



Sanabrias-Moreno, D.; Sánchez-Zafra, M.; Lara-Sánchez, A. J.; Zagalaz-Sánchez, M. L.; Cachón-Zagalaz, J. (2023). Factores psicosociales y actividad física en la formación universitaria del futuro profesorado. *Journal of Sport and Health Research*. 15(3):641-656. <https://doi.org/10.58727/jshr.99718>

Original

## FACTORES PSICOSOCIALES Y ACTIVIDAD FÍSICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL FUTURO PROFESORADO

## PSYCHOSOCIAL FACTORS AND PHYSICAL ACTIVITY IN THE UNIVERSITY EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Sanabrias-Moreno, D.<sup>1</sup>; Sánchez-Zafra, M.<sup>1</sup>; Lara-Sánchez, A. J.<sup>1</sup>; Zagalaz-Sánchez, M. L.<sup>1</sup>; Cachón-Zagalaz, J.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Jaén

---

Correspondence to:  
**María Sánchez Zafra**  
 Universidad de Jaén  
 Email: [mszafra@ujaen.es](mailto:mszafra@ujaen.es)

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
 Martos (Spain)*



Received: 01/04/2023  
 Accepted: 08/05/2023



## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo ha sido analizar los niveles de inteligencia emocional, autoestima y resiliencia del futuro profesorado en formación, así como los niveles de práctica de actividad física y su intención de ser físicamente activos, comparando estos factores entre sí y con la variable sexo. La población objeto del estudio está compuesta por 442 estudiantes de distintas universidades españolas que cursan estudios relacionados con la educación. Se utilizaron diversos instrumentos: el IPAQ-SF para conocer el nivel de práctica de actividad física; la Escala de Autoestima de Rosenberg para analizar los niveles de autoestima; el cuestionario MIFAU para conocer la intencionalidad de ser físicamente activo; la escala CD-RISC para apreciar el nivel de resiliencia y el TMMS-24 para el análisis de la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos permiten comprobar la relación existente entre los distintos factores psicosociales analizados. Además, se ha evidenciado la necesidad de prestar atención a la actividad física que realiza el profesorado en formación puesto que el estudio ha demostrado que estar físicamente activo, influye en los procesos emocionales y en la resiliencia.

**Palabras clave:** Profesorado, inteligencia emocional, resiliencia, autoestima, actividad física, universitarios, educación.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the levels of emotional intelligence, self-esteem and resilience of future teachers in training, as well as the levels of physical activity and their intention to be physically active, comparing these factors with each other and with the sex variable. The study population consisted of 442 students from different Spanish universities studying education-related subjects. Several instruments were used: the IPAQ-SF to determine the level of physical activity; the Rosenberg Self-Esteem Scale to analyze levels of self-esteem; the MIFAU questionnaire to determine the intention to be physically active; the CD-RISC scale to assess the level of resilience; and the TMMS-24 to analyze emotional intelligence. The results obtained allow us to verify the relationship between the different psychosocial factors analyzed. In addition, the need to pay attention to the physical activity performed by teachers in training has become evident, since the study has shown that being physically active influences emotional processes and resilience.

**Keywords:** Faculty, emotional intelligence, resilience, self-esteem, physical activity, university students, education.



## INTRODUCCIÓN

El ámbito educativo es considerado un escenario primordial para la formación y socialización de la persona, siendo allí donde comienzan a consolidarse las realidades subjetivas, el imaginario y las conductas personales de cada individuo. Los docentes operan como guías y modelos a seguir para el alumnado, especialmente en los niveles educativos más bajos, tanto por la figura que poseen, como por su forma de ver, razonar y reaccionar ante los distintos ámbitos de la vida. Educar no se basa únicamente en la labor de impartir conocimientos, siendo también imprescindible el fomento de actitudes relacionadas con la adquisición de estilos de vida saludables, el desarrollo de habilidades emocionales y la transmisión de valores como la solidaridad, el respeto o la no discriminación. Solo así se conseguirá una educación de calidad (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Extremera & Fernández-Berrocal 2004; Pacheco-Gualdrón, 2016).

La preocupación actual por asegurar una educación de calidad queda reflejada en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) propuesto por la ONU en 2015 para su Agenda 2030. Mejorar la calidad de la formación de los profesionales educativos supone un reto para las instituciones formativas, considerándose que el docente es clave para conseguir los cambios que la sociedad contemporánea demanda. Algunas de las problemáticas expuestas en relación a la formación docente aluden a la débil calidad que presentan en muchos casos los programas formativos universitarios y a la escasa formación de la que disponen los formadores de docentes (ONU, 2015; Cortón-Romero et al., 2021).

En consecuencia, para lograr una educación de calidad resulta necesario que los docentes durante su etapa formativa adquieran correctamente las competencias oportunas para que en su labor diaria sean capaces de ofrecer al alumnado las competencias sociales, afectivas, cognitivas y éticas que necesitarán para su vida (Martín & Marchesi, 2014).

Surge así un importante interrogante ¿cuáles son las competencias que deberían adquirirse para ser un buen docente? Uno de los factores que influyen de forma positiva en la calidad docente es la formación

en competencias socioemocionales, ya que disponer de una buena inteligencia emocional (IE) permitirá al docente gestionar de forma más óptima el estrés, el volumen de trabajo, los posibles conflictos propios de la profesión y las relaciones entre docente y discentes, así como un desarrollo más óptimo de su autonomía y autoestima (Rodríguez-Morales et al., 2021; Sánchez & García, 2020).

