



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL NIVEL DEL DISFRUTE CON LA ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES: EDUCACIÓN FÍSICA VS. ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR

Aitor Iturricastillo Urteaga

Doctorando en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Email: aitor.iturricastillo@ehu.es

Javier Yanci Irigoyen

Profesor en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Email: Javier.yanci@ehu.es

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar el nivel del disfrute en las sesiones de educación física (EP) y actividades físicas extraescolares (AFE) mediante el cuestionario Physical Activity Enjoyment Scale (PACES), en adolescentes con una edad comprendida entre 14-18 años. Metodología: En este estudio participaron 139 estudiantes (Edad media del total de la muestra = $15,9 \pm 1,1$ años). Un cuestionario PACES estaba orientado hacia el disfrute en la AF en EF (EDAE), mientras que el cuestionario PACES del segundo día se orientó al disfrute en las AFE (EDEF). Resultados: La media obtenida en la EDEF para todo el alumnado fue de $22,34 \pm 11,51$ puntos con un CV inter sujeto del 51,52%, mientras que cuando se les pregunto por la EDAE el valor fue significativamente mayor ($28,82 \pm 10,96$ puntos, $p < 0,001$) que la obtenida para el EDEF, con un CV inter sujeto de 38,03%. Conclusión: El nivel del disfrute es mayor en las AFE que en las clases de educación física. Tal vez, esto se debe a que el alumnado puede elegir la actividad física a realizar según sus inquietudes y gustos, mientras que en las clases de EF lo perciben como algo impuesto.

PALABRAS CLAVE:

Motivación; adolescentes; PACES; adherencia; hábitos de práctica

1. INTRODUCCIÓN

La educación física (EF) y las actividades físicas extraescolares (AFE) son entornos donde los adolescentes pueden acumular tiempo haciendo actividad física (AF) (Owen, Astell-Burt, & Lonsdale, 2013). La EF es un eficaz instrumento de la pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas de las personas como unidad bio – psico – social. En este sentido, la EF contribuye a la educación con sus fundamentos científicos y sus vínculos interdisciplinarios apoyándose entonces en otras disciplinas como la filosofía, la psicología o la biología, etc. La AF en el tiempo libre, por otra parte, se refiere a la AF recreativa y deportiva, que incluye una serie de actividades realizadas específicamente para fines de disfrute, social, competitivo o de aptitud (Craike & Graham-Cuskelly, 2010).

En este sentido, el aumento en la participación en la AF se logra mediante las AF orientadas hacia el tiempo libre (Ainsworth et al., 2000). Estos mismos autores determinan que es más fácil promover la AF a través de las AF de tiempo libre que otros tipos de AF, puesto que la gente puede modificar los horarios, las actividades, las horas de práctica etc. en función a las necesidades individuales de cada persona. Sin embargo, a pesar de que las AFE nos dan una diversa oportunidad de realizar cualquier tipo de AF y a cualquier hora, en los estudios de la pasada década se observa que existe una disminución en la participación de la AF en los adolescentes (Biddle & Wang, 2003). Esta disminución en la participación puede ser por innumerables motivos y por ello, diferentes autores han centrado sus esfuerzos en cuanto a la investigación de la búsqueda de las causas principales de este motivo (Biddle et al., 2003; Deci & Ryan, 1985; González-Palenzuela, 2004; Ntoumanis, 2002; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, & Nurmi, 2009).

Para relacionar la EF con la AFE, algunos estudios han mostrado que la participación de los adolescentes en EF puede afectar en la motivación del compromiso hacia la actividad física (AF), puesto que la EF tiene el potencial para proporcionar tanto experiencias positivas como negativas (Yli-Piipari et al., 2009). En la misma línea, Ntoumanis (2002) demostró que los alumnos con una alta motivación en AF también tenían unos niveles de disfrute altos en EF, mientras que, los estudiantes con una motivación baja mostraron unos valores bajos en el disfrute tanto en actividades de AF como en las sesiones de EF. Por este motivo, si se consigue proporcionar experiencias positivas en las sesiones de EF, puede que se produzca un aumento en la motivación y en el compromiso hacia la AF. Por ello, en primer lugar, será muy importante saber cuales son los factores que influyen en un adolescente respecto a la AF para que tenga unas experiencias positivas que conlleven un nivel óptimo de disfrute y motivación (Biddle et al., 2003) y de esta forma la adhesión a la práctica de AF (Pavón, Moreno, Gutiérrez, & Sicilia, 2004; Wankel, 1993).

De hecho, cuando los niños y adolescentes tienen experiencias positivas en los ámbitos relacionados con la AF, se puede esperar que continúen involucrados en futuros programas de AF cuando sean adultos (Dishman, Motl, Saunders, Felton, Ward, & Pate, 2005; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne, & Raitakari, 2005; Vlachopoulos, Biddle, & Fox, 1996). De esta forma, unos adultos activos obtendrán los beneficios de la AF tanto en la salud física personal como en la salud psicológica (Craike et al., 2010). No obstante, los adolescentes antes de convertirse en adultos tienen que pasar una etapa fundamental donde sufrirán cambios biológicos importantes, asociados a un rápido aumento en la

altura, el peso y en consecuencia, una modificación significativa en la composición corporal (Borrego, López, & Díaz, 2014).

Por todo ello, es ampliamente reconocido que la etapa de la adolescencia es una fase del ciclo de la vida donde las modificaciones físicas y psicológicas afectan al desarrollo personal, produciéndose importantes cambios en las actitudes, la motivación, la auto-percepción de un individuo, y el comportamiento real (Labbrozzi, Robazza, Bertollo, Bucci, & Bortoli, 2013; Borrego et al., 2014). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el periodo de adolescencia se corresponde al comprendido entre los 10 años hasta los 19 años. En este sentido, aspectos tan importantes como la medida del disfrute en la práctica de AF como la motivación hacia estas actividades, se han estudiado en adolescentes en multitud de ocasiones (Biddle et al., 2003; Labbrozzi et al., 2013; Motl, Dishman, Ruth Saunders, Dowda, Felton, & Pate, 2001; Owen, Astell- Burt, & Lonsdale, 2013; Vallerand & Bissonnette, 1992), con el fin de intentar dar una solución a la problemática de la participación y adherencia a la práctica de AF.

Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco, & Bermúdez (2009) muestran que cada alumno/a se motiva por razones diferentes. Sin embargo, lo que parece que sí está demostrado es que la motivación por el aprendizaje parte del grado de aproximación a las realidades que suscitan gusto, curiosidad e interés por el descubrimiento. En esta misma línea, Ntoumanis (2002) demostró que el alumnado con una alta motivación en AF también tenía unos niveles de disfrute altos y viceversa. El alto nivel de disfrute en la estructura del "perfil de una alta motivación" sugiere que los estudiantes pueden ser motivados hacia la EF tanto intrínsecamente como extrínsecamente y continúan disfrutando de clases de EF. Además, también es posible que los estudiantes que están altamente motivados tanto intrínsecamente como extrínsecamente, en cierto momento, muestren niveles bajos - moderados de ansiedad para facilitar el desempeño de las tareas físicas y deportivas (Pérès, Cury, Famose, & Sarrazin, 2002).

