



TESIS DOCTORAL

EFFECTO DEL EJERCICIO FÍSICO ACUÁTICO en la motivación y el bienestar



D. Juan Carlos Marzo Campos director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

AUTORIZA:

Que el trabajo titulado “Efecto del ejercicio físico acuático en la motivación y el bienestar” realizado por D. Ricardo Zazo Sánchez-Mateos bajo la dirección del profesor D. Juan Antonio Moreno Murcia sea depositado en este Departamento y defendido posteriormente como Tesis Doctoral en esta Universidad ante el tribunal correspondiente.

Lo que firmo para los oportunos efectos en Elche a 24 de Mayo de 2017.

Fdo.: Juan Carlos Marzo Campos
Director Departamento Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche



UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
Departamento de Psicología de la Salud

Juan Antonio Moreno Murcia

Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad Miguel Hernández de Elche

Certifico:

“Que la Tesis Doctoral titulada: “Efecto del ejercicio físico acuático en la motivación y el bienestar”, cuyo autor es D. Ricardo Zazo Sánchez-Mateos, ha sido realizada bajo mi dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar a la obtención del Grado de Doctor”.

Y, para que surta los efectos oportunos, firmo el presente en Elche a 24 de Mayo de 2017.

Fdo.: Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad Miguel Hernández de Elche

A los tres pilares de mi VIDA.

FAMILIA

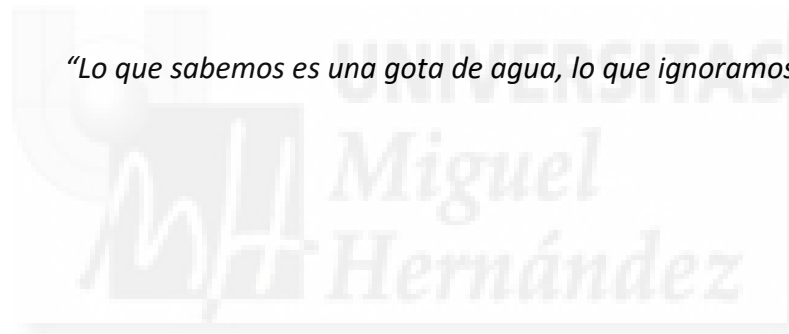
“Tal vez en el dinero encuentres un poco de felicidad, en las amistades encuentres alegrías, en las medicinas la cura para tu enfermedad, pero el amor solo lo encontrarás en tu familia”

DEPORTE

“La gloria es ser feliz. La gloria no es ganar aquí o allí. La gloria es disfrutar practicando, disfrutar cada día, disfrutar trabajando duro, intentando ser mejor jugador que antes”
Rafael Nadal.

AGUA

“Lo que sabemos es una gota de agua, lo que ignoramos es el océano”
Isaac Newton.



“Cuéntame y olvido. Enséñame y recuerdo. Involúcrame y aprendo”
Benjamin Franklin.

AGRADECIMIENTOS



LAS
SINCRO

CURSO
2013-2014

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las cosas, las palabras, sentimientos y personas que estarán presentes en estas líneas y muchas otras que desgraciadamente me olvidaré sin quererlo. Pero aún así todas estarán dentro de esta tesis que durante los cuatro años que llevo inmerso en este proyecto, echando horas tras horas, tanto nocturnas como diurnas, las cuáles me han ayudado a desarrollarme como persona y como profesional al conseguir esta meta. Ya que para mi forma de entender la vida es como un TODO, ya que suman todas las cosas que te ocurren y te rodean a pesar del prisma, la forma, la mentalidad o el método con que lo afrontes. Todo ello, es la base de mi proceso de formación en casa, en la escuela y posteriormente en la licenciatura.

No ha sido un camino fácil, ya que siempre se han interpuesto obstáculos de todo tipo: desde los problemas en la económica nacional, la falta de oportunidades, plazas y retos en nuestro sector, la falta de becas de doctorado y de proyectos de investigación I+D+I... incluso laborales ante la negativa, sin explicación justificada, de no otorgarme una licencia por estudios para realizar la estancia internacional de ésta tesis cuando trabajo en una instalación acuática. En fin, además también ocurren sucesos personales ante los problemas de la vida cotidiana y las pérdidas de seres queridos. Pero a pesar de ello, decidí emprender una nueva aventura que hace unos años atrás no florecía tanto en mis motivaciones personales y que poco a poco, con un mayor conocimiento del área de la investigación científica, fue surgiendo un camino donde depositar toda mi ambición, actitud, tiempo y dedicación. Por todo ello, puedo asegurar que ha sido un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio donde he evolucionado como persona en cada paso, obstáculo o problema resuelto.

Lo realmente fácil fue el inicio de este camino, elegir el tema o área de la tesis, ya sin saberlo lo decidí incluso antes de empezar la carrera universitaria al emprender mis primeros oficios de socorrista, monitor o entrenador en el medio acuático. Siempre ha sido un medio donde me he sentido muy libre y feliz desde mi infancia, donde he pasado muchas horas de disfrute y satisfacción en él, dónde después de largas jornadas me he ido a casa agotado, arrugado y oliendo a cloro. Gracias a este medio, me ha servido para aprender de cada bebé, niño o adulto; ya que con cariño,

paciencia y dedicación, todos pueden conseguir sus retos y vencer sus miedos. Por todas estas razones, decidí realizarlo en mi universidad, en el Centro de Investigación del Deporte, junto a uno de los profesionales a nivel nacional que ha dedicado más tiempo en saber cuál es la mejor forma de enseñar en este medio, del cual día tras día sigo aprendiendo de sus consejos diarios. Gracias Juan Antonio, por mostrarme el método científico paso a paso durante estos años, a conseguir las cosas y resolver los problemas autónomamente con el trabajo diario, ya que gracias a que compartimos ese entusiasmo por este medio ideal donde podemos conseguir cualquier propósito que nos propongamos, ya que es un facilitador de retos y sueños; además, de un rehabilitador de dolencias y sonrisas. Nunca podré agradecerte el tiempo que le has dedicado a mi formación científica en este campo de la enseñanza acuática saludable, ni el tiempo que no le has podido dedicar a tus seres queridos por ello. Pero sí que podré agradecerte con trabajo, profesionalidad y empeño, como hasta ahora, en cada proyecto, trabajo o sueño que compartamos en el futuro.

Las primeras personas que me han hecho amar este medio ha sido mi FAMILIA, la cual siempre ha estado alrededor de este medio gracias a los grandes momentos en la piscina, la playa o en el río. Aunque mi familia es extensa, la mayor parte se centra hoy en día en Madrid, Aranjuez, Navalморal de la Mata, Toledo y Alcázar de San Juan; a los cuáles por el tiempo y la distancia no puedo compartir todos los momentos que me reconfortaría pasar con ellos. Mis padres, Rosa y Ricardo, siempre han valorado y acercado las virtudes de este gran medio a nosotros, ya que a los meses de vida nos lanzaran en él. Su apoyo y ayuda durante este camino han sido vitales como puede ser el cloro en una piscina o la sal en la mar. Además mi madre, estuvo muy de cerca durante el programa ya que logre que se adheriera a él después de una operación de túnel carpiano, y después de tres años continúa viniendo al programa, objetivo cumplido. Por ello, aprovecho esta oportunidad para no solo agradecerles lo mencionado anteriormente, sino por enseñarme a amar la vida, la familia y el deporte; mis tres pilares. No suelo ser una persona muy expresiva de mis sentimientos en mí día a día, pero los quiero y me gustaría agradecerles todos los esfuerzos que han hecho para convertirme en lo que soy hoy en día; sin olvidarme de agradecer las ayudas en necesidades básicas cotidianas durante el proceso, el cual ya está llegando a su fin.

Junto con mi hermana Noelia, he descubierto otros aspectos de este medio acuático que desconocía hasta ese momento, desde el recreativo con juegos donde acabábamos enterrados, arañados y agotados; y el competitivo gracias a su participación en competiciones locales y autonómicas, las cuáles en ese momento no valoraba ni entendía cómo se merecen y se me hacían infumables. Ella fue quién me marco el camino, me guió y me enseñó esa pasión por este medio, la cual lo vive con mucho énfasis a pesar de su alergia a algunos productos con los que se tratan este medio. De hecho, lo trasmite a sus hijos, mis dos sobrinos Iker y Mateo desde sus primeros meses de vida, dónde soy el encargado de seguir su evolución debajo del agua a través de la consecución de pequeños objetivos, y estoy encantado de ello. Gracias por ser mi fan número uno, como tú me dices, a pesar de tener un hombre tan grande y que proviene del hielo lituano, Simas, y que te ha ayudado a encontrar tú equilibrio personal. Siempre que te necesito estás ahí, ya que tú salero alimenta mi vida.

Durante mi etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, realicé una asignatura específica de natación donde mi profesor, Manolo Peláez, me devolvió ese gusanillo por continuar mi evolución y enseñanza en esta área acuática. Gracias a su labor en las sesiones y su esfuerzo por realizar ese convenio con la Real Federación Española de Natación, me saqué ese título de monitor de natación, que posteriormente me llevaría a mi trayectoria laboral y a continuar mis pasos acuáticos. Grandes son los recuerdos de mi etapa universitaria siendo participe de esa primera promoción en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Miguel Hernández de Elche, donde me llevo grandes conocimientos de un gran profesorado, donde destacan Fito, Fran Vera, Eduardo Cervelló, Carlos Montero y Juan Antonio Moreno; recuerdos imborrables de compañeros únicos como José, Pablo, Fran, Andrés, Tomás, Ximo, Héctor, Gil, Vero, Noelia, etc. pero sobre todo los de ese gran grupo, pero a la vez que caótico como fue ese B2. Después de un breve parón donde después de realizar el Máster de Educación, sirvió para refrescar ideas y vivencias, para posteriormente cursar el Máster de Alto Rendimiento y Salud, donde recordé, amplié mis conocimientos y conocí a grandes compañeros con los que posterioridad coincidí en mi etapa de tesis en el Centro de Investigación del Deporte de la UMH. Durante ese

tiempo, debo agradecer la ayuda de grandes compañeros de laboratorio como son Eduardo Cervelló, David González-Cutre, Daniel Torregrosa, Vicente Beltrán, Ana Cristina Sierra y Roberto Ferriz que me han ayudado siempre cuando lo he necesitado y me han tratado como uno más. Pero en especial, me gustaría destacar a Noelia Belando por ayudarme en esos primeros pasos donde estaba más que perdido y a mi compañero Fernando Peruyero, que no solo ha sido mi compañero de máster, tesis, ocio y de la piletta como él dice sino que ha sido un amigo donde hemos compartido este proceso a las duras y las maduras, dándome su apoyo, ayuda, consejo y ánimos constantes. Por esto, el CID es una familia donde lo importante es la Ciencia del Deporte y su gente, ya que me han enseñado la definición real de palabras como: equipo, grupo, colaboración, cooperación, respeto, profesionalidad, entre otras.

Otro de las etapas clave durante este camino fue mi etapa laboral primero en el Patronato Municipal de Deportes de Alicante y posteriormente la conversión en la Concejalía de Deportes de Alicante, donde cumpla ya nueve años en este mismo instante. Durante mi carrera profesional en esta entidad pública, he podido descubrir y aprender en diferentes instalaciones, eventos, cursos, practicantes, compañeros, etc. También ha habido decisiones mejores o peores, como en todas las casas, pero solo puedo tener palabras positivas y de agradecimiento. Gracias a Tere Gómez y a Enrique Muñoz por dejarme trabajar con mi método y mi ciencia con los practicantes de los cursos que programaban; a Eva Montesinos y Celia Messeguer por darme la oportunidad de realizar una estancia internacional donde ampliar mis conocimientos sobre este medio, ya que en numerosos momentos parecía imposible llevarla a cabo. Pero sin lugar a dudas de los que más he aprendido y más me han enseñado han sido mis compañeros de la concejalía con los que he compartido grandes momentos, clases, risas y lloros. Sin ellos este camino se me habría hecho más cuesta arriba, ya que en muchos momentos lo parecía al tener que realizar el camino sin ayuda externa. En especial me gustaría mentar a aquellos que me ayudaron durante el desarrollo de esta tesis como son Jorge Barbero, Fernando Peruyero, Cristina Ruiz, Baldomero Rubio, y Cristina Irala; pero sin olvidarme también de aquellos que han compartido innumerables horas vespertinas como Manuel Moncorge, Tere Orts, Sofía Cabello, Andrés Romagneli, entre otros.

Mis practicantes de ejercicio físico acuático son los que me han proporcionado más riqueza pero a la vez más trabajo diario. Gracias al estilo personal, al método escogido y al programa diseñado han aguantado mil y una ideas diferentes, alocadas y divertidas; siempre con una sonrisa a pesar de los problemas logísticos acaecidos durante las sesiones, con escaso material, problemas en la instalación o con el agua fría en el vaso. Fue una intervención duradera y compleja al realizarse con personas, además de por los escasos medios personales y económicos; pero con empatía, colaboración y esfuerzo se solventaron todos y cada uno de ellos. Vosotras me habéis dado las claves para ser mejor profesional y persona, gracias a vuestras apreciaciones, risas, quejas, momentos, confianzas, anécdotas, opiniones, etc. Sin vosotras, esto no hubiera, es y será posible. Gracias de todo corazón por vuestro tiempo y esfuerzo, amar este medio, y dejarme ser la guía para mejorar o mantener vuestros hábitos saludables.

Después de pasar por todas las áreas posibles en este medio, me faltaba un último campo inexplorado hasta el momento, el de la gestión de eventos acuáticos. A través del V Congreso Internacional de Actividades Acuáticas que se desarrolló en Benidorm en el 2016, aprendí los entresijos de formar parte de una organización de un congreso de esta repercusión. Donde compartí grandes momentos y experiencias con grandes profesionales de distintas partes de España y de otros países, formando una gran familia acuática. Allí también se crearon los cimientos para dar a luz a nueva asociación, AIDEA de la que esperamos nos dé muchas alegrías. Este año, esperamos poder repetir el éxito profesional y personal de esta aventura en una nueva edición, esta vez ejerciendo de locales en Elche y expandiéndonos internacionalmente en Monterrey, México. Como he dicho antes, este grupo humano que creamos de diferentes centros acuáticos de la provincia me han enseñado a que mi pasión es compartida y de la cuál sigo aprendiendo cada día de ellos. La familia de VITAE, encabezada por Cristina Salar; la familia de CETA, encabezada por José Luis Gascón; Fernando Peruyero, Juan Antonio Moreno, Lucianne de Paula, gracias a todos vosotros de nuevo.

Un nuevo apartado que me gustaría remarcar fue mi experiencia realizando una estancia internacional en los Estados Unidos, gracias a mi tutor allí y amigo, Dr.

Marc. Lochbaum. Mi estancia en la Universidad de Texas Tech (TTU) en Lubbock, Texas, será una experiencia que jamás olvidaré, ya que me enriqueció tanto profesional como personalmente. Esta oportunidad se vió complicada en muchos momentos e incluso temí por no poderla llevar a cabo, lo cual hubiera sido una frustración porque sentía que aquél era mi momento para realizarlo y crecer como persona. Fue mi primera experiencia laboral fuera de mi país, con una cultura extravagante pero llamativa, con un idioma diferente que aunque lo conozco, no lo domino; pero a pesar de ello, nos unía lo más importante: la PASIÓN por el deporte. Ya me lo dijo Marc el primer día, aquí el deporte es lo primero por delante de Dios y la familia. Gracias a él por su amabilidad, trato, enseñanzas, hospitalidad, etc. pude disfrutar de una experiencia completa interviniendo en un centro de primaria, Joan Y. Ervin Elementary School, de una barriada en unas condiciones socio-económicas muy bajas donde la comunidad negra y emigrante destacaba en la zona. Aquí no puedo olvidarme de Steven Rios, ya que siempre me ayudó en el centro y con el transporte, ya que allí las distancias son enormes; y de mi compañero de apartamento Andy Chan, del cual descubrí otra cultura más a parte de la americana, ya que es natural de Hong Kong. Otro de los aspectos que destaco fue el poder viajar y vivir desde dentro la competición universitaria de softball femenino, con las Eastern de New México donde Marc era preparador físico. Una pasada como lo viven allí y los medios que tiene para poder desarrollarlo y obtener resultados. En unas condiciones óptimas, se consiguen buen ambiente y grandes resultados, por eso, estamos a años luz en ese aspecto. Además pude ver la rutina diaria de actividades que se desarrollan en un centro de ocio deportivo del campús, donde la comunidad universitaria está activa, ya que se encuentra dentro de su matrícula inmersa, incluso donde las actividades acuáticas formaban parte de ellas, de las cuáles pude disfrutar y aprender otra visión de gestión de ellas. Para finalizar mi estancia, me gustaría agradecer de nuevo a Marc y su familia, por aceptarme dentro de su núcleo familiar, ayudarme en los pequeños problemas que iban surgiendo y mostrarme su hospitalidad con pequeños gestos como fue la invitación a una barbacoa familiar y el ofrecerme hospedaje en casa de su hija en Austin.

Para finalizar esta reflexión personal de este camino, he dejado otro de los pilares de la vida como son los AMIGOS, aquellos que les has robado algún que otro momento de tu compañía pero que ellos lo han respetado y entendido; eso sí he intentado que sean los menos posibles ya que para mí forma de entender la vida, son necesarios y vitales, para una recarga de pilas y desconexión total. En primer lugar resaltar a los amigos de SIEMPRE que te conocen desde la infancia y conocen la importancia de tu pasión acuática a pesar de la distancia en algunos casos, como son Jorge Lillo, Juan Alberto Lillo, Francisco Rodríguez, Blas Paterna, Marina Ortuño, Tania Ramírez, Santiago Touriño, entre otros. Gracias por estar ahí, sabéis que os quiero y siempre me tendréis ahí en todos los momentos de vuestra vida. También hacer hincapié en aquellos amigos que se han embarcado contigo en entrenamientos o quedadas como queráis llamarlo para la realización de varias pruebas como la Travesía a nado a Tabarca, la Media Maratón de Santa Pola, la Travesía en la Ría de Bilbao, etc. Que me servían de estímulo para continuar este camino. Gracias a mi grupo de los Maricones de Playa: Álex Cano, Fernando de la Guardia, Luis Carlos Sánchez, José Carlos Nicolás, José Coloma, Daniel Espín, etc. Con los que he compartido kilómetros de agua, tierra, asfalto y risas. También añadir a compañeros de equipo, como son las Viejas Glorias Béticas, con los que siempre te desahogabas pegando patadas a un balón y alguna cervecilla de vez en cuando, que siempre era el punto de inflexión para levantarte con fuerza al día siguiente. Gracias a Javier Makole, Nelson Amorós, los hermanos Arias y Juanan Barbero.

Siempre es bueno encontrar a compañeros con las mismas pasiones, dicen que los compañeros de la universidad son para siempre y yo puedo dar fe de ello. Me llevé a grandes compañeros y compañeras como son los Papines y Mamasotas: Ximo, Gordi, Miki, Vero, Héctor, Miguelo, etc. que en cada reunión que hacemos te recuerdan las grandes anécdotas que han pasado durante esos cinco maravillosos años de carrera y que siempre acabamos con dolor de boca por tanta risa; al igual que pasa con mi gente Crevillentina y mi gran compañero de la huerta murciana, José Antonio Sánchez, que tantos trabajos y esfuerzos hemos compartido, por ello, y no dudo de que algún día conseguirás llegar a la élite del baloncesto nacional. Por último y no menos importante, Pablo Navarro, que acaba de ser papá, del cual no borraré nunca de mi

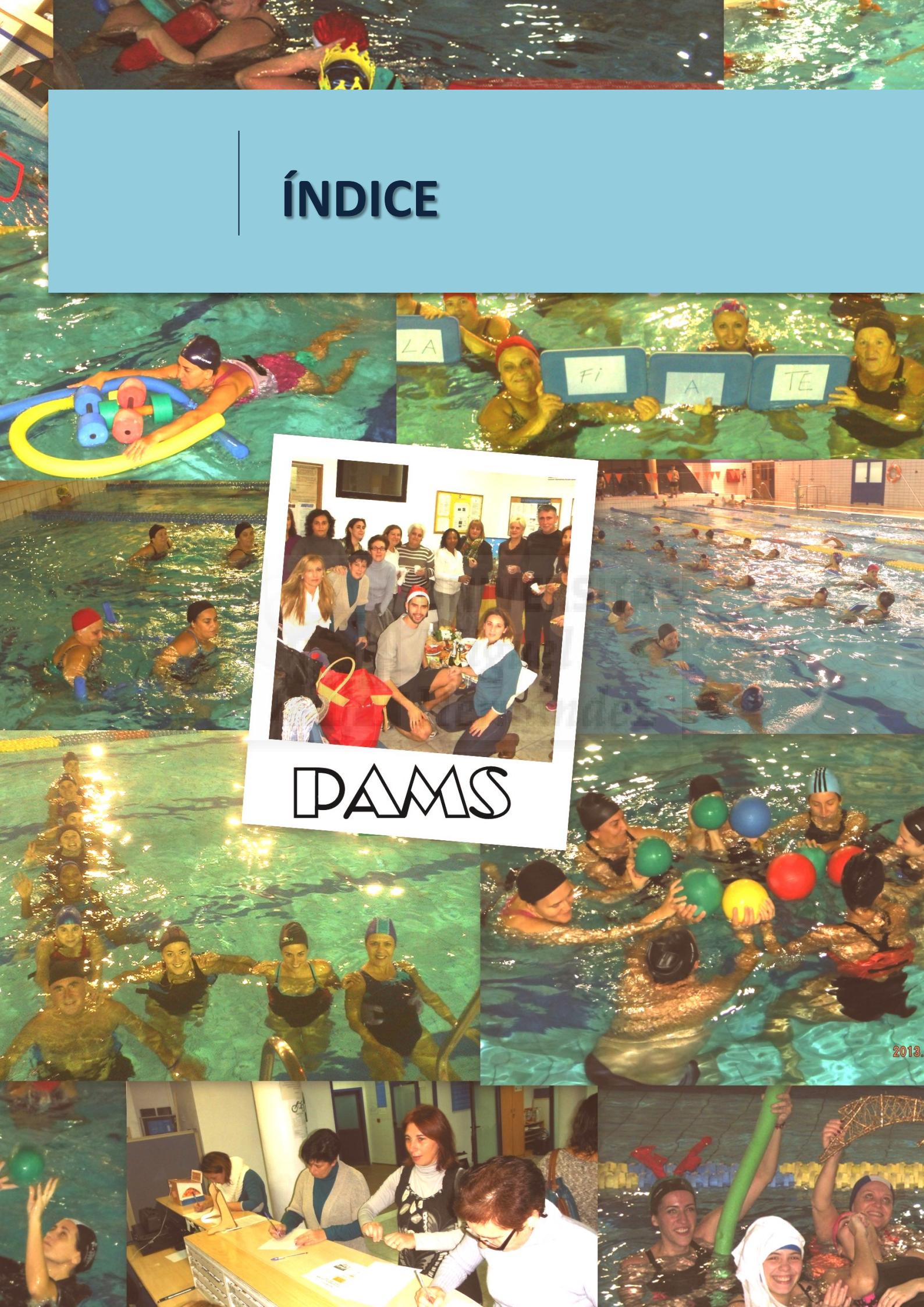
memoria al bocadillo de mandarina, las llamadas en medio de clase para que sonará mi móvil, abrirme la puerta del baño en medio de un hotel de Paris, etc. Eres un filete amigo, pero muy grande.

En la última estación de ésta tesis me he encontrado una última parada donde estaba una persona esperándome, sin yo saberlo. Aunque ya iba lanzado y casi sin frenos hacia la estación final, has sabido acompañarme, apoyarme y darme esa ilusión personal que tanto necesitaba en este proyecto. Marina, gracias por aportarme lo único que me faltaba para que esto fuera completo en todos los sentidos.

Seguro que me dejo a gente importante por medio, pero como veis soy una persona “poco afortunada” al poder rodearme de grandes personas, que me ayudan a enriquecerme cada día. No quiero que quepa la menor duda que sin todos ellos este camino no hubiera sido tan apasionante y extraordinario como lo he sentido, porque sois mi VIDA. ¡Muchas gracias a todos de nuevo!