La IE es entendida como la capacidad de la persona para percibir, mostrar y controlar sus propias emociones, así como la percepción de las emociones del resto de individuos (Mayer & Salovey, 1995). La IE puede medirse en tres dimensiones, según el Trait Meta-Mood Scale de Salovey et al. (1995), distinguiendo así entre: 1) Atención, entendida como la capacidad de cada sujeto para atender a sus sentimientos y pensar sobre ellos; 2) Claridad, alude a la habilidad para conocer las propias emociones, comprendiendo su evolución intentando integrarlas en el propio pensamiento; 3) Reparación, capacidad que permite la regulación y control emocional de las emociones positivas y negativas según las creencias personales, prescindiendo de aquellas emociones que no resulten útiles para la persona.

Estrecha relación con la calidad docente guarda de igual modo la autoestima que posee el docente en formación, ya que una autoestima alta facilitará la labor y desarrollo profesional, confirmándose además por estudios recientes que el profesorado en formación que tiene niveles más bajos de autoestima dispone de más dificultades para el aprendizaje (González-Vázquez, 2019). La autoestima se concibe como el conglomerado de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y conductas dirigidas hacia uno mismo, hacia el modo de ser y de comportarse consigo mismo y con sus alumnos, hacia los rasgos corporales y el carácter (Bustamante-Sepulveda et al., 2021). En 1965 Rosenberg estableció una escala para medir la autoestima de forma global, que sigue siendo uno de las más utilizadas (Rosenberg, 1965).

El ámbito universitario igualmente deberá preparar al profesorado en formación para ser resilientes ante los problemas que se le presenten en su etapa académica y en su futuro rol docente en las aulas. Ser resiliente refiere a la capacidad personal de recuperarse y ser habilidoso en el desarrollo de competencias profesionales, académicas y sociales aún



encontrándose en escenarios estresantes o difíciles (Ebersöhn, 2014). Un profesor en formación que se muestra resiliente tendrá mayores niveles de motivación hacia el aprendizaje, así como mejores resultados académicos (Flórez et al., 2020).

Como ha podido comprobarse son múltiples los factores que deben tenerse en cuenta en la formación del profesorado, pero ¿acaso no será indispensable para una educación de calidad la salud y bienestar de la que gozan los futuros docentes? Es por ello que otra variable a tener en cuenta es el estilo de vida adoptado por los universitarios. Esta etapa académica se presenta llena de cambios a los que han de hacer frente, tales como independizarse de su ambiente familiar, situación que puede favorecer la adquisición de malos hábitos alimenticios o un estilo de vida más sedentario (Mella-Norambuena et al., 2019). En los últimos años el uso de la escala CDRISC de Connor (2003) para el análisis de la resiliencia ha cobrado especial interés, presentándose adaptaciones a diferentes contextos y poblaciones. En su versión inicial la escala contaba con cinco factores: 1) competencia personal, autoexigencia y tenacidad; 2) confianza en la propia intuición y tolerancia a la adversidad; 3) aceptación positiva del cambio y establecimiento de relaciones seguras; 4) control y 5) espiritualidad. Sin embargo, estudios cuya muestra ha sido el profesorado en formación han adaptado la escala destacando únicamente dos factores: 1) personalidad resistente (relacionada con la competencia, confianza e intuición personal) y 2) recursos/control (relacionado con la aceptación positiva al cambio y las relaciones seguras y de control) (Cachón-Zagalaz et al., 2020).

Son varias las investigaciones que demuestran que la práctica regular de actividad física (AF) aporta múltiples beneficios en la salud física y psíquica de las personas, independientemente de la edad y la capacidad de las mismas. La promoción de la salud y el bienestar en todas las edades también se manifiesta como uno de los ODS propuestos, concretamente se recoge en el objetivo 3 cuyo fin es garantizar una vida sana (ONU, 2015). La AF según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022) es entendida como los movimientos corporales que producen los distintos músculos esqueléticos y que suponen consumo de energía. Se entiende AF como los movimientos realizados durante el tiempo de

ocio, los desplazamientos hacia algún lugar o los movimientos realizados por el desempeño laboral de la persona. Las actividades físicas más comunes según la OMS son caminar, montar en bici, practicar deporte o participar en actividades recreativas y juegos. Las recomendaciones de práctica de actividad física según la OMS para las personas adultas de entre 18 y 64 años indican que deberían realizarse al menos entre 150 a 300 minutos de actividades físicas aeróbicas moderadas o bien 75 a 150 minutos semanales de AF intensa.

Sin embargo, a pesar de todas los beneficios y recomendaciones de AF, los ritmos y estilos de vida actuales contribuyen a la adquisición de comportamientos sedentarios en gran parte de la población. El sedentarismo es un factor de riesgo de morbilidad y mortalidad, considerándose la cuarta causa de muerte (Pérez et al., 2017). Prestando atención al ámbito universitario, investigaciones recientes afirman que únicamente un 34% de los estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria realizan más de 3 horas semanales de ejercicio (Sanabrias-Moreno et al., 2021). Estas cifras tan bajas se manifiestan desalentadoras cuando estudios recientes confirman que el alumnado que realiza AF de forma regular suele mostrar una mejor percepción personal, niveles más bajos de estrés y mayor bienestar general (Ramírez-Prieto et al., 2018).

Por todo lo comentado es obvio que la sociedad actual exige nuevas demandas al profesorado que debe incorporarse al mundo profesional con el mayor número de habilidades y competencias posibles para poder hacer frente a la complejidad de escenarios posibles que supone la labor docente (Sánchez-Tarazaga & Matarranz, 2023).

