

Modelos por etapas y cambio de actividad física

Los modelos por etapas organizan diferencias en disposición y conducta para estudiar transiciones de participación; su valor explicativo requiere contrastar criterios, procesos y resultados, sin convertir una categoría en diagnóstico personal.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Actividad física, ejercicio y adherencia

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 27 min · 5780 palabras de cuerpo

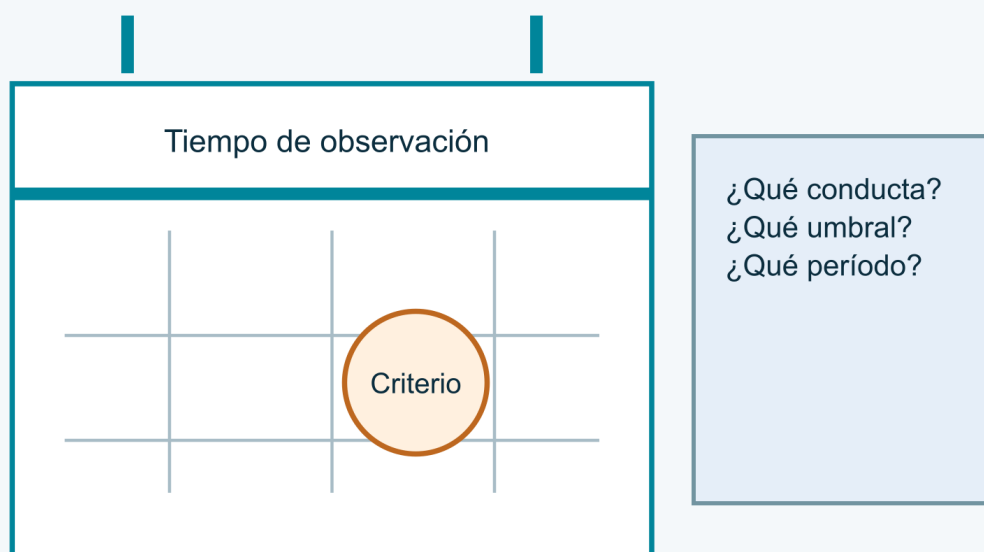
Resumen

Comenzar una actividad, sostenerla e intentar retomarla plantean preguntas diferentes. Los modelos por etapas organizan esas transiciones, pero necesitan criterios claros y pruebas de sus procesos. Esta monografía explica el modelo transteórico, distingue sus cinco etapas habituales de sus otras dimensiones y examina revisiones e intervenciones reseñadas en 2015. Compara el enfoque del proceso de acción en salud y el modelo de historia natural del ejercicio, sin tratarlos como clasificaciones intercambiables. Los ejemplos hipotéticos muestran qué cambia al medir otra conducta o perder una oportunidad de participación. La evaluación separa cambios de categoría, actividad registrada y calidad de implementación. La agenda de 2021 conserva preguntas abiertas sobre adherencia; los modelos no permiten atribuir voluntad, predecir trayectorias individuales ni asegurar mantenimiento.

Palabras clave: etapas de cambio; modelo transteórico; adherencia al ejercicio; mantenimiento de actividad física; HAPA; retomar ejercicio; evaluación de intervenciones

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/modelos-por-etapas-y-cambio-de-actividad-fisica.html>

Una etapa necesita conducta, criterio y tiempo



Cambiar el criterio puede cambiar la categoría, sin cambiar la persona.

[Inferencia] Organizador original de clasificación. El calendario no propone una frontera sanitaria, una escala ni una trayectoria individual.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

1. Estudiar transiciones sin etiquetar a las personas

Los modelos por etapas del cambio de actividad física clasifican diferencias en conducta y disposición para investigar cómo se inicia, mantiene o retoma una práctica. No describen una personalidad ni una escala moral. Biddle, Mutrie y Gorely explican que las primeras comparaciones entre quienes continuaban y quienes abandonaban podían dar una impresión demasiado simple: participación como todo o nada. Los enfoques por etapas intentan precisar esa historia, aunque sus categorías también necesitan comprobación.^{[1][3]}

La pregunta es qué aporta dividir una trayectoria en estados y qué evidencia permite relacionarlos con mecanismos de cambio. Definir un grupo no demuestra por qué llegó allí; observar que dos grupos difieren tampoco prueba cómo pasar de uno al otro. Una clasificación puede ordenar datos sin ofrecer todavía una intervención eficaz. Esta diferencia atraviesa la monografía: descripción de participación, explicación de transiciones y evaluación de propuestas son objetos relacionados que requieren pruebas propias.^{[1][3]}

[Inferencia] Ejemplo hipotético: alguien no asiste a una clase de ejercicio, está pensando en probarla y camina durante sus desplazamientos cotidianos. Si se clasifica por asistencia, parece no haber iniciado; si se clasifica por desplazamientos, ya realiza actividad. Ninguna de las respuestas define por completo a la persona. El ejemplo muestra por qué la conducta de referencia debe establecerse antes de asignar una etapa o interpretar falta de participación.^{[1][3]}

La revisión de 2015 reúne antecedentes, conceptos, estudios de asociación, intervenciones y críticas. Las investigaciones citadas dentro del capítulo se presentan a través de esa fuente, sin atribuir consulta directa de sus originales. Razon y Sachs aportan una agenda de 2021 sobre conductas de salud y adherencia. Ambas fechas delimitan el alcance científico: una explicación histórica puede conservar valor conceptual sin convertirse en una descripción de toda la evidencia disponible hoy.^{[1][3]}

El propósito práctico es aprender a formular preguntas más precisas. Qué se está realizando, qué se pretende hacer, durante cuánto tiempo y bajo qué condiciones son aspectos distintos de una evaluación. Los modelos pueden ayudar a relacionarlos, pero no reemplazan sus medidas. Tampoco autorizan un diagnóstico clínico, una recomendación de carga física o una predicción individual. El análisis se centra en participación y conocimiento psicológico, con sus límites visibles.^{[1][3]}

2. La etapa depende de la conducta y del criterio

Una etapa se asigna respecto de una conducta y un criterio explícitos. El capítulo muestra que las distribuciones de participantes cambian al utilizar umbrales de actividad distintos. Una clasificación basada en sesiones breves no tiene el mismo significado que otra basada en una frecuencia y duración mayores. Esa variación no demuestra que las personas hayan cambiado entre mediciones: puede provenir del modo en que el investigador definió la categoría de práctica suficiente.^[1]