ÍNDICE



PAMIS



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	
RESUMEN/ABSTRACT	3-8
1. INTRODUCCIÓN	9-12
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. Ejercicio físico para la salud	15-22
2.2. Teoría de la Autodeterminación	23-31
2.3. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca e extrínseca	32-35
2.4. Estilo interpersonal en el medio acuático	36-46
2.5. Pasión	47-53
2.6. Bienestar	54-61
3. MARCO EXPERIMENTAL	
3.1. Objetivos	65-66
3.2. Hipótesis	67-68
3.3. Estudio 1	71-79
3.3.1. Método	
3.3.1.1. Participantes	
3.3.1.2. Medidas	
3.3.1.3. Procedimiento	
3.3.1.4. Análisis de datos	
3.3.2. Resultados	
3.3.2.1. Análisis de regresión lineal	
3.3.2.2. Análisis de regresión estructural	
3.4. Estudio 2	83-98
3.4.1. Método	
3.4.1.1. Participantes	
3.4.1.2. Medidas	
3.4.1.3. Procedimiento	
3.4.1.4. Análisis de datos	
3.4.2. Resultados	
3.4.2.1. Análisis preliminar	
3.4.2.2. Efectos de la intervención. Análisis de medidas repetidas	
3.4.2.3. Análisis cualitativo	
4. DISCUSIÓN	101-108

5. CONCLUSIONES/CONCLUSIONS	111-112
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE ESTUDIO	115-118
7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	121-162
8. REFERENCIAS	165-202
9. ANEXOS	
9.1. Libro de cuestionarios estudio 1	205-208
9.2. Libro de cuestionarios estudio 2	209-212
9.3. Esquema entrevista semi-estructurada final	213





ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Tipos de motivación, regulación, locus de control y procesos Reguladores relevantes en el continuo de autodeterminación (Deci, y Ryan, 1991, 2000)	25
Figura 2. Modelo adaptado de la teoría de la autodeterminación sobre el comportamiento saludable	31
Figura 3. Secuencia motivacional que compone la Teoría de la autodeterminación (Vallerand, 1997, 2001)	33
Figura 4. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001)	34
Figura 5. Modelo motivacional de la relación entrenador-deportista (Mageau y Vallerand, 2003)	38
Figura 6. Maneras de proporcionar apoyo a la autonomía (Stefanou et al., 2004)	41
Figura 7. Modelo multidimensional del bienestar psicológico (Ryff, 1989a, 1989b)	59
Figura 8. Modelo de regresión estructural de la conducta y el bienestar en el ejercicio físico acuático	79



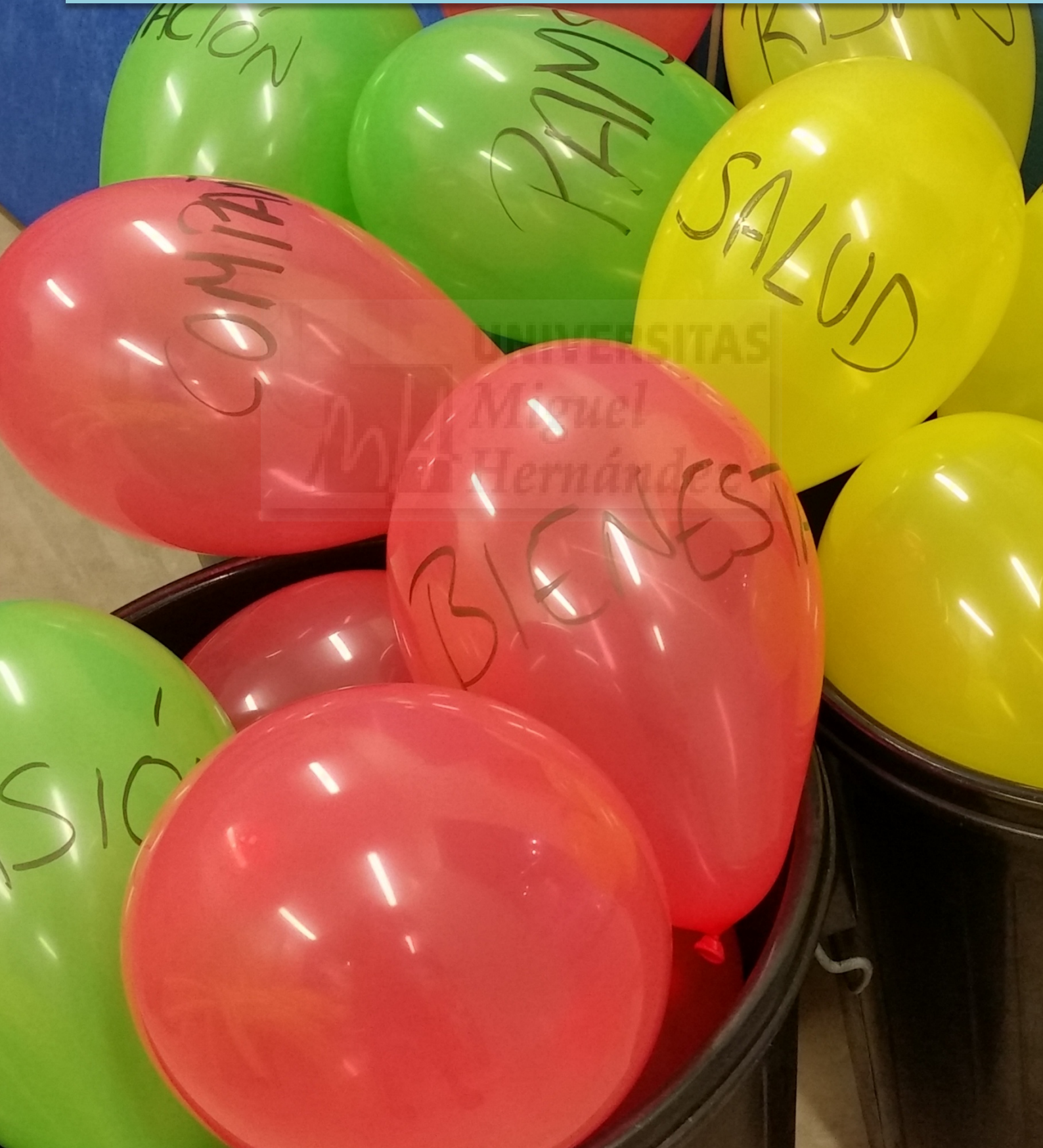
ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de todas las variables de estudio del estudio 1	76
Tabla 2. Análisis de regresión lineal de predicción del bienestar psicológico a través de la pasión, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada del estudio 1	78
Tabla 3. Prueba T-student de muestras relacionadas para todas las variables objeto del estudio 2	93
Tabla 4. Sistema de categorías y subcategorías tras al análisis de datos. Grupo control (Postest) del estudio 2	94-95
Tabla 5. Sistema de categorías y subcategorías tras al análisis de datos. Grupo experimental (Postest) del estudio 2	96-97



0.

RESUMEN



0. RESUMEN

Numerosos estudios revelan un aumento considerable de la obesidad y de la disminución del tiempo activo en su tiempo de ocio en la población adulta. El ejercicio físico en el medio acuático puede ser un contexto ideal para el fomento de hábitos saludables en la población si dichos programas están dirigidos por técnicos profesionales con una adecuada formación. Ésta es clave para lograr la adherencia y el bienestar a la práctica físico-deportiva en cualquier contexto. Así, basándonos en la teoría de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. El objetivo principal de la tesis fue comprobar la importancia del poder de predicción de algunas variables psico-sociales sobre el bienestar psicológico en practicantes de diferentes programas de ejercicio físico acuático. También se planteó otro objetivo a través de un estudio experimental para comprobar el efecto de un estilo interpersonal mixto del técnico acuático a través de la satisfacción de los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico y el tiempo de actividad diaria en practicantes de ejercicio físico acuático. Para ello se llevaron a cabo dos estudios, donde en el primero se hipotetizó que la pasión armoniosa, el apoyo a la autonomía del técnico, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada, predijeran positivamente el bienestar psicológico y la práctica de ejercicio físico habitual. En cambio, en el segundo estudio, se esperaba que tras la intervención realizada a través de un estilo interpersonal mixto del técnico acuático, el grupo experimental presentará mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, menos sedentarismo y mayor bienestar psicológico que el grupo control.

Esta investigación está compuesta por dos estudios, donde, en primer lugar se analizaron las relaciones entre dichas variables psico-sociales de forma correlacional, para posteriormente establecer un modelo predictivo acuático en un ámbito saludable. Participaron 349 practicantes de diferentes programas acuáticos entre los 18 y 84 años ($M = 47.50$; $DT = 15.66$), de los cuales 289 eran mujeres y 60 hombres. Para ello, se les administraron las escalas EPG, BPNS, BREQ-3 y PWBS. Tras el análisis de regresión lineal se observó que el bienestar psicológico fue explicado

negativamente por la pasión obsesiva y positivamente por la pasión armoniosa, el mediador de competencia y la motivación autodeterminada. De cara a una mejora del bienestar del practicante, con este estudio, se sugiere que gracias a la transmisión del técnico acuático y posterior interiorización de la actividad en los practicantes a través de la relación con los demás, se consigue una mejora del bienestar mediante la consecución de sus expectativas u objetivos propuestos con anterioridad. Para establecer dicho modelo, se ajustó mediante la muestra anterior, donde se utilizaron las escalas del PASSES; EPG; BPNS; BREQ-3 y PWBS. Los resultados del análisis del modelo de regresión estructural establecieron que tanto el soporte de autonomía como la pasión armoniosa predijeron positivamente los mediadores psicológicos, éstos predijeron positivamente la motivación autodeterminada, que predijo positivamente la tasa de ejercicio y el bienestar psicológico. Un clima creado por un técnico acuático con una metodología facilitadora, con pasión armoniosa y apoyo hacia la autonomía del practicante, podría ser determinante en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, logrando así, una mayor motivación autodeterminada que llevaría a un aumento de la práctica de ejercicio físico y una mejoría en su estado de bienestar.

En segundo lugar, se profundizó con un diseño quasi-experimental a través de un programa acuático motivacional saludable (PAMS) que duró nueve meses, utilizando una metodología mixta con registro de datos cuantitativos y cualitativos. Se administraron cuestionarios, se pasaron test físicos y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra total de 90 practicantes de Aquagym, donde finalmente tras la muerte experimental del proceso, terminaron el estudio 49 de ellas. La muestra fue dividida en dos grupos, un grupo experimental compuesto por 28 mujeres ($M = 43.64$; $DT = 12.06$), con una experiencia media de 3.05 años, y un grupo control formado por 21 mujeres ($M = 47.14$, $DT = 10.01$), con una experiencia media de 2.29 años haciendo ejercicio físico en el medio acuático. Después de la intervención con un programa basado en la teoría de la autodeterminación y en el estilo interpersonal mixto del técnico, ambos grupos percibieron beneficios para la salud, pero el grupo experimental percibió un mejor apoyo a la autonomía del técnico, mejor relación con los demás y un mayor bienestar psicológico entre los practicantes. La información

ofrecida en este estudio, puede ser de interés para fomentar por parte del instructor, este tipo de programas de ejercicio físico acuáticos en favor una población saludable.

Entre los resultados encontrados, se destaca que existe una predicción positiva entre la pasión armoniosa, la competencia percibida y la motivación autodeterminada...etc. sobre el bienestar psicológico de los practicantes de ejercicio físico acuático. Además, los resultados del análisis de la intervención tanto cuantitativos como cualitativos, mediante las entrevistas semi-estructuradas mostraron una información muy rica para apoyar los datos cuantitativos obtenidos, consiguiendo que el practicante sienta un mayor apoyo a la autonomía a través de un estilo interpersonal mixto a través de diferentes estrategias en la planificación de las tareas. Aumentando así la relación con los demás y provocando una mejora de los constructos motivacionales más autodeterminados, mediante la consecución final de una conducta más activa, aumentando su bienestar psicológico y una mayor sensación saludable en su organismo

Se discuten los resultados según las teorías de las diferentes variables de estudio, finalizando con una propuesta de intervención con diferentes estrategias encaminadas a mejorar la motivación, la relación y el bienestar de los practicantes de ejercicio físico en el medio acuático antes, durante y después de las sesiones a través del técnico acuático.

0. ABSTRACT

Numerous studies reveal significant increases in obesity and a decline of the physical activity in the leisure time of the adult population. The environment of aquatic physical exercise can be an ideal context to promote healthy habits in the population if these programs are run by professional technicians with adequate training. This training is the key to keep the interest and well-being in physical and sport practices of any contest. Thus, based on the self-determination theory and the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. The main goal of this dissertation was to verify the relevance of the prediction power of some psycho-social variables on the psychological well-being of the people practicing different aquatic exercise programs. A second goal in a pilot study was also explored in order to check the effects of a technical mixed interpersonal style through the satisfaction of psychological mediators, self-determined motivation, psychological well-being, and daily time dedicated to activity in the intention of the practitioner to remain physically active. To this end, we conducted two studies. In the first one, it was hypothesized that the harmonious passion, the autonomy support of the technician, the psychological mediators and the self-determined motivation, positively predict the psychological well-being and the regular physical exercise practice. In contrast, in the second study, it was expected that after the intervention through a mixed interpersonal style of the aquatic technician, the experimental group had presented major satisfaction to the basic psychological needs, self-determined motivation, less sedentary lifestyle and greater psychological well-being than the control group.

This investigation is composed of these two different studies, where, in the first place, we analyzed the relations between these psychosocial variables in a correlational study, to subsequently establish a predictive model in the healthy field. A total of 349 practitioners from different aquatic programs participated, having between 18 and 84 years ($M = 47.50$; $DT = 15.66$), among which 289 were women and 60 men. To do this, were administered the scales BPNS, EPG, BREQ-3 and PWBS. After the linear regression analysis it was noted that the psychological well-being was explained in a negative way by the obsessive passion and positively by the harmonious passion, a competent mediator and the self-determined motivation. In order to

achieve an improvement in the well-being of the practitioner, with this study, it is suggested that thanks to the transmission of the aquatic technician and subsequent internalization of the activity of the practitioners through the relationship with others, you get an improvement in the well-being through the achievement of their expectations or goals proposed earlier. In order to establish such a model, we adjusted the previous sample, where we used the scales PASSES, EPG, BPNS, BREQ-3 and PWBS. The results of the structural regression analysis model established that both the autonomy support and the harmonious passion predicted positively the psychological mediators, which predicted positively this self-determined motivation, which predicted positively the exercise rate and psychological well-being. The environment created by the technician with a facilitator methodology, with harmonious passion and support towards the autonomy of the practitioner, could be decisive in the satisfaction of the basic psychological needs, thus achieving greater self-determined motivation. This would lead to an increase of physical exercise and an improvement in their welfare.

Secondly, we extended the study more in depth with a quasi-experimental design through a healthy motivational aquatic program (PAMS), which lasted nine months. A mixed methodology with quantitative and qualitative data was used. Questionnaires and physical test were provided, and half-structured interviews were performed to a total sample of 90 aquagym participants. The study was finally completed by 49 of them. The sample was divided into two groups, an experimental group composed of 28 women ($M = 39.04$, $SD = 6.19$), with an average experience of 3.05 years, and a control group of 21 women ($M = 36.42$, $SD = 10.01$), with an average experience of 2.29 years doing physical exercise in the aquatic environment. After the intervention with a program based on the self-determination theory and autonomy support of the technician, both groups perceived health benefits, but the experimental group perceived a better autonomy support of the technician, better relationships with others and a greater psychological well-being among the participants. The information provided in this study may be used by the instructor to promote this type of aquatic exercise programs for a healthy population.

Among the results found, we highlight that there exists a positive prediction between the harmonious passion, the perceived competence and the self-determined motivation on top of the psychological well-being of the practitioners of the aquatic physical exercise. In addition, the analysis of the results of the intervention, both quantitative and qualitative, through semi-structured interviews showed relevant information to support the obtained quantitative data, making the practitioner feel a greater autonomy through a mixed interpersonal style through different strategies in planning the tasks. Increasing the relationship with the others and causing an improvement of the self-determined motivation constructs, through more active behavior of the achievement, increasing their psychological well-being, and a greater feeling in your healthy organism.

The results are discussed according to the different variable theories of the study, finishing with a proposed intervention with different strategies directed to improve the motivation, the relationship and the well-being of the practitioners in the aquatic physical exercise environment before, during and after the session through by the instructor.

1.

INTRODUCCIÓN



1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, los estudios vienen señalando que la práctica de actividad físico-deportiva habitual unida a la vivencia de experiencias satisfactorias y estimulantes compartidas con el entorno familiar y social, serían comportamientos recomendables para la integración de un estilo de vida activo y saludable (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001). Quedando demostrado que la práctica de ejercicio físico a una intensidad entre moderada y vigorosa provoca mejoras en la salud (Warburton, 2009; Warburton, Nicol, y Bredin, 2006), a nivel fisiológico (Paffenbarger, Hyde, y Wing, 1990) y contribuye al bienestar psicológico en general (Balaguer et al., 2008; González, Huéscar, y Moreno-Murcia, 2013). Por lo que parece que un estado psico-social óptimo facilitaría la mejora del bienestar general de las personas (Seager, 2012; Keyes, 2002).

El ejercicio físico realizado de forma regular tiene un favorable efecto en hasta 20 enfermedades y desórdenes, incluyendo las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la depresión y la ansiedad (Carek, Laibstain, y Carek, 2011; Kushi et al., 2012). Además, los adultos físicamente activos tienen un 20-30% de reducción en el riesgo de mortalidad por todas las causas en comparación con los inactivos (Kokkinos, 2012). Las actuales directrices sobre ejercicio físico sugieren que los adultos deberían acumular al menos 150 minutos de actividad física moderada a vigorosa por semana, por lo menos en episodios de 10 minutos (Haskell et al., 2007; Tremblay et al., 2011).

Dentro del mundo de la actividad físico-deportiva, la práctica de ejercicio físico acuático es uno de los fenómenos que más ha evolucionado en estos últimos treinta años. La construcción de nuevas y modernas instalaciones, el surgimiento de nuevos materiales y la demanda de estas prácticas, han aumentado de modo muy significativo. Es por ello, que los nuevos programas de ejercicio físico acuático están al alcance de cualquier persona y con una oferta lo suficientemente atractiva para que haga sentir bienestar y satisfacción en la práctica acuática. Sin embargo, aún así los niveles de adherencia todavía no son los adecuados. Preocupados por conocer qué variables pueden llegar a predecir una mayor diversión, afiliación y práctica, surge esta

investigación. Y en este sentido, se considera que la clave está en la motivación, ya que ésta determina el inicio, mantenimiento y finalización de las conductas.

Una de las grandes consecuencias de práctica que se debe conseguir en cualquier práctica físico-deportiva, es el estado de bienestar, el cual no se relaciona solamente a un bienestar psicológico sino que también está asociado con un bienestar físico, social y emocional, por lo que parece que el ejercicio físico se puede convertir en una herramienta para llegar a ese estado de bienestar general (González y Otero, 2005). Existen investigaciones que establecen importantes relaciones entre el bienestar y la práctica de ejercicio físico (Forrest y McHale, 2009; Huang y Humphrey, 2012).

Con esta idea inicial surgió la inquietud de analizar cuáles eran las variables que nos conllevan a iniciarnos y posteriormente mantenernos en dichos programas. Para ello, se decide apoyarse en: la teoría de la motivación autodeterminada (SDT) y en el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.

Las últimas investigaciones sobre la SDT confirman que los profesores y técnicos de actividad física y deportiva, pueden aprender cómo y cuándo dar mayor apoyo a la autonomía a sus alumnos o practicantes para obtener beneficios hacia la salud (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2010; Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Lonsdale et al; 2013), a pesar de las diferentes situaciones que se pueden encontrar en la práctica de ejercicio físico y en el contexto deportivo (Cheon, Reeve, Lee, y Lee, 2015). Por ello, es importante establecer, clarificar e identificar los factores relacionados con la promoción y el desarrollo de una motivación más autodeterminada. Esta es una meta importante para quienes trabajan con otras personas, como es el caso de técnicos y profesores del medio acuático.

El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand, (1997, 2001) establece que pueden existir diversos factores o desencadenantes sociales que podrían influir sobre la conducta y motivación de los practicantes. Así, estudios como el de Gagné, Ryan, y Bargmann (2003) concluyen que la percepción,

por parte del practicante, de que su instructor está utilizando un estilo que favorezca la satisfacción de la necesidad psicológica básica de *autonomía* (capacidad de tomar sus propias decisiones), *competencia* (sentimiento de eficacia en el desarrollo de las tareas) y *relación con los demás* (integración social con el entorno) podría determinar positivamente el constructo de la motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, integrada e identificada). Estudios realizados en el ámbito del fitness (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2006; Puente, y Anshel, 2010) relacionan la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia y autonomía con una mayor motivación intrínseca y esta con una mayor adherencia al ejercicio físico, esta última relación también identificada en otros estudios como el de Wankel (1993). Con respecto a la relación con los demás, ha sido la variable que más controversia ha generado ya que, existen estudios (Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005) donde establecieron que la competencia y la autonomía percibida predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictor la relación con los demás. Muchos de los trabajos de investigación analizan conjuntamente la influencia de las tres necesidades psicológicas básicas sobre la motivación deportiva. Así, Cadorette, Blanchard, y Vallerand (1996), con adultos practicantes de fitness, hallaron que la percepción de un estilo de liderazgo a favor de la autonomía y un buen ambiente en el centro deportivo, predecían positivamente las tres necesidades, las cuales llevaban a altos niveles de motivación autodeterminada.

Se llevó a cabo una profunda revisión bibliográfica para esta investigación a través de las diferentes teorías expuestas en su marco teórico. Con posterioridad en el marco experimental, se desglosa en dos estudios. El primero, a través de un estudio correlacional, y el segundo estudio, se pone en práctica los resultados del estudio anterior a través de una intervención quasi-experimental focalizada en un estilo interpersonal mixto del técnico.

Tras la exposición de los datos obtenidos, (método, procedimiento, los resultados tanto cuantitativos como cualitativos) se procede a una discusión conjunta de los mismos, para así poder establecer ciertas conclusiones genéricas de los estudios. No obstante, dicha investigación presenta algunas limitaciones de sus

resultados, de las cuales surgen nuevas ideas y perspectivas para futuras investigaciones. Gracias a ello, se realizó una propuesta de intervención para divulgar mejor los resultados de forma práctica y obtener una transferencia social de la investigación.

Finalmente, se indican las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos utilizados. Además, es necesario señalar que en esta tesis se han utilizado nombres genéricos como “técnico”, “practicante”, “docente”, “alumno”, “investigador” etc., que de no especificarse lo contrario, se refieren tanto a hombres como mujeres.



2.

MARCO TEÓRICO



2.1 EJERCICIO FÍSICO ACUÁTICO PARA LA SALUD

Los estudios señalan la importancia en los españoles del deporte-salud, poniendo de manifiesto los beneficios en la salud que provoca la práctica deportiva (Castillo y Balaguer, 2001; García Ferrando, 1991, 1996). La actividad física y el deporte en general contribuyen al desarrollo personal y social, proporcionando oportunidades para disfrutar, aprender nuevas habilidades motoras y cooperar con el grupo de iguales, pudiendo aportar, además, conocimientos sobre la adopción de estilos de vida saludables.

Ahondando en el concepto de salud el cual es un estado de bienestar o de equilibrio, que puede ser visto a nivel subjetivo (un ser humano asume como aceptable el estado general en el que se encuentra) o a nivel objetivo (se constata la ausencia de enfermedades o de factores dañinos en una persona en cuestión). El término salud se contrapone al de enfermedad, y es objeto de especial atención por parte de la medicina y de las ciencias de la salud.

Hay muchas definiciones a lo largo de la historia que con el tiempo se han ido completando hasta llegar a un consenso. Los clásicos no tenían especiales dificultades en alcanzar una idea clara de lo que es la salud. Hablaban latín, y la sola palabra **salus** ya les daba idea de su significado. Se debe retroceder hasta la etimología para alcanzar lo que era evidente para ellos. **Salus** y **salvatio**, muy iguales en latín (considérese que la U y la V, cuyos sonidos y grafía ahora se puede distinguir, eran una sola letra para los clásicos), significan “estar en condiciones de poder superar un obstáculo”. De estas palabras latinas se derivan sus equivalentes castellanas: salud y salvación. El término castellano “salvarse” incluye el significado original de “superar una dificultad”, y se aplica tanto a dificultades naturales (salvarse de un ahogamiento), como a las sobrenaturales (la salvación de los peligros que la vida presente supone para la vida del alma). Sin embargo, el término salud no se entiende actualmente como ligado a dicho significado de “superar una dificultad”. De ahí la gran variedad de definiciones, a veces profundamente discordantes, otras veces más o menos de acuerdo en algunos

puntos, y casi siempre eclécticas, que se limitan a agrupar las opiniones más en boga sobre la cuestión.

Si recuperamos para el término “salud” el significado, original y genuino, de “superar una dificultad”, obtenemos una definición en toda regla: salud es el hábito o estado corporal que nos permite seguir viviendo, es decir, que nos permite superar los obstáculos que el vivir encuentra a su paso. Porque, efectivamente, vivir no es simplemente “estar”; vivir implica una actividad interna del ser vivo que consigue mantener una cierta independencia y diferenciación de su ámbito exterior: el mantenimiento de la homeostasis, característico de los vivientes, es un proceso activo que se realiza contra dificultades que opone el medio. Sólo un organismo sano está en condiciones de superar dichas dificultades. El organismo enfermo encuentra en el ambiente problemas de difícil superación, que le pueden llevar a fracaso en el mantenimiento de la propia individualidad, es decir, a la muerte, tras la cual, el organismo se confunde progresivamente con el ambiente: se igualan sus temperaturas, se descomponen sus proteínas, se disuelven y homogeneizan sus diversos compartimentos orgánicos y el contenido de éstos con el medio externo, etc.

Según la RAE (Real Academia de la Lengua Española) la define como “estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones”. La OMS (Organización Mundial para la Salud) por su parte amplía el término definiendo la salud como un “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Estas definiciones han sido cuestionadas ya que se las considera una definición ideal, ya que toda la población no alcanzaría ese estado, a día de hoy, por ello, se asume que **la salud** es un proceso en el cual el ser humano se desplaza sobre un eje salud-enfermedad acercándose a uno u otro extremo según se refuerce o rompa el equilibrio.

Empíricamente está ya demostrado que la práctica de ejercicio físico a una intensidad entre moderada y vigorosa provoca mejoras en la salud (Warburton, 2009; Warburton, Nicol, y Bredin, 2006) a nivel fisiológico (Paffenbarger, Hyde, y Wing, 1990) y que contribuye al bienestar psicológico en general (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008;

Brown, 1990), además la actitud de ser activo durante el día y no solo durante el entrenamiento determinará en gran medida el nivel de bienestar de las personas. Diferentes estudios indican que las personas físicamente activas tienen menos morbilidad y presentan una incidencia menor de enfermedades cardiovasculares, metabólicas y oncológicas (Márquez, Rodríguez, y De Abajo, 2006).

Se puede encontrar gran cantidad de literatura sobre los efectos beneficiosos de la práctica regular de ejercicio físico sobre procesos fisiológicos. En este sentido, Shephard y Noreau (1989) concluyen que los hábitos de realización de actividades físicas en el tiempo libre sobre todo si son de tipo aeróbico tienen una correlación negativa con la incidencia de las enfermedades cardiovasculares. Diversos estudios confirman que existe una relación inversa entre ejercicio habitual y el riesgo de enfermedad coronaria, eventos cardíacos y muerte (Paffenbarger, Hyde, Wing, Lee, Jung, y Kampert, 1993; Wessel, Arant, Olson, Johnson, Reis, y Sharaf, 2004). El ejercicio físico tiene efectos beneficiosos en el perfil lipídico (reducción de las lipoproteínas de baja densidad y los triglicéridos, aumento de las lipoproteínas de alta densidad), la composición corporal, la capacidad aeróbica y la hemostasia, con lo que se disminuye el riesgo de trombosis. El ejercicio mejora el control de la glucemia y la sensibilidad a la insulina y previene el desarrollo de diabetes tipo 2 en pacientes de alto riesgo (Weinstein, Sesso, Lee, Cook, Manson, y Buring, 2004).

Los beneficios del ejercicio son múltiples, y diferentes estudios han puesto de manifiesto que reduce o previene la obesidad (Slent, Duscha, Johnson, Ketchum, Çaiken, y Samsa, 2004; Irwin, Yasui, Ulrich, Bowen, Rudolph, y Schwartz, 2003) e incluso tiene un modesto efecto protector contra el cáncer (Bardia, Hartmann, Vachon, Vierkant, Wang, y Olson, 2006; Dallal, Sullivang-Halley, Ross, Wang, Deapen, y Horng-Ross, 2007). En personas ancianas mejora su estado funcional y su anatomía, previene o retrasa el deterioro cognitivo y disminuye la incidencia de enfermedad de Alzheimer (Larson, Wang, Bowen, McCormick, Teri, y Crane, 2006). Uno de los últimos estudios sobre la salud que relaciona la actividad física en pacientes con cirugía bariátrica considera un objetivo fundamental en su vida el ejercicio físico, con posterioridad a la intervención, denotando grandes beneficios a nivel psicosocial en dichos pacientes

siendo tratados y evaluados por profesionales de la salud (Jiménez-Loaisa, Beltrán-Carrillo, González-Cutre, y Cervelló, 2015). No obstante, los beneficios propios del ejercicio físico podrían verse potenciados si se realizara una intervención sobre un nivel más general de las personas, el estilo de vida, esto incluiría, además del ejercicio físico, la alimentación y el descanso (Bachg-Faig et al., 2011).