El objetivo del presente trabajo ha sido analizar los niveles de inteligencia emocional, autoestima y resiliencia del futuro profesorado en formación, así como los niveles de práctica de AF y su intención de ser físicamente activos, comparando estos factores entre sí y con la variable sexo.

## MATERIAL Y MÉTODOS

### *Participantes*

La muestra del estudio la forman 442 estudiantes de diferentes universidades españolas, que cursan los grados de Educación Infantil, Educación Primaria y



Másteres relacionados con la educación, principalmente del Máster de Secundaria. Han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental o causal. En función del sexo, participan 308 mujeres (69.7%) y 134 hombres (30.3%), con una edad media de 21.72 años.

#### *Instrumentos*

- **Hoja de autorregistro:** para conocer aspectos de carácter personal y sociodemográfico como el sexo y la edad de los participantes.

- **International Physical Activity Questionnaire-Short Form (IPAQ-SF)** (Booth, 2000). Se utilizó la versión española en su versión corta. Se compone de 7 ítems, que miden la cantidad de actividad física intensa y moderada que realiza el sujeto, el tiempo que camina y el que pasa sentado tanto en una semana como en un día. Se evalúa la intensidad, frecuencia y duración del ejercicio físico. Para su análisis se utilizan los METS, que se calculan multiplicando el número de minutos de realización de AF en un día por el número de días a la semana que la realizan y por 3.3 para caminar, por 4 para la AF moderada y por 8 para la AF intensa.

- **Autoestima:** Para medir este constructo se ha utilizado la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), en la versión al castellano de Atienza et al. (2000). Se compone de 10 ítems que se responden utilizando una escala Likert de 4 puntos, donde 1 es "Muy en desacuerdo" y 4 es "Muy de acuerdo". Un ejemplo de ítem es "Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás". Los ítems 2, 5, 8, 9 y 10 deben ser invertidos para el correcto funcionamiento del cuestionario. El alfa de Cronbach de la escala es de .849.

- **Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo en el contexto Universitario (MIFAU):** es una adaptación de Expósito-González et al. (2012) al contexto universitario y en castellano de cuestionario "Intention to be Physically Active" de Hein et al. (2004). Se compone de 5 ítems, respondidos utilizando una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. Un ejemplo de ítem es "Tengo intención de practicar deporte o ejercicio físico durante mi tiempo libre en los

próximos meses". El alfa de Cronbach de la escala es de .883.

- **Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)**, de Connor & Davidson, 2003. Para este artículo se ha utilizado la versión de Cachón-Zagalaz et al. (2020), quienes validaron este cuestionario para docentes en formación. Se compone de 20 ítems, contestados mediante una escala Likert de 5 puntos. Los ítems se dividen en dos dimensiones, la de personalidad resistente y la de recursos y control. Un ejemplo de ítem es "Puedo alcanzar los objetivos que me propongo cuando hay obstáculos". La fiabilidad de la escala (alfa de Cronbach) es de .881, la de la dimensión personalidad resistente es de .843 y la de recursos y control de .749.

- **Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)** de Salovey et al. (1995), adaptado al castellano por Fernández-Berrocal et al. (1998) con el nombre de Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales. Se compone de 24 ítems que se responden mediante una escala Likert de 5 alternativas de respuesta. Un ejemplo de ítem es "Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo". La escala se divide en tres dimensiones: Atención (ítems 1-8), Claridad (ítems 9-16) y Reparación (ítems 17-24). El ítem 5 ha sido eliminado en este estudio debido a que el índice de homogeneidad no ha alcanzado un valor aceptable ( $IHc < .200$ ) para ser tenido en cuenta. La fiabilidad del factor Atención (alfa de Cronbach) es de .841, de .864 para la Claridad y de .831 para la Reparación.

#### *Procedimiento*

Para la realización de este artículo se ha utilizado la herramienta de Google Forms para recopilar los datos y respuestas de los participantes. Se aunaron todos los instrumentos mencionados anteriormente para crear un único cuestionario. El enlace del mismo se envió a profesores de diferentes universidades española para que lo compartieran con sus alumnos de grado y posgrado. Se añadió en el cuestionario el objetivo de la investigación y se garantizó en todo momento el anonimato de las respuestas de los estudiantes participantes.

Esta investigación sigue los requisitos éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, desarrollada por la Asociación Médica Mundial



(AMM, 1964), adoptada por la 71ª Asamblea General de la AMM (en línea), Córdoba, España, octubre 2020.

### Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos se ha usado el programa estadístico SPSS 24.0 (IBM corps., Armonk, NY, USA). Se han calculado valores descriptivos, asimetría, curtosis y comprobado la fiabilidad de los factores utilizando para ello el alfa de Cronbach.

En lo que respecta a la medida de la autoestima, al MIFAU y al CD-RISC, los resultados de la asimetría y curtosis son aceptables al estar entre el rango de  $\pm 2.00$  (Schmider et al., 2010). En cuanto al índice de homogeneidad corregido (IHc), también se encuentran valores aceptables, situándose todos los ítems por encima de .200 (Kline, 1995).

En cuanto al instrumento que mide la IE, los resultados de la asimetría y la curtosis muestran valores aceptables al estar por debajo del rango  $\pm 2.00$  o  $\pm 4.00$  (Schmider et al., 2010). El IHc también presenta valores aceptables, estando todos los ítems por encima de .200 (Kline, 1995), excepto el 5. Se ha decidido eliminar este ítem, y al volver a calcular el IHc los resultados han sido aceptables.