Las figuras históricas del libro comparan distribuciones por criterios y países. Su función es mostrar problemas de clasificación y muestreo; no ofrecen cifras actuales de esos países. El capítulo reseña un análisis con sesenta y ocho muestras y sesenta y ocho mil quinientas ochenta personas. También señala diferencias vinculadas a reclutamiento activo o pasivo. Una muestra reunida entre personas que se acercan por iniciativa propia puede representar disposiciones distintas de una población convocada de otra manera.^[1]

En esa reseña, la proporción de precontemplación fue mayor cuando se utilizó reclutamiento activo: veinticinco por ciento frente a ocho por ciento con métodos pasivos. Son cifras históricas del conjunto revisado, no porcentajes aplicables a cualquier institución. La comparación exige mantener cómo se seleccionó a

participantes. De otro modo, una distribución que parece describir preparación puede estar mostrando diferencias de acceso al estudio o de interés por participar en él.^[1]

[Inferencia] En un ejemplo de evaluación, un programa podría decidir estudiar acudir a sus sesiones semanales. Otro podría estudiar cualquier actividad física realizada fuera de ellas. Antes de comparar sus etapas, habría que comprobar si preguntan por la misma conducta. Una ausencia del primer programa puede coexistir con práctica en otro espacio. Esta propuesta de análisis no define un umbral sanitario ni concede equivalencia entre actividades; delimita qué significa el resultado registrado.^[1]

El criterio temporal merece la misma atención. Haber comenzado recientemente o haber mantenido una conducta durante meses permite organizar períodos, pero no convierte una fecha en mecanismo psicológico. Si un estudio utiliza seis meses como frontera, debe conservarse como regla operacional de ese estudio. No es un plazo biológico universal ni demuestra que el día posterior a la frontera una persona haya adquirido procesos completamente diferentes. La categoría debe interpretarse junto a la trayectoria observada.^[1]

3. Qué distinguen las cinco etapas habituales del modelo transteórico

El modelo transteórico se utiliza habitualmente con cinco etapas: precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento. Biddle y sus colaboradoras explican que la precontemplación corresponde a no realizar la conducta al nivel definido y no tener intención de iniciarla próximamente. La contemplación reúne a quienes no cumplen el criterio, pero consideran empezar o expresan una intención cercana. Esta diferencia se refiere a disposición declarada, no a conocimiento, dignidad o interés por toda forma de movimiento.^[1]

La preparación combina cambios o cierta práctica todavía insuficiente respecto del criterio con una disposición más próxima a actuar. El capítulo recoge variaciones entre formulaciones, como realizar algo de ejercicio sin regularidad o planear comenzar durante el mes siguiente. Por eso, preparación no debe tratarse como una categoría idéntica entre cualquier estudio. Hay que leer la definición concreta, la conducta de referencia y el modo de preguntar por intención y actividad.^[1]

La acción designa realizar la conducta recientemente, mientras el mantenimiento se refiere a sostenerla durante un período mayor. La frontera frecuente de seis meses organiza las formulaciones que describe la fuente. Sin embargo, cumplirla no demuestra estabilidad definitiva. Una persona que mantiene una práctica puede encontrar cambios de horario, condiciones o preferencias. El modelo propone investigar continuidad y transiciones; su etiqueta no permite suponer que las dificultades de participación han terminado.^[1]

El capítulo menciona terminación y recaída como categorías presentes en otros desarrollos del modelo, especialmente en conductas adictivas. Advierte que la terminación se ha investigado poco en actividad física y que la evidencia sobre recaídas era limitada. No añade esas categorías como si su utilización en otro ámbito validara automáticamente su función para el ejercicio. De igual manera, una interrupción no debe calificarse de recaída clínica por analogía con abandono de sustancias.^[1]

[Inferencia] Una conversación hipotética puede distinguir “no lo estoy considerando”, “me interesa probar”, “he preparado una oportunidad”, “lo he empezado” y “lo sostengo desde hace un tiempo”. Son frases didácticas, no ítems validados ni un instrumento diagnóstico. Su utilidad es explicar las diferencias de intención y conducta. Para clasificar en investigación, hacen falta definiciones, instrucciones y medidas adecuadas; simplificar el lenguaje no sustituye ese trabajo metodológico.^[1]

4. El modelo incluye procesos, balance decisional y autoeficacia

El modelo transteórico es más amplio que una sucesión de nombres. La fuente distingue el cuándo del cambio, organizado mediante etapas y aspectos temporales, del cómo, donde aparecen procesos, balance decisional y autoeficacia. Si una intervención sólo asigna una etapa y ofrece un folleto, no se puede dar por probado todo el marco. El contenido de la intervención y sus medidas necesitan representar las dimensiones que se afirma haber puesto a prueba.^[1]

El balance decisional reúne ventajas y desventajas percibidas de una conducta. Las formulaciones examinadas relacionan el cambio con variaciones en esos argumentos. La tabla del libro ofrece ejemplos sobre bienestar esperado, valoración personal, aprobación social, tiempo e incomodidad. Son objetos de valoración distintos de la cantidad de movimiento. Reconocer ventajas no prueba participación, y manifestar inconvenientes puede describir condiciones reales en lugar de una resistencia que deba corregirse.^[1]

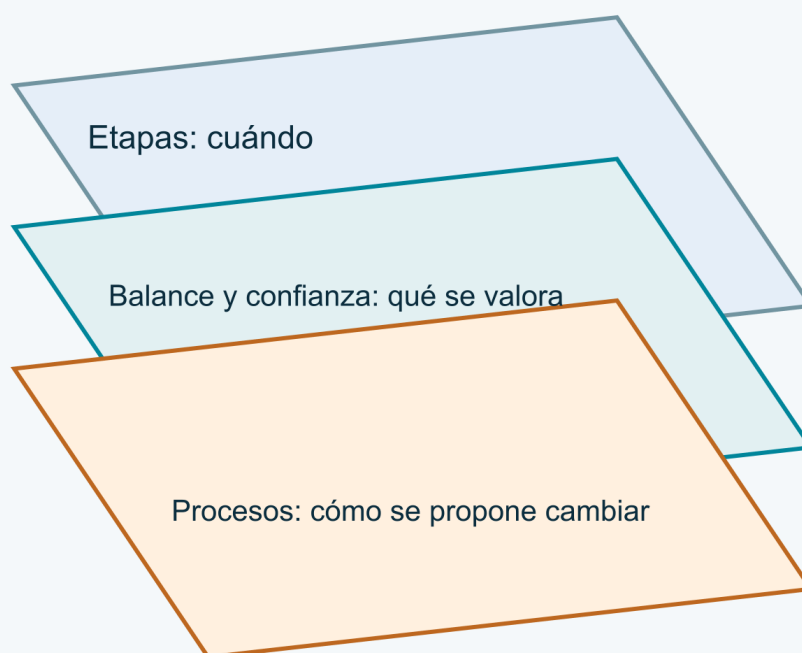
La autoeficacia expresa confianza en la propia capacidad para actuar. En las reseñas del capítulo suele aumentar entre categorías más avanzadas, aunque el patrón de diferencias no fue completamente lineal. Interpretar esa asociación requiere distinguir antecedente y consecuencia: mayor confianza puede relacionarse con comenzar, pero experiencias de práctica también pueden modificar confianza. Un diseño transversal compara personas o grupos en un momento; no resuelve por sí mismo el orden de esos cambios.^[1]