En general, los estudiantes en un "perfil de baja motivación" están motivacionalmente en riesgo debido a los bajos niveles de motivación autodeterminada. Esto es debido a que los bajos niveles de motivación se relacionan con resultados negativos como el aburrimiento y la infelicidad (Ntoumanis, 2002; Standage, Treasure, Duda, & Prusak, 2003) y constituyen predictores negativos de futuro en cuanto a los niveles de participación en la AF (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere, & Blais, 1995). El binomio motivación – disfrute en la AF ha cobrado mucho protagonismo debido principalmente al ya mencionado problema de participación entre los adolescente en la AF.

Tanto la motivación como la medida del disfrute con la AF se han estudiado en adolescentes masculinos (Owen et al., 2013; Quevedo-Blasco et al., 2009) y femeninos (Molt et al., 2001; Labbrozzi et al., 2013; Biddle et al., 2003). Biddle et al. (2003) remarca que existe una disminución en la participación de la AF en los adolescentes, siendo esta disminución especialmente más evidente en el género femenino. Este hecho, también lo afirman estudios más recientes (Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray, & Faught, 2012; Nader, Bradley, Houts, McRitchie, & O'Brien, 2008) en ambos sexos, siendo en este caso también, el descenso más dramático en el género femenino entre las edades 12-15, e incluso observándose una correlación negativa con un estado de sobrepeso (Barr-Anderson, et al. 2008). Uno de los factores pueden ser las previamente mencionadas modificaciones físicas y

psicológicas. Ello conlleva un cambio en la percepción del individuo de sí mismo/a en los aspectos de los dominios físicos como la fuerza, la resistencia, la capacidad de practicar algún deporte, y la apariencia física. De hecho, los diferentes aspectos del concepto físico han sido reconocidos como uno de los determinantes psicológicos de la AF (Labbrozzi et al., 2013).

Además, entre las adolescentes, el disfrute de la AF también ha sido reconocido como una variable significativa para explicar el compromiso y la predicción de los comportamientos de AF. En relación a las sesiones de EF, Barr-Anderson et al. (2008), demostraron que el disfrute de las clases de EF en el género femenino estaba asociada a unos beneficios en la percepción de la AF, la autoeficacia, un ambiente y un clima agradable. El disfrute con el ejercicio se utilizó para analizar el impacto de una intervención basada en la promoción de la AF entre las adolescentes. El disfrute en la AF correlacionó de forma significativa con la participación en la AF organizada y no organizada (García Bengoechea, Sabiston, Ahmed, & Farnoush, 2010). De ahí que haya que apoyarse en los intereses del alumnado y conectarlos con los objetivos y contenidos del aprendizaje así como con las mismas actividades. Parece ser que los alumnos no se motivan por igual (Quevedo-Blasco et al., 2009), por lo que puede ser importante buscar y realizar actividades cercanas a sus inquietudes, motivaciones y centros de interés que causen una mayor participación e implicación del alumnado en el aula durante las sesiones de EF. De esta manera, cuanto mejores experiencias cercanas a sus gustos e intereses viva el alumnado en el aula, se podría decir que se motivaría más y en mejor medida.

Por todo ello, una correcta y adecuada selección de contenidos por los profesionales de la EF, en busca de un grado óptimo de motivación por el trabajo de los mismos en el aula, no sólo deben adecuarse al currículo establecido por la administración educativa, sino que teniendo en cuenta los aspectos socio-culturales del entorno en el que nos encontremos y el desarrollo evolutivo de nuestro alumnado, los contenidos han de tener el máximo sentido y significado para ellos, adecuándolos a las necesidades e intereses de los mismos y analizando, pues, todo aquello que les pueda motivar (Quevedo-Blasco et al., 2009). Así mismo teniendo en cuenta las diferencias interpersonales, será necesario tener siempre en cuenta las diferencias que puedan existir entre el género femenino y masculino.

Para intentar comprender cuáles son los mecanismos que minimizan la disminución en la participación de la AF en los adolescentes, varias investigaciones han utilizado diversos cuestionarios con el fin de determinar los niveles de motivación de los implicados (Yli-Piipari et al., 2009) y el disfrute en la actividad física (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000; Fernández-García, Sánchez-Bañuelos, & Salinero Martín, 2008; Jekauc, Voelkle, Wagner, Mewes, & Woll, 2013; Kenziarski, & DeCarlo, 1991; Moreno, González-Cutre, Martínez Galindo, Alonso, & López, 2008). Además, existen estudios relacionados con la motivación en un contexto académico (Maquilón Sánchez, & Hernández Pina, 2011; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, 1992), pero a pesar de ello, no existen muchos estudios atendiendo a la motivación (Quevedo-Blasco et al., 2009) y el disfrute con la AF realizada en las sesiones de EF (Mottl et al., 2001).

Uno de los cuestionarios más utilizados en la literatura es el cuestionario Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) que mide el nivel del disfrute en la AF practicada. Además, este cuestionario cuenta con varios trabajos de validación y

se ha traducido a distintos idiomas, siendo el inglés el idioma original (Kenzierski et al., 1991) y traducido al alemán (Jekauc et al., 2013), al portugués (Beaton et al., 2000) y al castellano (Fernández-García et al., 2008; Moreno et al., 2008). De este modo, queda contrastada la influencia de este cuestionario a nivel mundial por sus validaciones en distintos idiomas y por el número de estudios que lo han utilizado (Bartlett, Close, MacLaren, Gregson, Drust, y Morton, 2011; Molt et al., 2001; Oliveira, Slama, Deslandes, Furtado, y Santos, 2013; Oliveira, Deslandes, Nakamura, Viana, & Santos, 2015) con distintos tipos de población.

Algunos autores han utilizado el cuestionario para medir el nivel del disfrute en un entrenamiento de alta intensidad o entrenamiento continuo (Bartlett et al., 2011; Oliveira et al., 2013) y ver las diferencias en el disfrute entre esos dos tipos de entrenamiento. Otros autores también lo han utilizado en el mundo del deporte (Oliveira et al., 2015) para observar si se produce una mayor satisfacción con el ejercicio auto seleccionado con respecto al ejercicio impuesto. Sin embargo, pocos estudios se han realizado en torno a la EF con el cuestionario (PACES) (Molt et al., 2001). Estos autores utilizaron la encuesta PACES en las sesiones de EF, sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio que haya analizado las diferencias que puedan existir entre el disfrute de la AF en las sesiones de EF y el disfrute de la AF en AFE. Por esta razón, nuestro estudio se centrará en investigar las diferencias entre los resultados obtenidos en el cuestionario PACES orientado a la EF y los resultados obtenidos en el cuestionario PACES orientado a la AFE.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES.