## RESULTADOS

La tabla 1 muestra la práctica de AF de los participantes. Se puede apreciar que casi la mitad de ellos (46,6%,  $N = 206$ ) tiene un nivel de práctica de AF alto, seguido de un 36,9% de sujetos ( $N = 163$ ) con nivel moderado y de un 16,5% ( $N = 73$ ) con bajo nivel. En lo que respecta al sexo, destacar que el porcentaje de práctica alta de AF es superior en los hombres (68,7% vs 37%), mientras que las mujeres los superan en la AF moderada (41,6% vs 26,1%) y en la baja (21,4% y 5,2%).

**Tabla 1.** Práctica de AF en función del sexo

		NIVEL DE AF			
		BAJA	MODERA DA	ALTA	
Sexo	Masculino	Recuento	7	35	92
		% dentro de Sexo	5,2%	26,1%	68,7%
	Femenino	Recuento	66	128	114
		% dentro de Sexo	21,4%	41,6%	37,0%

Total	Recuento	73	163	206
	% dentro de Sexo	16,5%	36,9%	46,6%

La tabla 2 analiza la relación del sexo con todas las variables estudiadas mediante el uso de la prueba t de Student, asumiéndose varianzas iguales en todos los factores. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas a favor de los varones en el MIFAU [ $t(1, 440) = 7.348, p \leq .01$ ] y en la dimensión personalidad resistente de la resiliencia [ $t(1, 440) = 2.909, p \leq .01$ ]. Al comparar las dimensiones del TMMS-24 con el sexo de los participantes, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el factor Atención a favor de las mujeres [ $t(1, 440) = 2.145, p \leq .05$ ], mientras que son los hombres los que puntúan más alto en Claridad [ $t(1, 440) = 2.600, p \leq .05$ ] y en Reparación [ $t(1, 440) = 2.331, p \leq .05$ ].

**Tabla 2.** Diferencia de medias en función del sexo (ver anexo)

Se ha utilizado la prueba de análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de comparaciones múltiples post hoc de Bonferroni (Tabla 3) para analizar la diferencia de medias en función del nivel de práctica de AF (bajo, moderado o alto). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas [ $F(2, 439) = 42.252, p \leq .05$ ] en las tres comparaciones del MIFAU, puntuando más alto los practicantes de nivel moderado que los de bajo con una  $DM = .525$ , los de nivel alto respecto a los de bajo nivel con una  $DM = .936$ , y los de nivel alto que los de nivel moderado con una  $DM = .411$ . En lo que respecta a la resiliencia, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión personalidad resistente [ $F(2, 439) = 5.727, p \leq .05$ ], puntuando más alto los practicantes de AF con nivel alto que los de nivel bajo, con una  $DM = .232$ . Por último, en cuanto a la IE, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en el factor claridad [ $F(2, 439) = 4.179, p \leq .05$ ], en el que los sujetos con alto nivel de práctica de AF puntúan más alto que aquellos con un nivel bajo, con una  $DM = .234$ .

**Tabla 3.** Diferencia de medias en función del nivel de práctica de AF (ver anexo).

La tabla 4 muestra los resultados del análisis bivariado realizado utilizando la prueba de correlación de Pearson. Debido al tamaño de la



muestra, se destacan únicamente las correlaciones superiores a .300. El MIFAU correlaciona positivamente con la dimensión personalidad resistente de la resiliencia ( $r = .348$ ). La autoestima correlaciona positivamente con esta misma dimensión de la resiliencia ( $r = .478$ ), con la de recursos y control ( $r = .445$ ) y con las dimensiones claridad ( $r = .359$ ) y reparación ( $r = .433$ ) de la IE. En lo que respecta a la resiliencia, el factor personalidad resistente correlaciona positivamente con el de recursos y control ( $r = .661$ ) y con la claridad ( $r = .467$ ) y reparación ( $r = .562$ ), mientras que el factor recursos y control lo hace con las mismas dimensiones de la IE que el anterior ( $r = .425$  y  $r = .413$ ). Por último, en cuanto a la IE, la atención correlaciona de manera positiva con la claridad ( $r = .338$ ) y esta última con la reparación ( $r = .378$ ).

**Tabla 4.** Correlaciones bivariadas entre los factores estudiados (ver anexo).

Al introducir como variables predictorias la dimensión recursos y control de la resiliencia, la reparación, el MIFAU, la claridad y la autoestima, y como variable dependiente la personalidad resistente de la resiliencia, el análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos muestra que el modelo que mejor se ajusta es el quinto (las cinco variables) con un valor de  $R^2 = .588$ . Ver Tabla 5

**Tabla 5.** Regresión lineal tomando como variables predictorias la dimensión Recursos y control de la resiliencia, la reparación, el MIFAU, la claridad y la autoestima, y como variable dependiente la Personalidad resistente de la resiliencia.

	$\beta$	$t$	$p$
RESI. RECURSOS Y CONTROL	.424	11.443	.000
REPARACIÓN	.254	6.962	.000
MIFAU (Intencionalidad físicamente activo)	.159	4.984	.000
CLARIDAD	.126	3.560	.000
AUTOESTIMA	.105	2.881	.004

( $F=124.555$ ;  $gl=5, 436$ ;  $p=.000$ ;  $R^2=.588$ )

En la tabla 6 se aprecia la regresión múltiple por pasos sucesivos encontrada al introducir como variables predictorias la dimensión personalidad resistente de la resiliencia, la reparación, el MIFAU, la claridad y la autoestima, y como variable dependiente la personalidad resistente de la resiliencia. El

modelo que mejor se ajusta es el cuarto (las cuatro variables) con un valor de  $R^2 = .482$ .