Los procesos de cambio describen estrategias y experiencias propuestas para favorecer transiciones. El libro los organiza en componentes cognitivos y

conductuales, derivados de desarrollos previos del modelo. La procedencia importa: una estrategia utilizada en psicoterapia o en cambio de otra conducta no recibe eficacia demostrada para actividad física por compartir un nombre. El capítulo examina precisamente si las relaciones esperadas entre procesos y etapas se sostienen en este ámbito.^[1]

[Inferencia] Para revisar una intervención hipotética pueden separarse cuatro preguntas: cómo se definió la etapa, qué valoraciones se midieron, qué confianza se registró y qué procesos se pretendió modificar. Esta organización es una ayuda conceptual, no un cuestionario acreditado. Si el programa cambia asistencia, pero no mide los procesos, podrá describirse ese resultado; atribuirlo a un mecanismo específico del modelo exigirá información adicional compatible con esa explicación.^[1]

El modelo es más amplio que cinco nombres



Las dimensiones son conceptuales; no representan tamaño de efectos.

[Inferencia] Esquema original sobre dimensiones del modelo transteórico. Las superficies no representan peso, causalidad ni resultados de investigación.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

5. Procesos de cambio: de comprender a organizar la acción

Entre los procesos cognitivos reseñados aparecen aumentar conocimiento, reconocer riesgos, considerar consecuencias para otras personas, ampliar alternativas y comprender beneficios. Su función conceptual es relacionar la reflexión sobre una conducta con el cambio. No implica que entregar información produzca automáticamente actividad física. Los procesos conductuales incluyen buscar alternativas, conseguir apoyo, reconocer avances, comprometerse con una acción y utilizar recordatorios. Cada nombre necesita traducirse en una intervención concreta y observable.^{[1][2]}

La distinción ayuda a ver que dos programas con la misma etiqueta pueden hacer cosas diferentes. Un recordatorio de una sesión no equivale a modificar el acceso al lugar, y pensar en ventajas no equivale a ensayar una acción. La tabla del libro organiza ejemplos, pero la revisión posterior cuestiona una correspondencia sencilla entre procesos cognitivos en primeras etapas y conductuales en las últimas. La distribución esperada es una hipótesis del modelo, no una regla de actuación ya probada.^{[1][2]}

El metaanálisis de Marshall y Biddle de 2001, reseñado por las autoras y el autor del libro, reunió resultados compatibles con uso de los diez procesos en distintas etapas. El capítulo señala que nueve mostraban un patrón semejante y que no aparecía una interacción clara entre proceso y etapa. Estos hallazgos limitan una lectura que asigna exclusivamente cierto proceso a cada categoría. También muestran por qué describir diferencias no basta para elegir el componente causal de una intervención.^{[1][2]}

[Inferencia] En una situación hipotética, alguien que lleva meses participando puede necesitar información nueva al cambiar de contexto, mientras quien apenas considera empezar puede beneficiarse de una oportunidad concreta para probar. El ejemplo no acredita eficacia ni contradice por sí solo una teoría. Explica que el contenido de la ayuda no debería deducirse mecánicamente de una etiqueta. Las necesidades, posibilidades y resultados de esa ayuda tendrían que evaluarse.^{[1][2]}

El capítulo de intervenciones distingue además técnicas de cambio de conducta y procesos teóricos. Una técnica describe lo que hace un programa; un proceso intenta explicar cómo produciría un efecto. Ambos niveles pueden relacionarse, pero no son sinónimos. Registrar que se ofreció apoyo es diferente de demostrar que cambió el mecanismo propuesto y que éste explica la conducta. Esta separación permite informar la ejecución sin atribuirle un efecto que todavía no se ha contrastado.^{[1][2]}

6. Una diferencia entre grupos no representa una transición individual

Los estudios transversales comparan participantes clasificados en distintas etapas. Pueden encontrar diferencias de autoeficacia, balance o actividad, pero no observan necesariamente a las mismas personas mientras cambian. Biddle y sus colaboradoras insisten en esta limitación al valorar la abundancia de investigaciones descriptivas. Si un grupo que mantiene ejercicio tiene mayor confianza que otro que lo considera, no queda demostrado que aumentar confianza en ese segundo grupo provoque el mantenimiento observado en el primero.^[1]