En este estudio participaron ciento treinta y nueve (139) estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de bachillerato (Edad media del total de la muestra = $15,9 \pm 1,1$ años). A todos los alumnos se les distribuyó un cuestionario. El cuestionario fue realizado por dos grupos de 2º curso de bachillerato ($n = 37$, $17,5 \pm 0,5$ años), 4 grupos de 4º curso de la ESO ($n = 81$, $15,5 \pm 0,6$ años) y un grupo de 3º curso de la ESO ($n = 21$, $14,8 \pm 0,5$ años). De estos 139 alumnos 70 eran chicos ($16,2 \pm 1,2$ años) y 69 eran chicas ($15,7 \pm 1,1$ años). Además se realizaron dos grupos en función del carácter de la materia de Educación Física que cursaban (optativa o no optativa). Del total de los alumnos, el grupo se dividió en aquellos que realizaban educación física de forma obligatoria (EFOB; $n = 102$; $15,4 \pm 0,6$ años; alumnos del 3º y 4º curso de la ESO) y los que la realizaban la asignatura de educación física de forma optativa (EFOP; $n = 37$; $17,5 \pm 0,5$ años; 2º curso de Bachiller). El alumnado de la ESO participaba dos veces por semana en sesiones de educación física escolar, con una duración semanal total de una hora y cincuenta minutos, mientras que los de 2º curso de bachillerato realizaban 4 horas de clase de educación física. Todos los participantes acudían a clase con normalidad y a todos ellos se les explicaron los riesgos y beneficios de la participación en el estudio. Todos los padres, madres o tutores legales de los alumnos firmaron el preceptivo consentimiento informado y podían retirarse de la investigación en cualquier momento. Además, se solicitó la autorización del centro educativo y del Consejo Escolar. Todos los procedimientos siguieron las pautas establecidas en la Declaración de Helsinki (2013) y la investigación respeto lo establecido por la Ley Orgánica de Protección de Datos (LOPD).

2.2. PROCEDIMIENTO.

El cuestionario se distribuyó en el gimnasio del centro durante dos sesiones del mes de mayo, al final del curso escolar 2014 - 2015. A todos los participantes se les explicó el procedimiento para cumplimentar el cuestionario y fueron instruidos para que lo hicieran lo mejor que pudieran y con la mayor sinceridad posible. El alumnado tuvo que hacer dos veces el cuestionario en días separados con una semana entre las dos sesiones. En la primera de ellas el alumnado respondía en referencia a las sesiones de educación física, mientras que el segundo día se les preguntó sobre la actividad física o deporte que realizaban fuera del centro educativo. Todos los cuestionarios se pasaron al inicio de las sesiones de educación física y por el mismo investigador.

2.3. CUESTIONARIO SOBRE LA ESCALA DE DISFRUTE CON LA ACTIVIDAD FÍSICA (PACES).

El cuestionario empleado fue la denominada Escala de Disfrute con la Actividad Física o «Physical Activity Enjoyment Scale» (PACES) adaptada al castellano por Moreno et al. (2008). La escala estaba compuesta por 16 ítems que se puntuaban con un rango que oscilaba desde el valor mínimo (1) al valor máximo (5), y donde la posición central (3) se correspondía al valor neutro Moreno et al. (2008). De todas las respuestas dadas por el alumnado se obtenía una puntuación total, a través del cómputo global de todos sus ítems sumando los ítems positivos y restando los negativos. El primer cuestionario PACES (primer día) hizo referencia a la Escala de Disfrute con la Actividad Física en las sesión de educación física (EDEF), mientras que el otro cuestionario (segundo día) se dedicó a analizar la Escala de Disfrute con la Actividad Física en las sesiones extraescolares (EDAE).

Además de la información obtenida a través de los cuestionarios PACES se recogió la fecha de nacimiento, el tipo de deporte practicado, las horas de práctica de actividad física reglada o dirigida en horario extraescolar y la última nota obtenida en la materia de educación física de cada uno de los alumnos y alumnas.

2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los resultados obtenidos en el total de los cuestionares PACES se presentan como media \pm desviación típica (DT) de la media. Los resultado en cada ítem, se presentan como frecuencias y porcentajes (%) de cada una de las respuestas posibles. El coeficiente de variación (CV) entre los resultados obtenidos por cada alumno/a con respecto al resto del alumnado en el total de la puntuación del PACES (CV inter sujeto) se calculó mediante la fórmula propuesta por Atkinson y Nevill (1998): $(CV) = (SD / \text{Promedio}) \times 100$. El nivel de concordancia entre el PACES en EDEF y EDAE se analizó mediante el índice Kappa de Cohen. Las diferencias en los resultados para el total de los participantes entre los dos cuestionarios se analizaron mediante una prueba t para muestras relacionadas. Las diferencias en el total de puntuación entre chicos y chicas o entre grupo EFOB y EFOP tanto en el PACES EDEF y PACES EDAE se realizó mediante una prueba T de muestras independientes. Para analizar las diferencias entre los distintos cursos escolares se utilizó un ANOVA de un factor con el correspondiente pos hoc de Bonferroni. La relación existente entre las respuestas en el primer y segundo cuestionario, el expediente académico en educación física y las horas declaradas de práctica de actividad física extraescolar se calcularon mediante la correlación de Pearson (r) y

el coeficiente de determinación (R^2). Los resultados de las correlaciones fueron interpretados mediante los valores establecidos en otras investigaciones: baja ($r \leq 0,3$), moderada ($0,3 < r \leq 0,7$) y alta ($r > 0,7$). La significatividad estadística se estableció en $p < 0,05$. El análisis estadístico se realizó con el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc, versión 20,0 Chicago, IL, EE.UU.).

3. RESULTADOS.

La media obtenida en la EDEF para todo el alumnado fue de $22,34 \pm 11,51$ puntos con un CV inter sujeto del 51,52%, mientras que cuando se les pregunto por la EDAE el valor fue significativamente mayor ($28,82 \pm 10,96$ puntos, $p < 0,001$) que la obtenida para el EDEF, con un CV inter sujeto de 38,03%. Los resultados respecto al cuestionario EDEF y EDAE en cada uno de los ítems se muestran en la tabla 1 y la tabla 2. Existe una tendencia en el cuestionario EDAE a que el porcentaje de la respuesta “totalmente de acuerdo” sea mayor que en el EDEF en los ítems positivos. Esta tendencia también existe en la respuesta “totalmente en desacuerdo” donde el porcentaje en los ítem negativos es mayor en el caso del cuestionario EDAE.

Tabla 1. Los porcentajes de las respuestas obtenidas en el cuestionario PACES orientado a la educación física (EDEF) de todo el alumnado (n = 139).

	Ítems															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
TED	2,2	40,3	58,3	2,2	66,9	4,3	74,8	0,7	1,4	3,6	5,8	60,4	64,7	12,2	0,7	50,4
AD	3,6	25,2	24,5	4,3	21,6	10,1	13,7	8,6	5,8	7,2	14,4	18,7	17,3	18	6,5	28,1
N	18,7	21,6	10,1	18,7	7,2	21,6	4,3	21,6	15,1	28,1	37,4	12,9	12,9	41,7	12,2	12,9
ADA	25,2	10,8	6,5	34,5	1,4	34,5	4,3	34,5	38,1	36	20,9	5,8	4,3	18	38,8	5
TDA	50,4	2,2	0,7	40,3	2,9	29,5	2,9	34,5	39,6	25,2	21,6	2,2	0,7	10,1	41,7	3,6

Los ítems 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15 son positivos en relación al disfrute en la actividad física en educación física mientras que los ítems 2, 3, 5, 7, 12, 13, 16 son negativos. EDEF = Escala de Disfrute con la Actividad Física en las sesión de educación física; TED = Totalmente en desacuerdo; AD = Algo desacuerdo; N = Neutro; ADA = Algo de acuerdo; TDA = Totalmente de acuerdo.