La sociedad actual no favorece la actividad física, y factores tales como la automatización de las fábricas, los sistemas de transporte o la amplia gama de equipos electrónicos en las viviendas han reducido de forma muy apreciable la necesidad de desarrollar trabajo físico y han fomentado el sedentarismo (Jackson et al., 2003). Por ello, ha emergido con relevancia el medio acuático por una serie de características que le convierten en un elemento básico para el mantenimiento y mejora de diferentes alteraciones corporales del organismo como enfermedades musculoesqueléticas y lesiones (Boidin, 2015), osteoartritis (Yázigi, 2013), respuesta a la glucosa y la insulina (Jones, 2009), dolor lumbar (Baena-Beato, 2014), entre otras. Lloret y Violán (1991) destacan que una persona sumergida en el agua a una temperatura entre 28° y 30°C experimenta una vasoconstricción cutánea y una elevación momentánea de la tensión arterial que, tras un período de tiempo y como consecuencia del movimiento, se transforma en vasodilatación y una disminución relativa de la sensibilidad de las terminaciones nerviosas, circunstancia de gran utilidad dentro de procesos rehabilitadores.

Estos autores manifiestan que el medio acuático goza de unas ventajas ausentes en el medio terrestre, como pueden ser: vasodilatación, relajación, estimulación, efecto calmante con temperaturas superiores a 28°C, mejora del nivel de movilidad articular; tonifica, reeduca y refuerza la musculatura, disminución de peso corporal por efecto de la hipogravidad, mejora la circulación periférica (Lloret y Violán, 1991). Además, según Adam y Mahaudens (1996) en el medio acuático existen una serie de condiciones propicias que favorecen la salud corporal a varios niveles como la facilitación del retorno venoso y la irrigación; dilatación del corazón y los grandes vasos; mejora de la capacidad vital y la inspiración; aumenta la sensibilidad exteroceptiva favoreciendo una mejora del esquema corporal; mejora de los

receptores propioceptivos a nivel vestibular, tendinoso y muscular en base al mantenimiento del equilibrio.

Dentro de la amplitud de factores que supone el compromiso con una determinada práctica, inicialmente, es de gran importancia analizar cuáles son los motivos de práctica en los programas de ejercicio físico en general, y acuático en particular, de la población española.

Según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (2000) los deportes más practicados por los españoles entre 15 y 74 años, siguiendo un orden decreciente son: natación, fútbol, ciclismo, gimnasia de mantenimiento, fútbol sala, fútbol 7, tenis, montaña/senderismo/excursionismo, aeróbic, gimnasia rítmica, gym-jazz, danza, baloncesto, carrera a pie, bolos y petanca, etc., hasta un total de treinta y ocho. Sin embargo, si el orden se estableciera atendiendo a la frecuencia de práctica, quedaría de la siguiente manera: gimnasia de mantenimiento, aeróbic, gimnasia rítmica, gym-jazz, danza, carrera a pie, fútbol, ciclismo, fútbol sala, fútbol 7, baloncesto, bolos y petanca, tenis, montaña/senderismo/excursionismo. Si el orden se estableciera atendiendo a la frecuencia con la que se practican los mismos y nos basáramos en su regularidad, el orden quedaría como sigue: fútbol, baloncesto, natación, gimnasia de mantenimiento, carrera continua, tenis y ciclismo.

El estudio sobre hábitos de práctica físico-deportiva, llevado a cabo por Hellín, Moreno y Rodríguez (2004), con practicantes de 15 a 64 años de edad, revela que los motivos de práctica de los más jóvenes tiene una mayor inclinación hacia los aspectos de competición, mientras que los de edad más avanzada practican por motivos lúdicos, relajantes y de relación. También la preocupación por la imagen corporal y la estética es mayor entre los jóvenes y las personas de mediana edad, disminuyendo claramente en las personas mayores. La promoción de la salud y las relaciones sociales ya se encontraron con anterioridad en el estudio de Hirvensalo, Lampinen y Rantanen (1998), con practicantes finlandeses de 65-84 años en programas orientados a la participación en actividades físicas. En esta misma línea, se pronuncian otros trabajos (López-Cózar y Rebollo, 2002; Martínez del Castillo, García, Graupera, Jiménez-Beatty,

Martín, y Pouso, 2002), en sendos estudios sobre la práctica físico-deportiva en personas mayores, observando que la salud, además de la diversión y la posibilidad de relacionarse con los demás, son los motivos más aludidos que les llevan a practicar.

En el estudio longitudinal de los motivos de práctica del alumnado de enseñanza secundaria post-obligatoria realizado por Gómez, Ruiz, García y Piéron (2003), las principales motivaciones aludidas fueron: estar en buena forma física, la satisfacción que provoca el ejercicio físico, el factor lúdico, la mejora de la salud y el gusto por el deporte en general. Con lo que se aprecia un aumento porcentual, al cabo de tres años, en los motivos asociados a la imagen de la persona en la sociedad, a su salud y al gusto por el deporte. Asociado a un descenso del factor lúdico, la búsqueda de un estado de relajación y la práctica con amigos.

Resultados similares aparecen en el estudio realizado por García Ferrando (2006), donde los motivos que conducen a la población a practicar deporte están vinculados a hacer ejercicio físico, a la diversión, el gusto por el deporte y la salud, dominando sobre los de carácter competitivo. Los datos revelan que normalmente son varios los motivos que conducen al ser humano a practicar deporte, pero en todo caso el motivo más señalado por los practicantes deportivos es que realizan esta actividad como un modo de compensar la vida sedentaria propia de las sociedades urbanas y de masas (60%). El elemento lúdico (47%) y la afición por el deporte (34%) también son señalados por un elevado porcentaje de población, destacando que tan sólo un reducido grupo señala el gusto por la competición como el motivo principal para hacer deporte (3%).

Según la Comisión Europea mediante su Eurobarómetro sobre actividad física y deporte que publicó a finales del 2009, señala que el 40% de la ciudadanía europea hace deporte, al menos, una vez a la semana y el 65% practica alguna forma de ejercicio físico. Pero el 25% son casi completamente inactivos. También indica que los jóvenes españoles de entre 15 y 24 años son los que más deporte practican (28%), por encima de la media europea (19%). Asimismo, España está por encima de la media de la Unión Europea (UE) en la práctica de deporte “de forma regular” con un 12% frente

al 9% de la UE. Sin embargo, un 42% de la población española afirma que nunca hace deporte. Este informe a su vez indica que la motivación principal para hacer ejercicio físico en la población española es “mejorar su salud” (61%), un dato que coincide con la media europea. Le sigue un 41% de la población encuestada dice hacer deporte "para mejorar su mantenimiento físico", frente al 29% de la media europea. Según la encuesta, un 31% de la población hace deporte en España “para divertirse”.

Los estudios revisados muestran un avance sobre los motivos de la práctica físico-deportiva pero no se han encontrado muchas investigaciones específicas en el ámbito de las actividades acuáticas, ya que siempre se refieren a actividades físico-deportivas a nivel general que abarcan las actividades realizadas tanto en el ámbito terrestre como acuático. Brodtkin y Weiss (1990) en una investigación realizada con nadadores recreativos encontraron como principales motivos la competición, la salud, la energía, la afiliación, la diversión y el estatus social que la actividad les producía. Por otro lado, Moreno y Gutiérrez (1998) señalan que los principales motivos para asistir a un programa de natación son la salud, el disfrute, las relaciones sociales y la forma física. Moreno y Oliveira (2002b) nos indican que los motivos relacionados con la salud son los más valorados tanto por las personas practicantes de natación utilitaria como por las practicantes de fitness acuático, pero los practicantes de fitness acuático dan más importancia a los motivos de diversión y recreación que los practicantes de natación que se la dan a la competición. Bíró, Füegedi, y Revés (2007) hacían hincapié en la prevención y el multifactorial papel beneficioso para la salud que la natación hace como una actividad física que puede desempeñar en la formación y mejora de la salud de la conducta y finalmente, la promoción de un estilo de vida saludable por los practicantes. Otra investigación sobre el estudio de la motivación con nadadores masters (Hritz y Ramos, 2008) nos da a conocer el potencial que tiene la natación de ser una actividad física a lo largo de la vida no limitada como en otros deportes por sus requerimientos físicos, que limitan la participación de los practicantes según su edad y estas personas se sienten motivadas para viajar e ir a competiciones por su satisfacción y experiencias recibidas por la práctica.

Como se ha podido observar con anterioridad, el medio acuático es muy atractivo por sus características ya que es una de las actividades más practicadas en la población adulta española (García Ferrando, 1998, 2001; Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000). Como indica Moreno y Marín de Oliveira (2002a), los practicantes de fitness acuático son en su mayoría mujeres, el 86% del total, por lo tanto, hay un mayor porcentaje de práctica de la mujer frente al varón, lo que nos llama el interés y con posterioridad nos llevó a comprobar en esta investigación el efecto de un programa de ejercicio físico acuático a través de un programa motivacional saludable en mujeres adultas para paliar el sedentarismo y la falta de actividad en la población.



2.2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985a).

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de la composición de seis teorías (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de las orientaciones de causalidad, la teoría de necesidades básicas, la teoría de los meta-contenidos y la teoría de las relaciones) que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas.

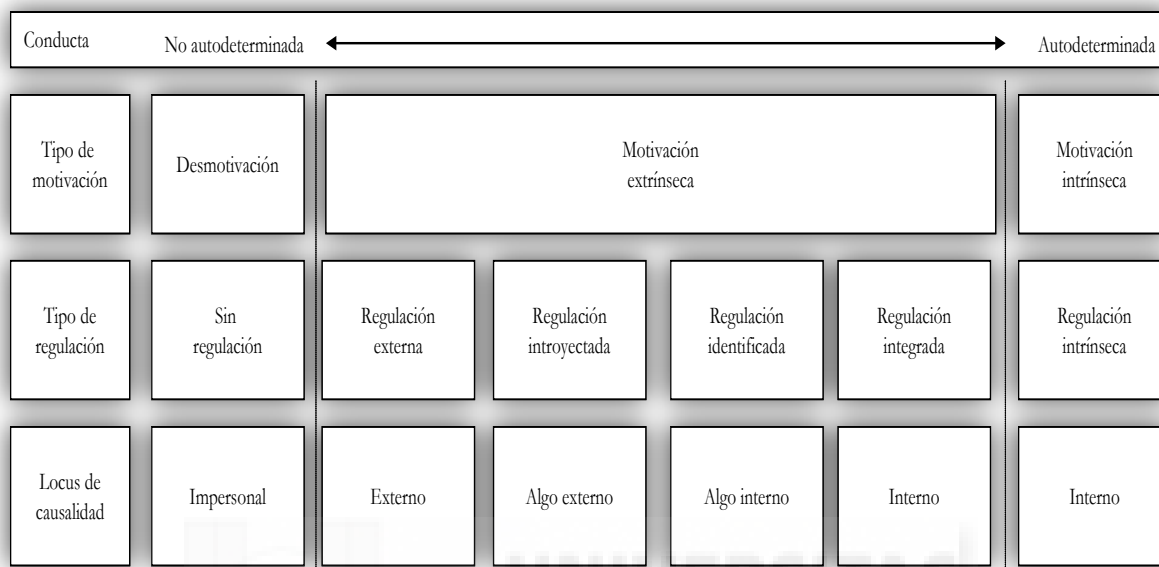
Por ello, durante las últimas dos décadas, TAD ha sido el constructo teórico en el que más se han sentado las bases de las investigaciones en materia de motivación (Deci y Ryan, 2008). Deci y Ryan (2012), la definen como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Se centra, por tanto, en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas. Se defiende que si, en su interacción con el medio, las personas regulan sus conductas de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar; mientras que, si por el contrario, el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Ryan y Deci, 2000, 2002). Según esta teoría la respuesta de una persona ante determinada actividad va a variar dependiendo de que el origen de su motivación sea más interno (locus de control interno) o externo (locus de control externo).

Como se ha descrito con anterioridad, se basa en seis pequeñas teorías que a continuación se van a detallar con mayor detenimiento:

Teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985a; Ryan, 1982). Es una subteoría de la teoría de la autodeterminación que se centra en explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría argumenta, en primer lugar, que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción, pueden desarrollar la motivación intrínseca. Por tanto, los desafíos óptimos, el feedback que promueva la eficacia, y la libertad, ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Pero estos sentimientos de competencia no desarrollarán la motivación intrínseca a menos que vayan acompañados por la sensación de autonomía, o por la percepción de un “locus” interno de causalidad (deCharms, 1968). Las investigaciones revelan que no sólo las recompensas tangibles, sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000). Mientras que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección desarrollarán la motivación intrínseca, ya que generan una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985a). Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995).

Teoría de la integración del organismo. Deci y Ryan (1985a) introducen una segunda teoría que conceptualiza diferentes tipos de motivación situados en un continuo que oscila desde el extremo de la motivación autodeterminada (practicar actividad física por un interés interno de placer y disfrute por la actividad) y el extremo opuesto de la desmotivación (ausencia de interés por la práctica física), como se puede observar mediante la Figura 1.

Figura 1. Tipos de motivación, regulación, locus de control y procesos Reguladores relevantes en el continuo de autodeterminación (Deci, y Ryan, 1991, 2000).



La *motivación intrínseca* supone el compromiso de una persona con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a). Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia del ser humano y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca. La bibliografía especializada muestra también que los factores sociales, tales como el feedback, la información normativa, la competición o el clima transmitido por el entrenador, que promueven sentimientos de competencia, pueden desarrollar la motivación intrínseca (Vallerand, 2001). Del mismo modo, la experiencia afectará al sentimiento de competencia y por ende, a la motivación intrínseca.

Vallerand y sus colaboradores (Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995; Vallerand, 1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca, denominados motivación intrínseca hacia el *conocimiento* (practicar deporte por el placer de saber más sobre ese deporte), motivación intrínseca hacia la *ejecución* (practicar deporte por el placer de mejorar las habilidades) y motivación intrínseca hacia *la estimulación* (practicar deporte por el placer de vivir experiencias estimulantes).

Entre los extremos del continuo del siguiente nivel de autodeterminación lo ocupa la *motivación extrínseca*, que es aquella en la que la actividad física representa un medio para conseguir algo y no un fin en sí misma. La motivación extrínseca se concreta en cuatro tipos de motivación que varían en su nivel de autodeterminación: regulación externa, introyectada, identificada e integrada, ordenados de menor a mayor autodeterminación. Un practicante de ejercicio físico cuya motivación está regulada de forma externa busca con la práctica del ejercicio físico complacer a otras personas y obtener algún tipo de recompensa del entrenador o grupo de iguales, como por ejemplo: “Te acompaño a clases de aquafitness, pero los sábados me ayudas a limpiar en casa” o “lo práctico para demostrar mi habilidad y lo bueno que soy en el agua”, en este último caso busco el reconocimiento de los demás.

En la *regulación introyectada*, sin embargo, implica establecer reglas o deberes en la acción, ya que la persona que lo practica trata de evitar sentirse culpable, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Por tanto, el agente social aún figura en la regulación de la acción, y las respuestas internas para hacer una actividad son tipificadas como “deber” o “tener” (Ntoumanis, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002). Es decir, la persona necesita la actividad física porque se siente mal si no va ese día a la práctica.

Si vamos más allá en el continuo de autodeterminación encontramos la regulación identificada, en la cual el comportamiento del practicante es motivado porque reconoce la importancia de la práctica de ejercicio físico porque valora sus beneficios. En particular, cuando una persona se ha identificado con una estructura

reguladora, habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Por ejemplo, cuando una persona se identifica con la importancia de la práctica de actividad física por beneficios hacia la salud, tendrá mayor voluntad para hacer ejercicio físico, pero la práctica seguirá siendo instrumental (para mejorar la salud) y no por el placer y satisfacción que le produce (Deci y Ryan, 2000).

En la regulación integrada varias identificaciones son asimiladas y organizadas jerárquicamente y de forma congruente con los valores y la personalidad del practicante. Es el tipo de motivación cuya esencia es más difícil de entender y además el más difícil de medir. Sería el caso de una persona que practica actividad física acuática diariamente porque forma parte de su estilo de vida, en el que mantiene una dieta sana y equilibrada. Como se puede ver en este caso, la persona está identificada con los beneficios de un estilo de vida saludable en sus diferentes facetas de alimentación, cuidado de la salud, etc., estando la actividad física integrada entre ellas; aunque sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000). Este tipo de regulación no parece estar presente en jóvenes (Vallerand y Rousseau, 2001).

La desmotivación se caracteriza porque el practicante no tiene intención de realizar algo, y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, 1975). Por ejemplo, “solía tener buenas razones para practicar deporte, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo”.

Los resultados de varias investigaciones (Cox, Smith, y Williams, 2008; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Ylig-Piipari, Wang, y Jaakkola, 2012) sugieren que las personas

con una motivación hacia la actividad física más autodeterminada revelan mayor vitalidad, afecto positivo, autoestima, disfrute, satisfacción, interés, concentración, esfuerzo, persistencia y adherencia a la práctica, y menores consecuencias desadaptativas (abandono, aburrimiento y falta de interés por la actividad).

Teoría de la orientación de causalidad. Esta aproximación describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Así, se puede encontrar tres tipos de orientaciones causales (Deci y Ryan, 2000). En primer lugar se tendría la *orientación a la autonomía*, que implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos, y se relaciona positivamente con la auto-actualización, la auto-estima, el desarrollo del ego y otros indicadores de bienestar. La *orientación al control* implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse, y se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Por último, encontramos la *orientación impersonal*, que implica focalizar en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente, y está asociada con un locus de control externo (la creencia de que uno no puede controlar los desenlaces) y con la depresión, mostrando una relación negativa con el bienestar. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

La teoría de la autodeterminación, además de establecer diferentes tipos de motivación y relacionarlos con consecuencias diversas, trata de identificar los factores que influyen sobre dicha motivación, a través de la **teoría de las necesidades básicas**. Se identifican tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción se relaciona con los diferentes tipos de motivación. Parece que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas innatas, primarias y universales: *autonomía, competencia y relación con los demás*, que parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan,

2000; Ryan y Deci, 2000). Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades, de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de **autonomía**, ésta comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “locus” interno de causalidad. La necesidad de **competencia** se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de **relación con los demás** hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Las tres necesidades influirán en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivada (Deci y Ryan, 2000).

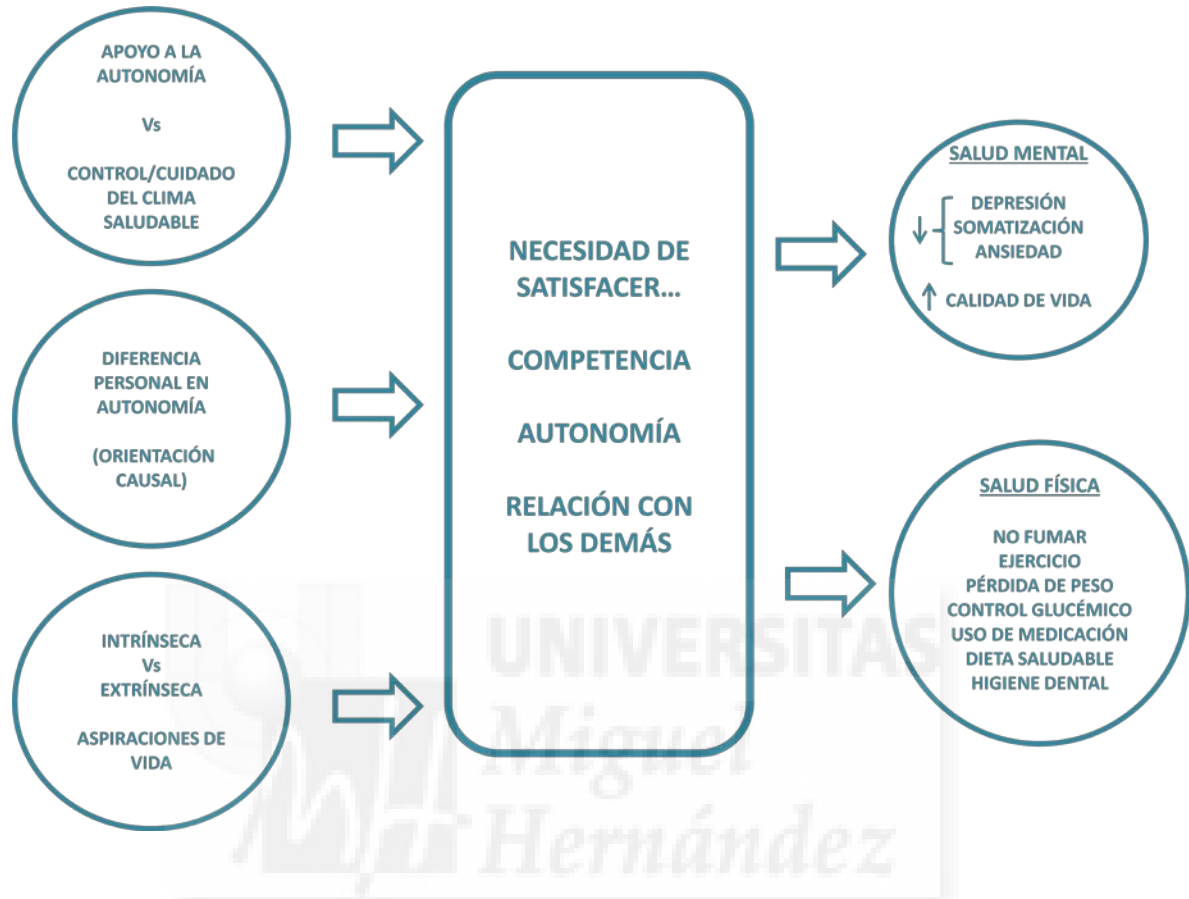
Teoría de los meta-contenidos. Esta mini-teoría es de reciente creación, se denomina en inglés “*goal contents theory*” (Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). La teoría de los contenidos de meta surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias. Esta teoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2008). Estos mismos autores (Sebire, Standage, y Vansteenkiste, 2009), en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaba positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc. Estos resultados apoyan la relación positiva entre las metas intrínsecas (e.g., salud) y extrínsecas (e.g., imagen) en el ejercicio y las consecuencias psicológicas adaptativas o desadaptativas (Maltby y Day, 2001). Recientemente, Sebire, Standage y Vansteenkiste, (2011) han

mostrado como las metas intrínsecas y extrínsecas influyen en el nivel de práctica de actividad física (medido con acelerómetro), ya que predicen el comportamiento activo a través de las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio.

Por último, **teoría de motivación de las relaciones**, donde indica que la relación es una de las tres necesidades psicológicas básicas y tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales cercanas, tales como mejores amigos y parejas, así como la pertinencia a grupos. Esta mini-teoría tiene que ver con estas y otras relaciones, y postula que una cierta cantidad de estas interacciones, no sólo es deseable para la mayoría de la gente, sino que es esencial para su ajuste y bienestar, porque las relaciones proporcionan satisfacción de la necesidad de relacionarse. Sin embargo, la investigación muestra que no sólo es necesario estar satisfecho en las relaciones de alta calidad, sino que se necesita tener también satisfecho la autonomía y, en menor medida, la necesidad de la competencia.

Ryan, Patrick, Deci, y Williams (2008), basándose en TAD, adaptaron un modelo orientado hacia comportamientos saludables, donde explicaron qué cambios comportamentales deberían producirse e interrelacionarse para predecir unos buenos índices de salud física y mental (Figura 2).

Figura 2. Modelo adaptado de la Teoría de la Autodeterminación sobre el comportamiento saludable (Ryan et al., 2008).



2.3. MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA DE VALLERAND (HMIEM)

Vallerand (1997, 2001), partiendo de la teoría de la autodeterminación, desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca. Asimismo, la principal aportación de Vallerand fue que su modelo establecía tres niveles jerárquicos donde la motivación (motivación global, contextual y situacional) podría verse afectada, estando relacionados unos niveles con otros. Este modelo ha supuesto un paso más en el estudio de la motivación.

Así, el HMIEM relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y corolarios que, basándonos en González-Cutre, Martínez, Gómez y Moreno (2010), se describen a continuación:

- *Postulado 1:* Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

- *Postulado 2:* Existen tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

- *Postulado 3:* La motivación es determinada por factores sociales como el clima motivacional transmitido por el entrenador, y cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional.

- La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.
- Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.

- La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

- *Postulado 4:* Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia el deporte que practica (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).

- *Postulado 5:* La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica deportiva.

- Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.
- Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

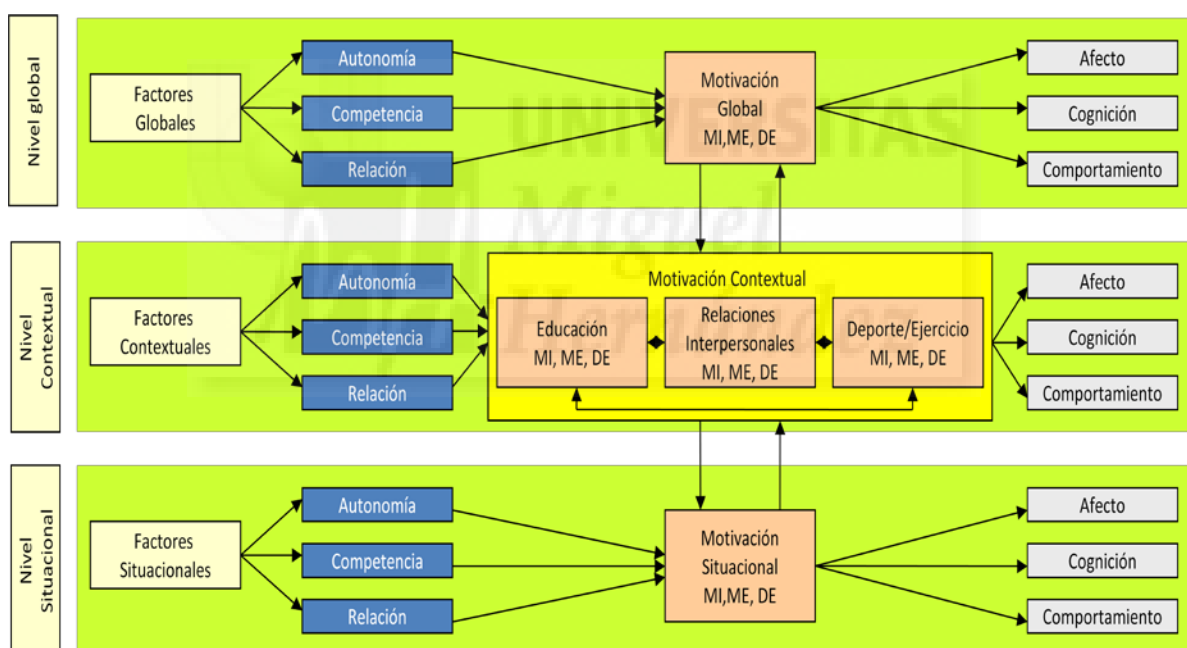
Existen algunos estudios que tratan de testar toda la secuencia horizontal (Figura 3, factores sociales, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación consecuencias) del HMIEM de Vallerand (1997, 2001). Se trata de analizar las relaciones existentes entre los diferentes constructos definidos por la teoría de la autodeterminación.

Figura 3. Secuencia motivacional que compone la TAD (Vallerand, 1997, 2001)



De manera que la orientación personal del técnico, el contexto, la acumulación de situaciones positivas en la práctica de ejercicio físico a través de la motivación situacional, se podría influir en la tasa de ejercicio físico de los practicantes fomentando hábitos de vida saludables y deportivos, es decir sobre la conducta (Figura 4). Entonces, un comportamiento del técnico a favor de la autonomía, con una buena estructura e implicación, influirá positivamente en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, desarrollándose así en los deportistas/practicantes, formas de motivación intrínseca y extrínsecas autodeterminadas.