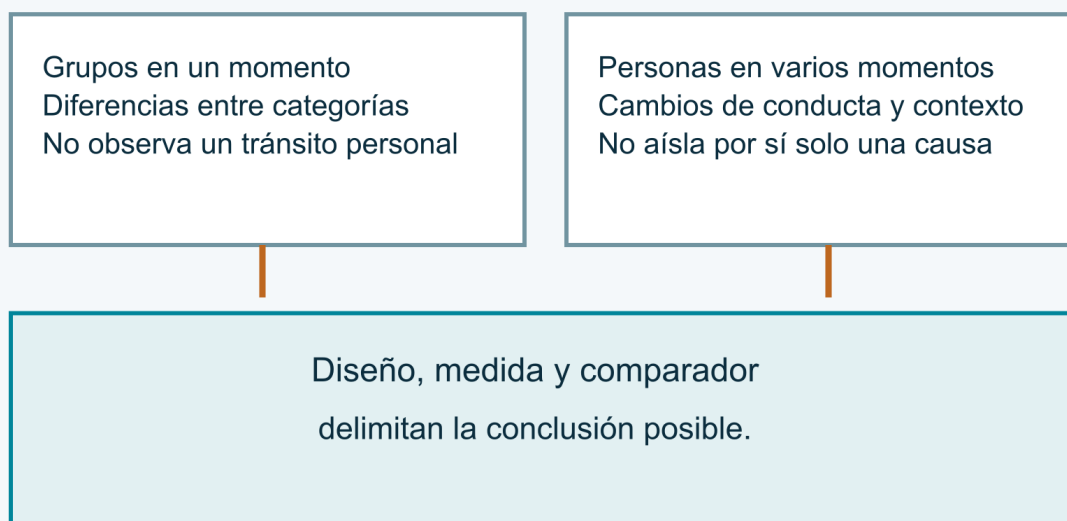
La separación entre etapas y dimensiones continuas es parte del debate. Una variable puede aumentar gradualmente entre grupos sin mostrar discontinuidades que justifiquen estados cualitativamente diferentes. El capítulo recoge críticas sobre pseudoetapas y la necesidad de pruebas más exigentes. Un orden de medias favorable al modelo no resuelve esa discusión. Harían falta diseños y análisis capaces de distinguir una estructura de etapas de una trayectoria continua organizada artificialmente por puntos de corte.^[1]

En el metaanálisis histórico reseñado se incluyeron noventa y una muestras de setenta y un informes. La mayoría utilizaba diseños transversales: cincuenta y cuatro; se mencionan seis longitudinales, diez cuasiexperimentales y un ensayo aleatorizado. La composición de esa base ayuda a entender qué conclusiones eran más accesibles. Había mucha información sobre diferencias entre categorías y menos sobre transiciones o efectos causales. Estos números describen la revisión de 2001, no el inventario actual del campo.^[1]

La mayor diferencia de actividad reseñada aparecía entre preparación y acción, con tamaño de efecto de 0,85. Debe leerse junto a la definición: pasar a acción implica cumplir un criterio de práctica que preparación todavía no cumple. No es un porcentaje de éxito ni el efecto de ofrecer una intervención. Una diferencia que participa en la construcción de las categorías requiere especial cautela antes de presentarse como validación independiente de toda la teoría.^[1]

[Inferencia] Para interpretar un gráfico hipotético de grupos, conviene preguntar si se dibujan las mismas personas en varios momentos o grupos diferentes en una sola medición. Si es lo segundo, las flechas de progreso serían una interpretación añadida. La comparación puede seguir siendo informativa, pero no cuenta una trayectoria que el estudio no registró. El recurso didáctico ayuda a leer resultados sin confundir diseño, representación visual y conclusión.^[1]

Una comparación de grupos y una trayectoria son objetos distintos



Comparador conceptual, sin datos ni trayectoria experimental inventada.

[Inferencia] Comparador didáctico original de diseños y conclusiones. No contiene resultados, instrumentos ni un modelo causal validado.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

7. Qué revisiones de intervenciones presenta el capítulo

El capítulo compara revisiones cuya búsqueda, selección y alcance fueron distintos. Una síntesis de estudios no equivale a una tasa individual de éxito. Las revisiones de 2002 y 2005 que reseña examinaron siete ensayos: tres sin efecto y tres con resultados de corto plazo, según la descripción ofrecida. Dos investigaciones compararon propuestas ajustadas y no ajustadas a etapa; una no encontró diferencia y la otra no permitía una lectura clara. El panorama no sostuvo una ventaja uniforme.^[1]

La revisión de Spencer y colaboradores de 2006 reunió ciento cincuenta estudios, con treinta y ocho intervenciones, setenta estudios poblacionales y cuarenta y dos de validación; la búsqueda alcanzaba 2003. La fuente señala límites metodológicos. Su recuento de resultados favorables, breves, ambiguos o nulos no puede convertirse en una conclusión única sobre eficacia. Antes de agregar cifras hay que mantener los diseños, las definiciones de conducta y el significado de cada categoría de resultado.^[1]

Hutchison y colaboradores, en la revisión de 2009 reseñada, examinaron veinticuatro intervenciones. Dieciocho mostraron resultados de corto plazo y ocho a largo plazo, equivalentes al setenta y cinco y treinta y tres por ciento de ese conjunto. Los porcentajes cuentan estudios con determinados resultados, no personas beneficiadas ni probabilidades de adherencia. Un ensayo pequeño y uno grande no representan automáticamente la misma precisión, aunque ambos cuenten como una intervención en un resumen.^[1]

La revisión también preguntó qué dimensiones del modelo se utilizaron. Sólo siete intervenciones incluyeron las cuatro, y seis de ellas mostraron efectos significativos de corto plazo. El dato ayuda a distinguir pruebas parciales de propuestas más completas, pero no demuestra por sí solo que añadir dimensiones causara la diferencia. No es una asignación experimental del número de componentes. Tampoco convierte un resultado breve en evidencia de mantenimiento tras finalizar apoyo.^[1]

La reseña de una revisión Cochrane sobre personas adultas con sobrepeso u obesidad añade otra cautela: sólo tres ensayos cumplieron criterios de seguimiento de un año o más, y la calidad metodológica se consideró insuficiente para conclusiones firmes. Incluían actividad física y alimentación. Sus resultados no deben presentarse como efecto exclusivo del ejercicio ni como respaldo general de todas las intervenciones por etapas. La incertidumbre reconocida por la fuente forma parte del conocimiento que transmite.^[1]

8. Ajustar un programa no prueba por sí solo el mecanismo

El estudio de Marcus y colaboradores de 1998 sirve al capítulo como caso de interpretación. Participaron mujeres y hombres que no cumplían el criterio de actividad física empleado, con edad media de cuarenta y cuatro años; ciento cincuenta completaron las evaluaciones inicial, de uno, tres y seis meses. La descripción conserva quiénes entraron y quiénes completaron. Ese número no informa, por sí solo, la proporción de abandono de toda la muestra ni autoriza reconstruir datos que el capítulo no ofrece.^[1]

La intervención ajustada entregó materiales relacionados con etapa y retroalimentación sobre disposición, autoeficacia, ventajas, desventajas y procesos. El comparador utilizó un manual de autoayuda formado por cuatro folletos de la American Heart Association. Era otra intervención, no un grupo sin tratamiento. Al valorar diferencias, hay que conservar que variaron contenidos y forma de entrega. Llamar control al comparador sin describirlo puede ocultar qué contraste se realizó realmente.^[1]