Tabla 2. Los porcentajes de las respuestas obtenidas en el cuestionario PACES orientado a la actividad extraescolar (EDAE) de todo el alumnado (n = 125).

	Ítems															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
TED	0,8	76,9	89,2	1,5	90,8	3,1	86,2	0,8	0,8	3,1	4,6	69,2	90	5,4	1,5	80
AD	1,5	13,1	5,4	0,8	3,1	0,8	6,2	3,1	1,5	0,8	3,1	14,6	4,6	7,7	3,1	12,3
N	2,3	6,2	1,5	3,1	1,5	8,5	4,6	6,2	6,9	20	23,1	11,5	1,5	23,1	3,8	3,8
ADA	12,3	3,1	2,3	24,6	2,3	30	0,8	26,2	24,6	25,4	29,2	0,8	0,8	30	14,6	0,8
TDA	83,1	0,8	1,5	70	2,3	57,7	2,3	63,8	66,2	50,8	40	3,8	3,1	33,8	76,9	3,1

Los ítems 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15 son positivos en relación al disfrute en la actividad física en educación física mientras que los ítems 2, 3, 5, 7, 12, 13, 16 son negativos. EDAE = Escala de Disfrute con la Actividad Física en las actividades físicas extraescolares; TED = Totalmente en desacuerdo; AD = Algo desacuerdo; N = Neutro; ADA = Algo de acuerdo; TDA = Totalmente de acuerdo.

Estas diferencias encontradas en las respuestas de los dos cuestionarios se ven apoyadas por la falta de concordancia en cada uno de los ítems del cuestionario y del valor total. Los valores obtenidos en la concordancia en cada uno de los ítems fue bajo (Kappa de Cohen = 0,13 – 0,43).

En relación al género, los chicos obtienen unos valores significativamente mayores en el cuestionario EDAE ($30,59 \pm 8,96$ vs. $27,0 \pm 12,49$; $p < 0,05$). Sin embargo, los valores obtenidos por los chicos y las chicas en el EDEF fueron similares ($23,5 \pm 11,75$ vs. $21,16 \pm 11,23$; $p > 0,05$). Por otro lado, el grupo de EFOP obtuvo unos valores significativamente mayores que el grupo EFOB tanto en el cuestionario EDEF ($28,86 \pm 8,38$ vs. $19,97 \pm 11,61$; $p < 0,05$) como en el cuestionario EDAE ($32,08 \pm 5,12$ vs. $27,61 \pm 12,25$; $p < 0,01$). Atendiendo a los 3 cursos, las diferencias entre ellos en los dos cuestionarios se pueden observar en la figura 1.

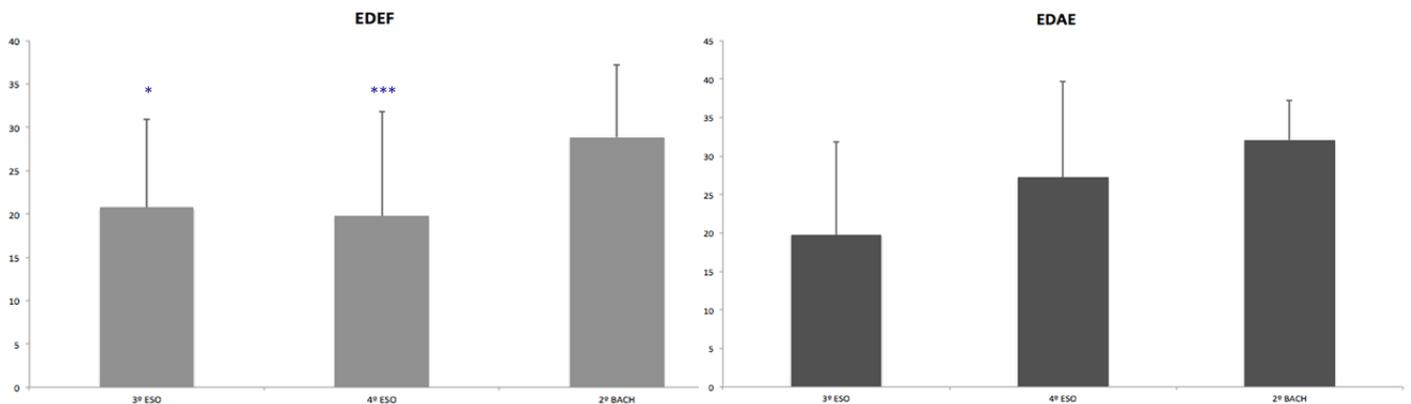


Figura 1. Diferencias entre los cursos de 3º de la ESO, 4º de la ESO y 2º de bachillerato (2ª BACH) en el cuestionario de la escala del disfrute en la actividad física en educación física (EDEF) y en las actividades extraescolares (EDAЕ). * $p < 0,05$ y *** $p < 0,001$ diferencias significativas con respecto al grupo de 2º de bachillerato.

En cuanto a los hábitos de práctica de actividad física, se observó una gran diversidad entre las modalidades de los deportes y las actividades físicas extraescolares que practican los alumnos. Las modalidades deportivas más practicadas fueron el fútbol y el baloncesto (44,6% entre los dos), mientras que las modalidades menos practicadas fueron la equitación y el atletismo (2,2% cada modalidad). En la modalidad de “otros” se incluían actividades físicas como BMX, surf, pelota vasca, voleibol, ciclismo, escalada, triatlón, karate, patinaje sobre hielo, y hockey sobre hielo, siendo estas actividades practicadas por el 12,9% de los alumnos. El 10,8% de los alumnos en cambio, no hacía ninguna actividad física organizada fuera de la escuela (Figura 2).

