que me imponen	1-2-3-4-5-6	
63. Disfrutar con el deporte	1-2-3-4-5-6	
64. Disfrutar del sexo	1-2-3-4-5-6	
65. Relajarme con el deporte	1-2-3-4-5-6	
66. Expresar mis opiniones sin ofender a nadie	1-2-3-4-5-6	
67. Identificarme con quienes me comunican sus emociones	1-2-3-4-5-6	
68. Reunirme con amigos	1-2-3-4-5-6	

69. Ser delicado en las conversaciones con los demás	1-2-3-4-5-6	
70. Conseguir las metas que me propongo	1-2-3-4-5-6	
71. Esforzarme poco en el logro de las metas	1-2-3-4-5-6	
72. Esforzarme mucho en el logro de las metas	1-2-3-4-5-6	
73. Tomar las metas con cierta tranquilidad	1-2-3-4-5-6	
74. Cambiar de metas dependiendo de cómo vayan las cosas	1-2-3-4-5-6	
75. Evaluar las metas que consigo	1-2-3-4-5-6	
76. Renunciar a las metas que requieren mucho esfuerzo	1-2-3-4-5-6	
77. Estudiar la posibilidad de alcanzar determinadas metas	1-2-3-4-5-6	
78. Analizar el tiempo que tardaré en lograr una meta	1-2-3-4-5-6	
79. Trabajar con ilusión para conseguir las metas que deseo	1-2-3-4-5-6	

Como estudiante haces determinadas TAREAS como asistir a clases (tanto teóricas como prácticas), ir a la biblioteca, hacer proyectos de trabajo en grupo, estudiar, etc. Los siguientes ítems están relacionados con sentimientos, creencias y conductas relacionadas con tu experiencia como “estudiante” en la universidad.

POR FAVOR CONTESTA A CADA UNO DE ELLOS TENIENDO EN CUENTA LA SIGUIENTE ESCALA de respuesta que va de 0 (nunca has experimentado ese sentimiento o creencia) a 6 (siempre lo experimentas).

Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre

Piensa en tus tareas como estudiante y valora con qué frecuencia te ocurren cada una de estas situaciones. RELLENA EL NÚMERO QUE MÁS SE AJUSTE.

1. Estoy emocionalmente “agotado” por hacer estos estudios	0-1-2-3-4-5-6	
2. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
3. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en el instituto.	0-1-2-3-4-5-6	
4. Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
5. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen relacionados con mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios	0-1-2-3-4-5-6	
7. Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en el instituto.	0-1-2-3-4-5-6	
8. Estoy inmerso en mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
9. Mis estudios me satisfacen.	0-1-2-3-4-5-6	
10. En mi opinión soy un buen estudiante.	0-1-2-3-4-5-6	
11. Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
12. Mis estudios son retadores para mí.	0-1-2-3-4-5-6	

13. Cuando estoy en clase o estudiando no me gusta que me molesten con otras cosas.	0-1-2-3-4-5-6	
14. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	0-1-2-3-4-5-6	
15. Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
16. Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.	0-1-2-3-4-5-6	
17. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	0-1-2-3-4-5-6	
18. Mis estudios no suponen mucho esfuerzo para mí	0-1-2-3-4-5-6	
19. Estoy entusiasmado con mis estudios	0-1-2-3-4-5-6	
20. Cuando acaba el día todavía tengo energía para hacer otras actividades.	0-1-2-3-4-5-6	
21. Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí.	0-1-2-3-4-5-6	
22. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.	0-1-2-3-4-5-6	
23. Dedico mucho tiempo a mis tareas como estudiante.	0-1-2-3-4-5-6	
24. Me encuentro "consumido" al final de un día en el instituto	0-1-2-3-4-5-6	
25. No me cansan mis tareas como estudiante.	0-1-2-3-4-5-6	
26. El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante	0-1-2-3-4-5-6	
27. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	0-1-2-3-4-5-6	
28. Estoy "quemado" de estudiar	0-1-2-3-4-5-6	
29. Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante	0-1-2-3-4-5-6	
30. Soy capaz de tomar iniciativas personales en temas relacionados con mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
31. He perdido interés en mis estudios desde que empecé en el instituto	0-1-2-3-4-5-6	
32. Es difícil para mí separarme de mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
33. Creo que mis estudios tienen significado.	0-1-2-3-4-5-6	
34. Me siento implicado en mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
35. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	0-1-2-3-4-5-6	
36. Estoy motivado en hacer bien mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
37. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	0-1-2-3-4-5-6	
38. He perdido entusiasmo por mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
39. Estoy orgulloso de hacer estos estudios.	0-1-2-3-4-5-6	
40. He aprendido muchas cosas interesantes durante mis estudios.	0-1-2-3-4-5-6	

**MUCHAS GRACIAS POR TU PACIENCIA Y TU
IMPORTANTE COLABORACIÓN**



CONSENTIMIENTO INFORMADO



Consentimiento informado:

Desde la **Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia (UMU)**, buscamos constantemente investigar las diferentes vertientes de la actividad física y deportiva. Por ello, desde hace ya algunos años se está desarrollando una línea de investigación en el ámbito escolar, que supone la recogida, análisis e investigación de datos, contando con la colaboración de **especialistas en psicología del deporte** a distintos niveles del sistema escolar.

En este caso, se ha dispuesto una metodología de trabajo e investigación para la recogida de información totalmente confidencial, mediante cuestionarios de evaluación de variables psicológicas (metas adolescentes y burnout), variables referentes a los hábitos de salud (actividad física, conductas sedentarias) y rendimiento académico (calificaciones escolares).

Esta metodología de trabajo consistirá en que los alumnos/as de ESO y 1ºBACH, cumplimenten un cuestionario durante las clases de Educación Física. Así mismo, puesto que la investigación considera la variable rendimiento académico, se deberá rellenar la siguiente tabla con las calificaciones de su hijo/a, para aportarla a dicha investigación.

Con la seguridad, confidencialidad y seriedad que la Universidad de Murcia garantiza, **SOLICITAMOS** la cumplimentación de la tabla de calificaciones y el consentimiento necesario para **que los alumnos de ESO Y 1º BACH, completen el cuestionario.**

ASIGNATURAS	NOTA FINAL AÑO PASADO (3º TRIMESTRE)										NOTA DEL 1º TRIMESTRE DE ESTE AÑO									
Lengua Castellana y Literatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inglés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Educación física	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sociales/Geografía/Historia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Matemáticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ciencias(Biología, Física, Química, Tecnología)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

RODEA LA NOTA OBTENIDA POR TU HIJO/A EN CADA ASIGNATURA:

D.:

Como padre/madre/tutor de:

Entiendo y consiento la evaluación de mi tutorizado para colaborar con la investigación que permite la mejora del proceso educativo.