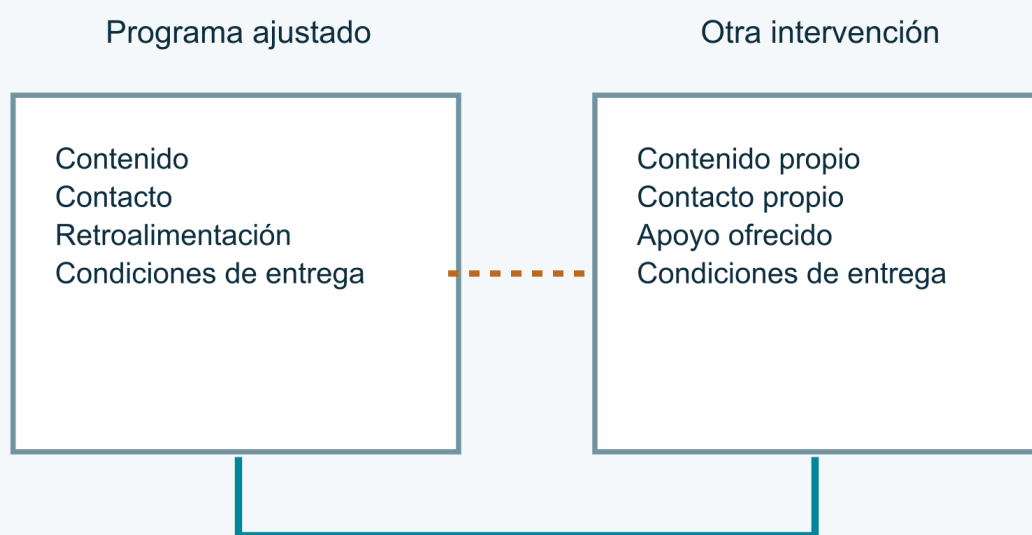
El grupo ajustado tuvo más probabilidades de alcanzar el criterio del ensayo al final y de llegar a acción al mes, según la reseña. Ambos grupos aumentaron actividad durante los seis meses. También cambiaron en autoeficacia, ventajas y procesos. Por

ello, el capítulo explica que no pudo atribuirse el resultado a uno de los mecanismos específicos propuestos por el modelo. La diferencia entre programas y la explicación de esa diferencia son conclusiones distintas.^[1]

Los autores añaden que comparar ajuste a etapa con una condición deliberadamente desajustada habría sido una prueba más directa de esa hipótesis. El estudio descrito no incluyó ese contraste. No puede suponerse cuál habría sido su resultado. La interpretación tampoco invalida lo observado: conserva que un programa ajustado funcionó mejor en ciertos resultados frente a un comparador concreto, mientras reconoce que el diseño deja abiertas preguntas sobre la función específica del ajuste.^[1]

[Inferencia] Una lectura hipotética de programas escolares podría separar contenido, frecuencia de contacto, personalización, oportunidades y seguimiento. Si todas esas características cambian a la vez, el resultado pertenece al conjunto comparado. Atribuirlo exclusivamente a clasificar por etapas requeriría una prueba adicional. Esta organización didáctica evita confundir una intervención multicomponente con un experimento que haya aislado cada componente; no prescribe un diseño ni asegura que personalizar produzca beneficios.^[1]

Conservar qué recibió cada grupo



Comparar conjuntos no aísla cada mecanismo.

Organizador de lectura del ensayo reseñado; no copia ni gráfico de resultados.

[Inferencia] Organizador original para leer el contraste de Marcus y colaboradores reseñado por Biddle, Mutrie y Gorely. No dibuja resultados ni reconstruye componentes ausentes.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

9. HAPA: decidir actuar y organizar la acción

El enfoque del proceso de acción en salud, conocido por la sigla HAPA, combina constructos continuos y momentos de participación. Biddle, Mutrie y Gorely lo describen como un modelo híbrido, con una fase motivacional y otra volitiva. La primera se relaciona con formar intención; la segunda, con organizar y realizar la conducta. Sus categorías distinguen a quienes no tienen intención, a quienes la tienen pero aún no actúan y a quienes ya realizan la actividad definida.^[1]

En el momento previo a intención, el modelo considera riesgo percibido, expectativas de resultados y autoeficacia. La explicación del capítulo atribuye a riesgo una función particular antes de la decisión, sin extenderla del mismo modo después. Que una relación aparezca en el esquema no establece cuánto riesgo debe comunicar un programa ni autoriza mensajes intimidatorios. Se trata de relaciones teóricas cuya pertinencia depende del contexto, las medidas y los estudios que las examinan.^[1]

Tras formar una intención aparece la cuestión de convertirla en planes: cuándo y cómo realizar la conducta dentro de oportunidades concretas. El modelo distingue ese trabajo de la decisión inicial. La autoeficacia conserva funciones durante planificación, inicio y mantenimiento. El capítulo también relaciona continuidad con autorregulación ante barreras y distracciones. No afirma que formular un plan elimine obstáculos externos ni que expresar confianza equivalga a disponer de las condiciones necesarias.^[1]

La representación original del libro utiliza líneas continuas y discontinuas para indicar diferencias propuestas entre momentos. Esas convenciones tienen significado conceptual; no son probabilidades medidas de paso ni una secuencia anatómica. Aquí el modelo se explica mediante sus objetos, sin reproducir el esquema ni convertir sus conexiones en una trayectoria obligatoria. Su interés consiste en preguntar si distintos procesos son relevantes antes y después de intención y cómo comprobar esa diferencia.^[1]

[Inferencia] En un caso hipotético, alguien expresa que quiere participar y todavía no ha localizado una oportunidad compatible con su jornada. Ofrecer más razones para valorar la actividad podría responder a una pregunta diferente de organizar su ejecución. El ejemplo ilustra la distinción entre intención y acción; no demuestra que una técnica de planificación vaya a producir participación. La explicación conserva que los planes, las oportunidades y la conducta necesitan conocerse por separado.^[1]

10. Inicio, mantenimiento, interrupción y retorno

El modelo de historia natural del ejercicio de Sallis y Hovell, descrito en el capítulo, organiza transiciones entre adopción, mantenimiento, interrupción y reanudación. Su aporte consiste en situar preguntas a lo largo de participación, en lugar de comparar exclusivamente a quienes continúan y quienes dejan un programa. El modelo propone procesos que pueden diferir entre transiciones. No convierte toda actividad física en una práctica de sesiones discretas ni resuelve por sí solo sus límites de medición.^[1]