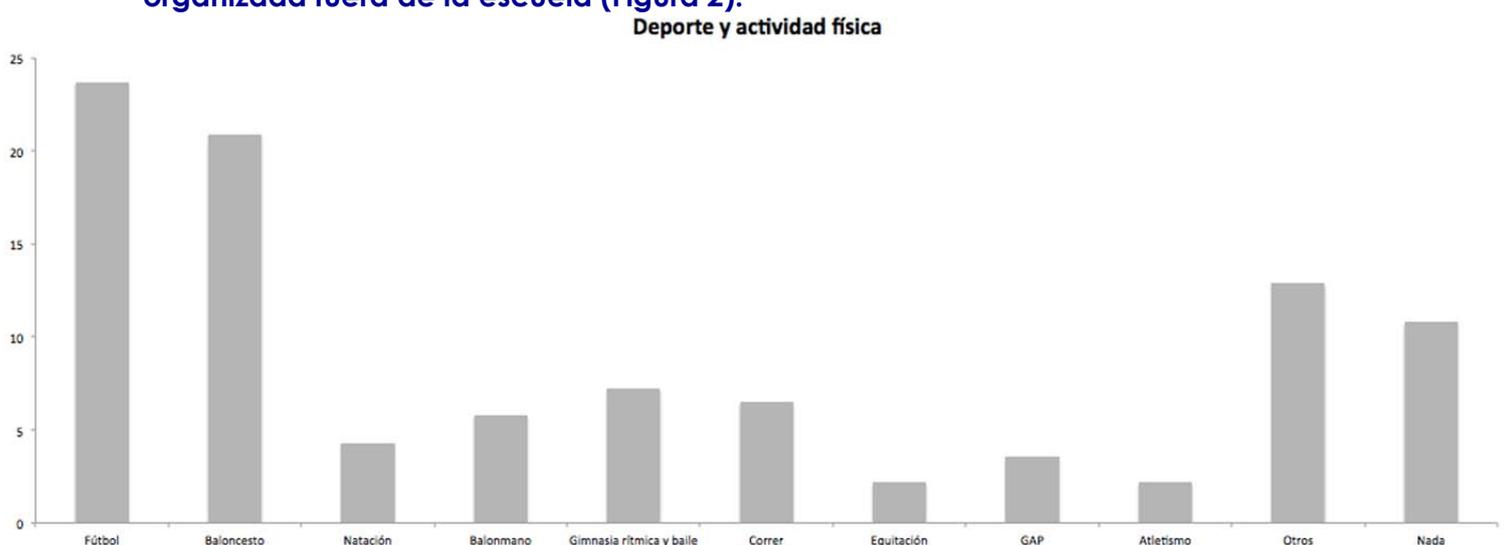


Figura 2. Resultados del porcentaje de las modalidades deportivas y de actividad física practicadas por el alumnado en horario extraescolar.

Los resultados obtenidos en las horas de práctica deportiva extraescolar y el expediente curricular del total de los alumnos y de los distintos grupos se pueden observar en la tabla 3. La media de horas de actividad física o deporte semanal que practicaban los alumnos fuera del horario escolar era de $4,38 \pm 2,74$ h con un CV inter sujeto del 62,55%. Además, la media de la nota en EF fue de $7,92 \pm 1,17$ con un CV inter sujeto de 14,77 %.

Tabla 3. Diferencias en las horas de práctica deportiva extraescolar y la nota en educación física, en función del sexo, carácter de la materia y el curso académico.

	Total (n = 139)	MASC (n = 70)	FEM (n = 69)	EFOP (n = 37)	EFOB (n = 102)	2° BACH (n = 37)	4° ESO (n = 81)	3° ESO (n = 21)
Horas práctica	4,38 ± 2,74	5,05 ± 2,33 **	3,71 ± 2,96	5,18 ± 2,12	4,09 ± 2,88	5,18 ± 2,12	4,17 ± 3,04	3,81 ± 2,18
Nota EF	7,92 ± 1,17	8,16 ± 1,19 *	7,68 ± 1,09	8,93 ± 0,73 ΨΨ	7,56 ± 1,08	8,93 ± 0,73###††	7,47 ± 1,05	7,9 ± 1,14

MASC = masculino; FEM = femenino; EFOB = grupo educación física obligatoria; EFOP = grupo educación física optativa; BACH = bachillerato; ESO = educación secundaria obligatoria; EF = educación física. *p < 0,05 y **p < 0,01 diferencias significativas entre el género masculino y el femenino. ΨΨ p < 0,01 diferencias significativas entre la materia optativa y obligatoria. ### p < 0,001 diferencias significativas entre el curso de 2° de bachillerato y 4° de la ESO. †† p < 0,01 diferencias significativas entre el curso de 2° de bachillerato y 3° de la ESO.

La relación observada entre las distintas variables (EDEF, EDAE, nota en EF y las horas de práctica deportiva extraescolar), fue significativa entre en todas las variables analizadas teniendo en cuenta a todo el alumnado (rango r = 0,29 – 0,56; rango R² = 0,09 – 0,31; p < 0,01) exceptuando la relación entre EDEF y las horas de práctica deportiva extraescolar, donde no se observaron correlaciones significativas. Tal y como se presenta en la tabla 4, la relación existente entre las distintas variables analizadas fue distinta en función del género.

Tabla 4. Correlaciones entre las escalas de medidas del disfrute (EDEF y EDAE), la nota obtenida en educación física y las horas de práctica deportiva extraescolar.

		EDEF	EDAE	Nota
Chicos (n = 70)	Horas de práctica	0.03	0.13	0.29*
	Nota	0.46***	0.20	-
	EDAE	0.52***	-	-
	EDEF	-	-	-
Chicas (n = 69)	Horas de práctica	0.17	0.44***	0.27*
	Nota	0.39**	0.34**	-
	EDAE	0.59***	-	-
	EDEF	-	-	-
Total (n = 139)	Horas de práctica	0.15	0.36***	0.31***
	Nota	0.44***	0.29**	-
	EDAE	0.56***	-	-
	EDEF	-	-	-

EDEF = escala de disfrute en educación física; EDAE = escala de disfrute en las prácticas deportivas extraescolares. *p < 0,05; **p < 0,01 y ***p < 0,001 correlaciones significativas.

En el caso del grupo EFOP las relaciones fueron significativas únicamente entre los dos cuestionarios, EDEF y EDAE ($r = 0,79$; $R^2 = 0,62$; $p < 0,001$). Sin embargo, en el grupo de EFOB se obtuvieron correlaciones significativas entre todas las variables (rango $r = 0,25 - 0,52$; rango $R^2 = 0,06 - 0,27$; $p < 0,05$) salvo entre EDEF y las horas de práctica deportiva extraescolar.

Las correlaciones también varían en función de los cursos. Los alumnos de 2º de bachillerato sólo obtuvieron relaciones significativas entre EDEF y EDAE ($r = 0,76$; $R^2 = 0,62$; $p < 0,001$). Los alumnos de 4º de la ESO obtuvieron relaciones significativas entre EDEF y EDAE ($r = 0,52$; $R^2 = 0,27$; $p < 0,001$) así como entre EDEF y la nota obtenida en educación física ($r = 0,36$; $R^2 = 0,13$; $p < 0,001$). En este mismo grupo, también se encontraron relaciones significativas entre EDAE y la nota ($r = 0,25$; $R^2 = 0,06$; $p < 0,05$) y entre EDAE y las horas de práctica deportiva ($r = 0,38$; $R^2 = 0,14$; $p < 0,001$). Por último, las horas de práctica deportiva extraescolar correlacionaron significativamente con la nota obtenida en educación física ($r = 0,29$; $R^2 = 0,08$, $p < 0,01$). En el caso de los alumnos de 3º de la ESO las correlaciones fueron significativas tanto entre EDEF y EDAE ($r = 0,47$; $R^2 = 0,22$; $p < 0,05$) como entre EDEF y las horas de práctica deportiva extraescolar ($r = 0,50$; $R^2 = 0,25$; $p < 0,05$).