Figura 4. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



MI: motivación intrínseca, ME: motivación extrínseca, DE: desmotivación

A modo de ejemplo, una persona que va a la piscina habitualmente, y que disfruta de sus clases de aquagym (motivación situacional), podría estar influyendo en sus necesidades psicológicas básicas a niveles más generales (nivel contextual y global) provocando un aumento de su motivación en el resto de sus actividades de la vida diaria, ya que reforzaría su actitud y tiempo activo (adherencia al ejercicio físico), además de su bienestar general.

El estudio de George et al. (2013) trató de testear, a través del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, la influencia de los factores sociales y la intención de ser físicamente activo. Concluyó que el soporte social estuvo positivamente relacionado con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, las cuales estaban relacionadas con la motivación autodeterminada y esto con la intención de ser físicamente activo.

Por ello, en la actualidad, gracias al efecto de las primeras manifestaciones, han encontrado en la motivación intrínseca un socio para mejorar en el aprendizaje, rendimiento, creatividad y afectividad. Además, un gran grupo de investigación dentro de las teorías motivacionales, ha examinado los factores situacionales (tipos de premios, comentarios, estilos de comunicación, etc.) que facilitan la expresión de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2017). Estos estudios han demostrado que, aunque la motivación intrínseca es una fuente de crecimiento psicológico permanente; más bien, la motivación intrínseca depende del apoyo ambiental para satisfacer esas necesidades psicológicas básicas, especialmente para la competencia efectiva (sensación sensorial) y la autonomía (sensación volitiva). A pesar de ser un tema con un largo recorrido investigativo dentro de la motivación, sólo recientemente los investigadores han comenzado a utilizar métodos de la neurociencia para examinar los procesos que conllevan a la motivación intrínseca (Ryan y Di Domenico, 2016; Di Domenico y Ryan, 2017).

Ampliando este pensamiento evolutivo, Ryan y Hawley (2016) examinaron la evidencia empírica de que la competencia y autonomía satisfacen esa alimentación hacia las actividades intrínsecamente motivadas incluso cuando dichas actividades no son el objetivo principal del individuo. A nivel del funcionamiento de la personalidad, la motivación intrínseca proporciona el impulso a las personas para aprender acerca de áreas particulares y diferenciar sus intereses, favoreciendo el desarrollo de las identidades personales que confieren un sentido de autenticidad, significado y propósito (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2012). Por ejemplo, meta-análisis y estudios de campo pueden ser un punto de motivación intrínseca como fuente en el rendimiento escolar (Taylor et al., 2014; Froiland y Worrell, 2016).

2.4. ESTILO INTERPERSONAL EN EL MEDIO ACUÁTICO

La teoría de la autodeterminación propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control a muy alta autonomía de apoyo.

Los **docentes controladores** son los que durante la instrucción en los comportamientos interpersonales promulgan que las tareas se cumplan atendiendo a la forma de pensar, sentir o comportarse del docente. Cuando los docentes utilizan un estilo controlador, los estudiantes dejan de lado sus recursos motivacionales internos para resolver sus problemas, y en su lugar, utilizan para actuar la forma prescrita de pensar, sentir o comportarse del docente.

El control de los docentes para motivar a los estudiantes es, principalmente, a través del uso de incentivos extrínsecos y la presión verbal. Por lo que la participación de los estudiantes en el aula está principalmente regulada por las contingencias externas y la presión a través de la comunicación verbal y no verbal, no por sus recursos de motivación interna. Por lo tanto, un docente controlador toma la mayoría de las decisiones, evitando la implicación activa del alumnado en las clases; mantiene una alta disciplina utilizando unas organizaciones muy formales y la metodología de instrucción directa; en la evaluación, le importa el resultado más que el proceso, el reconocimiento público, la comparación con compañeros o con baremos más que la mejora individual.

Para poder diferenciar la perspectiva de **apoyo a la autonomía** de la teoría de la autodeterminación de otros enfoques que asocian la autonomía tan solo con la promoción de la independencia, Soenens et al. (2007) acuñaron el término de *fomento del funcionamiento volitivo (promotion of volitional functioning)*. Numerosos estudios sugieren que los beneficios de fomentar el funcionamiento volitivo son múltiples, incluyendo el aprendizaje de nivel profundo, afecto positivo, el logro y persistencia del comportamiento (Buff, Reusser, Rakoczy, y Pauli, 2011).

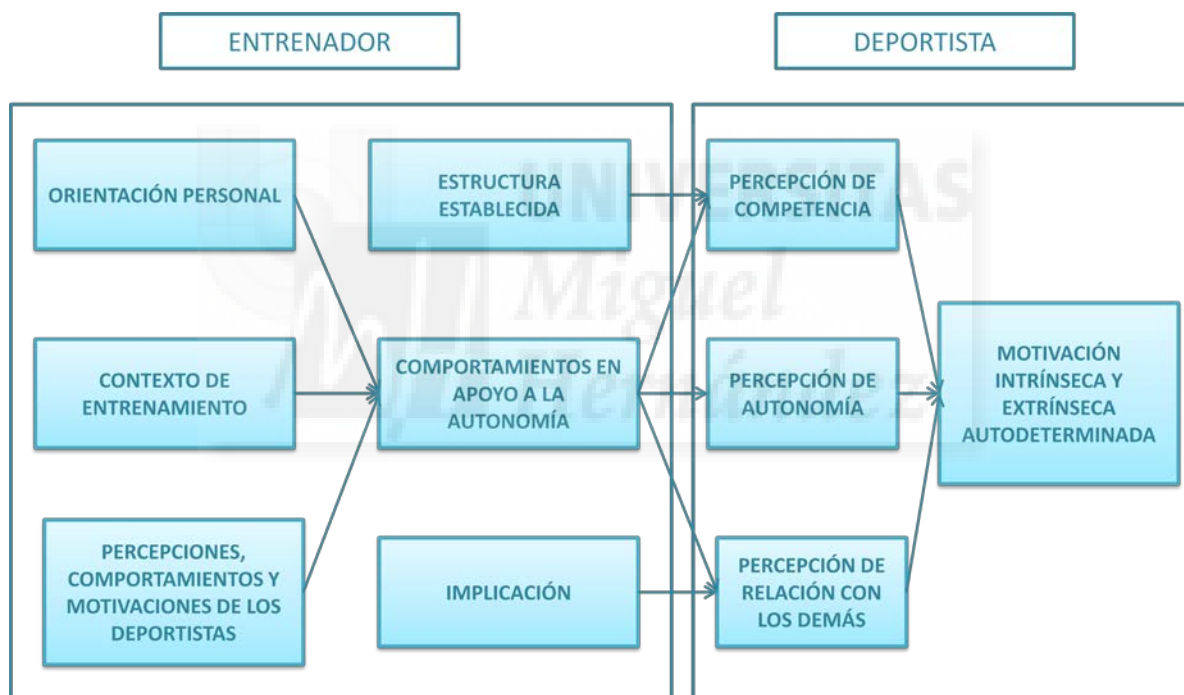
Los docentes pueden fomentar el funcionamiento volitivo proporcionando a los estudiantes elección, dando una razón significativa cuando la elección se ve limitada, aceptar en lugar de contrarrestar la irritación y la ira que surge durante el proceso de aprendizaje en el estudiante y utilizando un lenguaje más agradable. En este sentido, Reeve (2006) realizó una exhaustiva investigación sobre qué cualidades del docente podría llevar a una relación positiva con sus estudiantes, destacando cuatro cualidades: la *sintonía* (el proceso de detección y lectura de los estados personales de los estudiantes y el ajuste de la instrucción), *el apoyo, la relación* (una sensación de estar cerca de los estudiantes, incluyendo el desarrollo de un sentido de calidez, afecto y aceptación de los estudiantes), y la *disciplina apacible* (una estrategia de socialización que implica explicar por qué una determinada forma de pensar o de comportarse está bien o mal). Según Vansteenkiste, Williams, y Resnicow (2012), en ciertas ocasiones el docente/técnico espera que sus estudiantes o practicantes gestionen sus esfuerzos de forma independiente, es decir, sin que el docente esté disponible para ayudarlo o para supervisar el proceso de aprendizaje. Dentro de este punto de vista, el apoyo a la autonomía se equipara con la *promoción de funcionamiento independiente*, que consiste en la concesión de libertad ilimitada a los estudiantes, con la intención de que resuelvan sus tareas sin la ayuda del docente.

A través de un contexto social más óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado es aquel que favorece el desarrollo de la autonomía. Apoyados en esta teoría, el apoyo a la autonomía es un factor importante que puede influir en la capacidad de las personas para prosperar, mejorar su crecimiento personal y satisfacción; y no hay duda que el medio acuático las reúne. Por todo este tipo de cualidades y razones, en la actualidad, se aconseja utilizar un estilo interpersonal por parte del docente

Los entrenadores/técnicos con estilos interpersonales de apoyo a la autonomía, tienen esa necesidad de satisfacer y motivar, influyendo con fuerza en los atletas de nivel competitivo (Mageau y Vallerand, 2003). Dichos autores, propusieron un modelo motivacional de la relación entre el entrenador-atleta (Figura 5), donde establecen una secuencia donde la orientación personal del entrenador en los entrenamientos, el

contexto en el que trabajan; las percepciones, comportamientos y motivaciones que obtiene de sus atletas, influyen a la hora de preparar los entrenamientos. A su vez, los comportamientos del técnico son favorables hacia el apoyo a la autonomía, la estructura y la participación, lo cual tendrá un impacto positivo en las necesidades psicológicas de sus atletas. Por último, esa satisfacción de estas tres necesidades, conllevará a una motivación autodeterminada tanto intrínseca como extrínsecamente.

Figura 5. Modelo motivacional de la relación entrenador-atleta (Mageau y Vallerand, 2003).



Por ello, aunque sea más costoso implementarlo, se debe optar por un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía generalmente obteniendo una influencia positiva en la motivación, en el bienestar y el rendimiento de los atletas (Hagger y Chatzisarantis, 2007); un estilo interpersonal de control, en cambio, se ha relacionado con resultados inadecuados en el deporte, como burnout, depresión y desórdenes alimenticios (Bartholomew et al., 2011). El docente/técnico que permite más soporte de autonomía implica al alumnado en la toma de decisiones, emplea una metodología

más indagativa, de resolución de problemas; le da más importancia al proceso, fomentando el esfuerzo y la mejora personal. Para conseguir aumentar el soporte de autonomía, el docente necesitaría presentar una serie de características, como por ejemplo (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012):

- Presentar interés, pasión hacia la tarea de enseñar y de que el alumnado aprenda.
- Ser positivo con todo lo que suceda en clase.
- Tener paciencia y saber escuchar.
- Creer que el aprendizaje es integral, que es más importante el proceso que el producto.
- Aceptar que el profesorado es una guía en el proceso de aprendizaje en lugar de un instructor.
- Respetar las diferencias entre el alumnado, en los ritmos de aprendizaje, en los comportamientos o en los intereses.
- Mostrar empatía, gestionar bien las emociones o enseñar a resolver conflictos.

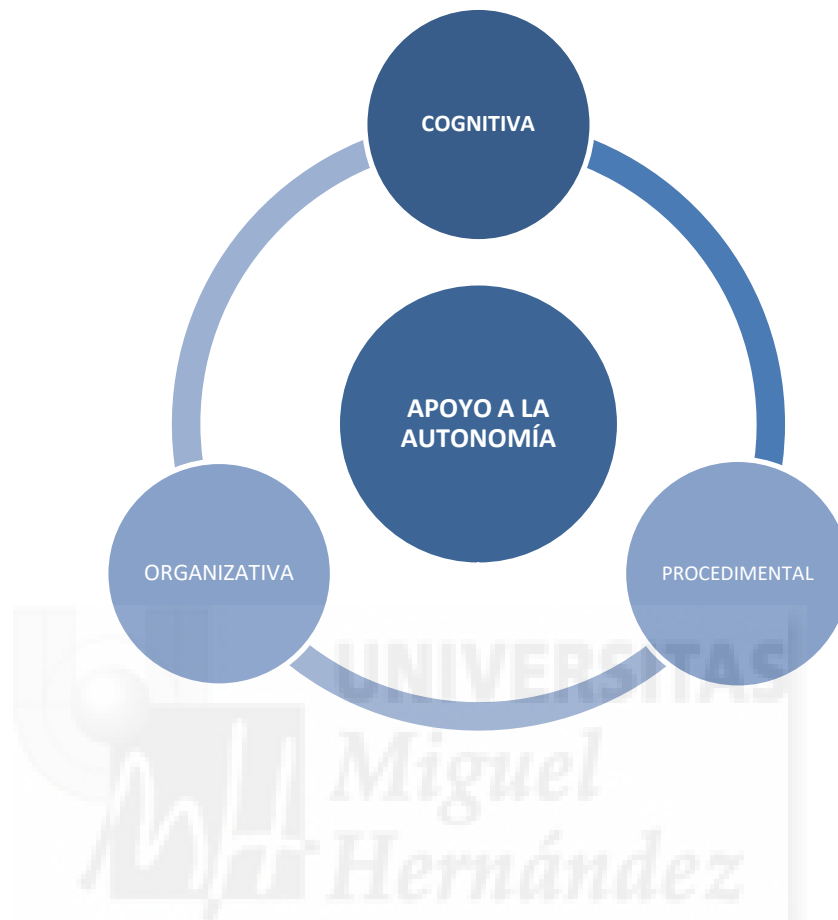
No obstante, se entiende que el estudiante puede tener soporte de autonomía no solo desde la perspectiva del profesorado sino también de los iguales, familia, y/o sociedad.

Estos estilos interpersonales del técnico son constructos multidimensionales, compuestos teóricamente cada uno por partes diferenciadas. Específicamente, la necesidad de un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía refleja una construcción global con tres subdimensiones: apoyo a la autonomía, estructura de apoyo y participación. Asimismo, un estilo interpersonal controlador, refleja una construcción global, con cuatro subdimensiones específicas: control del uso de las recompensas, aprecio negativo, intimidación y excesivo control personal. Por lo tanto, existen dos estilos distintos con un factor global común, pero con subdimensiones específicas. Aunque para un estudio exhaustivo de la estructura multidimensional, se deben considerar ambas fuentes para un análisis exhaustivo (Morin et al., 2015).

Algunos estudios (Balaguer et al. 2008; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002), han indicado que el factor social de percepción de apoyo a la autonomía generado por la figura de autoridad, presenta un buen poder de predicción, pudiendo llevar al practicante a desarrollar una motivación más autodeterminada. Por ello, un estilo interpersonal del entrenador en un contexto competitivo, principalmente se han centrado en los efectos de la percepción de ese apoyo a la autonomía (por ejemplo, Adie et al., 2012; Stenling et al., 2015) y su percepción del clima motivacional (Sarrazin et al., 2002; Reinboth y Duda, 2006); aunque también se denotan resultados en otros contextos como el de la salud (Ng et al., 2012) o en la educación (Amorose y Anderson-Butcher, 2007). Mageau y Vallerand (2003), sin embargo, alegaron que, además del apoyo a la autonomía, se deben entrenar esos comportamientos que proporcionan su estructura y procedimiento, ya que son también importantes factores que determinan la satisfacción de las necesidades psicológicas de los atletas y su comportamiento.

Estudios a nivel educativo, apoyaron los diferentes tipos de apoyo a la autonomía que pueden variar en los estudiantes (Assor et al., 2005); ya que encontraron que sólo proporcionando al estudiante la posibilidad de elección, no da lugar a un nivel profundo de aprendizaje. Para obtener mayor autonomía cognitiva y conductual se necesita que los comportamientos docentes fomenten el soporte de autonomía. En consonancia con este hallazgo, Stefanou et al. (2004) sugirieron que el significado de apoyo de autonomía podría estar aplicándose de forma errónea, puesto que el apoyo a la autonomía del estudiante se ha convertido en sinónimo de posibilidad de elección. Según esto, Stefanou et al. (2004) proponen tres maneras distintas para proporcionar apoyo de autonomía al estudiante, que se convierte en la situación ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje: soporte de autonomía cognitiva, soporte de autonomía organizativa y soporte de autonomía procedimental (Figura 6).

Figura 6. Maneras de proporcionar apoyo a la autonomía (Stefanou et al., 2004).



A través del *apoyo a la autonomía cognitiva*, los estudiantes tienen la oportunidad de tener sus propias formas de argumentar y justificar sus ideas y razonamientos, planteando sus propias preguntas y soluciones. Lo que se propone para conseguirlo es:

- Encontrar soluciones múltiples con el fin de compartir conocimientos.
- Tener tiempo suficiente para la toma de decisiones.
- Corregir los errores.
- Recibir retroalimentación informativa.
- Formular objetivos personales.
- Rediseñar la tarea para que se corresponda con los intereses.
- Debatir ideas libremente.

El *apoyo a la autonomía organizativa*, consiste en proporcionar directrices claras y comprensibles a sus expectativas, infundiendo un sentido de competencia, y proporcionar retroalimentación de la información de la acción pertinente (Reeve y Su, 2014). Stefanou et al. (2004), se propone lo siguiente para conseguirlo:

- Elegir el procedimiento de evaluación.
- Asumir la responsabilidad de las fechas de entrega de los trabajos y proyectos.
- Participar en la creación y aplicación de las reglas de la clase. Elegir la forma en la que se sientan en la clase.
- Elegir los compañeros del grupo para realizar trabajos o proyectos.

El *apoyo a la autonomía procedimental* aparece cuando los entrenadores muestran un interés genuino y en su bienestar, pasando una considerable cantidad de tiempo, energía y recursos en sus atletas (Grolnick y Ryan, 1989). En la enseñanza se centra en el estudiante dándole la opción de decidir sobre el método para presentar sus trabajos o proyectos, cómo hacer un gráfico o imágenes para ilustrar conceptos, etc.

La necesidad de propiciar un entorno en las tres dimensiones, ha sido analizado en diferentes contextos tanto en educación física (Standage et al., 2002; Haerens et al., 2013) y en el ejercicio (Markland y Tobin, 2010); pero el papel potencial de la percepción de la estructura de apoyo y la participación de los entrenadores deportivos es todavía una nexa inexplorado en gran medida (Mageau y Vallerand, 2003; Pope y Wilson, 2012).

Otros autores, han argumentado que las tres dimensiones de apoyo están muy relacionadas entre sí; por lo tanto, se combinan a menudo en una categoría de apoyo a la necesidad más amplia (Ryan, 1991; Niemiec et al., 2006; Markland y Tobin, 2010). Según esta información, se asume que cuando aparezcan los términos de soporte de autonomía o apoyo a la autonomía consideraremos de forma conjunta e integrada por los tres tipos de apoyo a la autonomía anteriormente mencionados.

Dada su importancia, Mageau y Vallerand (2003) han especificado algunos de los comportamientos clave que contribuyen a un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía. En concreto, sostienen que el apoyo a la autonomía del entrenador es:

- Ofrecer alternativas a sus atletas dentro de los límites y reglas.
- Proporcionar a los atletas una justificación de las actividades.
- Solicitar y reconocer los sentimientos de los atletas.
- Proporcionar la oportunidad para que los atletas puedan tomar la iniciativa y actuar con independencia.
- Proporcionar retroalimentación sobre su actuación.
- Control inducido de las críticas y declaraciones, además de limitar el uso de recompensas.
- Minimizar comportamientos que favorezcan la participación de ego.

Con este tipo de estilo se tiene una sensación de apoyo, de sus necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás; Por lo tanto, creen que su entrenador tiene un mayor estilo interpersonal hacia el apoyo de su autonomía. A pesar de la clara evidencia de que un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía se asocia con resultados positivos tanto a nivel cognitivo, afectivo y de comportamiento de los resultados (Mageau y Vallerand, 2003), se debe seguir persistiendo en la formación de entrenadores/técnicos para que sus atletas y/o practicantes tengan una mayor motivación autodeterminada, y puedan, a lo largo del tiempo, continuar su bienestar con una práctica autónoma.

Con el objetivo de aumentar el conocimiento sobre el soporte de autonomía, Rouse, Ntoumanis, Duda, Jolly, y Williams (2011) investigaron sobre los diferentes efectos que podría tener el soporte de autonomía sobre la salud mental y la intención de realizar ejercicio físico, la novedad en esta investigación fue que utilizó diferentes fuentes para administrar dicho soporte (familiares, la pareja, el médico) concluyendo

que sus parejas y el médico fueron quienes tuvieron un mayor efecto en la intención de realizar ejercicio físico de los participantes. Dicho estudio ha aportado una perspectiva muy interesante y ante la posibilidad de proporcionar soporte de autonomía desde las diferentes fuentes de influencia de la persona. Un estudio reciente Kinnafick, Thogerseng Ntoumanis, Duda, y Taylor, (2014) concluyo, tal y como se sugiere en el estudio anterior Rouse et al., (2011), que el soporte de autonomía juega un rol importante en la adhesión y mantenimiento de una actitud activa y, además, añade que el ambiente que favorece el soporte de autonomía no debe de ser únicamente creado por el entrenador, si no que debemos apoyarnos en el mayor número de fuentes posibles (familia, pareja, etc.). Como novedad añade que, el soporte de autonomía ofrecido por medios electrónicos (emails, mensajes de texto, etc.) predecirá positivamente la actitud activa del practicante, por lo tanto, será una fuente más a tener en cuenta a la hora de diseñar estrategias que promuevan el soporte de autonomía.

En el último año, Stebbings, Taylor, y Spray (2015) realizaron un estudio longitudinal donde exploraron el bienestar psicológico de los entrenadores (afecto positivo y la integración de autonomía en el entrenamiento) y el malestar (afecto negativo y la devaluación de la figura del entrenador) como predictores del apoyo a la autonomía del técnico y del estilo interpersonal hacia sus deportistas. Se asoció positivamente al apoyo a la autonomía del entrenador, el control de la deseabilidad social, las diferencias individuales afectan de forma positiva y la integración en la unidad grupal. Por el contrario, se asociaron a un aumento del estilo interpersonal controlador a las diferencias individuales con efecto negativo, pero no su devaluación. Los indicadores de bienestar no predijeron el estilo interpersonal controlador y los indicadores del malestar no predijeron el apoyo a la autonomía. Por ello, sugieren en este estudio, que el apoyo hacia la autonomía del entrenador y un control del estilo interpersonal tienen una única correlación, y una determinación afectiva que puede jugar un papel importante. En apoyo al bienestar psicológico de los entrenadores se puede llegar a crear una adaptación interpersonal al ambiente para el beneficio de sus atletas.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2012), nos permite conocer cómo el docente influye en los mediadores psicológicos, que conducen a una motivación más o menos autodeterminada, produciendo consecuencias en los planos cognitivo, comportamental y afectivo-social. En el ámbito de la educación física, numerosos trabajos vienen señalando que el estilo personal del docente ejerce una gran influencia sobre los estudiantes (Bieg, Backes, y Mittag, 2011; Grastén, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Moreno-Murcia y Sánchez-La Torre, 2016), también descrito en el contexto del deporte (Ntoumanis, 2012; Gillet; Vallerand, Amoura, y Baldes, 2010; Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009) pero sin embargo en menor medida en el de la actividad física saludable (Gastón, Wilson, Mack, Elliot, y Prapavessis, 2013; Rouse, Ntoumanis, Duda, Jolly, y Williams, 2011). La TAD propone que el estilo de enseñanza del docente se puede conceptualizar a lo largo de un continuo que va desde el control (estilo transmisivo, pasivo, tradicional) a muy alta autonomía de apoyo (estilo moderno, activo, actual) (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003).

La evidencia empírica que se apoya esta teoría viene indicando el impacto positivo del apoyo a la autonomía del docente sobre una serie de constructos adaptativos como la motivación intrínseca (Assor, Kaplan, y Roth, 2002; Black y Deci, 2000; Rakoczy, Klieme y Pauli, 2008), la creatividad (Amabile, Hennessey, y Grossman, 1986), el interés (Deci y Moller, 2005) o el aprendizaje profundo (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, y Matos, 2005), o el bienestar percibido (Puente y Cavazos, 2013). Este último es entendido como el grado en que una persona evalúa su vida (Veenhoven, 1994), y puede presentar un efecto potencial sobre el bienestar mental de la persona (Martínez-González, 2003). Dada su naturaleza, existe un gran cuerpo de conocimiento que ha encontrado relaciones positivas en relación al estado de salud percibido (Segal, Hein y Basford, 2004; Caldwell, 2009; Cruz-Ferreira et al., 2011), calidad de vida (Vieira, Faria, Wittmann, Teixeira, y Nogueira, 2013; Bullo et al., 2015) y satisfacción con la vida (De Siqueira, Cader, Bento, Monteiro, y Dantas, 2010). Sin embargo, son escasas las evidencias empíricas sobre trabajos que incluyan la influencia del estilo docente en un programa de ejercicio físico acuático orientado hacia la salud.

Pese a que como indica Sicilia (2001) no suelen encontrarse en los trabajos diferencias entre los canales físico, cognitivo y emocional respecto a los estilos de enseñanza utilizados, a partir de los supuestos teóricos de la TAD y apoyados en las primeras revisiones de Mosston (1966, 1978), Bennett (1979) podría abrirse una nueva vía de conocimiento que, tratando de responder a la realidad, nos permita acercarnos más al ajuste óptimo entre la relación de estilos de interacción mixtos del docente con resultados positivos en los participantes.



2.5. PASIÓN

En la última década el concepto de pasión ha despertado un enorme interés entre los investigadores, sobre todo en el campo de la psicología positiva. Tradicionalmente, se ha asumido que la pasión por cualquier actividad es la base de la selección, dirección e intensidad de la conducta (Paradis, Cooke, Martin y Hall, 2013). La **pasión** es “una fuerte inclinación de la persona hacia una actividad importante en su vida, que la autodefine, le gusta y a la cuál dedica tiempo y energía” (Vallerand, 2010).

El modelo dualista propuesto por Vallerand et al. (2003) comprende dos tipos de pasión diferenciados en términos de cómo la pasión ha sido interiorizada en la propia identidad. Se distinguen dos tipos de pasión: **armoniosa** y **obsesiva**, pero sólo la primera, consigue estar en armonía con diferentes actividades diarias. Además, controla la actividad si las condiciones se hacen nocivas, la implicación en la actividad se limita o incluso se detiene. De hecho, la investigación demuestra que una pasión armoniosa está negativamente relacionada con experiencias de conflicto entre la pasión y otros ámbitos de la vida (Caudroit, Boiché, Stephan, Le Scanff, y Trouilloud, 2011, el estudio 1; Vallerand, Paquet, Philippe, y Charest, 2010). Esta ausencia de conflicto permite a las personas experimentar una serie de resultados positivos durante y después de la introducción de tareas. Por ejemplo, la investigación muestra que con la pasión armoniosa, las personas experimentan altos niveles de concentración (Mageau, Vallerand, Rousseau, Ratelle, y Provencher, 2005), flujo (Philippe, Vallerand, Richer Vallières, y Bergeron, 2009; Wang, Khoo, Liu, y Divaharan, 2008), emociones positivas (Mageau y Vallerand, 2007; Vallerand et al., 2008; Vallerand et al., 2006), relaciones de alta calidad (Lafrenière, Jowett, Vallerand, y Carbonneau, 2011; Philippe, Vallerand, Houliort, Lavigne, y Donahue, 2010), y bienestar psicológico (Rousseau y Vallerand, 2008).