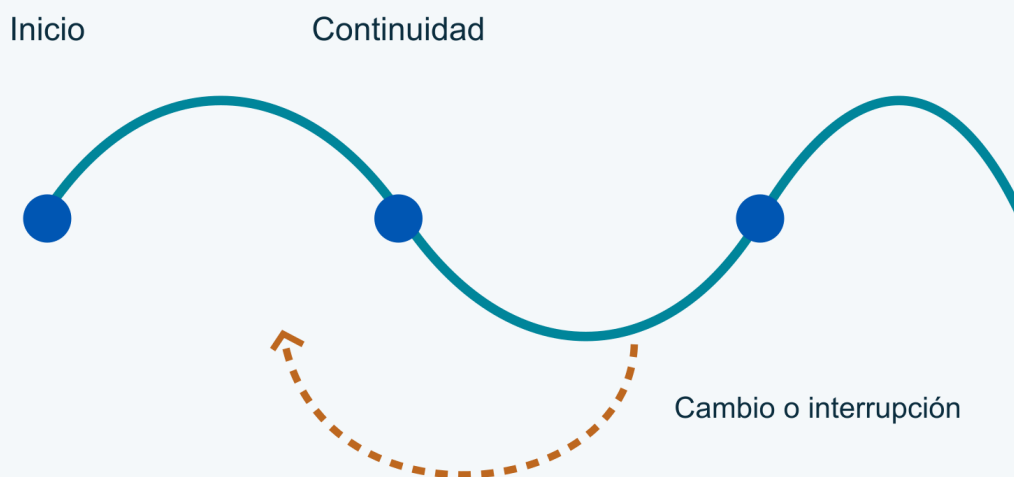
Los autores advierten que las categorías pueden simplificar demasiado conductas intermitentes. Una persona puede ejercitarse de manera irregular sin encajar fácilmente en adopción o mantenimiento como estados excluyentes. También hay diferencias entre ejercicio organizado y actividad de la vida cotidiana, como desplazamientos o uso de escaleras. Una transición definida por un programa concreto no necesariamente describe movimiento fuera de él. La delimitación del objeto sigue siendo necesaria incluso con una secuencia más amplia.^[1]

La fuente distingue consecuencias inmediatas y diferidas en sus propuestas explicativas. La experiencia afectiva cercana puede tener una función diferente de beneficios sanitarios esperados en el futuro; las habilidades, los recursos y las condiciones también pueden cambiar de relevancia. Son hipótesis que organizan preguntas de transición. No permiten deducir la causa de una interrupción individual a partir de ausencia ni suponer que una experiencia agradable bastará para sostener cualquier práctica.^[1]

Dejar un programa merece especial cuidado interpretativo. El capítulo señala que puede ocurrir abandono de ese programa mientras se continúa ejercicio en otra parte. Si la evaluación sólo registra asistencia, su resultado describe continuidad en ese espacio. Para estudiar actividad física total haría falta una medida que incluya otras oportunidades y conductas. El término abandono debe conservar su objeto, en vez de atribuir inactividad general donde sólo se ha observado una salida institucional.^[1]

[Inferencia] Un ejemplo hipotético puede registrar asistencia, otras prácticas comunicadas y motivo de cambio sin combinar automáticamente esas respuestas. Si alguien deja una clase y comienza otra, el programa perdió una participante, pero la conducta de ejercicio puede continuar. El ejemplo ayuda a formular resultados de seguimiento con precisión. No aporta una cifra real ni permite asumir que todas las ausencias tengan esa explicación; muestra una posibilidad que la evaluación podría investigar.^[1]

Continuar y retomar: preguntas de una historia de participación



El retorno es una pregunta, no una obligación de recorrer este camino.

[Inferencia] Representación editorial original de preguntas sobre retorno. No reproduce el esquema de Sallis y Hovell ni predice cómo se moverá una persona entre estados. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

11. Interpretar una interrupción sin trasladar categorías clínicas

La prevención de recaídas de Marlatt se presenta como una propuesta procedente del estudio de adicciones. Su traslado al ejercicio exige atender a una diferencia que el capítulo explicita: allí se trataban conductas frecuentes e indeseadas, mientras el ejercicio puede ser una conducta menos frecuente y deseada. Compartir la idea de interrupción no hace equivalentes ambos problemas. El marco aporta preguntas sobre afrontamiento y retorno, sin autorizar una interpretación clínica de cualquier ausencia de actividad.^[1]

El modelo adaptado considera situaciones que amenazan la continuidad, respuestas de afrontamiento y creencias de capacidad. El libro ilustra relaciones propuestas entre afrontamiento eficaz, autoeficacia y menor probabilidad de dejar ejercicio, y una ruta desfavorable con atribuciones negativas. Es una explicación teórica. No fija una probabilidad individual, no demuestra que toda interrupción proceda de afrontamiento insuficiente ni hace responsable a la persona de circunstancias que pueden limitar sus oportunidades.^[1]

Los antecedentes reseñados incluyen investigaciones pequeñas sobre ejercicio y estrategias de retorno. El trabajo de King y Frederiksen de 1984 utilizó mujeres universitarias y una propuesta de carrera con apoyo; otros estudios pequeños examinaron añadir educación sobre dificultades y afrontamiento. Esos contextos no representan cualquier población o modalidad. La fuente expresa que la base de reanudación seguía siendo escasa. Sus resultados deben conservar ese alcance, sin convertirse en una receta universal de adherencia.^[1]

La investigación de Stetson y colaboradores de 2005 reseñada relacionó mantenimiento con cogniciones y afrontamiento frente a dificultades. El capítulo señala estrategias como resolver problemas, reformular perspectivas y conversar con personas cercanas. Una relación encontrada en participantes no establece cuál servirá a otra persona ni qué combinación explicará su continuidad. Además, la asociación no demuestra que quien interrumpió carezca de esas estrategias. La explicación exige conocer situación, proceso y resultado.^[1]

[Inferencia] En una conversación hipotética sobre retorno puede evitarse interpretar “falté” como “fracasé”. Sería posible preguntar qué cambió, qué práctica interesa retomar y qué oportunidades existen, manteniendo abiertas otras explicaciones. Esta propuesta educativa no es una terapia ni un protocolo validado. Su propósito es separar descripción de conducta, circunstancias y atribuciones, para que una categoría de seguimiento no se convierta en culpabilización o valoración de la persona.^[1]