**Tabla 6.** Regresión lineal tomando como variables predictorias la dimensión personalidad resistente de la resiliencia, la autoestima, la atención y la claridad, y como variable dependiente recursos y control de la resiliencia.

	$\beta$	$t$	$p$
RESI. PERSONALIDAD RESISTENTE	.521	12.330	.000
AUTOESTIMA	.149	3.731	.000
ATENCIÓN	.115	3.116	.002
CLARIDAD	.089	2.179	.030

( $F=101.620$ ;  $gl=4, 437$ ;  $p=.000$ ;  $R^2=.482$ )

## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue conocer los niveles de inteligencia emocional, autoestima, resiliencia, práctica de actividad física y motivación por ser físicamente que posee el alumnado universitario, comparando los distintos factores entre sí y con la variable sexo. La necesidad de conocer estas variables y las posibles relaciones entre ambas radica en la importancia de detectar si el futuro profesorado está siendo formado con las herramientas y habilidades oportunas para poder ofrecer una educación de calidad sabiendo hacer frente a cualquier situación propia de la labor docente.

En lo que refiere a la práctica de AF de los jóvenes universitarios que se preparan para ser futuros docentes, los resultados indican que un 46,6% ( $N=206$ ) tiene un alto nivel de práctica de actividad física semanal, mientras que un 36,9% ( $N=163$ ) del alumnado que realiza AF lo hace a nivel moderado y un 16,5% la práctica a bajo nivel. En sintonía con los resultados, estudios recientes destacan que únicamente un 48.61% de los estudiantes universitarios encuestados que cursaban Educación Infantil, Primaria o Máster de Secundaria logran realizar los mínimos de AF requeridos (Práxedes et al., 2016).

Atendiendo a la variable sexo, los resultados señalan que el alumnado masculino presenta mayores niveles de AF alta, siendo las mujeres quienes practican habitualmente AF moderada y baja. Estos datos coinciden con un estudio llevado a cabo por Simona-Pia et al. (2015) quienes también analizaron la práctica de AF de los jóvenes universitarios a través



del cuestionario IPAQ, obteniendo que los varones son más activos que las féminas, siendo ellas quienes realizan AF a menor intensidad. Estos hallazgos por sexo tienen también concordancia con la investigación realizada por González-Marmolejo et al. (2023) quienes además afirmaron que el alumnado con un nivel de moderado a intenso de AF presentaba mejor rendimiento académico. Estas diferencias de niveles de AF entre chicos y chicas en otros estudios son explicadas atendiendo a que el hombre realiza ejercicio físico con el fin de divertirse, socializar, estar más fuerte y ágil. En cambio, las mujeres parecen practicar AF con el objetivo de tener un cuerpo más bonito y no tanto por mera diversión, lo que podría tener cierta relación con los estereotipos de género asociados al deporte. Además, el mismo estudio mostró que las mujeres suelen practicar menos deporte por encontrarse más barreras relacionadas con la conciliación laboral y familiar respecto a los varones (Bisquert-Bover et al., 2020). Sin embargo, otras investigaciones indican que simplemente los hombres realizan más AF que las mujeres porque a ellas les gusta menos y se sienten menos satisfechas con su práctica a pesar de mostrar peor percepción de su condición física (Sanz, 2005; Chacón, 2011).

En lo relativo a la relación del sexo con la variable IE, el estudio ha determinado que las mujeres puntúan más alto en la dimensión atención, mientras que los hombres lo hacen en las dimensiones claridad y reparación, datos que coinciden con el estudio de Sánchez-Zafra et al. (2022). Estos datos muestran que las mujeres prestan mayor atención a sus emociones, pero son los hombres quienes tienen mejor capacidad para repararlas. Igualmente, los resultados coinciden con el estudio de Pérez-Bonet y Velado-Guillén (2017) al indicar igualmente que los varones tienen una mejor regulación de sus emociones que las mujeres.

Esta diferencia en la percepción de las emociones, según Sarrionandia & Garaigordobil (2017) puede deberse a las diferencias en la educación emocional que desde la infancia se ha venido ofreciendo a niños y niñas. Ha de tenerse cuidado al educar, intentando no transmitir instrucciones diferenciales en cuanto a las emociones que pueden sentir los niños y las niñas y ayudando a desmontar antiguos estereotipos emocionales que encasillaban las emociones según el

sexo, refiriendo por ejemplo que la mujer debía ser más sensible, expresiva o emotiva y el hombre más retraído y frágil (Suberviola, 2020).

Al comparar el nivel de AF practicado con la intención de ser físicamente activo (MIFAU), se observa que las personas que más deporte practican son en consecuencia las que más intención de ser físicamente activas manifiestan, algo que parece congruente. En este sentido Moreno et al. (2009) y Mendo (2017) indican que las personas que tienen mayor intención de estar activos son aquellas que a su vez muestran una mayor motivación intrínseca por realizar alguna actividad deportiva, lo que justifica que dichas personas realicen más actividades deportivas pues lo hacen por placer y diversión. En cambio, quienes practican AF por alguna motivación externa suele tener menos motivación y acaban abandonado antes la práctica deportiva.

Del mismo modo, aquellos sujetos con un alto nivel de AF presentan valores más altos en la dimensión claridad de la IE, lo que refiere que a mayor práctica de AF mayor claridad de los sentimientos. Estos datos señalan que estar físicamente activo favorece el bienestar emocional del alumnado universitario, lo que también confirman otros estudios recientes (Angarita-Ortiz et al., 2020).