Entrando en mayor detenimiento, la pasión obsesiva se refiere a una internalización controlada de la actividad en la propia identidad que crea una presión interna por participar en la actividad que gusta a la persona. Este proceso tiene su origen en algún tipo de presión intrapersonal y/o interpersonal, porque determinadas

contingencias, como el sentimiento de aceptación social, están unidos a la pasión, como se ha indicado anteriormente. En cambio, la pasión armoniosa se refiere a una internalización autónoma que lleva al ser humano a decidir implicarse en la actividad de forma apasionada. Por ello, la investigación muestra que con una pasión obsesiva, las personas tienen dificultad para concentrarse y no experimentan mucho flujo de actividad cuando participan (Mageau et al., 2005; Vallerand et al., 2003, 2008; Wang et al., 2008). La investigación también muestra que con la pasión obsesiva, las personas experimentan emociones negativas durante y después de la actividad (acoplamiento Mageau et al., 2005; Vallerand et al., 2006) y les impide reflexionar cuando ejercer la actividad (Ratelle, Vallerand, Mageau, Rousseau, y Provencher, 2004). La pasión obsesiva también se ha encontrado ajeno a las emociones positivas (Vallerand et al., 2003) y negativamente relacionado (Rousseau y Vallerand, 2003) o ajeno (Vallerand y Miquelon, 2007) para la satisfacción con la vida.

En el ámbito deportivo (Lafreniere et al, 2011; Mageau y Vallerand, 2003), la pasión de los entrenadores influye en el comportamiento de sus atletas. Los entrenadores que tienen una pasión armoniosa hacia su labor, adoptan comportamientos hacia el apoyo de la autonomía de sus atletas, proporcionándoles un fundamento enfocado hacia la tarea, fomentando su iniciativa propia. Por el contrario, los entrenadores con una pasión más obsesiva tienden a adoptar comportamientos más controladores hacia los atletas presionándolos o haciéndolos pensar de una única manera.

Ese proceso de control interno que se produce cuando las personas se comprometen con la actividad, sienten una presión y control por el entorno social, o bien porque hay contingencias externas como son los sentimientos de autoestima o aceptación social (Vallerand, 2015). La pasión obsesiva conduce a un menor número de resultados en la adaptación que la pasión armoniosa. Pasión obsesiva es la causa en el individuo de experimentar y mostrar emociones negativas durante la actividad y de creer que la actividad está siendo controlada por la persona. La actividad también ocupa casi la totalidad de la identidad de la persona, causando conflictos con otros aspectos de la vida (Vallerand et al., 2003). Vallerand (2015) explica que ante el primer

proceso de internalización inicial, se puede determinar el tipo de pasión que predomina, los tipos no son fijos y pueden fluctuar por razones significantes. La primera razón es que la gente de mayor edad, más madura, incrementa los procesos de adaptación, lo que implica un aumento de la pasión armoniosa. Esta relación se explica porque la pasión armoniosa resulta de un proceso de interiorización autónoma, por lo que éste proporciona un acceso completo a la auto-adaptación (Vallerand, 2015). Por lo tanto, cuando las personas se hacen mayores son más propensas a usar auto-procesos adaptativos (Sheldon, Kasser, Houser-Marko, Jones, y Turbant, 2005), por lo que la pasión tiende a convertirse en armoniosa con el paso del tiempo.

La segunda razón por la cual la pasión puede variar de un tipo a otra es por el proceso interno que se produce, es decir, por el contexto situacional de la actividad. De acuerdo con Vallerand (2015), aunque ambos tipos de pasión están presentes en una persona, el control de la situación social y los factores personales hacen posible convertir un tipo de la pasión en otro. Por lo tanto, la pasión armoniosa inicial de una persona puede evolucionar lentamente a una pasión obsesiva si la persona se compromete a una práctica regular en un entorno controlado. Por el contrario, el apoyo autónomo del medio puede ayudar al tránsito de una pasión obsesiva a una armoniosa.

Como se ha indicado, dado que la pasión armoniosa resulta de una autónoma internalización de la actividad en la identidad de la persona, se produce cuando las personas tienen total libertad de acudir a la actividad, sin ningún tipo de presión. Por ello, se produce una motivación hacia la actividad, siendo voluntaria, y generando un sentido volitivo y personal respaldado en continuar con la actividad. Tal estado de ánimo, permite a la persona participar plenamente en la actividad apasionada con una libertad propicia para generar experiencias positivas (Hodgins y Knee, 2002).

Los estudios sobre la pasión han ido en aumento en los últimos años donde la comunidad científica ha observado la relevancia y su importancia de este concepto, y por ello, han surgido varios estudios relacionándolo con diferentes variables. Por ejemplo, una de las variables con la que mayor se ha estudiado es con la predicción de

la satisfacción de los mediadores psicológicos (Mageau, Vallerand, Charest, Salvy, Lacaille, Bouffard, y Koestner, 2009; Vallerand, Rousseau, Grouzet, Dumais, Grenier, y Blanchard, 2006), los cuáles indican que puede ser un buen antecedente que satisfaga la competencia, la autonomía y la relación con los demás, entre otras. La necesidad de autonomía se refiere a sentirse libre para tomar decisiones y comportarse de manera para expresar sus verdaderos intereses. La necesidad de competencia se refiere a la sensación de que uno se trata eficazmente con el medio. Por último, la necesidad de relación se refiere a tener recíproco, el cumplimiento de las conexiones con otros. En la medida en que las necesidades psicológicas están satisfechas, uno debe experimentar niveles óptimos de salud psicológica y física. Las investigaciones han demostrado que la satisfacción de las tres necesidades básicas está asociado con una serie de resultados positivos, incluyendo el afecto positivo (Sheldon, Ryan, y Reis, 1996), bienestar (Deci et al., 2001; Gillet, Fouquereau, Bosque, Brunault, y Colombat, 2012; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, y Ryan, 2000; Tay y Diener, 2011), la vitalidad (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thogersen-Ntoumani, 2011; Ryan y Frederick, 1997), y la salud general (Ilardi, Leone, Kasser, y Ryan, 1993). Cuando las necesidades están insatisfechas, se asocian con repercusiones negativas para la salud y el bienestar, tales como el afecto negativo, burnout y depresión (Bartholomew et al., 2011; Ryan, Deci, Grolnick, y La Guardia, 2006). Naturalmente, las personas tratan de satisfacer sus necesidades (Deci y Ryan, 2000).

A lo largo del tiempo, las personas pueden continuar participando en la actividad apasionada sobre una base para satisfacer algunas, o todas, de sus necesidades psicológicas básicas. Investigaciones recientes, ofrecen ideas sobre la relación entre las condiciones ambientales favorables para la satisfacción de la necesidad de autonomía, es decir, apoyo y pasión. Asimismo, Bonneville-Roussy, Vallerand, y Bouffard (2013, estudio 2) mostraron que la autonomía con el apoyo de los profesores de música, mientras que la pasión armoniosa predice el control de los profesores sobre su comportamiento, predijo la pasión obsesiva entre estudiantes de música en el nivel colegial (es decir, no para principiantes). Otra investigación también ha demostrado que un apoyo a la autonomía percibido de forma positiva predice la pasión armoniosa o negativamente de la pasión obsesiva en el trabajo (Liu, Chen, y

Yao, 2011, estudio 2). Tomados en conjunto, estos resultados sugieren que un apoyo a la autonomía (un precursor de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) es un importante factor determinante de la pasión, no sólo en la etapa inicial del desarrollo de la pasión, sino también en el compromiso durante años en actividad.

La teoría de la autodeterminación postula que, con el tiempo, la frustración de las necesidades deberían conducir a un tipo específico de comportamiento compensatorio, es decir, tratando de satisfacer más necesidades materialistas de forma extrínseca (Deci y Ryan, 2000; Ryan et al, 2006), los presentes hallazgos sugieren que también se podrá compensar mediante la búsqueda de la satisfacción sobre la necesidad de satisfacer actividades apasionadas (Lalande, Vallerand, Lafrenière, Verner-Filion, Laurent, Forest, y Paquet, 2017). Por lo tanto, aunque el resultado final de este proceso de compensación es similar a lo propuesto por el SDT, relativa a la necesidad de los sustitutos y necesitan compensación (por ejemplo, disminución del bienestar y menos auto-determinada motivación), la carretera compensatoria parece diferir. Concretamente, individuos apasionados pueden buscar realmente, aunque incompleta, la necesidad de satisfacción en un contexto diferente (Vallerand, 1997; Vallerand y Miquelon, 2008).

En su modelo jerárquico, Vallerand (1997, 2000) subrayó la importancia, desde un punto de vista motivacional, teniendo en cuenta lo que sucede en otras áreas de la vida de una persona con el fin de comprender lo que se ha experimentado en un determinado contexto de vida o en el contexto de una actividad determinada. Es posible que necesite buscar satisfacción en un contexto particular para compensar la falta de otras partes, donde una mentalidad que es menos satisfactoria puede simplemente experimentar una necesidad de satisfacción sin tratar de llenar un vacío. Por ejemplo, Lavigne, Vallerand, y Crevier-Braud (2011) demostró que las personas que tienen una necesidad de reducción del déficit con respecto a la orientación de pertenencia (aquellos que tratan de reducir la falta de pertenencia o relación en su vida) experimentan menor nivel de bienestar psicológico y social con respecto a quienes tienen una orientación hacia el crecimiento (aquellos que disfrutan

participando en actividades interpersonales). Evidentemente, ambas fuentes de satisfacción de la necesidad, tanto dentro y fuera de la actividad apasionada, son necesarias para distinguir entre la pasión obsesiva y armoniosa. También hay estudios que reflejan ese sentimiento de pertenencia, relacionado con las emociones positivas que se generan (Stenseng, Forest, y Curran, 2015).

El último estudio de Lalande et al. (2017), sugiere que los bajos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas en una esfera importante de la vida pueden contribuir a la dependencia en un ser apasionado y satisfacer la necesidad de la actividad; para el desarrollo de una pasión obsesiva para esta actividad. Así, la pasión obsesiva parece desempeñar una función compensatoria en la vida del individuo cuyas necesidades no son suficientemente satisfechas fuera de la actividad apasionada. Por lo tanto, dos fuentes de satisfacción de la necesidad, dentro y fuera de la actividad apasionada, son necesarias para distinguir entre la pasión armoniosa y la pasión obsesiva.

Dado que las actividades apasionadas son generalmente ocupadas por varias horas a la semana, durante varios años. Este tipo de estados emocionales se repiten cotidianamente, y por lo tanto, se sostienen en el tiempo creando un compromiso por parte del practicante (Vallerand et al 2003; Mageau y Vallerand 2007), generándole un estado positivo que predice el bienestar psicológico (Fredrickson 2001; Fredrickson et al., 2008). Parece que poseer una pasión armoniosa conlleva una acumulación de experiencias positivas que deben facilitar y sostienen ese bienestar psicológico al practicante, así como protegerlo contra el malestar (Fredrickson 2001; Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, y Finkel, 2008).

Hay estudios que sugieren que la pasión armoniosa muestra correlaciones positivas con medidas de flujo y afecto positivo durante la realización de una actividad (Vallerand et al., 2007). La literatura sugiere que los dos tipos de pasión pueden influir en las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del contexto de la actividad apasionada (Lafrenière, Jowett, Vallerand, y Carbonneau, 2011; Lafrenière, Jowett,

Vallerand, Donahue, y Lorimier, 2008; Séguin-Lévesque, Laliberté, Pelletier, Blanchard, y Vallerand, 2003).

Como se ha podido observar, los estudios muestran unas claras consecuencias adaptativas positivas en el compromiso deportivo del practicante, pero casi exclusivamente en el deporte competición. Preocupados por comprobar esta relación en el contexto de la salud, uno de los objetivos de esta tesis, mediante sus estudios, fue constatar el poder de predicción de la pasión entre otros, sobre el bienestar psicológico, la motivación autodeterminada y la práctica de ejercicio físico habitual en practicantes de ejercicio físico acuático.



2.6. BIENESTAR A TRAVÉS DEL MEDIO ACUÁTICO

Existen nuevos movimientos que se enmarcan dentro de la psicología en un intento de crecer y de convertirse en ciencia, recientemente ha surgido la psicología positiva que ha generado un gran interés de estudios del bienestar y de la vida satisfactoria. La psicología positiva constituye un nuevo proceso que no se limita al estudio de lo “positivo” per se. Ya que no solo se limita al estudio únicamente del bienestar y la felicidad. La psicología positiva suele concebirse como un movimiento académico o como un área de investigación. De forma complementaria se suele entender como un conjunto de temas de estudio y de conclusiones de investigación que tienen como vínculo común estar centrado en aspectos positivos del ser humano.

La satisfacción con la vida se refiere a la experiencia cognitiva de la persona mediante la comparación de la situación percibida actual, con la que esperaba, deseaba o sentía que alcanzaría (Campbell, 1976). La diferencia entre esas dos situaciones determina el nivel de satisfacción vital. La mayoría de estudios que analizan la asociación entre actividad física, felicidad o variables psicológicas incluidas dentro del término felicidad, como bienestar, o calidad de vida, coinciden en establecer una relación directa entre actividad física y felicidad (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal y Rasmussen, 2004; Dias, Corte-Real, Corredeira, Barreiros, Bastos, y Fonseca, 2008; Holder, Coleman, y Sehn 2009; Piers y Herzberg, 2002; Sánchez-López, Salcedo-Aguilar, Solera-Martínez, Moya-Martínez, Notario-Pacheco, y Martínez-Vizcaíno, 2009; Tkach y Lyubomirsky, 2006). Igualmente ocurre con la asociación entre actividad física y satisfacción con la vida (Jiménez-Moral, Zagalaz, Molero, Pulido-Martos, y Ruiz, 2013). En otros estudios sin embargo, los resultados no son concluyentes, no encontrándose ningún tipo de relación (Sollerhed, Apitzsch, Råstam, y Ejlertsson, 2008). Es importante destacar que la mayoría de los estudios mencionados analizaban la actividad física mediante auto-informes. Una medida objetiva del nivel de actividad física realizada “recientemente” podría ser la capacidad aeróbica (Ruiz y Ortega, 2009).

Conocer y comprender el origen de las fortalezas humanas, y el carácter, es algo esencial y una tarea pendiente de la psicología, conocer estas nos pueden ayudar a comprender cuál es la relación que se da con el bienestar, y la felicidad para posteriormente entender el carácter subjetivo que tienen para cada persona la satisfacción con la vida. La definición dada por la OMS sobre la salud, desde la psicología positiva se entiende que es uno de los elementos clave de la misma, es el bienestar psicológico de la persona.

Un estudio realizado en adultos indicó, que la participación regular en alguna actividad física, mejora la satisfacción con la vida a través de su influencia en el afecto, autoestima, autoeficacia y la salud mental (Elavsky y McAuley, 2005). Esta misma relación también se observa en la actitud sedentaria de las personas. Diversos estudios han investigado la relación entre las personas que tienen actitudes más sedentarias, por ejemplo, pasan más tiempo delante de la televisión, tienen trabajos menos activos, etc. La satisfacción con la vida concluye que las personas con un comportamiento más sedentario tienen tendencia a experimentar una menor satisfacción con la vida en comparación con las personas con una actitud más activa (Depp, Schkade, Thompson, y Jeste, 2010; Frey, Benesch, y Stutzer, 2007).

En psicología también se utiliza el término florecimiento para hablar de él sentirse plenamente vivo, siendo creativo y resiliente o capaz de sobreponerse a la adversidad. Martin Seligman (2011), en su teoría del bienestar, nos habla de florecer como un término relacionado con la salud mental positiva ya que implica la ausencia de enfermedad o trastorno mental y, a la vez, la presencia de crecimiento personal. Para Seligman, los factores para alcanzar el crecimiento personal son PERMA, siglas en inglés de estos cinco factores fundamentales y que son:

- *Positive Emotions. Emociones positivas.* Se trata de experimentar más emociones positivas que negativas mediante actividades que nos llevan a aumentarlas, lo que nos hará tener más tiempo de disfrute aumentando nuestro bienestar.

- *Engagement. Entrega, compromiso, involucramiento.* Es la capacidad de involucrarnos de manera positiva en los actos del día a día. Aunque nos parezcan poco placenteros, incluso no siéndolo, si utilizamos nuestras fortalezas al realizarlos, nuestro nivel de bienestar se elevará.
- *Relationships. Relaciones.* Se refiere a realizar una conexión auténtica con los demás. Manejar las relaciones con los demás de manera constructiva nos ayudará a mantener nuestro nivel de bienestar alto.
- *Meaning. Significado, sentido en la vida.* Pertenecer a algo más grande que nosotros mismos nos llevará también al bienestar. Ser altruistas nos aportará más felicidad que comprarnos algo, por ejemplo.
- *Accomplishment. Logros.* Sentir que podemos alcanzar las metas que nos proponemos aumentará nuestro bienestar, es la percepción de logro. Realmente tenemos éxito cuando perseveramos, tenemos mayor determinación y no abandonamos, a veces, más decisivos que las propias capacidades.

Además, Seligman expone que debemos tener al menos 3 de estas 6 características adicionales: autoestima (tener una actitud positiva hacia sí mismo), optimismo, resiliencia (capacidad de sobreponerse a la adversidad), vitalidad, autodeterminación y relaciones positivas.

El florecimiento humano no es visible a corto plazo. Una de las dificultades para no desfallecer y persistir en la lucha por alcanzar nuestras metas y sueños es la imposibilidad de ver resultados inmediatos. La perspectiva del tiempo hace que valoremos las capacidades, habilidades y talentos que, con el esfuerzo diario y las condiciones adecuadas acaban floreciendo.

Pero en los últimos años, ha habido un mayor interés en la investigación en el concepto de **bienestar**, y su impacto en la salud (Diener y Chan, 2011; Kobau et al.,

2011; Lyubomirsky, King, y Diener, 2005), incluido en el ámbito del ejercicio físico (Franco et al., 2015; García, Bohórquez, y Lorenzo, 2014). Los estudios científicos han reconocido la utilidad de considerar tanto los componentes hedónicos y eudaimónicos del bienestar (Gallagher, Lopez, y Preacher, 2009). El bienestar hedónico se caracteriza por la experiencia de sentimientos positivos y la falta de sentimientos negativos, mientras que el bienestar eudaimónico corresponde a la noción de auto-realización, y la sensación vital y lleno de vida (Kahneman, Diener, y Schwarz, 1999; Ryan y Deci, 2001).

Cabe distinguir en la trayectoria investigadora del bienestar dos grandes etapas. Inicialmente en el estudio de este constructo el aspecto central es la propia evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000), la cual dará lugar a la estructura del bienestar según los diferentes dominios de la vida que son evaluados. Y una segunda etapa donde, el interés investigador se centra en el estudio de los procesos que subyacen al bienestar (Cuadra y Florenzano, 2003) y es entonces cuando cobra fuerza la concepción del bienestar subjetivo, la que seguramente mayor respaldo empírico ha recibido, lo cual ha permitido identificar la estructura interna de dicho constructo, diferenciando claramente algunos componentes: satisfacción con la vida (Diener, 1994; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000) y felicidad o balance global entre los afectos positivos y negativos (Argyle, 1992).

En este sentido, el estudio del bienestar es relevante porque no es solo una cuestión de placer o serenidad para la persona sino que tiene importantes implicaciones para la salud mental y física de la persona. En este sentido, el bienestar de las personas tienen unos beneficios a mediano plazo en forma de estabilidad y satisfacción familiar, satisfacción con las relaciones interpersonales, el rendimiento y de buena salud aportando así mucho al funcionamiento social y comunitario (Lyubomirsky, King, y Diener, 2005).

Por su parte Keyes y López (2002), distinguen tres ámbitos diferentes para desarrollar una salud mental positiva: *bienestar subjetivo* (el cual supone una elevada satisfacción con la vida), *bienestar psicológico* (que incorpora las seis dimensiones

propuesta por Ryff y *bienestar social*. Los investigadores han tratado de comprender los antecedentes y factores psicológicos que son necesarios para aumentar los componentes de bienestar (Sin y Lyubomirsky, 2009), con una línea de investigación prometedora que pertenece al contexto del ejercicio (Biddle, Mutrie, y Gorely, 2015).

Por ello, el concepto del **bienestar psicológico** se centra en la atención que tienen las personas en el desarrollo de sus capacidades y de su crecimiento personal; ambas concebidas como los principales indicadores del funcionamiento positivo y de calidad de vida (Campbell, Converse, y Rodgers, 1976). Varios autores también lo relacionan o lo definen en términos de satisfacción con la vida: juicio global que las personas hacen de su vida (Diener, 1994; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000; Cabañero et al., 2004). Siendo conscientes de que diversos estudios han constatado que un estado psico-social óptimo facilitaría la mejora del bienestar general de las personas (Keyes, 2002; Seager, 2012), todavía quedan algunas lagunas en comprobar la relación de algunas variables que puedan ser determinantes en la predicción del bienestar psicológico.

Ryff (1989a, 1989b) sugirió un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones (Figura 7): auto-aceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

Figura 7. Modelo multidimensional del bienestar psicológico (Ryff, 1989a, 1989b).



La *auto-aceptación* es uno de los criterios centrales del bienestar psicológico. Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones. Tener actitudes positivas hacia uno mismo es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo (Keyes, Ryff, y Shmotkin, 2002). Lo es también la capacidad de mantener relaciones *positivas con otras personas* (Erikson, 1996; Ryff y Singer, 1998). La gente necesita mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar. La capacidad para amar es un componente fundamental del bienestar (Allardt, 1996) y consiguientemente de la salud mental (Ryff, 1989b). De hecho, numerosas investigaciones (Berkman, 1995; Davis, Morris, y Kraus, 1998; House, Landis, y Umberson, 1988) señalan que el aislamiento social, la soledad, y la pérdida de apoyo social están firmemente relacionados con el riesgo de padecer una enfermedad y reducen el tiempo de vida. Otra dimensión esencial del bienestar psicológico es la *autonomía*. Para poder sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, las personas necesitan asentarse en sus propias convicciones (autodeterminación), y mantener su

independencia y autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995). Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y auto-regulan mejor su comportamiento (Ryff y Singer, 2002). El *dominio del entorno*, es decir, la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias, es otra de las características del funcionamiento positivo. Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les rodea. Finalmente, las personas necesitan marcarse metas, definir una serie de objetivos que les permitan dotar a su vida de un cierto sentido. Por tanto, necesitan tener un *propósito en la vida*. El funcionamiento positivo óptimo no sólo requiere de las características anteriormente señaladas; necesita también el empeño por desarrollar sus potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades (Keyes et al., 2002). Es la dimensión denominada *crecimiento personal*.

Los investigadores han encontrado que la respuesta afectiva a la actividad física son factores determinantes de los comportamientos proximales (Kiviniemi, Voss-Humke, y Seifert, 2007) y sugieren la comprensión de cómo manipular los antecedentes causales de la respuesta afectiva al ejercicio podría apoyar mejor los esfuerzos para promover la participación del ejercicio en esta población (Ekkekakis, Hargreaves, y Parfitt, 2013). Mientras que afectan, no es plenamente representativo de bienestar, afectan es un índice de bienestar hedónico que, junto con el bienestar eudamónico, representan los dos grandes componentes del bienestar que los investigadores pueden evaluar para determinar el grado en que las personas experimentan bienestar en contextos de ejercicio (Ryan, Huta, y Deci, 2013).

Por dichas razones se optó en esta investigación por el bienestar psicológico, porque además, a través de la variedad en el ejercicio, se puede tener un efecto substancial en la persona. Está siendo utilizado como una variedad del apoyo, que se refiere a la prestación de diversas actividades, oportunidades y tareas dentro de un contexto (Lyubomirsky y Layous, 2013), y también como una experiencia en la que se sienten partícipes en las actividades (Sylvester et al., 2014). Por ejemplo, dentro de los contextos de actividad física y ejercicio, la variedad de apoyo podría implicar el grado

en que un entrenador o técnico prescribe una diversa gama de ejercicios, mientras que ese practicante, percibe una sensación de que realmente se dedican a diversas actividades creando su experiencia a través de la variedad. Por esta razón, algunos investigadores piensan que puede ser una estrategia eficaz para fomentar el ejercicio (Sylvester et al., 2016).



3.

MARCO EXPERIMENTAL



3.1. OBJETIVOS

Esta investigación se ha compuesto de dos estudios, siendo el primero de índole correlacional y el segundo estudio de corte experimental. Los objetivos fueron los siguientes:

- **Objetivo 1.** Se comprobó mediante un estudio correlacional, la importancia del poder de predicción de la pasión, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada sobre el bienestar psicológico en practicantes de diferentes programas de ejercicio físico acuático.

- **Objetivo 2.** Se analizó el poder de predicción de la pasión y el apoyo a la autonomía del técnico, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada sobre el bienestar psicológico y la práctica de ejercicio físico habitual en practicantes de ejercicio físico acuático, para establecer un modelo predictivo saludable.

- **Objetivo 3.** Se comprobó el efecto del estilo interpersonal mixto sobre la satisfacción de los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico y el tiempo de actividad diaria en practicantes de ejercicio físico acuático.

3.2. HIPÓTESIS

Gracias a la revisión de las diversas investigaciones que han analizado la relación de los variables psico-sociales sobre la motivación de los practicantes de ejercicio físico saludable y las consecuencias positivas hacia la adherencia al cambio en del estilo de vida, se formularon las siguientes hipótesis.

En el primer estudio, en concordancia con los estudios revisados en dicho campo que relacionan el ejercicio físico con la pasión (e.g., Lafreniere, Jowett, Vallerand, Donahue, y Lorimier, 2008; Lafreniere et al., 2011; Séguin-Lévesque, Laliberté, Pelletier, Vallerand, y Blanchard, 2003; Vallerand et al., 2008), la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985, 2000) y el bienestar psicológico (e.g., Fredrickson, 2001; Fredrickson et al., 2008). Se hipotetizó que los practicantes de ejercicio físico acuático a través de la pasión armoniosa, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada, predecirán positivamente el bienestar psicológico, mientras que la pasión obsesiva lo predecirán de forma negativa.

Los estudios hasta la fecha que han medido la pasión y la motivación autodeterminada en el deporte muestran unas claras consecuencias adaptativas positivas en el compromiso deportivo del practicante (e.g., Lafreniere, Jowett, Vallerand, Donahue, y Lorimier, 2008; Lafreniere et al., 2011; Séguin-Lévesque, Laliberté, Pelletier, Vallerand, y Blanchard, 2003; Vallerand et al., 2008). A través del factor social de apoyo a la autonomía generado por la figura de autoridad (técnico acuático), se puede llevar al practicante a desarrollar una motivación más autodeterminada (e.g., Balaguer et al., 2008; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002). Por ello, en la segunda parte del primer estudio se esperaba que la pasión armoniosa, el apoyo a la autonomía del técnico, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada, predijeran positivamente el bienestar psicológico y la práctica de ejercicio físico habitual.