4. DISCUSIÓN.

El cuestionario de PACES se ha utilizado ampliamente en la literatura científica (Bartlett et al., 2011; Molt et al., 2001; Oliveira et al., 2013; Oliveira et al., 2015) con el fin de determinar el disfrute de los participantes en actividades físicas o deportivas. En muchos casos han sido analizados desde el punto de vista de la validez y fiabilidad (Beaton et al., 2000; Fernández-García et al., 2008; Jekauc et al., 2013; Kenziarski et al., 1991; Moreno et al., 2008;). Sin embargo, son pocos los estudios que se han realizado al respecto desde un punto de vista práctico. Por ello, el análisis del cuestionario PACES en alumnos y alumnas adolescentes de la ESO y de bachillerato puede aportar una información relevante para determinar el nivel del disfrute en las sesiones tanto de EF como de AFE, para poder aumentar la motivación hacia la AF e intentar dar una solución a la disminución de la participación en estas edades.

El principal objetivo de este estudio fue determinar el nivel del disfrute en las sesiones de EF y AFE desde un punto de vista general y concretamente en cada ítem del cuestionario PACES en adolescentes de 3º y 4º curso de la ESO y 2º curso de bachillerato. De la misma forma, se analizó el nivel de concordancia y las diferencias entre las respuestas de los dos cuestionarios PACES (EDEF y EDAE, respectivamente) con el fin de analizar si el disfrute expresado por el alumnado coincide en ambos ámbitos. Además, se determinó el nivel de disfrute en los dos cuestionarios PACES en función de la edad, del género y del carácter de la materia de educación física (optativa o no optativa). Por último, se estudió la correlación entre las horas de práctica extraescolar, el disfrute en las sesiones de EF y las notas de los estudiantes obtenidas en la asignatura de educación física.

Como era de esperar, los resultados obtenidos determinan que el nivel del disfrute es mayor en las AFE que en las clases de EF ($28,82 \pm 10,96$ vs. $22,34 \pm 11,51$). Sin embargo, el porcentaje del coeficiente de variación inter sujeto fue grande, lo que indica que la variación en el disfrute es elevada. En esta línea, la falta de concordancia en cada uno de los ítems del cuestionario y del valor total apoya las

diferencias inter sujeto. Por otra parte, se observaron diferencias significativas entre EDEF y EDAE en función de EFOP y EFOB. Sin embargo, las diferencias significativas observadas en función del género solamente existieron en EDAE, mientras que en función del curso las diferencias significativas se mostraron en EDEF. En relación a las correlaciones entre las distintas variables (EDEF, EDAE, nota en EF y las horas de práctica deportiva extraescolar), se observó una relación significativa entre casi todas las variables en la totalidad de los alumnos. No obstante, las relaciones variaron en función de las diferentes agrupaciones. En este sentido, se necesitan más estudios de tipo longitudinal y transversales para determinar y analizar el nivel de disfrute tanto en las sesiones de EF como en AFE.

Estudios anteriores determinaron los beneficios de la práctica de AF en la salud física y psicológica (Borrego et al., 2014; Cairke et al., 2010) y que el cuestionario PACES es una opción prometedora para la medición del disfrute de la actividad física (Molt et al., 2001; Kenziarski et al., 1991; Wankel, 1993). Los resultados obtenidos en este estudio, en relación a cada ítem, fueron parecidos a los obtenidos por Moreno et al. (2008) que afirman que las desviaciones típicas fueron superiores a 1 y las medias se situaron alrededor del punto medio de la escala. De la misma forma, el valor absoluto del cuestionario fue inferior a otros estudios (Fernández-García et al., 2008). Esto se puede deber a que en estos estudios se haya utilizado el cuestionario de 18 ítems, que se puntuaba con un rango que oscila desde el valor mínimo (1) al valor máximo (7), y donde la posición central (4), y no la de 16 utilizada en nuestro estudio, con un rango de 1 a 5.

Las respuestas de nuestro estudio en los dos cuestionarios dieron lugar a un coeficiente de variación elevado (51,52 % vs. 38,03 %, EDEF y EDAE, respectivamente). De la misma forma, estas diferencias inter sujeto también se observaron en el estudio de Moreno et al. (2008) con un porcentaje de varianza total de 40,42 %. Este aspecto resalta la idea de que el disfrute mostrado por los alumnos en las distintas actividades es dispar. Para una misma actividad, se puede dar el caso de que unos alumnos presentan altos niveles de disfrute y otros por el contrario, muestren un menor disfrute. Además, los valores de disfrute obtenidos en el cuestionario EDAE fueron significativamente mayores que los obtenidos en el cuestionario EDEF. Esto puede deberse a que la EF tiene el potencial para proporcionar tanto experiencias positivas como negativas (Yli-Piipari et al., 2009), por lo tanto, no todo el alumnado tendrá unas experiencias positivas en las clases de EF.

En las sesiones de educación física, además del disfrute, se persiguen otros objetivos formativos y educativos que en muchas ocasiones no producen satisfacción inmediata en los alumnos participantes. Este hecho, puede que lleve a los estudiantes a tener una motivación mas baja mostrando de esta manera unos valores bajos en el disfrute con la AF en las sesiones de EF (Ntoumanis 2002) e influyendo en los resultados del cuestionario EDEF.

Tanto el disfrute en la AF como la motivación por la práctica se han estudiado con insistencia en ambos sexos, pero también concretamente en el género femenino (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, & García-Calvo, in press; Biddle et al., 2003; Labbrozzi et al., 2013; Molt et al., 2001) debido a que es imprescindible conocer las causas que subyacen a la adherencia en las AF (Pavón et al. 2004; Wankel, 1993) así como los motivos que les lleva a los adolescentes (sobre todo del género femenino) a dejar de practicar AF. En un estudio de

González-Palenzuela (2004) se observa que los motivos que alegan para su práctica son fundamentalmente dos: porque les gusta (32.7%) y por diversión (28.4%). Tan sólo el 11.8% de los hombres y el 15% de las mujeres buscan como objetivo principal mejorar físicamente. En otro estudio de Martínez et al. (2012) donde se estudiaban los motivos de práctica, fueron un 61,2% de los adolescentes de 13 años quienes hacían AF por “diversión y pasar el tiempo”, un 62,4 % de los de 14 años, un 63,6 % de los de 15 años, y 61,6 % de los de 16 años. Un total de 69 % de 902 chicos hacían AF por “diversión y pasar el tiempo” mientras que un total de 52,5 % de 530 chicas practicaban deporte por esta misma razón.

El estudio de Martínez et al. (2012) determina de esta manera que el disfrute es una de las razones que conducen a la población adolescente a practicar alguna actividad deportiva. En nuestro estudio, los chicos obtienen unos valores significativamente mayores en el cuestionario EDAE pero no en EDEF. Es decir, al parecer el nivel del disfrute en clase es similar entre los dos géneros pero en las AFE los chicos disfrutaban más que las chicas. Parece ser que en las sesiones de EF el profesor se apoya en los intereses del alumnado de ambos sexos. En ambos cuestionarios, tanto en chicas como en chicos, los resultados del cuestionario EDAE fueron ligeramente superiores que los del cuestionario EDEF. Similares diferencias se encontraron en el estudio de Martínez et al. (2012) donde los principales motivos de realización de actividad físico – deportiva fue la diversión. Tanto los chicos como las chicas apuntaron a la diversión como uno de los mayores motivos para realizar AF pero hubo diferencias significativas entre ellos. Según Craike et al. (2010) el aumento en la participación en la AF se logra mejor en la AF del tiempo libre. En esta línea, sería interesante que los valores del cuestionario EDEF se acercasen más a los de EDAE. De esta manera, podría ser interesante buscar actividades en las clases de EF que motiven más al alumnado.