Los resultados de las correlaciones muestran una correlación positiva entre la intencionalidad de ser físicamente activo y la resiliencia. Según Chacón-Cuberos et al. (2017), la práctica de AF se asocia con una mejor capacidad resiliente, debido a que los deportistas deben hacer frente a situaciones adversas, así como afrontar cambios en el ámbito deportivo y en el cotidiano. En cuanto a la autoestima y las dos dimensiones de la resiliencia, también aparecen correlaciones positivas, lo que muestra una relación entre ambas variables. Estos datos coinciden con los obtenidos por Arslan (2019) y Usán et al. (2022). Del mismo modo, la autoestima correlaciona positivamente con la IE, siendo esta correlación más fuerte con la claridad y reparación de la IE. Oliva y Reina (2015) coinciden con esta información, explicando que la autoestima tiene una estrecha relación con la comprensión y regulación de las emociones.



En lo que respecta a la resiliencia, aparece una fuerte correlación positiva entre sus dos dimensiones, lo que indica que ambos factores creados en la validación de Cachón-Zagalaz et al. (2020) tienen una fuerte relación entre sí. El mismo tipo de correlación se ha encontrado entre la resiliencia y la IE, datos que concuerdan por los obtenidos por Veloso-Besio et al. (2013), quienes explican que una persona capaz de atender, asimilar y gestionar correctamente las emociones propias y las de los demás tienden a afrontar mejor las dificultades y problemas. En cuanto a la IE, se han encontrado correlaciones entre todas sus dimensiones, al igual que ocurre en el estudio de Serrano y Andreu (2016). Este dato indica que una buena atención a las emociones se relaciona con una mejor comprensión de las mismas y, por tanto, con una mejor actuación frente a ellas.

El análisis de regresiones entre las variables predice a rasgos generales que los alumnos que poseen recursos para controlar sus actitudes ante situaciones difíciles, tienen buenos niveles de autoestima y además manifiestan intenciones de ser físicamente activos son aquellas personas que generalmente se muestran más resilientes ante las posibles dificultades o adversidades. De este modo, según Fontaines y Urdaneta (2009), la resiliencia está muy condicionada por el resto de factores psicosociales, identificando la autoestima y la salud mental algunos de los pilares básicos que caracterizan a un profesor resiliente.

Igualmente, otros estudios han confirmado que el profesorado con mayores niveles de IE son más resilientes y más capaces de utilizar eficazmente estrategias de afrontamiento ante situaciones disruptivas en el aula y a su vez poseen mejores estados de ánimo (Rodríguez-Donaire et al., 2020).

Estos datos son importantes al suponer el escenario educativo en el que se hallarán los futuros docentes al incorporarse a la vida laboral, teniendo en cuenta que si durante su etapa académica no se presta la suficiente atención al desarrollo de los distintos factores psicosociales esto podría derivar posteriormente en riesgos psicosociales (burnout, desmotivación, agotamiento mental o sobrecarga emocional, entre otros) haciendo sentir a los futuros docentes incompetentes ante las demandas propias de su labor (Guerrero-Barona et al., 2018).

Los resultados obtenidos permiten comprobar la relación existente entre los distintos factores psicosociales analizados (autoestima, resiliencia e inteligencia emocional). Además, se ha evidenciado la necesidad de prestar atención a la AF que realiza el profesorado en formación puesto que el estudio ha demostrado que estar físicamente activo muestra influencia en los procesos emocionales y en la resiliencia.

## CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo planteado el estudio concluye que la mayoría de los participantes tienen un nivel de AF moderado y alto, siendo los varones los que practican más AF de alta intensidad y las mujeres la practican a intensidad moderada o baja. Igualmente, los hombres son los que mayor intención de ser físicamente activos han presentado.

Atendiendo al sexo se ha comprobado que los hombres puntúan más alto en la dimensión personalidad resistente de la resiliencia, así como en las dimensiones claridad y reparación de la IE. Sin embargo, las mujeres puntúan más alto en la dimensión atención de la IE.

También se confirma que un alto nivel de práctica AF se relaciona con más alto niveles de intencionalidad por ser físicamente activo, con una mejor personalidad resistente y con una mejor comprensión de las emociones.

En lo referente a las correlaciones encontradas en los factores psicosociales se concluye que existen correlaciones positivas entre todos los factores analizados en el estudio. Y las regresiones han afirmado que la resiliencia se ve condicionada por el resto de variables socioemocionales y por la intención de mantenerse activo físicamente.

La principal limitación del estudio es el tamaño de la muestra seleccionada. Aún así, debido a que han participado alumnos de los principales estudios relacionados con la educación (Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Máster de Secundaria), los resultados obtenidos pueden dar respuesta al objetivo planteado.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Angarita-Ortiz, M. F., Calderón-Suescún, D. P., Carillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Cáceres-Delgado, M., & Rodríguez-González, D. (2020). Factores de protección de la salud mental en universitarios: Actividad física e inteligencia emocional. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 753-759. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4407166>
2. Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
3. Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22, 29-42.
4. Bisquert-Bover, M., Ballester-Arnal, R., Gil-Llario, M. D., Elipe-Miravet, M., & López-Fando, G. M. (2020). Motivaciones para el ejercicio físico y su relación con la salud mental y física: un análisis desde el género. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 351-360.
5. Booth, M. L. (2000). Assessment of Physical Activity: An International Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 114-120. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.11082794>
6. Bustamante-Sepulveda, L. A., Jiménez-Ruiz, L. K., & Martínez-Arredondo, L. E. (2021). Prácticas discursivas pedagógicas relacionadas con la autoestima estudiantil. *Revista UNIMAR*, 40(1), 11-32. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art1>
7. Cachón-Zagalaz, J., López-Manrique, I., San Pedro-Veledo, M. B., Zagalaz-Sánchez, M. L., & González-González de Mesa, C. (2020). The importance of the Phoenix Bird Technique (Resilience) in Teacher Training: CD-RISC Sacale Validation. *Sustainability*, 12(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12031002>
8. Chacón, F. (2011). *Hábitos de práctica de actividad físico-deportiva de la población adulta de Sevilla* [Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15064/K\\_Tesis-PROV36.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15064/K_Tesis-PROV36.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
9. Chacón-Cuberos, R., Puertas-Molero, P., & Pérez-Cortés, A. J. (2017). Niveles de resiliencia según práctica de actividad física en estudiantes universitarios de Educación Física. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10481/48963>
10. Cortón-Romero, B., Céspedes-Acuña, J. E. & Caicedo-Quiroz, R. (2021). La profesión docente y calidad de la educación: desafíos de la formación del docente ecuatoriano. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 51-57. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
11. Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, World Medical Association (1964). <https://www.wma.net/wpcontent/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
12. Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: Theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 20(5), 568-594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>
13. Expósito-González, C., Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2012). Validación de la escala de medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 49-56.
14. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado.



- Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3),1-9.  
<https://doi.org/10.35362/rie3334005>
15. Flórez, L. López, J., & Vilchez, R. A. (2020). Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 35-47.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.438531>
  16. Fontaines, T. & Urdaneta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180.
  17. González-Marmolejo, W., Cerón-Bedoya, J. D., Fernández-Barona, E. J., & Mora-Rojas, D. L. (2023). Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en estudiantes de una institución universitaria. Estudio multicéntrico. *Retos*, 47, 775-782.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v47.94795>
  18. González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 781-795.  
<https://dx.doi.org/10.5209/RCED.58899>
  19. Guerrero-Barona, E., Gómez del Almo, R., Moreno-Manso, J. M., Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, 9, 1-12.  
<https://doi.org/10.5093/cc2018a2>
  20. Gutiérrez-Torres, A. M. & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
  21. Hein, V. & Koka, A. (2004). Intention to be Physically Active after School Graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1),5-19.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X04040618>
  22. Martín, E. & Marchesi, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
  23. Mella-Norambuena, J., Celis, C., Sáez-Delgado, F., Aleoiza, A., Echevarría, C., & Petermann-Rocha, F. (2019). Systematic Review of practice of physical activity in university students. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la AF y el Deporte*, 8(2), 37-58.  
<http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i2.6452>
  24. Mendo, J. (2017). *Actividad físico-deportiva, factores motivacionales y satisfacción con la imagen corporal de los usuarios de los centros fitness en Extremadura* [Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura] Repositorio Institucional Dehesa.  
<https://dehesa.unex.es/handle/10662/5932>
  25. Moreno, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
  26. Oliva, A., & Reina, M. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359.
  27. Organización de las Naciones Unidas (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el ¿Educación de calidad o calidad de la educación? desarrollo después de 2015*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
  28. Organización Mundial de la Salud (2022). *AF*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
  29. Pacheco-Gualdrón, J. E. (2016). El reto de la educación: perspectivas sociales del profesor. *Rastros Rostros*, 18(33), 100-103.  
<https://doi.org/10.16925/ra.v18i33.1847>



30. Pérez, A., Valadés, D., & Buján, J. (2017). Sedentarismo y AF. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 2, 49-58.
31. Pérez-Bonet, G. & Velado-Guillén, L. A. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *Revista Escuela Abierta*, 20, 23-34. <https://doi.org/doi.org/10.29257/EA20.2017.03>
32. Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., & García-González, L. (2016). Niveles de actividad física y motivación en estudiantes universitarios. Diferencias en función del perfil académico vinculado a la práctica de actividad físico-deportiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(3),191-204.
33. Ramírez-Prieto, M. B., Raya-Franco, M., & Ruiz del Rio, M. (2018). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la AF en estudiantes universitarios. *ReiDoCrea*, 7, 79-84. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.49826>
34. Reyes Sánchez, G. M., G.A. Díaz Flórez, J.A. Dueñas Suaterna, y A.Bernal Acosta (2016). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. *Revista de la Universidad de La Salle*, 71, 251-272.
35. Rodríguez-Donaire, A., Luna, P., Pena, M., & Cejudo, J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181-188. <https://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4338>
36. Rodríguez-Morales, L., Pérez-García, N., & Tornel-Marcos, T. (2021). La formación en Inteligencia Emocional del docente. En A. Bernárdez-Gómez & M<sup>a</sup>. L. Belmonte (Eds.), *III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores*. (191-193). Asociación de Jóvenes Investigadores de la UMU. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8380096>
37. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press
38. Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). American Psychological Association
39. Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A. J., Zagalaz-Sánchez, M.L. & Cachón-Zagalaz, J. (2021). Uso del smartphone, actividad física y autoconcepto. Relación entre los tres constructos. *Retos*, 39, 764-768.
40. Sánchez, L. & García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>
41. Sánchez-Tarazaga, L. & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
42. Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D., & Zagalaz-Sánchez, M. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), 135-148.
43. Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en universitarios. Análisis y propuesta de mejora*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja
44. Sarrionandia, A. & Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos [Effects of an emotional intelligence program on socioemotional factors and psychosomatic symptoms]. *Revista Latinoamericana de*



- Psicología*, 49(2), 110–118.  
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
45. Serrano, C. & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374.  
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
46. Simona-Pia, F., Liliana-Elisabeta, R., & Gynetta, V. (2015). The level of physical activity of university students. *Procedia*, 197, 1454-1457.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.094>
47. Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207.
48. United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.  
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
49. Usán, P., Salavera, C., & Quílez A. (2022). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship Between Resilience and Satisfaction with Life in Adolescent Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1121-1129.  
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S361206>
50. Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., & Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre Inteligencia Emocional, Satisfacción Vital, Felicidad Subjetiva y Resiliencia en funcionarios de Educación Especial. *Estudios Psicológicos*, 39, 355-366.