Tal y como se describe en diversas investigaciones (e.g., Deci y Ryan 1985, 1991, 2000; Vallerand 1997, 2001, 2007; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Lafreniere, Jowett, Vallerand, Donahue, y Lorimier, 2008; Lafreniere et al., 2011; Séguin-Lévesque, Laliberté, Pelletier, Vallerand, y Blanchard, 2003) se esperaba que tras la intervención realizada a través de un estilo interpersonal mixto del técnico acuático, el grupo experimental presentará una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, menos sedentarismo y mayor bienestar psicológico que el grupo control.



3.3.

ESTUDIO 1



3.3. ESTUDIO 1

El objetivo de este primer estudio fue realizar una aproximación a través de un estudio correlacional para comprobar la importancia del poder de predicción de la pasión, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre el bienestar psicológico en practicantes de diferentes programas de ejercicio físico acuático. Con posterioridad, con los resultados obtenidos y ante la preocupación de la falta de un modelo predictivo en el ámbito saludable, el segundo objetivo fue constatar el poder de predicción de la pasión y el apoyo a la autonomía del técnico, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre el bienestar psicológico y la práctica de ejercicio físico habitual en practicantes de ejercicio físico acuático.

3.3.1. Método

3.3.1.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 349 practicantes de actividad física en el medio acuático (aquagym, natación salud, natación, mantenimiento acuático, natación 3ª edad, natación para embarazadas, aquapilates y acondicionamiento acuático) con edades comprendidas entre los 18 y 84 años ($M = 47.50$; $DT = 15.66$), de los cuales 289 eran mujeres y 60 hombres. Se obtuvo la muestra de cinco instalaciones acuáticas de una gran ciudad española.

3.3.1.2. Medidas

Apoyo a la autonomía. Se utilizó la *Escala de Apoyo a la Autonomía en Contextos de Ejercicio* (PASSES) de Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai (2007) validada al contexto español por Moreno, Parra, y González-Cutre (2008), que mide el apoyo a la autonomía que los practicantes perciben del técnico deportivo. Se compone de 11 ítems (e.g., “El monitor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico”). La oración previa fue “En mis prácticas de ejercicio físico dirigido...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .95.

Pasión. Se utilizó la *Escala de la Pasión* (EPG) de Vallerand (2003) validada al contexto español por Castillo, Falcó, Álvarez, Morales, Duda, y Balaguer (2010). Esta escala mide los dos tipos de pasión que hay identificados teóricamente: pasión armoniosa y pasión obsesiva. Aunque se divide en tres subescalas: la pasión armoniosa compuesta por seis ítems (e.g., “La actividad deportiva está en armonía con las otras actividades de mi vida”), la pasión obsesiva compuesta por seis ítems (e.g., “Tengo dificultades para controlar mi urgencia de hacer deporte”) y la pasión criterio compuesta por cuatro ítems (e.g., “Paso mucho tiempo haciendo deporte”). La sentencia previa fue “Gracias a mi técnico durante la actividad acuática logro interiorizar esa pasión que me transmite en cada momento”... Se midieron a través de una escala tipo Likert de 1 (*Para nada de acuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .82, .81 y .80, respectivamente.

Necesidades Psicológicas Básicas. Se empleó la *Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006), validada al contexto español por Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008) que valora en qué medida se encuentran satisfechos los mediadores psicológicos en los practicantes de ejercicio físico. La escala estaba compuesta por 12 ítems referidos a la competencia (e.g., “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”), autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”), y relación con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as”). Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscila de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 6 (*Totalmente de acuerdo*), y precedida de sentencia previa es “En mis clases en la piscina...”. La consistencia interna de los mediadores conjunta fue de .74.

Motivación. Se utilizó el *Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio* (BREQ-3) de Wilson, Rodgers, Loitz, y Scime (2006), validada al contexto español por González-Cutre, Sicilia, y Fernández (2010) que mide la motivación que tienen los practicantes de ejercicio físico. Está compuesta por 23 ítems referidos a la regulación intrínseca (e.g., “Porque creo que el ejercicio es divertido”), regulación

integrada (e.g., “Porque está de acuerdo con mi forma de vida”), regulación identificada (e.g., “Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico”), regulación introyectada (e.g., “Porque me siento avergonzado si faltó a la sesión”), regulación externa (e.g., “Porque los demás me dicen que debo hacerlo”) y desmotivación (e.g., “No veo por qué tengo que hacerlo”). Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que iba de 0 (*Nada verdadero*) a 4 (*Totalmente verdadero*), encabezado por el enunciado “Yo hago ejercicio físico en el agua...”. La consistencia interna total fue de .79, .83, .74, .70, .67 y .65, respectivamente. Aunque la consistencia interna de la regulación introyectada y la desmotivación fueron bajas, son aceptadas porque se encuentran entre .60 y .70, al estar compuestas sus dimensiones por pocos ítems, (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998). Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD) que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000) y se calcula con la siguiente fórmula: $(2x (MI \text{ conocimiento} + MI \text{ ejecución} + MI \text{ estimulación}) / 3) + ((ME \text{ identificada} + ME \text{ integrada} / 2)) - ((ME \text{ externa} + ME \text{ introyectada}) / 2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Vallerand, 1997).

Bienestar psicológico. Se utilizó la *Escala de Bienestar Psicológico* (PWBS) de Ryff (1989), validado al castellano por Díaz (2004). La escala está compuesta por 29 ítems, versión reducida, que mide el bienestar psicológico con seis subescalas: auto-aceptación (e.g., “Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento sobre cómo han resultado las cosas”), relaciones positivas (e.g., “Siento que mi amistades me aportan muchas cosas”), autonomía (e.g., “No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente”), dominio del entorno (e.g., “He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto”), crecimiento personal (e.g., “En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo”) y propósito en la vida (e.g., “Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad”). Se contestaba a través de una escala tipo Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 6 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna total de la escala fue de .85.

Tasa de ejercicio físico. Se utilizó el *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke, Burema, y Frijters (1982), validada en contexto español por Sarria, Selles, Cañedo-Arguelles, Fleta, Blasco, y Bueno (1987) para medir el nivel de práctica de actividad física habitual de las practicantes. El instrumento consta de ocho ítems en total, cuatro orientados hacia la práctica físico-deportiva en el tiempo de ocio (PEL) y cuatro dirigidos a actividades locomotoras realizadas en el tiempo libre (LLA). La suma de ambas variables aportó el valor total de actividad física habitual de la muestra estudiada (TS). La primera pregunta se refiere al tipo de deporte o deportes realizados, la frecuencia semanal y los meses en los que se desarrollaba. El resultado de esta primera pregunta se calculó con la siguiente fórmula: Modalidad 1 (intensidad × tiempo × proporción) + Modalidad 2 (intensidad × tiempo × proporción). Los diferentes coeficientes fueron destinados a calcular esta fórmula, dependiendo del deporte realizado, las horas semanales y los meses en los que se realizaba (Ainsworth, Haskell, Whitt, Irwin, Swartz, Strath, O'Brien, Bassett, Schmitz, Emplaincourt, y Jacobs, 2000; Florindo y Latorre, 2003). Las otras tres preguntas evaluaron el nivel de ejercicio físico en el tiempo libre (e.g., "Durante el tiempo libre realizo deportes o ejercicios físicos") utilizando una escala que fue de 1 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha frecuencia*). Para calcular la tasa final (TS), el resultado de la primera pregunta se reconvirtió en valores de 1 a 5 y se calculó el promedio de las cuatro preguntas.

3.3.1.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con la Concejalía de Deportes de Alicante para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración. Los cuestionarios fueron cumplimentados por los practicantes en el hall de cada instalación al término de sus diversos programas acuáticos. Se les informó del objetivo del estudio, de su voluntariedad, y del anonimato de sus respuestas. Se resolvieron las dudas que pudieran surgir in situ, siendo necesario un tiempo aproximado de 15 minutos en presencia del investigador principal.

3.3.1.4. Análisis de datos

Como primer paso, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas). Se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas. Asimismo, se comprobó el poder predictivo de la pasión, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre el bienestar psicológico a través de un análisis de regresión lineal múltiple por pasos.

Finalmente, se llevó a cabo un modelo de regresión estructural para analizar las relaciones hipotetizadas entre las variables de estudio. Se realizó una aproximación en dos pasos propuesta por Anderson y Gerbing (1988). Primeramente, se calculó un modelo de medida que permitió dar validez de constructo, y en segundo lugar se formuló un modelo de ecuaciones estructurales que analizó las relaciones predictivas entre el apoyo de la autonomía, la pasión, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la tasa de ejercicio y el bienestar psicológico. Para el análisis de los datos se utilizaron los paquetes estadísticos SPSS 20.0 y AMOS 20.0.

3.3.2. Resultados

La pasión armoniosa, 5.17, presentó una mayor valoración que la pasión obsesiva, 2.18. El apoyo a la autonomía del técnico presentó una media de 5.90. Las necesidades psicológicas básicas tuvieron una media de 4.56. El índice de autodeterminación (IAD) obtuvo una media de 8.68. El bienestar psicológico presentó un valor de 4.83, mientras que la media de la tasa de ejercicio fue de 5.91. La pasión armoniosa correlacionó positivamente con la pasión obsesiva, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, la tasa de ejercicio físico y el bienestar psicológico (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de todas las variables.

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>α</i>	<i>R</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1. Apoyo a la autonomía	5.90	1.05	.95	1-12	-	.13*	.31**	.44**	-.18	.09	.10
2. Pasión obsesiva	2.24	1.25	.81	1-6	-	-	.36**	.18**	.01	.14**	-.08
3. Pasión armoniosa	5.17	1.08	.82	1-6	-	-	-	.35**	.38**	.32**	.31**
4. Necesidades psicológicas básicas	4.39	0.50	.74	1-12	-	-	-	-	.11*	.09	.21**
5. Motivación autodeterminada (IAD)	8.68	2.80	.87	1-23	-	-	-	-	-	.30**	.29**
6. TS	5.91	1.03		1-8	-	-	-	-	-	-	.22**
7. Bienestar psicológico	4.83	0.57	.85	1-29	-	-	-	-	-	-	-

*Nota: * p < .05; ** p < .001; M = Media; DT = Desviación típica; α = alfa de Cronbach; R = Rango.*

3.3.2.1. Modelo de regresión lineal

En el primer paso del análisis de regresión lineal la pasión armoniosa predijo positivamente el bienestar psicológico mientras que la pasión obsesiva lo predijo negativamente con un 15% de la varianza explicada. En el segundo paso, donde se introdujo a los mediadores psicológicos junto con la pasión, se observó que al igual que en un paso anterior la pasión obsesiva predecía negativamente, la pasión armoniosa positivamente y la competencia positivamente con el bienestar psicológico con un 18% de varianza explicada. En el tercer paso, se introdujo la motivación autodeterminada que predijo positivamente el bienestar psicológico junto a la pasión obsesiva que predijo negativamente y la pasión armoniosa que lo hizo de forma

positiva, y el mediador de competencia y la motivación autodeterminada que lo hizo de forma positiva. La varianza final explicada fue de un 22% (Tabla 2).

3.3.2.2. Modelo de regresión estructural

En primer lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) basándonos en las diecisiete medidas observadas y en los seis constructos latentes que correlacionaban libremente (Anderson y Gerbing, 1988). El modelo fue reducido para mantener unos grados de libertad razonables (Cecchini, González, y Montero, 2007; Ntoumanis, 2001). Así, los ítems que componían cada una de las dimensiones de las diferentes escalas fueron divididos homogéneamente en dos grupos (Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994). Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento *bootstrapping*, ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue 58.55, lo que indicaba falta de normalidad multivariada de los datos. Para comprobar la validez del modelo de medición se consideraron una serie de coeficientes fit, también llamados índices de bondad de ajuste: χ^2 , $\chi^2/d.f.$, RMSEA y los índices incrementales (CFI y TLI). Los índices obtenidos fueron adecuados: $\chi^2 (54, N = 349) = 260.32, p = .00; \chi^2/d.f. = 2.63; CFI = .94; TLI = .92; RMSEA = .06$.

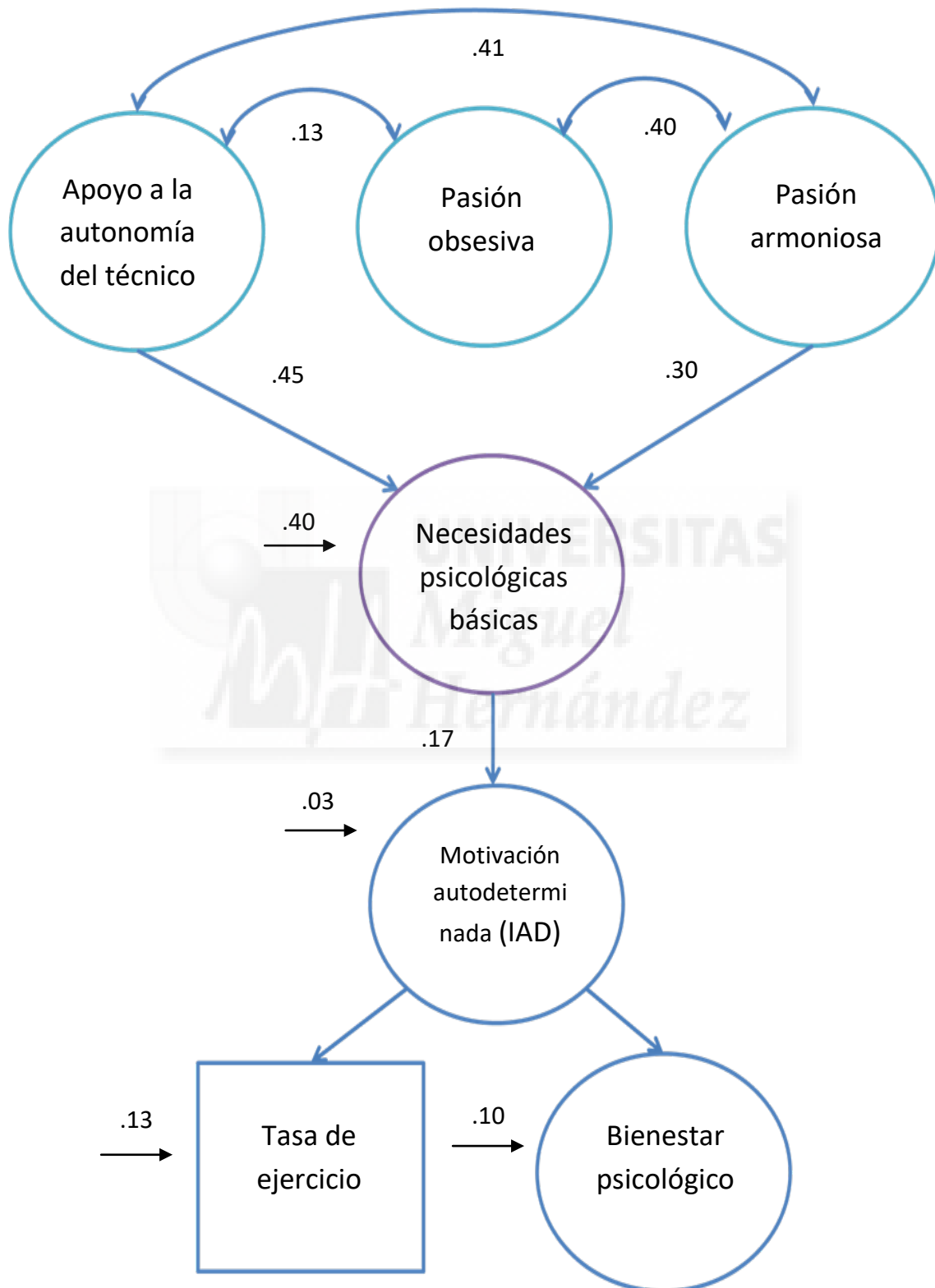
En segundo lugar, se testó simultáneamente el modelo estructural y el modelo de medición, lo que permitió centrarse en las interacciones conceptuales entre los factores latentes del apoyo a la autonomía, la pasión, los mediadores psicológicos, el índice de autodeterminación, la tasa de ejercicio y el bienestar psicológico. Los resultados de este modelo mostraron un ajuste apropiado del modelo: $\chi^2 (41, N = 349) = 377.33, p = .00; \chi^2/d.f. = 3.37; CFI = .90; TLI = .90; RMSEA = .08$. Tanto el apoyo a la autonomía como la pasión armoniosa predijeron positivamente los mediadores psicológicos, que éstos a su vez predijeron positivamente el índice de autodeterminación, que predijo positivamente la tasa de ejercicio y el bienestar psicológico. Se obtuvieron varianzas explicadas del 13% y 10% para la tasa de ejercicio físico y el bienestar psicológico, respectivamente (Figura 8).

Tabla 2. Análisis de Regresión Lineal de Predicción del Bienestar Psicológico a través de la Pasión, los Mediadores Psicológicos y la Motivación Autodeterminada.

	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	ΔR^2
Primer paso	3.90	.15		.15**
Pasión obsesiva	-.14	.03	-.27**	
Pasión armoniosa	.18	.04	.31**	
Pasión criterio	.07	.04	.14	
Segundo paso	3.23	.28		.18**
Pasión obsesiva	-.14	.03	-.28**	
Pasión armoniosa	.13	.04	.23*	
Pasión criterio	.07	.04	.14	
Competencia	.18	.06	.18*	
Autonomía	.00	.06	.00	
Relación con los demás	.03	.07	.02	
Tercer paso	3.12	.28		.22**
Pasión obsesiva	-.13	.03	-.25**	
Pasión armoniosa	.12	.04	.21*	
Pasión criterio	.05	.04	.11	
Competencia	.17	.06	.17*	
Autonomía	.01	.06	.01	
Relación con los demás	.03	.07	.02	
Motivación autodeterminada (IAD)	.02	.01	.11*	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Figura 8. Modelo de Regresión Estructural de la Conducta y el Bienestar en el Ejercicio Físico Acuático.



3.4. ESTUDIO 2



3.4. ESTUDIO 2

Tras el primer estudio se diseñó un estudio experimental que tuvo como objetivo comprobar el efecto de un estilo interpersonal mixto, ya que se observó con anterioridad este hecho en los programas de ejercicio físico acuático, en la satisfacción de los mediadores psicológicos, motivación autodeterminada, el bienestar psicológico y el tiempo de actividad diaria en practicantes de ejercicio físico acuático.

3.4.1. Método

3.4.1.1. Participantes

La muestra fue tomada de un grupo de ejercicio físico acuático, en concreto de aquagym, donde finalmente a pesar de la muerte experimental de más de 40 personas, la muestra estuvo compuesta por 49 mujeres en edades comprendidas entre los 21 y 73 años ($M = 45.14$; $DT = 11.25$) con una experiencia media en años de 2.61, en etapa de conciliación de vida familiar y laboral. La muestra fue dividida en un grupo experimental formado por 28 mujeres ($M = 43.64$; $DT = 12.06$), con una experiencia media previa de 3.05 años, y un grupo control constituido por 21 mujeres ($M = 47.14$; $DT = 10.01$), con una experiencia media previa de 2.29 años.

3.4.1.2. Medidas

Apoyo a la autonomía. Se utilizó la *Escala de Apoyo a la Autonomía en Contextos de Ejercicio* (PASSES) de Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai (2007) validada al contexto español por Moreno, Parra, y González-Cutre (2008), que mide el apoyo a la autonomía que los practicantes perciben del técnico deportivo. Se compone de 12 ítems (e.g., "El monitor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico"). La oración previa fue "En mis prácticas de ejercicio físico dirigido..." y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna en el pretest fue de .91, y en el postest .91.

Mediadores psicológicos. Se empleó la *Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006), validada al contexto español por Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008). La escala estaba compuesta por 12 ítems referidos a la competencia (e.g., “Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto”), a la autonomía (e.g., “Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses”), y a la relación con los demás (e.g., “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as”). Las respuestas se medían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 6 (*Totalmente de acuerdo*), y la sentencia previa fue “En mis clases en la piscina...”. Como se han realizado en estudios previos (Barthoomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011), se contemplaron las tres medidas en una única dimensión. La consistencia interna fue de .76 para el pretest y de .79, para el postest.

Motivación. Se utilizó el *Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio* (BREQ-3) de Wilson et al (2006), validada al contexto español por González-Cutre, Sicilia, y Fernández (2010) que mide la motivación que tienen los practicantes de ejercicio físico. Está compuesta por 23 ítems referidos a la regulación intrínseca (e.g., “Porque creo que el ejercicio es divertido”), regulación integrada (e.g., “Porque está de acuerdo con mi forma de vida”), regulación identificada (e.g., “Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico”), regulación introyectada (e.g., “Porque me siento avergonzado si falto a la sesión”), regulación externa (e.g., “Porque los demás me dicen que debo hacerlo”) y desmotivación (e.g., “No veo por qué tengo que hacerlo”). Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que iba de 0 (*Nada verdadero*) a 4 (*Totalmente verdadero*), encabezado por el enunciado “Yo hago ejercicio físico en el agua...”. La consistencia interna de la toma pretest fue de .83, .84, .71, .60, .71 y .74, respectivamente; en cambio en la toma postest fue de .71, .86, .71, .60, .70 y .71. Aunque la consistencia interna de la regulación introyectada y la desmotivación fueron bajas, pueden ser aceptadas, al estar compuestas sus dimensiones por pocos ítems (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998). Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD) que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (Chantal, Robin, Vernet, y

Bernache-Asollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000) y se calcula con la siguiente fórmula: $(2 \times (\text{MI conocimiento} + \text{MI ejecución} + \text{MI estimulación}) / 3) + ((\text{ME identificada} + \text{ME integrada} / 2)) - ((\text{ME externa} + \text{ME introyectada}) / 2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Vallerand, 1997). Agrupando los factores obtenemos un índice de fiabilidad de .72 en la toma pretest y .72 en la toma postest.

Bienestar psicológico. Se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico (PWBS) de Ryff (1989), validado al castellano por Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle, y Van Dierendonck (2004). La escala, en su versión reducida, está compuesta por 29 ítems, con seis subescalas: autoaceptación (e.g., “Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento sobre cómo han resultado las cosas”), relaciones positivas (e.g., “Siento que mi amistades me aportan muchas cosas”), autonomía (e.g., “No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente”), dominio del entorno (e.g., “He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto”), crecimiento personal (e.g., “En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo”) y propósito en la vida (e.g., “Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad”). Se contestaba a través de una escala tipo Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 6 (*Totalmente de acuerdo*). En este estudio se utilizó una única medida del bienestar psicológico compuesta por todas las dimensiones. La consistencia interna total de la escala en la toma pretest fue de .82, y en la postest .84.

Acelerometría. Para el análisis de la actividad física durante las actividades diarias de los practicantes, se realizó un registro semanal, portando el acelerómetro durante una semana completa en el lado derecho de la cadera a la altura de la cresta ilíaca (Treuth et al., 2004a; Evenson et al., 2008), antes de la intervención y otro registro semanal justo después de la intervención. Para ello, se empleó el modelo de acelerómetro ActiGraph GT3X-plus (4.6 cm x 3.3 cm x 1.5 cm). Se trata de un acelerómetro triaxial sólido que mide la cantidad y la frecuencia de la actividad humana en los tres ejes ortogonales: vertical (y), horizontal izquierda y derecha (x), y horizontal adelante y atrás (z) (Baptista, Santos, Silva, Mota, Santos, Vale et al., 2012).

El acelerómetro almacenaba los distintos niveles de intensidad del ejercicio realizado por los estudiantes en una magnitud entre -6G y +6G. Los datos crudos registrados se procesaron a través de un filtro digital del programa que limitaba el acelerómetro con una respuesta de 0.25 a 2.5 Hz. Estos parámetros detectaban el movimiento normal del cuerpo y filtraban las aceleraciones de alta frecuencia (vibraciones). La señal de aceleración era depurada a través de un filtro de banda analógico y digitalizado por un convertidor de doce bits (12). Cada señal digitalizada se acumulaba sobre un intervalo de tiempo ("epoch"), y al final de cada periodo (15 segundos), el recuento de actividad se almacenaba internamente y el acumulador se ponía a 0. Los datos para el análisis se expresaron en counts/minuto. Según las recomendaciones de Evenson et al. (2008), se programaron con los siguientes puntos de corte: < 100 para actividad sedentaria; de 100 a 2295 (ligera); de 2296 a 4012 (moderada); > 4013 (vigorosa). De esta manera, se obtuvieron los minutos de actividad sedentaria, ligera, moderada y vigorosa de los practicantes que participaron durante la intervención.

Entrevista semi-estructurada. Para la evaluación cualitativa se realizó una entrevista semi-estructurada con preguntas referentes a motivación (e.g., "¿Qué motivos te empujan a realizar ejercicio físico y seguir una dieta saludable?"), estilo del docente (e.g., "¿Qué prefieres un monitor que te ordene o que te guíe?"), competencia (e.g., "¿Te sientes competente y capaz de completar con éxito los entrenamientos?"), relación (e.g., "¿Te sientes cercano y relacionado con los demás practicantes?"), autonomía (e.g., "¿Sientes que puedes tomar decisiones durante los entrenamientos?"). Dicha entrevista fue grabada en audio para el posterior análisis de la información recogida.

La instrucción del profesor. Se reclutó a un instructor de ejercicio físico para este estudio. El propósito de usar un instructor fue debido a (a) la coherencia de estilo de enseñanza más allá de los elementos manipulados en el estudio y (b) diseñar una programación para llevar a cabo durante tres meses. Antes de comenzar el estudio, el instructor involucrado participó en un taller sobre apoyo a la autonomía y estilo controlador. Durante este taller, se le enseñó los conceptos de motivación propugnada

por la IAD (Deci y Ryan 2002) y los comportamientos de instrucción para facilitar mayores niveles de apoyo a la autonomía, mientras que disminuyeran sus declaraciones de estilo controlador en sus sesiones de ejercicio (Reeve et al., 2004; Perlman, 2015; Perlman y Webster, 2011). Durante el taller, se mostraron fragmentos de clases donde el docente instruía utilizando el apoyo a la autonomía, buscando el desarrollo de sus propios comportamientos de instrucción a través de algunas lecciones de enseñanza con estudiantes universitarios. Una vez que el instructor completó el taller, se llevaron a cabo mediciones en un estudio piloto de cuatro clases con estudiantes que no tenían que ver con el estudio. El propósito de la implementación de este estudio piloto fue asegurar y asistir al instructor en la implementación de cada enfoque (apoyo a la autonomía y estilo controlador) de forma adecuada, y así conseguir una fiabilidad intraobservador de al menos el 90%, siendo ésta de un 96%.

3.4.1.3. Procedimiento

Se utilizó un diseño cuasi-experimental debido a que no se realizó un muestreo aleatorio, se utilizó un diseño pre-post de dos grupos, uno de ellos cuasi-control, al cual se le ha medido la variable dependiente en el mismo momento que al grupo experimental (Labrador, Fernández, y Rincón, 2006). Para la selección de la muestra se solicitó la colaboración a la Concejalía de Deportes de Alicante que nos puso a su disposición las dos instalaciones acuáticas de las que dispone y su muestra de practicantes de las diferentes actividades de ejercicio físico acuático. Finalmente, se seleccionó la actividad de aquafitness, ya que es la actividad que más practicantes reunía. Así que se establecieron dos grupos al mediodía, control, y otros dos por la noche, experimental; solicitando su libre colaboración con el estudio.