12. Etapas, técnicas y condiciones de participación

El capítulo de intervenciones aporta una ampliación necesaria: una propuesta no se explica únicamente mediante disposición personal. La rueda de cambio de conducta incorpora capacidad, oportunidad y motivación dentro de COM-B. Su organización considera también funciones de intervención y políticas. No es otro modelo de etapas ni una lista de estados individuales. Compararlo ayuda a reconocer que una intención puede coexistir con limitaciones de oportunidad que una clasificación temporal no describe por completo.^{[1][2]}

La capacidad incluye aspectos físicos y psicológicos para realizar una conducta; la oportunidad atiende a condiciones sociales y materiales; la motivación contempla procesos reflexivos y automáticos. La fuente presenta estos componentes con el mismo interés para el análisis de intervención. Esa descripción evita dar prioridad automática a convencer a la persona. Sin embargo, identificar un obstáculo no demuestra la eficacia de una medida concreta para modificarlo. El paso de análisis a intervención requiere contraste y evaluación.^{[1][2]}

Las técnicas de cambio describen acciones de un programa, como establecer metas, planificar, registrar conducta, proporcionar retroalimentación o facilitar apoyo. La

tabla CALO-RE del capítulo reúne cuarenta técnicas con definiciones. Es una taxonomía, no una clasificación de eficacia de mayor a menor. Su inclusión tampoco exige aplicarlas todas. Un nombre común ayuda a describir qué se hizo, pero la función y el resultado dependen de contenido, entrega, participantes y contexto. ^{[1][2]}

[Inferencia] Un programa hipotético puede clasificar a sus participantes por etapas y descubrir que el horario disponible excluye a parte del grupo. La categoría motivacional no modifica ese horario ni explica sola la exclusión. Puede servir para estudiar disposición, mientras el registro de oportunidades investiga otro aspecto. El ejemplo no ofrece una política comprobada; muestra por qué no conviene transformar cualquier dificultad de participación en una necesidad de persuasión individual. ^{[1][2]}

El capítulo explica el mapeo de intervención como un proceso iterativo de necesidades, objetivos, teoría, estrategias, implementación y evaluación. La representación por pasos no significa que el diseño ocurra una vez y sin retorno. La planificación puede revisar decisiones según evidencia y condiciones de entrega. Su relación con modelos por etapas es instrumental: obliga a describir qué se espera cambiar, mediante qué componente y cómo se sabrá si ocurrió, en vez de dar por suficiente una etiqueta teórica. ^{[1][2]}

13. Evaluar conducta, alcance e implementación

Una intervención puede medirse por conducta y también por cómo se ofreció. El capítulo diferencia eficacia en condiciones controladas de su traslado a contextos reales. RE-AIM organiza alcance, efectividad, adopción, implementación y mantenimiento. Estas dimensiones no son las cinco etapas del modelo transteórico. El alcance describe a quién se llega y su representación; adopción atiende también a organizaciones y personas que entregan la propuesta. Su parecido verbal con adoptar ejercicio no vuelve iguales ambos conceptos. ^[2]

La implementación examina la entrega, su consistencia, tiempo y coste. El mantenimiento considera tanto continuidad de cambios personales como continuidad de organizaciones que sostienen el programa. Si el interés está en adherencia después de terminar apoyo, hay que definir ese período y medirlo. Si está en que una institución continúe ofreciendo una propuesta, el resultado es otro. Separarlos evita que supervivencia del programa se presente como conducta mantenida en todas sus participantes. ^[2]

La evaluación de procesos distingue exposición, alcance, satisfacción, fidelidad, cantidad entregada y contexto. Cada dimensión permite interpretar resultados diferentes. La satisfacción no demuestra actividad; recibir parte del contenido no equivale a recibir la propuesta completa. Si se observa un resultado nulo, estas medidas pueden ayudar a investigar si el programa se entregó como se esperaba. No

autorizan descartar el dato nulo ni inventar una eficacia que habría ocurrido bajo condiciones mejores.^[2]

El ejemplo Active Winners reseñado en el capítulo trabajó con escolares de diez y once años durante dieciocho meses. De doscientos cincuenta y cinco escolares del grupo objetivo, el ochenta y dos por ciento tuvo al menos una exposición a elementos de la intervención y el cinco por ciento asistió al menos a la mitad de las sesiones ofrecidas. No se encontraron diferencias de actividad entre grupos. La fuente describe además entrega inconsistente de componentes como diversión, inclusión o confianza. Estos datos pertenecen a ese programa, no a una intervención por etapas ni a una población universal.^[2]

El caso muestra por qué falta de efecto observado y prueba completa de una teoría no son afirmaciones idénticas. Si la propuesta prevista no se entregó consistentemente, se ha evaluado esa implementación concreta. Aun así, el resultado nulo continúa siendo un resultado que debe informarse. La interpretación responsable conserva conducta, exposición y fidelidad, sin atribuir automáticamente el desenlace a participantes, a una etiqueta teórica o a la supuesta eficacia de un programa ideal.^[2]

14. Un caso hipotético para organizar decisiones

[Inferencia] Caso hipotético: un centro quiere estudiar la participación en una actividad semanal. Define como conducta asistir a esa propuesta, registra frecuencia durante un período acordado y pregunta por disposición a acudir. Con esa información puede describir grupos según un criterio explícito. Todavía no sabe si cada categoría necesita una intervención diferente ni si asistencia representa toda actividad física. La escena es un ejercicio de análisis, no la descripción de una experiencia real.^{[1][2]}

[Inferencia] Una participante expresa intención y no encuentra un horario compatible. Otra empieza, pero cambia de actividad. Una tercera mantiene asistencia y comunica que el contenido perdió interés para ella. Las tres situaciones permiten separar disposición, ejecución, experiencia y oportunidad. Clasificarlas con un mismo criterio puede ser útil para un registro; interpretar sus dificultades exige información adicional. Ninguna categoría permite atribuir personalidad, salud o causa de ausencia sin evaluación apropiada.^{[1][2]}

[Inferencia] El centro podría formular una hipótesis sobre una ayuda específica y describir cómo la entrega. Para valorar cambio tendría que conservar la conducta de referencia y el período. Si se modifica a la vez horario, contenido, seguimiento y personalización, la comparación describirá ese conjunto. No demostraría qué componente explicó el resultado. Esta separación hace revisable el razonamiento sin convertir el ejemplo en un ensayo realizado ni en un protocolo acreditado.^{[1][2]}