## ANEXO

Tabla 2. Diferencia de medias en función del sexo.

	M	M	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
			F	p	t	gl	p	DM		
AUTOESTIMA MEDIA	2.863	Masculino	2.897	Se han asumido varianzas iguales	,031	,860	,922	440	,357	,04831
		Femenino	2.848	No se han asumido varianzas iguales			,911	246,325	,363	,04831
MIFAU (Intencionalidad físicamente activo)	3.005	Masculino	3.425	Se han asumido varianzas iguales	2,476	,116	7,348	440	,000*	,60265
		Femenino	2.822	No se han asumido varianzas iguales			7,934	304,909	,000*	,60265
RESI. PERSONALIDAD RESISTENTE	2.777	Masculino	2.889	Se han asumido varianzas iguales	,605	,437	2,909	440	,004*	,16068
		Femenino	2.728	No se han asumido varianzas iguales			3,013	275,024	,003*	,16068
RESI.RECURSOS Y CONTROL	2.975	Masculino	2.942	Se han asumido varianzas iguales	,111	,739	-,874	440	,383	-,04810
		Femenino	2.990	No se han asumido varianzas iguales			-,870	250,869	,385	-,04810
ATENCIÓN	2.956	Masculino	2.859	Se han asumido varianzas iguales	.210	.647	-2.145	440	.032*	-.138
		Femenino	2.998	No se han asumido varianzas iguales			-2.139	251.347	.033	-.138
CLARIDAD	2.628	Masculino	2.746	Se han asumido varianzas iguales	.904	.342	2.600	440	.010*	.168
		Femenino	2.577	No se han asumido varianzas iguales			2.670	269.571	.008	.168
REPARACIÓN	2.586	Masculino	2.695	Se han asumido varianzas iguales	3.137	.077	2.331	440	.020*	.156
		Femenino	2.539	No se han asumido varianzas iguales			2.427	278.443	.016	.156

**Tabla 3.** Diferencia de medias en función del nivel de práctica de AF.

		N	M	DT	ANOVA			Prueba post hoc Bonferroni			
					gl	F	p	Nivel AF	DM	p	d
AUTOESTIMA	B	73	2.786	.467	2, 439	1.146	.319	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.107 <sup>(2)</sup>	.396	0.21
	M	163	2.893	.531				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.080 <sup>(3)</sup>	.736	0.16
	A	206	2.866	.498				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.027 <sup>(2)</sup>	1.000	0.05
MIFAU (Intencionalidad físicamente activo)	B	73	2.375	.781	2, 439	42.252	.000*	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.525 <sup>(2)</sup>	.000*	0.66
	M	163	2.900	.809				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.936 <sup>(3)</sup>	.000*	1.24
	A	206	3.311	.732				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.411 <sup>(3)</sup>	.000*	0.53
RESI.PERSONALIDAD RESISTENTE	B	73	2.626	.458	2, 439	5.727	.004*	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.114 <sup>(2)</sup>	.382	0.24
	M	163	2.741	.516				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.232 <sup>(3)</sup>	.004*	0.20
	A	206	2.859	.568				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.117 <sup>(3)</sup>	.106	0.44
RESI. RECURSOS Y CONTROL	B	73	2.904	.476	2, 439	.812	.445	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.092 <sup>(2)</sup>	.659	0.18
	M	163	2.996	.508				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.080 <sup>(3)</sup>	.798	0.15
	A	206	2.984	.567				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.011 <sup>(2)</sup>	1.000	0.01
ATENCIÓN	B	73	2.923	.627	2, 439	.305	.737	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.061 <sup>(2)</sup>	1.000	0.10
	M	163	2.985	.590				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.020 <sup>(3)</sup>	1.000	0.03
	A	206	2.944	.658				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.040 <sup>(2)</sup>	1.000	0.06
CLARIDAD	B	73	2.476	.598	2, 439	4.179	.016*	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.117 <sup>(2)</sup>	.551	0.19
	M	163	2.593	.616				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.234 <sup>(3)</sup>	.019*	0.37
	A	206	2.710	.643				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.117 <sup>(3)</sup>	.227	0.18
REPARACIÓN	B	73	2.474	.612	2, 439	1.661	.191	B <sup>(1)</sup> - M <sup>(2)</sup>	.101 <sup>(2)</sup>	.809	0.15
	M	163	2.575	.676				B <sup>(1)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.160 <sup>(3)</sup>	.216	0.25
	A	206	2.634	.647				M <sup>(2)</sup> - A <sup>(3)</sup>	.058 <sup>(3)</sup>	1.000	0.08

**Tabla 4.** Correlaciones bivariadas entre los factores estudiados.

	1	2	3	4	5	6	7
1. MIFAU (Intencionalidad físicamente activo)	1	.179**	.348**	.200**	.091	.170**	.248**
2. AUTOESTIMAMEDIA		1	.478**	.445**	.134**	.359**	.433**
3. RESI.PERSONALIDADRESISTENTE			1	.661**	.243**	.467**	.562**
4. RESI.RECURSOSYCONTROL				1	.291**	.425**	.413**
5. ATENCION					1	.338**	.225**
6. CLARIDAD						1	.378**
7. REPARACION							1