La fase inicial de la intervención fue común en ambos grupos y tuvo una duración de una hora y media, dicha intervención consistió, en primer lugar una entrevista inicial, donde se les preguntó por su historial deportivo, frecuencia, años de práctica en la actividad, situación personal, etc. y además se les midió las propiedades de la composición corporal (peso, altura, circunferencia de la cadera, IMC, etc.). En

segundo lugar, se procedió a la grabación de la entrevista semi-estructurada, en tercer lugar se les administraron los cuestionarios. Al finalizar esta evaluación inicial se les administró un acelerómetro (GT3-X plus) que portaron durante 1 semana en la cadera derecha. La fase de intervención comenzó la misma semana de entrega de los acelerómetros en Octubre de 2013 y se prolongó durante nueve meses hasta Junio de 2014; una vez finalizada la fase de intervención, en dicho mes, se realizó la evaluación final que fue una reproducción de lo ya descrito en la evaluación inicial. Para su consecución, se reprodujo en el mismo espacio geográfico y en la misma franja horaria. Ambos grupos tuvieron dos clases semanales de 45 minutos aproximadamente, con un total de 48 por grupo.

El grupo control, continuó con su dinámica normal de clases donde no se utilizó ninguna metodología concreta, mientras en el grupo experimental se utilizó un estilo interpersonal mixto por parte del docente, ya que combinó ambos estilos tanto el estilo controlador como el de apoyo a la autonomía, siendo este último utilizado en mayor proporción. En la actualidad no hay ningún indicio sobre este tipo de estilo mixto, por ello pensamos que puede ser muy útil y novedoso para la comunidad científica. Para evaluar la fiabilidad de la intervención se establecieron como dimensiones las propuestas por Sarrazin et al., (2006), estas dimensiones se basan en diferenciar las distintas acciones, declaraciones y comportamientos del instructor en base a si se aproximan a un estilo control, de apoyo a la autonomía o son neutros. Según Perlman (2015), para que se pueda considerar que se da una clase con apoyo a la autonomía deberían ser del 80% las conductas observadas relacionadas con el apoyo a la autonomía. Como nuestra propuesta estaba orientada a llevar a cabo un estilo interpersonal mixto, donde predominara el apoyo a la autonomía pero con un porcentaje de estilo controlador, establecimos como criterio, que este estilo mixto se caracterizaría por un 60% de conductas de apoyo a la autonomía y un 40% de conductas controladoras. Se analizaron tres mediciones completas en cada grupo durante todo el proceso, al inicio, a la mitad y al final del programa, en ese orden. Los datos obtenidos fueron: grupo experimental (65%, 62.44% y 60.66% en apoyo a la autonomía) y grupo control (87.7%, 0% y 7.3% en el estilo controlador).

En el grupo experimental, se aplicó un Programa Acuático Motivacional Saludable (PAMS). Este programa propone mediante la relación del técnico-practicante, crear un ambiente positivo en las clases a favor de un comportamiento del técnico hacia la autonomía de los practicantes, que influirá positivamente en las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada. El técnico acuático fue entrenado en ambos estilos, tanto de estilo controlador como de apoyo a la autonomía, aunque incidiendo en la transmisión adecuada de un clima de apoyo a la autonomía al practicante. Se optó por realizarles a ambos grupos unas entrevistas semi-estructuradas, para obtener mayor riqueza en los resultados. Una vez transcritas y leídas varias veces las entrevistas, se llevó a cabo un análisis convencional de contenido (Hsieh y Shannon, 2005). El proceso inicial de codificación y categorización lo llevó a cabo el investigador principal de este estudio. Los expertos supervisaron posteriormente este proceso y las discrepancias se discutieron hasta llegar a un consenso. De este modo se produjo un proceso de recodificación y recategorización hasta llegar a un sistema de categorías y subcategorías coherente para los investigadores y que da soporte a la sección de resultados (Tabla 4 y 5). La implicación de varios investigadores en el proceso de análisis de datos mejoró la credibilidad de esta investigación y redujo la influencia de sesgos personales (Guba, 1985; Shenton, 2004).

3.4.1.4. Análisis de datos

Se calculó los estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas). Para conocer la consistencia interna de cada dimensión se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach. Para comprobar los efectos de la intervención se realizó una prueba de hipótesis no paramétricas para la comparación de medias en muestras repetidas (Tabla 3). El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 21.0.

3.4.2 Resultados

3.4.2.1. Análisis preliminar

En primer lugar, para comprobar la homogeneidad de los dos grupos antes de la intervención, se realizó un análisis de varianza con un factor, considerando como variables dependientes todas las medidas iniciales en ambos grupos (apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, bienestar psicológico y acelerometría) y como factor fijo (el grupo) encontrándose diferencias (Lambda de Wilks = .25, $F(19, 29) = 4.66$, $p < .000$, $\eta^2 = .75$) en la motivación autodeterminada ($F = 7.18$, $p < .22$, $\eta^2 = .03$), siendo mayor la media en el grupo control ($M = 10.20$; $DT = 1.26$) que en el grupo experimental ($M = 9.43$; $DT = 2.63$). También se observaron diferencias en las necesidades psicológicas básicas ($F = 0.18$, $p < .275$, $\eta^2 = .025$) siendo mayor la media en el grupo experimental ($M = 4.35$; $DT = .36$) que en el grupo control ($M = 4.23$; $DT = .42$). Por último, también se observaron diferencias en el bienestar psicológico ($F = 0.31$, $p < .084$, $\eta^2 = .062$) siendo mayor en el grupo control ($M = 4.16$; $DT = .34$) que en el grupo experimental ($M = 4.00$; $DT = .30$).

3.4.2.2. Efectos de intervención

Tras la intervención, el análisis de medidas repetidas nos mostró unos resultados (se refleja en la Tabla 4) donde el grupo experimental aumenta los valores tras la intervención a favor del apoyo a la autonomía, las necesidades psicológicas básicas, bienestar psicológico y la acelerometría, todas ellas significativamente ($p < .001$). Por último, en el grupo control solo las necesidades psicológicas básicas y la acelerometría aumentaron los valores tras la intervención ($p < .001$). Con la motivación autodeterminada ninguno de los dos grupos presento diferencias significativas.

3.4.2.3 Análisis cualitativo

Apoyo a la autonomía: *“Pues el monitor tiene mucho, no sé da gusto estar con él, te habla, te motiva... Además nos hace compañerismo, antes solo hacíamos gimnasia y ahora cada vez nos sentimos como más compañeros” (E6). “Lo que más ha cambiado para mí que llevo varios años viniendo a este programa es la participación de todos a la hora de decidir las actividades del monitor con los alumnos. También la relación entre los alumnos, que antes no existía, y no sabíamos ni los nombres. Ahora más o menos, pero sí que al hacer parejas, equipos, y tal vamos colaborando más y*

creo que eso es muy positivo. O sea, llega a ser algo más que venir y hacer ejercicios físicos como un aerobio y te vas, ahora es algo más participativo” (E2). “...que no se hace nada monótono, el tipo de sesión, los juegos. Creo que lo he comentado con alguna compañera que lo has hecho tan diferente, que no es por despreciar los otros años, pero otros años parecía como un matrimonio que cuando ya llevas muchos años ya sabes lo que va a venir, y aquí nunca sabes lo que te va a pasar y eso atrae mucho, mucho...” (E10).

Motivación autodeterminada: “...todo es una cadena, al sentirme mejor, no tener dolor, me siento que puedo con más cosas en casa, en el trabajo, te cambia el humor y estoy mucho mejor en todos los aspectos. El acabar una jornada diaria, yo cuando empecé ya te dije que tenía que partir el día porque no aguantaba una jornada entera de actividad y ahora consigo esa jornada entera a penas sin siestas cosa que antes era acabar de trabajar y hacer una siesta. Ahora es como que me da energía, claro he cambiado la siesta por el ejercicio diario, y me siento mucho mejor” (C20). “Creo que sí, poco a poco pienso que he mejorado. No lo sé, no sé en qué pero sí que me veo mucho mejor. Sí, al día a día que vas haciendo más ejercicio y te cansas menos a la hora de ir algún sitio, te cuesta menos todo” (E24). “Me siento a gusto, vengo muy contenta y he aprendido un poco a flotar en el agua, que antes no sabía ni nadar ni flotar. Me siento mucho mejor que antes” (E13).

Necesidades psicológicas básicas: “Sí que me he relacionado más fíjate con este programa a mediación de los juegos que tú ibas haciendo en el agua. Ha sido más en equipo, sobre todo los jueves que siempre dedicabas para los juegos, sabes lo que te quiero decir. Y eso hace relacionarte más con la gente, eso es lo que más destacaría de este programa” (E4). “No, creo que a raíz del estudio, eso nos ha dado pie y nos hemos relacionado de una manera más abierta. Hay un cachondeo y un compañerismo entre toda la gente que hemos realizado. Claro nos ha dado pie jeje a conocer gente, que eso también es muy importante. No venir, hacer ejercicio e irte” (E28).

Bienestar psicológico: “Muchísimo, un montón, sobre todo me desconecto y cuando sé que es el día de la piscina vengo con una alegría” (E13). “...pues mira he

conseguido conocer gente, un gran grupo, ampliar el círculo de amistades, físicamente me encuentro mucho mejor. Me han hecho sonreír, además psicológicamente me ha ayudado” (E14).

Acelerometría: “Bien, pues a que hago ejercicio, como sano, estoy activa y tengo una vida feliz” (C12). “Mucho más ágil, más flexible y me canso menos físicamente. Sí, además ahora tengo más fuerza en los brazos y en las piernas que antes no tenía” (E16). “Me encuentro súper bien, debido a todo el ejercicio que estamos realizando. En el trabajo lo noto, ya no me canso como me cansaba antes” (E26).



Tabla 3. Análisis de Medidas Repetidas para Todas las Variables Objeto de Estudio.

<i>Variables</i>		<i>Control</i>			<i>Experimental</i>		
		<i>(n = 21)</i>			<i>(n = 28)</i>		
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>p</i>
Apoyo a la autonomía	Pretest	5.65	0.86	.09	5.76	0.61	.00**
	Postest	5.88	0.72		6.34	0.63	
Motivación autodeterminada (IAD)	Pretest	10.20	1.26	.88	12.66	3.01	.58
	Postest	10.09	1.53		12.99	2.66	
Necesidades psicológicas básicas	Pretest	4.23	0.42	.00**	4.35	0.36	.00**
	Postest	4.55	0.29		4.57	0.33	
Bienestar psicológico	Pretest	4.16	0.34	.47	4.00	0.30	.00*
	Postest	4.16	0.30		4.20	0.28	
Acelerometría	Pretest	5633.81	493.56	.00**	5568.57	5568.57	.00**
	Postest	5495.81	468.88		5358.36	5358.36	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; M = Media; DT = Desviación típica.

Tabla 4. Sistema de categorías y subcategorías tras el análisis de datos. Grupo control (Postest).

Categorías	Subcategorías	Códigos
Monitor/docente	Estilo interpersonal	a. Controlador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		b. Soporte de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		c. Ambos estilos
Pasión	Pasión armoniosa	a. Ahora tengo más pasión gracias a la actividad acuática realizada.
		b. Siempre me ha gustado el medio acuático, siento la misma.
Objetivos	Alta motivación autodeterminada	a. Mantenimiento de una rutina física acuática diaria, aunque debería de realizar algo más de ejercicio.
		b. Mejora de las capacidades físicas acuáticas.
	Baja motivación autodeterminada	a. Me ayuda a mejorar los síntomas y los efectos de mi patología o lesión.
		b. Mantener o perder peso.
	Autonomía	c. Mejorar mi condición física y mi imagen.
		a. No he podido tomar decisiones durante las sesiones.
b. No lo he visto necesario.		
c. Puedo tomar decisiones personales pero no grupales.		
Competencia	a. El nivel de la sesión no ha cumplido mis expectativas.	
	b. Creo que he alcanzado el nivel exigido en el programa, intentando dar el máximo.	
	c. No he podido completarlo por problemas externos.	
	d. He ido mejorando a lo largo del programa, aunque algunos momentos no he sido posible.	
Relación con los demás	a. Mayor relación con las compañeras conforme ha ido pasando el programa.	

		b. La misma relación que al inicio del programa.
Innovación	Facebook	a. Me parece una muy buena idea e interesante porque me encanta todas sus peculiaridades.
		b. Gracias a la actividad, he creado el Facebook aunque no he llegado a entrar ni a visitarla mucho.
		c. No tengo tiempo para Facebook, prefiero el trato de tú a tú.
	Programa PAMS	a. Facebook.
		b. Las sesiones.
		c. Seguimiento en el tiempo con los tests.
d. Actividad acuática/ medio acuático.		
e. Establecer una rutina de ejercicio físico acuático diario.		
Bienestar psicológico	f. El ambiente de las sesiones/ compañerismo.	
	g. Relación con el monitor	
	h. El programa en general.	
	a. Me siento bien gracias al programa de ejercicio físico acuático y al desarrollo de mis capacidades.	
	b. Me siento con sensación de bienestar gracias al crecimiento personal que he llevado con el programa.	
	Condición física actual	a. Mi condición física es buena después de realizar el programa de ejercicio físico acuático.
b. Mi condición física es normal después del programa.		

Tabla 5. Sistema de categorías y subcategorías tras el análisis de datos. Grupo experimental (Postest).

Categorías	Subcategorías	Códigos
Monitor/docente	Estilo interpersonal	a. Controlador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		b. Soporte de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
		c. Ambos estilos.
Pasión	Pasión armoniosa	a. Ahora tengo más pasión gracias a la actividad acuática realizada.
		b. Siempre me ha gustado el medio acuático, siento la misma.
Objetivos	Alta motivación autodeterminada	a. Mantenimiento de una rutina física acuática diaria, aunque debería de realizar algo más de ejercicio.
		b. Mejora de las capacidades físicas acuáticas.
	Baja motivación autodeterminada	a. Me ayuda a mejorar los síntomas y los efectos de mi patología o lesión.
		b. Mantener o perder peso.
	Autonomía	c. Mejorar mi condición física y mi imagen.
		a. No he podido tomar decisiones durante las sesiones.
b. No lo he visto necesario.		
c. Puedo tomar decisiones personales pero no grupales.		
Competencia	d. Puedo tomar decisiones tanto personales como grupales en la sesión.	
	a. Creo que he alcanzado el nivel exigido en el programa, intentando dar el máximo.	
	b. No he podido completarlo por problemas externos.	
Relación con los demás	Relación con los demás	c. He ido mejorando a lo largo del programa, aunque algunos momentos no he sido posible.
		a. Mayor relación con las

		compañeras conforme ha ido pasando el programa.
		b. La misma relación que al inicio del programa.
Innovación	Facebook	a. Me parece una muy buena idea e interesante porque me encanta todas sus peculiaridades.
		b. Gracias a la actividad, he creado el Facebook aunque no he llegado a entrar ni a visitarla mucho.
		a. Facebook.
		b. Las sesiones.
		c. Seguimiento en el tiempo con los tests.
	Programa PAMS	d. Actividad acuática/ medio acuático.
		e. El ambiente de las sesiones/ compañerismo.
	f. Relación con el monitor.	
	g. El programa en general.	
		c. Me siento bien gracias al programa de ejercicio físico acuático y al desarrollo de mis capacidades.
Consecuencias	Bienestar psicológico	d. Me siento con sensación de bienestar gracias al crecimiento personal que he llevado con el programa.
	Condición física actual	a. Mi condición física es buena después de realizar el programa de ejercicio físico acuático.
		b. Mi condición física es normal después del programa.

4.

DISCUSIÓN



4. DISCUSIÓN

Diferentes estudios han reseñado en los últimos tiempos la necesidad de los programas de ejercicio físico de atender a las posibles combinaciones de los diferentes tipos de motivación propuestos por la teoría de la autodeterminación (Fairchild, Horst, Finney, y Barron, 2005; Vallerand, 1997), debido a que dada la naturaleza multidimensional de la motivación, estudiar la combinación de diferentes variables puede resultar muy fructífero de cara a comprender la motivación de las personas hacia la práctica de ejercicio físico acuático, y así promover actividades e intervenciones pedagógicas más focalizadas que favorezcan la adherencia a programas de ejercicio físico acuático en la población.

Estudios previos (Castillo y Balaguer, 2001; García Fernando, 2006; Navarro, González-Cutre, Marcos, Borges, Hernández, Vera, y Moreno, 2008) concluyeron que los practicantes de ejercicio físico saludable otorgaron un gran valor al motivo de la salud, como ocurre en nuestro estudio. A pesar de que en la literatura científica no se han encontrado demasiados estudios que relacionen el ejercicio físico acuático con las diferentes variables, la presente investigación ha buscado conciliar lo cuantitativo con lo cualitativo, además de la integración de variables psico-sociales de diferente índole (comportamentales, cognitivas y emocionales).

Para una mayor organización y comprensión del apartado, se ha distribuido el mismo atendiendo al esquema presentado para los resultados, orden que seguiremos para dar una mayor visión global a la discusión.

Estudio 1

El objetivo de este estudio consistió en comprobar el poder de predicción de algunas variables psico-sociales sobre el bienestar psicológico en practicantes de ejercicio físico acuático. Además para constatar un modelo saludable en el medio acuático, el poder de predicción de la pasión y el apoyo a la autonomía del técnico, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre el bienestar psicológico y la práctica de ejercicio físico habitual en practicantes de

ejercicio físico acuático. En concordancia con los estudios revisados y como se hipotetizó previamente, la pasión armoniosa, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada, son las que predecirán positivamente el bienestar psicológico. Mientras que la pasión obsesiva lo predijo de forma negativa. A su vez, apoyándonos en diversas teorías como el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001), la cual establece que puede existir diversos factores o desencadenantes sociales que podrían influir sobre la motivación y conducta de los practicantes. Por lo que se pudo confirmar la hipótesis que se planteó al inicio.

Esa integración del ejercicio físico dentro del estilo de las personas, para crear una adherencia y generar ese bienestar sobre la salud, es en la actualidad, uno de los temas de gran interés para la comunidad científica como así lo refleja el aumento del número de artículos que se desarrollan alrededor de esta problemática (Goldfield, Kenny, Alberga, Prud'homme, y Hadjiyannakis, 2015; Izumi et al., 2015; Shah, Ardern, y Tamim, 2015). Estudios realizados en el contexto de la competición deportiva, coincidentes con nuestros resultados, manifiestan que la percepción del apoyo a la autonomía por parte del entrenador es un predictor positivo de la autonomía percibida por los practicantes (Balaguer et al., 2008). Al igual que los estudios de Balaguer et al. (2008) y Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury (2002) donde el factor social de percepción de apoyo a la autonomía generado por el técnico, predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000).

Tras el análisis de los resultados obtenidos hasta el momento, se corrobora la importancia de la calidad de la motivación y no tanto la cantidad (si es alta o baja la motivación). La investigación es clara en este tema: la más alta calidad de los procesos de motivación es debido a una motivación intrínseca y a una regulación identificada (Deci y Ryan, 2000; Vallerand, 2007) y además de una pasión armoniosa (Vallerand, 2010). Sin embargo, hay otros estudios que también consideran otras medidas relevantes para futuras investigaciones (Carboneau et al., 2010).

Los resultados presentaron que la pasión armoniosa, la competencia percibida y la motivación autodeterminada predijeron positivamente el bienestar psicológico de los practicantes. Muchos son los factores que pueden favorecer o estimular a los practicantes, pero el bienestar se predispone a la aparición de consecuencias positivas en la práctica deportiva como fue el bienestar general de las practicantes (Standage y Treasure, 2002; Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Vierling, Standage, y Treasure, 2007). En esta línea de estudio, al igual que diferentes investigaciones (Vallerand et al., 2006; Verner-Filion, Lafrenière, y Vallerand, 2012) nuestros resultados promueven la pasión armoniosa como provocadora de una motivación autodeterminada, lo que puede llevar a una predisposición de generar un estado afectivo y de bienestar, y además de ofrecer una protección contra el malestar psicológico en el contexto deportivo. De forma contraria, la pasión obsesiva, a pesar de que garantiza el compromiso regular hacia la actividad, predice negativamente el bienestar psicológico pudiendo ocasionar incluso efectos sobre su deterioro (Vallerand, 2012). Por ello, algún estudio en la actualidad (Vallerand y Verner Fillon, 2013) induce a la pasión armoniosa como un concepto de gran relevancia para la psicología positiva.

Algunos estudios relacionan la pasión con variables que conllevan a un estado positivo y de bienestar (Vallerand y Verner Fillon, 2013; Vallerand y Miquelon, 2007; Vallerand et al., 2003, 2006), incluso en contextos de fitness (Carbonneau, Vallerand, y Massicott, 2010), donde mediante la calidad de la pasión armoniosa hacia la práctica del yoga obtiene mejores consecuencias físicas y psicológicas que la cantidad de horas utilizadas para ello. Al igual que en nuestro estudio, en todos los trabajos revisados (Lafrenière, Jowett, Vallerand, y Carbonneau, 2011; Mageau, Vallerand, Charest, Salvy, Lacaille, Bouffard, y Koestner, 2009; Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet, y Blanchard, 2007), se observa una relación positiva de la pasión obsesiva con la pasión armoniosa, excepto en el estudio de Caudroit, Boiché, Stephan, Le Scanff, y Trouilloud (2011).

El ser apasionado hacia un determinado deporte o actividad física muestra unos niveles más altos de bienestar psicológico que aquellos con una pasión obsesiva o sin pasión (Philippe et al., 2009). Por lo que parece, cuando el practicante percibe una

pasión armoniosa, como sucede en el estudio, es probable que experimente sensaciones positivas durante y después de la práctica acuática (Vallerand, 2012) lo que le podría llevar a una alta participación y persistencia a largo plazo (Vallerand, 2010), consiguiendo sus expectativas y objetivos propuestos. De esa manera, se podría conseguir que el practicante acuático incorporase la actividad en su día a día y la alargue en el tiempo, mejorando su bienestar y calidad de vida.

El venir a la piscina puede que no sea su motivación principal en primer término, pero gracias a su necesidad de competencia entre otras, se satisface esa necesidad de motivación intrínseca (Ryan y Hawley, 2016). Por ello como presentan nuestros resultados, la orientación contextual y personal del técnico, a través de una motivación general y la acumulación de situaciones positivas en la práctica de ejercicio físico a través de la motivación situacional, se podría influir en la tasa de ejercicio físico de los practicantes fomentando hábitos de vida saludables y en su bienestar psicológico (Fox et al., 2007; Vierling, Standage, y Treasure, 2007). Por dichas razones se optó como consecuencia por el bienestar psicológico, porque a demás, a través de la variedad en los programas, estilos de enseñanza, sesiones, etc., se puede tener un efecto substancial en la persona. En parte, gracias a la prestación de diversas actividades, oportunidades y tareas durante la práctica acuática se sienten participes de la actividad, y la hacen propia (Sylvester et al., 2014).

Como denotan nuestros resultados, un comportamiento apasionado del técnico acuático a favor de una metodología basándose en un apoyo de la autonomía del practicante, influirá positivamente en sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás. Desarrollándose así en los practicantes, formas de motivación intrínseca y extrínsecas autodeterminadas (Ryan y Deci, 2017) que podrían conllevar una continuidad de práctica de ejercicio físico en su tiempo de ocio (Vallerand, 2010; Vallerand et al., 2003; Mageau y Vallerand 2007) y podría ayudar a maximizar el impacto positivo (comportamental, afectivo y cognitivo) en la vida de sus practicantes. Por ello, se trata de que el técnico priorice la superación personal, el esfuerzo, el apoyo social y el disfrute (Ryan y Deci, 2000) para conseguir practicantes más autodeterminados, con un mayor bienestar psicológico que ayude a

generar un mayor interés por seguir practicándolo y hacer del ejercicio físico acuático un hábito dentro de un estilo de vida saludable.

Estudio 2

El objetivo de este estudio consistió en comprobar mediante un diseño quasi-experimental, el efecto del estilo interpersonal mixto en la satisfacción de los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico y su tiempo de actividad diaria en practicantes de ejercicio físico acuático. Por ello, gracias a los resultados que se obtuvieron se confirmó la hipótesis planteada.

La situación en la que se encuentra la población, necesita que se empleen estrategias que generen un hábito de práctica físico-deportiva saludable en población adulta para mejorar su bienestar físico y psicológico (Fox et al., 2007), la cual es una de las principales preocupaciones de la comunidad científica. Ante esta realidad, las estrategias motivacionales que se llevaron a cabo durante el programa experimental de ejercicio físico acuático para mujeres adultas denotaron una mejora en el apoyo de la autonomía, la relación con los demás como participación, bienestar psicológico y el tiempo activo diario; como indican los estudios Bauman et al., 2012; Trost et al., 2002. Estudios revisados en el contexto deportivo (Álvarez et al., 2009; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2012; Joëlle y Geneviève, 2013) muestran que la percepción por parte del practicante sobre el apoyo a la autonomía, predeciría positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y los constructos motivacionales más autodeterminados, como se demuestra en nuestro estudio en el contexto acuático, aunque también en otros estudios en otros contextos deportivos (Balaguer et al., 2008). Por ello, dicho apoyo a la autonomía que utiliza el técnico acuático en sus sesiones, puede estar asociado a un estilo interpersonal ya que ayuda a asociarse a aspectos positivos tanto a nivel cognitivo, afectivo y de comportamiento (Mageau y Vallerand, 2003).

Durante este estudio, se analizaron las diferentes variables psico-sociales que pueden llevar al practicante de ejercicio físico acuático al mantenimiento (Amireault et

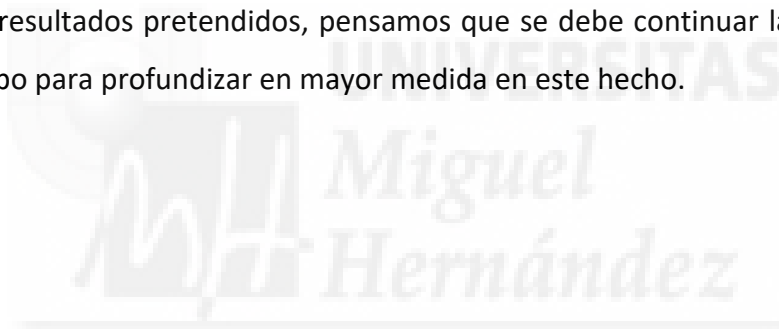
al., 2013), disfrute y mejora de sus condiciones físicas y mentales. Siguiendo las aportaciones teóricas realizadas al comienzo del trabajo, las hipótesis defendidas por la teoría de la autodeterminación han constituido el principal hilo conductor empleado para estudiar las respuestas cognitivas, comportamentales y emocionales relacionadas con la adherencia en la práctica de programas de ejercicio físico acuático. La inclusión de variables de este tipo, podría contribuir a la base de una guía para la planificación de programas acuáticos bajo metodologías que fomenten la pasión armoniosa y la autonomía de los practicantes (tareas abiertas, fomento de la iniciativa y la autonomía propia, la novedad, variedad en la elección de actividades, etc.) ya que parecen relacionarse con una consecución de las necesidades psicológicas básicas (Álvarez et al., 2009; Fortier, Sweet, O'Sullivan, y Williams, 2007), consiguiendo las expectativas y los objetivos propuestos antes de la sesión o tarea.