La motivación en la AF se ha estudiado en varios trabajos de investigación (Biddle et al., 2003; Labbrozzi et al., 2013; Molt et al., 2001; Owen et al., 2013) y se ha determinado la importancia de ella para la adherencia a la práctica de AF (González- Palenzuela, 2004). Por esa razón hemos estudiado el nivel del disfrute en un grupo de bachillerato (a priori con una motivación intrínseca o extrínseca hacia la AF, debido a que fueron los propios alumnos y alumnas los que eligieron participar en la materia optativa de EF) y en la ESO, donde la materia de EF fue obligatoria. En este sentido, como se podría esperar el grupo de EFOP obtuvo unos valores significativamente mayores que el grupo EFOB tanto en el cuestionario EDEF como en el EDAE. Tal y como se puede observar en el estudio de Ntoumanis (2002) los alumnos con una alta motivación en AF también tenían unos niveles de disfrute altos, mientras que los estudiantes con una motivación baja mostraron unos valores bajos en el disfrute de AF en las sesiones de EF. Los participantes de bachillerato puede que estuvieran más motivados intrínsecamente o extrínsecamente y por esa razón obtuvieron unos mayores resultados en los dos cuestionarios.

La edad también es un factor importante a pesar de que la OMS engloba desde las personas con tan solo 10 años hasta los 19, dentro de la definición de adolescencia. Desde los 10 hasta los 19 años hay un amplio abanico de cursos (desde primaria hasta bachiller pasando por secundaria) y unas grandes modificaciones físicas y psicológicas (Borrego et al., 2014; Labbrozzi et al., 2013). Por ello, en nuestro estudio se observaron resultados dispares en el cuestionario EDEF entre los alumnos de la ESO y los de bachillerato, siendo estos últimos los que más disfrutaban en las sesiones de EF.

No obstante, no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos de la ESO (3º y 4º curso, respectivamente). En el cuestionario EDAE, en cambio, no se observaron diferencias significativas entre ningún grupo. No obstante, estos resultados se deben interpretar con cuidado puesto que cuando se ha diferenciado el grupo EFOB (los alumnos de 3º y 4º curso de la ESO) y EFOP (2º curso de bachillerato) los resultados fueron totalmente diferentes, puesto que, el grupo EFOP obtuvo unos resultados superiores (30,80 % en EDEF y 13,93 en EDAE) que el grupo EFOB. Tal y como se ha mencionado anteriormente, los alumnos de bachillerato puede que sean un grupo sesgado debido a que ellos eligieron, principalmente por su motivación intrínseca o extrínseca, realizar la materia de EF.

Este hecho es totalmente contrario en el caso de los alumnos de la ESO, donde la motivación por la EF puede ser mucho menos homogénea. Al respecto, según Amado et al. (in press) los procesos motivacionales constituyen un elemento clave para dirigir el comportamiento hacia la práctica deportiva y si no existe esa motivación tampoco existirá un nivel alto del disfrute, tal y como menciona Ntoumanis (2002). En esta edades, es muy importante mantener un nivel del disfrute alto porque hará que tengan una motivación alta hacia la AF y esto conllevará, tal y como mencionan Amado et al. (in press), a que el comportamiento hacia la práctica deportiva persista en el tiempo.

En los últimos años diferentes autores han realizado numerosas críticas a la evaluación en la EF, principalmente por la utilización del modelo tradicional de evaluación en esta asignatura. Con este modelo López Pastor et al. (2006) se refieren a la utilización sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso en el área de EF. En el caso de este estudio, el profesor no utilizaba el modelo tradicional de evaluación en EF, y le prestaba atención a otros factores para llevar a cabo la evaluación y para poner la nota final.

En este sentido, los alumnos de Bachiller obtuvieron una nota de un 16,3 % mayor que los de 4º curso de la ESO y un 11,5 % mayor que los de 3º curso de la ESO. A pesar de ello, no se han encontrado correlaciones significativas entre los resultados de los niveles de disfrute y las notas obtenidas en los alumnos de 2º curso de bachillerato ni tampoco en los alumnos de 3º curso de la ESO. En el caso de los de 4º curso de la ESO, en cambio, aunque los resultados de las notas fueron las más bajas (comparando con los otros cursos) los resultados de los 2 cuestionarios (EDEF y EDAE, respectivamente) correlacionaron de forma significativa con las notas obtenidas.

Por todo ello, se puede pensar que cuanto más alto sea el disfrute en las sesiones de EF puede que sea por una alta motivación intrínseca o extrínseca, pero no por ello se obtendrán unas notas altas. Por lo tanto, parece ser que el disfrutar o el estar motivado con la práctica de actividad física no es el factor principal para obtener una buena calificación en el área de EF.

Atendiendo a las horas de práctica extraescolar, a pesar de que Ainsworth et al. (2000) determinan que es más fácil promover la AF a través de las AF de tiempo libre, en nuestro estudio las horas de práctica en las AFE no fueron muy elevados (5,18 ± 2,12 h; 4,17 ± 3,04 h; 3,81 ± 2,18 h, para alumnos de bachillerato, 4º curso de la ESO y 3º curso de la ESO, respectivamente). Además, la media de las horas semanales de práctica deportiva reglada en cada curso tuvo una desviación

estándar superior o cercana a la mitad de la media. Todo ello implica que existe una diversidad en cuanto a las horas de práctica de AFE.

Se ha visto en la literatura que los alumnos que practican AFE normalmente suele ser porque disfrutan de ello (González-Palenzuela, 2004; Martínez et al., 2012). Sin embargo, en referencia a los datos obtenidos en el presente estudio, donde no se obtuvieron correlaciones significativas entre el número de horas de práctica de actividad física extraescolar y la satisfacción ni en EDEF ni EDAE, parece ser que no por practicar un mayor número de horas de AFE, se tiene un mayor disfrute en EF. Por todo ello, se vuelve a matizar la importancia de que los alumnos disfruten en las sesiones de EF para que tengan una motivación alta y en definitiva unas experiencias positivas que conlleven un nivel óptimo de disfrute y motivación en las clases de EF, para que en el futuro los alumnos continúen adheridos a la AF y se minimice el abandono de práctica de AF.