[Inferencia] También podría distinguir satisfacción con la propuesta, asistencia y otras actividades. Un comentario favorable no sustituye la conducta registrada. Una salida de la propuesta no demuestra inactividad total. Si se desea saber qué ocurre después de finalizar acompañamiento, hace falta un seguimiento compatible con esa pregunta. El ejemplo muestra cómo una decisión de medición delimita la conclusión disponible, en lugar de utilizar mantenimiento como palabra que reúna resultados diferentes.^{[1][2]}

[Inferencia] Al informar, una formulación prudente describiría el criterio, los datos reunidos y los aspectos que siguen abiertos. No bastaría decir que el grupo avanzó de etapa si el objetivo era conducta sostenida. Tampoco permitiría declarar que el programa cambió un mecanismo que no se midió. Esta organización didáctica enlaza conceptos del capítulo con decisiones de lectura y evaluación, conservando que su pertinencia práctica necesitaría análisis específico del contexto.^{[1][2]}

15. Preguntas abiertas sobre cambio y adherencia

El capítulo de etapas identifica preguntas sobre diferencia entre categorías, procesos que explican transiciones y condiciones de retorno. Plantea la necesidad de pasar de comparaciones descriptivas a pruebas de mediación, moderación y cambio longitudinal. Mediación pregunta por procesos intermedios; moderación, por condiciones que modifican una relación. Ambas exigen medidas y diseños adecuados. El nombre del análisis no convierte automáticamente una asociación en mecanismo causal comprobado.^{[1][3]}

Razon y Sachs conservan cinco preguntas de investigación en 2021. La primera estudia si tecnologías, juegos con movimiento y registros pueden favorecer adherencia a largo plazo. La disponibilidad de herramientas no resuelve esa cuestión. Una tecnología puede medir, recordar o acompañar; cada función requiere describirse. Para los modelos por etapas, la pregunta sería cómo se relaciona esa entrega con disposición, conducta y continuidad, sin asumir que una aplicación digital produce un tránsito fijo.^{[1][3]}

La segunda pregunta aborda estrategias para comenzar ejercicio y realizarlo regularmente; la tercera, tipos de ejercicio y relaciones entre frecuencia, intensidad, tiempo, modalidad y efectos biopsicosociales. El capítulo pide más investigación para precisar esas relaciones y sus diferencias personales. Clasificar por etapas no responde cuál sería una dosis apropiada. La categoría puede informar disposición y conducta definida, mientras la pregunta sobre efectos y prescripción exige evidencia adicional, población delimitada y competencias profesionales pertinentes.^{[1][3]}

La cuarta pregunta investiga cómo combinar características personales para propuestas individualizadas. Los autores consideran historia, preferencias, circunstancias y recursos, sin ofrecer un algoritmo validado de prescripción. La quinta

se ocupa de métodos rigurosos para investigación aplicada: medidas válidas, diseños longitudinales, replicación y comunicación de resultados pequeños o nulos, además de coherencia en investigación cualitativa. Las preguntas permanecen como agenda de 2021. La reanudación se conserva como problema del capítulo de etapas, sin atribuirle una pregunta numerada que Razon y Sachs no formularon.^{[1][3]}

La fecha de una agenda importa tanto como su contenido. El texto de 2021 formula prioridades desde la evidencia que examina, mientras la revisión de 2015 describe un panorama anterior. Ninguna de las dos acredita que todos los estudios posteriores estén incluidos aquí. Un uso preciso de estas fuentes permite comprender qué se propuso, qué se reseñó y qué seguía por comprobar, sin confundir una publicación reciente del artículo con actualización científica integral.^{[1][3]}

16. Conservar criterio, proceso y resultado al leer el cambio

Los modelos por etapas intentan organizar participación más allá de estar activo o no estarlo. El modelo transteórico distingue categorías temporales y dimensiones de cambio; HAPA separa formación de intención y trabajo de ejecución; la historia natural del ejercicio amplía las preguntas sobre inicio, mantenimiento, interrupción y retorno. Sus objetos y relaciones no son intercambiables. Compararlos permite identificar qué intenta explicar cada marco antes de valorar la evidencia que lo respalda.^{[1][2][3]}

La clasificación exige conducta, criterio y tiempo. Sin ellos, una etapa puede representar objetos diferentes entre estudios o programas. Después hace falta separar descripción de grupos, trayectorias de personas e intervenciones. Una diferencia transversal no es una transición observada, y un resultado favorable de un programa no prueba todo mecanismo al que se haya asociado su diseño. El contraste con el comparador y la calidad de medidas delimitan lo que puede afirmarse.^{[1][2][3]}

Las revisiones reseñadas muestran resultados diversos y límites de seguimiento, definición e implementación. Mantener esa diversidad evita convertir recuentos de estudios en pronósticos personales. La evidencia sobre retorno requiere especialmente prudencia en el panorama que presentan las fuentes. Dejar un espacio de ejercicio no demuestra dejar toda actividad física, y trasladar nociones de otros ámbitos requiere conservar sus diferencias. La conducta observada merece una descripción antes de recibir una explicación.^{[1][2][3]}

[Inferencia] Para leer un programa puede conservarse una secuencia de preguntas: qué conducta analiza, cómo clasifica, qué componente ofrece, qué recibe la población y qué resultado registra. No es un instrumento validado ni una lista que certifique eficacia. Es una organización editorial de problemas examinados por las fuentes. Su finalidad es hacer visible dónde termina un dato y dónde comienza una hipótesis que todavía necesita contraste.^{[1][2][3]}

La continuidad de lectura lleva a respuestas afectivas, autoeficacia y otras propuestas de adherencia. Cada tema añade preguntas sobre experiencia, capacidad percibida o intervención sin reemplazar oportunidades y medidas de conducta. Un modelo por etapas resulta más comprensible cuando sus fronteras permanecen claras: permite estudiar organización del cambio, pero no encierra toda una trayectoria personal en una etiqueta ni acredita por sí mismo el modo de transformarla.^{[1][2][3]}

Referencias bibliográficas

1. Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (3.^a ed.). Routledge.

11. Physical activity and stage-based approaches

2. Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions (3.^a ed.). Routledge.

12. Physical activity interventions

3. Razon, S., & Sachs, M. (2021). Health behavior and exercise adherence. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), Sport, exercise and performance psychology: Research directions to advance the field (cap. 15). Oxford University Press.

15. Health Behavior and Exercise Adherence

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html