5. CONCLUSIONES.

1. Los resultados obtenidos determinan que el nivel del disfrute es mayor en las actividades físicas extraescolares dirigidas que en las clases de educación física. El alumnado puede elegir la actividad física a realizar según sus inquietudes y gustos, mientras que en las clases de educación física no ocurre lo mismo.
2. El alto porcentaje en los coeficientes de variación de los cuestionario de PACES y las altas desviaciones estándar indican la disparidad en el disfrute de la actividad física en las clases de educación física y en las actividades físicas extraescolares dirigidas, poniendo de manifiesto que existe una gran disparidad entre el alumnado en cuanto al disfrute.
3. Las chicas obtienen unos valores inferiores que los chicos en el cuestionario PACES atendiendo a las actividades físicas extraescolares pero no en el cuestionario PACES en relación con las clases de educación física. Es decir, las chicas de este centro tienen un menor disfrute que los chicos en las actividades físicas extraescolares dirigidas, pero tienen un nivel de disfrute parecido al de los chicos en las clases de educación física.
4. Como se podía esperar, el alumnado que participaba en las clases de educación física de forma obligatoria obtuvo unos valores inferiores que el alumnado que participaba en las clases de educación física de forma optativa en ambos cuestionarios PACES. En este caso, para los participantes que realizaban la educación física como una materia optativa, la actividad se realizaba por gusto o para fines de disfrute, social o competitivos.
5. Las diferencias entre cursos van ligados al punto anterior donde los alumnos de 2º curso de bachillerato tienen un mayor nivel de disfrute de la actividad física en las clases de educación física que los alumnos de 3º y 4º curso de la ESO. No obstante, el nivel del disfrute en las actividades físicas extraescolares fue similar, probablemente porque son los de 3º y 4º curso de la ESO quienes eligen que es lo que quieren hacer.
6. A pesar de que hubo correlaciones significativas entre distintas variables en el total de los alumnos y en función del género, el curso y el carácter de la

materia los coeficientes de determinación no mostraron unas relaciones muy grandes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainsworth, A., Bassett, D., Strath, S., Swatz, A., O'Brien, W., Thompson, R., ... Kimsey, C.D. (2000). Comparison of three methods of measuring the time spent in physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 457 - 464.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P.A., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (in press). Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Atkinson, G., & Nevill, A. M. (1998). Statistical methods for assessing measurement error (reliability) in variables relevant to sports medicine. *Sports Medicine*, 26(4), 217 - 238.
- Barkoukis, V., Tsiiratzoudis, Grouios, G., & Rodafinos, A. (2005). The development of a physical education state anxiety scale: a preliminary study. *Perceptual & Motor Skills*, 100, 118 - 28.
- Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L., Pratt, C., ... Pate, R.R. (2008). But I like PE: factors associated with enjoyment of physical education class in middle school girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 18 - 27.
- Bartlett, J.D., Close, G.L., MacLaren, D.P.M., Gregson, W., Drust, B., & Morton, J.P. (2011). High-intensity interval running is perceived to be more enjoyable than moderate-intensity continuous exercise: Implications for exercise adherence. *Journal of Sports Sciences*, 29(6), 547 - 553.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186 - 3191.
- Biddle, S.J.H. & Wang, C.K.J. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescent*, 26, 687 - 701.
- Borrego, F.J., López, G.F., & Díaz, A. (2014). Relationships between physical fitness and physical self-concept in Spanish adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 343 - 350.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Craike, M.J., & Graham-Cuskelly, R.H. (2010). The influence of various aspects of

- enjoyment on participation in leisure time physical activity. *World Leisure*, 1, 20 – 33.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dishman, R.K., Motl, R.W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D.S., & Pate, R.R. (2005) Enjoyment mediates the effects of a school-based physical activity intervention among adolescent girls. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 478 – 487.
- Fernández-García, E., Sánchez-Bañuelos, F., & Salinero Martín, J.J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema*, 20(4), 890 - 895.
- García Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R., & Farnoush, M. (2010). Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: the role of gender, socioeconomic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 7 – 16.
- Gonzalez-Palenzuela, F. (2004). La motivación y la adhesión hacia la actividad física y el deporte. *Escuela abierta*, 7, 137 – 152.
- Jekauc, D., Voelkle, M., Wagner, M.O., Mewes, N., & Woll, A. (2013). Reliability, Validity, and Measurement Invariance of the German Version of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(1), 104 – 115.
- Kenziarski, D., & DeCarlo, K.J. (1991). Physical activity enjoyment scale. Two validation studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 50 – 64.
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E.M., Martín Pinela, J.F., González Badiola, J., ... Marugán Garcia, L. (2006). La evaluación en educación física: Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos*, 10, 31 – 41.
- Labbrozzi, D., Robazza, C., Bertollo, M., Bucci, I., & Bortoli, L. (2013). Pubertal development, physical self-perception, and motivation toward physical activity in girls. *Journal of Adolescence*, 36, 759 – 765.
- Maquilón Sánchez, J.J., & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81-100.
- Martínez, A.C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... Delgado Fernández, M. (2012). Motivos de práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: Estudio Avena. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 391 – 398.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., & López, M. (2008). Propiedades psicométricas de la Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) en el contexto español. *Estudios de Psicología*, 29(2), 173 - 180.

- Motl, R.W., Dishman, R.K., Ruth Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R.R. Measuring Enjoyment of Physical Activity in Adolescent Girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110 - 117.
- Nader, P.R., Bradley, R.H., Houts, R.M., McRitchie, S.L., & O'Brien, M. (2008). Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 300, 295 – 305.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444 - 453.
- Oliveira, B.R.R., Slama, F.A., Deslandes, A.C., Furtado, E.S., & Santos, T.M. (2013). Continuous and High-Intensity Interval Training: Which Promotes Higher Pleasure? *Plos One*, 8(11).
- Oliveira, B.R.R., Deslandes, A.C., Nakamura, F.Y., Viana, B.F., & Santos, T.M. (2015). Self-selected or imposed exercise? A different approach for affective comparisons. *Journal of Sports Sciences*, 33(8), 777 - 785.
- Owen, K.B., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2013). The Relationship Between Self-Determined Motivation and Physical Activity in Adolescent Boys. *Journal of Adolescent Health*, 53, 420 - 422.
- Pavón, A., Moreno J., Gutiérrez M., & Sicilia A. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apunts*, 76: 13-21.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sports Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35 - 53.
- Pérès, C., Cury, F., Famose, J.P., & Sarrazin, P. (2002). When anxiety is not always a handicap in physical education and sport: Some implications of the defensive pessimism strategy. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-9.
- Quevedo-Blasco, V.J., Quevedo-Blasco, R., & Bermúdez M.P. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 33 – 42.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963 - 975.
- Standage, M., Treasure, D. C., Duda, J. L., & Prusak, K. A. (2003). Validity, reliability, and invariance of the situational motivation scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 19 – 43.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O.T. (2005) Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year follow up study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, 267 – 273.

Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599 – 620.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C.B., & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003 – 1017.

Vlachopoulos, S.P., Biddle, S.J.H., & Fox, K. (1996). A social - cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in children's physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174-193.

Wankel, L.M. (1993). The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151 – 69.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327 - 336.

7. AGRADECIMIENTOS.

Nos gustaría agradecer al instituto IES Mendebaldea BHI por habernos dado la oportunidad de realizar este estudio y en especial al profesor Xabier Durana por su disponibilidad a la hora de hacer todo tipo de intervenciones en sus sesiones de educación física.

Fecha de recepción: 6/10/2015
Fecha de aceptación: 07/01/2016