En la actualidad, se ha iniciado otra corriente que defiende a la novedad como un factor positivo para el desarrollo humano y no se combina de forma negativa con las otras tres necesidades psicológicas básicas. Inciden en que las personas quieren participar en actividades novedosas, pero sólo si son adaptables y no entran en conflicto con los otros objetivos de vida o sino sienten que las nuevas actividades se están imponiendo sobre ellos. Nuestro programa PAMS se basó en ello, aportando la novedad dentro del programa, ya que algunos autores la consideran como la cuarta necesidad psicológica básica (González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger, 2016). Dentro de esa novedad se encuentra la variedad, para que los practicantes perciban una sensación de que realmente realizan diversas actividades teniendo un efecto substancial en la persona, creando una sensación de bienestar a través de una experiencia en la que se sienten participes en las actividades (Sylvester et al., 2014).

Un estudio reciente que apoya nuestros resultados, aunque en otro contexto diferente como son las actividades dirigidas con ritmos coreográficos, donde tradicionalmente se han aplicado estrategias de aprendizaje con un estilo más controlador. Se evidenció una correlación positiva y significativa del soporte de autonomía con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación

intrínseca y el motivo de salud (Borges-Silva, Prieto-Vaello, Alias, y Moreno-Murcia, 2015).

Ante esta circunstancia, a través del estilo interpersonal mixto, se observa que siempre que se combinan ambos estilos tanto en apoyo a la autonomía como controlador, el producto de esa unión tiende a un estilo de carácter mixto, donde recoge las características de ambos estilos (Bennett, 1979). Por ello, el estilo interpersonal mixto fue una de las claves de nuestro estudio, junto con las teorías de la autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, ya que influyó en los factores sociales de los practicantes y en su intención de ser físicamente más activos. Gracias a ese soporte social de nuestro programa, se satisficieron positivamente esas necesidades psicológicas básicas, las cuales estaban relacionadas con la motivación autodeterminada (George et al., 2013). A pesar de no obtener los resultados pretendidos, pensamos que se debe continuar la investigación en este campo para profundizar en mayor medida en este hecho.



5.

CONCLUSIONES



5. CONCLUSIONES

Para finalizar y como síntesis para una valoración global de la investigación realizada como fruto de las relaciones entre las variables motivacionales estudiadas en practicantes de ejercicio físico acuático, señalamos las siguientes conclusiones que se han obtenido en esta tesis doctoral:

- A través del estudio 1, se confirmó que la pasión armoniosa, las necesidades psicológicas básicas, resaltando la competencia percibida, y la motivación autodeterminada, muestran una relación positiva y significativa sobre el bienestar psicológico de los practicantes de ejercicio físico acuático.
- En el estudio 1, se logró establecer un modelo predictivo saludable para el ejercicio físico acuático que ayudará a los futuros profesionales de este ámbito. Para ello, se comprobó que las variables de la pasión, apoyo a la autonomía del técnico, las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada predecían el bienestar psicológico y una modificación de su conducta aumentando su práctica de ejercicio físico diario.
- Finalmente en el estudio 2, a través de un diseño experimental mediante un programa acuático motivacional saludable (PAMS), se consiguió que el practicante sienta un mayor apoyo a la autonomía a través de un estilo interpersonal mixto durante el programa PAMS, aumentando la relación con los demás y provocando una mejora de los constructos motivacionales más autodeterminados, mediante la consecución final de una conducta más activa en su rutina diaria, aumentando su bienestar psicológico.

5. CONCLUSIONS

To conclude and as a summary of the overall research assessment conducted as a result of the studied relations between the motivational variables in people practising aquatic physical exercise, we note the following conclusions achieved along this PhD project:

- In the first study, it was confirmed that the harmonious passion, the basic psychological needs (emphasize the perceived competence), and the self-determined motivation, have a positive impact and signification on the psychological well-being of people involved in aquatic physical exercise.
- Thanks to the second part of the study, it was possible to establish a predictive healthy model for the aquatic physical exercise that will help future professionals in this area. For this, it was found that passion, the autonomy support of the technician, the basic psychological needs and the self-determined motivation predicted the psychological well-being and modification their behaviors by increasing the daily physical exercise practice.
- Finally, in the second study, through an experimental design of an aquatic motivational healthy program (PAMS), we achieved that the participants felt a greater their autonomy support through a mixed interpersonal style during the PAMS program, increasing the relationship with others and causing an improvement of the more self-determined motivational constructs, through more active behaviors achievement in their daily routine, increasing their psychological well-being.

6.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN



6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez conocida la metodología y los resultados de la presente investigación y, tras las conclusiones obtenidas, en el siguiente apartado se realiza un análisis prospectivo de la aplicabilidad a la investigación así como de las futuras posibilidades que se derivan de la misma, además se realizará una exposición de las limitaciones de la investigación.

Con respecto a las limitaciones de la presente investigación, el estudio 1 es de corte correlacional, además aporta un modelo explicativo, que permite una mayor y mejor comprensión de la relación existente. Por lo tanto, sería necesario estudios experimentales que analizasen las relaciones causa-efecto, con respecto a las variables estudiadas. Dicha limitación se corrigió con el estudio 2, el cual analizó dichas variables pero bajo una metodología cuasi-experimental, sin embargo, la principal limitación del estudio 2 fue el tamaño de la muestra, debido a la dificultad de encontrar una muestra extensa para dicha intervención en este medio y la gran cantidad de muerte experimental a la que se vio sometida esta investigación, de aproximadamente del 50%. También pudo ser un hándicap en ambos grupos la alta media de años de experiencia que tenían los practicantes del estudio en este tipo de programas, ya que tenían interiorizada la actividad y pudo ser un problema por su alta motivación de inicio. Además el sexo de los practicantes, como ya indicaban Moreno y Marín de Oliveira (2002a), el 86% de los practicantes fitness acuático son mujeres, y eso es un hándicap que tiene hoy en día esta actividad y se tienen dificultades para realizar una comparación entre sexos. Por último, a pesar de que lo importante era tener unos practicantes autónomos, deberíamos haber profundizado en mayor medida en el estilo controlador, para afinar un poco más en el problema y obtener unos resultados con mayor riqueza.

En futuras investigaciones, se podría programar una formación previa sobre un estilo interpersonal mixto basado en ambos estilos tanto de apoyo a la autonomía como controlador, además de las estrategias motivacionales descritas por la teoría de

la motivación autodeterminada. Así conseguiremos especializar al técnico acuático, y aumentar la muestra enriqueciendo más los estudios venideros.

Con el objetivo de comprobar la eficacia del programa PAMS y los resultados de la investigación, hubiera sido interesante comprobar y realizar una medida post-intervención, a los seis meses y al año, para observar el mantenimiento de los participantes en un estilo de vida saludable y así valorar los efectos a largo plazo que podrían tener las estrategias utilizadas.

Debido a que la población diana del estudio eran adultos que conciliaran la vida laboral con la personal, el rango de edad ha sido muy elevado y disperso, por lo cual, en futuras investigaciones se debería seleccionar o dividir los participantes que se encuentren en un rango de edad más cercano con el objetivo de homogeneizar la muestra y enriquecer los resultados por rangos de edad en la población.

Debido al problema de modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006), se asume que el modelo planteado en el estudio 1, sería solo uno más de los posibles.

Mayor cantidad de estudios son necesarios, que centren el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones basadas en los principios de apoyo a la autonomía. Estos podrían profundizar en proporcionar a los técnicos acuáticos, estrategias motivacionales para regular su propio comportamiento hacia formas más autodeterminadas.

Todo lo descrito en la presente investigación, así como la propuesta de intervención que serán descritas en el siguiente apartado, puede servir como guía para los técnicos acuáticos que deseen potenciar el apoyo a la autonomía o un estilo interpersonal mixto. Con el objetivo de aplicar programas acuáticos motivacionales como el PAMS, que promuevan una motivación más autodeterminada y, por lo tanto, una mayor adherencia a los programas acuáticos.

Los datos obtenidos, podrían servir de apoyo para que futuros estudios longitudinales y bajo una metodología experimental continúen analizando la relación causa-efecto de la aplicación de dichas estrategias pedagógicas sobre la motivación y las consecuencias positivas tanto físicas, psicológicas, afectivas y sociales de los participantes hacia el mantenimiento de la práctica de actividad física para toda la vida. Del mismo modo, resultaría apropiado ahondar en las causas que subyacen a la diferente percepción de determinadas actitudes y comportamientos en el ejercicio físico acuático según variables como el sexo del docente, etc.

Por lo tanto, parece necesario continuar investigando sobre la influencia del ejercicio físico en las variables psico-sociales y sobre qué tipo de estrategias pedagógicas que promuevan la adherencia a programas de ejercicio físico acuático. Además de la investigación, resulta de especial importancia la difusión de dichas estrategias motivacionales, es por ello que sería interesante redactar guías, libros, material audiovisual u organizar jornadas para que otros técnicos puedan poner en práctica dichas estrategias y extender al máximo los conocimientos obtenidos en la investigación con el objetivo de alcanzar el mayor impacto posible sobre la sociedad.

7.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN



7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Está ampliamente demostrado que la práctica de actividad física tiene unos efectos muy positivos sobre la salud, tanto a nivel físico como psicológico (American College of Sports Medicine, 2000). Es por ello que se debe llevar un estilo de vida activo, pero desgraciadamente los niveles de abandono de aquellas personas que comienzan un programa de ejercicio físico es todavía alto (Dishman, 1988). Por las características de la práctica acuática, estas son una de las actividades físicas más demandadas, permitiendo la participación a todo tipo de población gracias a las excelentes bondades que ofrece su práctica en dicho medio.

Algunos trabajos en otros contextos (Borges, 2010; Marcos y Moreno-Murcia, 2011) ofrecen propuestas de intervención sobre la motivación y autonomía en programas de ejercicio físico (musculación, clases dirigidas, etc.), desarrollados en el medio terrestre. Apoyándonos en algunas de estas propuestas, y en los resultados obtenidos en este trabajo de investigación realizado, como objetivo general se pretende ofrecer una serie de estrategias motivacionales de intervención pedagógicas que puedan servir de herramientas para conseguir una mayor motivación y disfrute en programas de ejercicio físico acuático (natación, embarazadas, aquafitness, aquatono, aquasalsa, etc.), fundamentales en las experiencias de esta investigación.

Una vez analizados los resultados obtenidos en esta investigación y de la revisión de los trabajos de investigación consultados, con el objetivo de buscar estilos de vida activos en las personas y un mayor bienestar, se sugiere a los profesionales del medio acuático algunas estrategias que se considera de utilidad en la práctica diaria para mejorar la motivación en sus clases. Para ello, resulta especialmente importante que la labor del técnico esté orientada en generar en los practicantes pautas de comportamiento y conocimiento que repercuta en la adherencia de la práctica y les haga personas físicamente más activas y motivadas.

La clave del compromiso radica en lograr un comportamiento lo más autodeterminado posible, tratando de desarrollar la motivación intrínseca y extrínseca.

Así, los resultados de las investigaciones muestran que una mayor interiorización de la regulación se relaciona positivamente con mayor persistencia, mayor efectividad en la actuación y mejor salud física y mental. Por tanto, las personas intrínsecamente motivadas se comprometerán más con la actividad que las motivadas extrínsecamente, y si la motivación extrínseca no es autodeterminada la frecuencia de práctica y la adherencia todavía será menor, luego resulta fundamental para garantizar dicho compromiso conocer cómo se puede desarrollar la motivación intrínseca.

Conocer cuáles son los motivos que llevan al practicante a querer aprender y cómo van a conseguirlo es clave para una intervención del técnico eficaz. Permitiéndole diseñar las estrategias más adecuadas para suscitar interés en los practicantes y potenciar el desarrollo de sus habilidades y competencias necesarias para lograr un aprendizaje más profundo, autónomo y duradero. La percepción de apoyo a la autonomía generado por el técnico es un buen hilo conductor ya que crea en sus practicantes esos comportamientos autónomos, orientados hacia la actividad, fomentando la unión entre iguales y obteniendo un estado de bienestar psicológico individual (Deci y Ryan 1985, 1991, 2000; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008); incluso conlleva a una continuidad de la práctica de ejercicio físico en su tiempo de ocio (Mageau y Vallerand 2007), realizando su actividad diaria más activa, a pesar de los posibles cambios, imprevistos o problemas que puedan surgir. Diversos estudios (Cox, Smith, y Williams, 2008; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moreno et al., 2010; Yli-Piipari, Wang, y Jaakkola, 2012) muestran que la motivación más autodeterminada hacia la práctica de actividad física revela un mayor interés, persistencia y adherencia en la actividad que se esté desarrollando, es decir, como se ha demostrado en los resultados cuantitativos y cualitativos de esta investigación, gracias a la transmisión en las clases acuáticas de variables como el apoyo a la autonomía, la pasión armoniosa y la motivación autodeterminada que desencadenan en un bienestar saludable, tanto físico como mental.

Atendiendo a todo ello, el objetivo de la siguiente guía será definir todas aquellas variables que podrían influir sobre la motivación y describir estrategias que puedan ser de utilidad para que el técnico pueda generar hábitos saludables como el aumento de su tiempo activo y su bienestar. Por ello, se presentarán aquellas que han demostrado tener utilidad en esta investigación, durante el desarrollo del programa PAMS.

Las estrategias que a continuación se describirán estarán ordenadas en cinco apartados fundamentales para la programación del ejercicio físico acuático. En primer lugar la autonomía (este apartado define la capacidad de la toma de decisiones del practicante); en segundo lugar la estructura antes de la tarea, que corresponde al plan de acción (número de sesiones, contenidos de las sesiones, programación de trimestral de las sesiones, etc.). En tercer lugar, la estructura durante la tarea (en el cual se definirán qué estrategias adoptará el técnico durante la misma). Se continúa con la estructura posterior a la tarea, donde resaltan las estrategias que se han utilizado al finalizar las clases como puede ser a través de las redes sociales. Y por último, estrategias para aumentar la implicación de los practicantes tanto intra o inter clase.

7.1. Estrategias basadas en la autonomía

Dar opciones y posibilidades en pro del progreso

Es importante comprender que cada persona, pese a que el método de entrenamiento sea aparentemente el adecuado, necesita un tiempo, una necesidad, un rol, etc. diferente para alcanzar los objetivos. Por lo que se le ofrece a cada persona el tiempo y las oportunidades necesarias para ir alcanzando sus diferentes objetivos con la intención de no generar frustraciones y desarrollar un aprendizaje coherente y significativo. Hay que dominar primero las tareas simples para posteriormente pasar a las complejas. Por ejemplo, una tarea que consiste en ponerse de pie encima del tubular con una base de sustentación amplia para poder transportarse en el medio acuático, puede resultar compleja para una persona que no tiene afianzada ciertas habilidades o destrezas acuáticas. Este tipo de tarea se debe realizar como mínimo con

un bagaje de dos meses desde el inicio, y si no fuera posible su ejecución se debe adaptar la tarea facilitándole diferentes opciones al practicante como puede ser un transporte de rodillas o sentados, donde disminuye la distancia desde el centro de gravedad. Si todavía al intentarlo no consigue ejecutarlo, se simplifica la tarea y se continua su práctica en otra clase.

Implicar al practicante en su autoevaluación

Además de las tareas que se han comentado anteriormente, y que servirán como evaluación, es importante que el practicante haga una valoración propia de su evolución. Él mismo podría darse cuenta de que está mejorando y que esto no es algo que lo diga el técnico acuático, si no que él mismo ha sido capaz de detectarlo gracias a que existe una evolución real en su proceso de entrenamiento. Por ejemplo, durante el programa PAMS, el técnico va realizando preguntas y observaciones a sus practicantes como: ¿Qué te parece el programa? pero cuando realmente se les saca toda la información fue mediante las entrevistas semi-estructuradas individualizadas donde ellas te indican los progresos que realizan en su día a día gracias a preguntas como ¿Crees que esta actividad te ha ayudado en tus actividades cotidianas? como subir las escaleras en lugar del ascensor, menor coste energético a la hora de coger una caja, limpieza del hogar, mayor predisposición a realizar cualquier tipo de actividades...

Objetivos seleccionados por el practicante

La persistencia en una tarea depende en gran medida del interés de la persona en conseguir el objetivo, es por ello que cuando se están programando los objetivos, es importante que la persona perciba que realmente se le está entendiendo que es lo que quiere conseguir. Por lo tanto, podría llegarse a un acuerdo entre aquello que la persona quiere conseguir y lo que el técnico cree que sería lo más adecuado de conseguir, siempre con el convencimiento total de la persona de que va a conseguir aquel objetivo que le ha movido a acudir a un entrenador. Por ejemplo: Una de las practicantes te indica que además de realizar la actividad, quiere complementarlo con algo más para aumentar su actividad diaria ya que trabaja todo el día sentada en la

oficina. Ella le dice que le gustaría correr de vez en cuando, ya que una amiga lo realiza, o realizar una actividad parecida al aquafitness. El técnico le indica que le parece una buena idea pero debe realizarlo progresivamente para que se ajuste a su rutina y no la altere, respetando los periodos de descanso. Por ello, le aconseja que comience con esa amiga y la sirva de guía y de apoyo al inicio o se dirija a un centro deportivo para realizar zumba o aerobio, que son actividades muy parecidas.

7.2. Estrategias para la estructura antes de la tarea

Establecimiento de objetivos de forma progresiva

Cuando el técnico se encuentra en el momento de decidir qué objetivos se deberían conseguir tanto en cada clase como en la programación, es fácil caer en el error de querer motivar a la persona generando objetivos espectaculares que dudosamente podrán ser alcanzados. Es por ello que, sin el ánimo de quitarle la ilusión a nadie, haya que ser realistas a la hora de establecer los objetivos para que los mismos puedan ser alcanzables y generen un sentimiento de satisfacción por parte de los practicantes. Por ejemplo, una persona viene al programa PAMS, en septiembre después del verano y el objetivo principal que desea es perder 15 kilos. La tarea del técnico es la de convencer con argumentos a dicha persona de que ya sería un éxito, y por supuesto, sería mucho más saludable, el perder entre 8 y 10 kilos; y que gracias a ello se encontrará mucho mejor de lo que se encuentra ahora, ya que se sentirá mejor durante sus quehaceres diarios. El motivo principal de no hacer falsas ilusiones es que si a los dos meses de entrenamiento la persona ha perdido de tres a cuatro kilos, sabiendo que el objetivo eran 10, estará consiguiendo el objetivo establecido, sin embargo, en el caso de querer perder 15 kilos, algo que es un éxito perder cuatro kilos en dos meses, se habrá convertido en un fracaso. Esto podría hacer peligrar su presencia en el programa acuático sino se complementa con otros objetivos secundarios.

Establecer objetivos a corto, medio y largo plazo

Otro de los aspectos fundamentales es el tiempo que tarda la persona en recibir el feedback de que está mejorando. Con el objetivo de satisfacer la necesidad psicológica básica de competencia, el establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo se presenta como una herramienta importante para mantener una predisposición activa hacia la consecución de cada entrenamiento. En el caso contrario, cuando los objetivos quedan temporalmente muy lejos, es posible que la persona descienda el interés por el mismo y abandone la práctica. Por ejemplo, una persona se inicia en este tipo de actividades acuáticas porque le ha indicado su médico de atención primaria que ante su dolor en la zona lumbar sería aconsejable que realizara ejercicio en el agua. El primer día, se lo indica al técnico antes de comenzar la primera sesión y él le comenta las pautas a seguir a corto y medio plazo para erradicar su dolor. En este caso, el objetivo a corto plazo que se le debería transmitir sería el de afianzar sus habilidades acuáticas para realizar las posturas de forma adecuada y evitar movimientos que le puedan empeorar su lesión. Por ello, una vez afianzadas sus habilidades, el siguiente paso será fortalecer la zona indicada ya que dispone de cinturón de flotación y le ayudará a realizar los ejercicios con mayor facilidad para disminuir la sintomatología previa y, posiblemente, su disfrute en la actividad irá paralelamente en aumento.

Prácticas basadas en la novedad/variedad

Con el objetivo de no convertir los entrenamientos en una actividad predecible y monótona, es importante que a la hora de diseñar las diferentes clases se proponga cierta variedad en los ejercicios (tipo, estructura, espacio, etc.), con esto no hay que caer en la no programación de las sesiones eligiendo cada día aleatoriamente los ejercicios. Es importante que ciertos estímulos sean repetidos a lo largo del tiempo, pero se puedan cambiar los ejercicios con los que aplicar el mismo estímulo. Por ejemplo, cuando llega una fecha atractiva en el calendario hay que aprovecharla en la programación y crear una actividad diferente. Las navidades es una fecha que hay que resaltar y aprovecharla para realizar una sesión especial, una de las actividades que se

puede realizar es la de representar en el agua escenas típicas navideñas como son un belén, la última cena, los Reyes Magos, Papa Noel y su trineo... Con ello, conseguimos un momento, lúdico, diferente, único, etc.

7.3. Estrategias para la estructura durante la tarea

Promover retos personales

Es importante que a la hora de enfrentarse a un entrenamiento este resulte un reto para la persona que lo va a ejecutar, que sea algo que a priori parezca difícil para que al conseguirlo genere la satisfacción de haberse esforzado en completarlo. Para ello, las tareas podrían ser diseñadas con una dificultad moderada que suponga a priori un reto pero que no sea tan difícil que frustre las intenciones de quien las realiza. Por ejemplo, al inicio del programa siempre empiezan las personas con muchos retos personales al no haber realizado nunca este tipo de actividades acuáticas, aunque a lo largo del programa, una vez afianzadas las habilidades acuáticas básicas también las hay de otro tipos (motrices, posturales, sociales, etc.). La experiencia previa antes de desarrollar el programa, nos indica que existe una falta de relación en algunas personas que asisten a la actividad a desconectar de sus quehaceres diarios y a satisfacer esa necesidad. Con tareas cooperativas, pequeños grupos, etc. Se pueden superar esos retos personales y aumentar el clima hacia la tarea.

Tareas cooperativas

Tal y como se ha descrito en la anterior estrategia, la relación con los demás es una de las necesidades psicológicas básicas. Para satisfacer dicha necesidad es interesante realizar el fomento de actividades cooperativas donde el técnico realice un rol de mediador y transmisor, para fomentar esa relación y comunicación entre iguales a la vez de fortalecer esa unión técnico-practicante. Con ello, se obtendrá con el tiempo una mayor comunicación y relación personal entre practicantes antes, durante y después de las clases. Por ejemplo, se pueden introducir materiales atípicos acuáticos dentro de las clases, como un fitball. Se pueden realizar tareas en pequeños

o grandes grupos sobre el transporte de dicho material con diferentes partes corporales (una o dos manos, codo, cabeza, etc.) sin que toque el balón el agua. Se puede establecer el mismo rol o diferente, en colaboración o oposición, etc. Pero siempre la dificultad de la tarea irá en aumento y con ello el nivel de comunicación deberá ser mayor para realizarla correctamente.

Explicar el propósito de los objetivos

Cuando se realiza cualquiera de los ejercicios de los que se proponen en una sesión, resulta de gran utilidad la explicación del motivo por el cual se realiza dicha tarea. Esto le dará un gran valor a ese ejercicio ya que la explicación del propósito justifica que no es un ejercicio elegido aleatoriamente. Aporta información sobre que sensaciones puede estar sintiendo la persona que lo practica y además provoca una mayor motivación en la medida de que será un objetivo que el practicante desea alcanzar y entenderá que el esfuerzo que dicho ejercicio conlleva le reportará un beneficio específico. Por ejemplo, al inicio de cada clase es siempre importante dar una breve explicación sobre las tareas específicas que se van a desarrollar para que la comprensión sea más eficiente en los practicantes. Además, si queremos hacer hincapié en alguna postura en concreto para corregir o entender el porqué realizar de esa forma y explicarles los motivos de su correcta realización, o también puede comentar alguna proposición o escuchar el punto de vista de los practicantes, para así mejorar o adaptar la planificación realizada.

Proponer tareas en grupos reducidos

Con el objetivo de mejorar la socialización del practicante, y sobre todo durante el desarrollo de las clases, es posible en algunas ocasiones proponer tareas en grupos reducidos homogéneos (parejas, tríos, cuartetos, etc.) alcanzar objetivos similares, estimular la empatía y el compromiso; para así aumentar el grado de socialización. Aunque en ocasiones también pueden ser propuestas o elegidas por ellas mismas, como es el caso de la realización de una clase en la playa. Un ejemplo adecuado es la de proponer actividades fuera de las sesiones sobre actividades que se desarrollan en

el ámbito local, para complementar su práctica para que sea más activa, ampliar sus fronteras de conocimiento y experiencia práctica. Pero sobre todo poder experimentar con compañeras, familiares y personas con las mismas inquietudes o satisfacciones, momentos deportivos, de disfrute y saludables de diversa índole. Desde actividades que tenían que ver con el medio acuático como un maratón de aquagym o una fiesta del agua, como actividades terrestres como fueron un taller de defensa personal, una carrera solidaria o una experiencia con las innovadoras kangoo jump.

Feedback

Para desarrollar cualquier tipo de ejercicio físico es necesario mantener un estado de retroalimentación positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se debe otorgar feedback al practicante en todo momento antes, durante y después. Pero en concreto, cuando lo solicite y lo precise ya que es cuando hay una necesidad imperativa que debe ser resulta. Se propone, que el feedback debe ser positivo, claro y eficaz para poder conseguir el resultado óptimo. Dependiendo del momento, la dirección o la intención se deben ajustar el tipo de feedback a proporcionar al practicante. Por ejemplo, al inicio del programa siempre hay personas que no saben si van alcanzar el nivel de la actividad por diversas razones o no tiene muchas habilidades o destrezas en el medio acuático, por ello la figura del técnico es muy importante para explicar, concienciar y dar respuestas a todas esas dudas al inicio y con posterioridad durante el programa. Bien puede ser al inicio o al final de la sesión de forma individualizada porque así lo demandan o un feedback evaluativo, descriptivo, prescriptivo durante la tarea para explicar, corregir o evaluar cualquier ejercicio o tarea llevada a cabo. Toda esta información se debe proporcionar desde un punto de vista positivo, como puede ser mediante el modelo sándwich: indicar el problema, le explicas como debe ser y la solución indicada para corregirlo y por último le animas a que siga practicándolo para conseguirlo. Como por ejemplo, para la corrección de una posición de abdomen, se le indica que no está realizando tensión en el abdomen, que debe activarlo si quiere mantener la postura y animarla a que continúe practicándolo que en un par de sesiones lo consigue.

7.4. Estrategias de la estructura después de la tarea

Tareas evaluativas

Como se ha descrito con anterioridad, el sentimiento de competencia es una de las necesidades psicológicas básicas que genera un aumento de la motivación intrínseca y, por lo tanto, de adherencia al ejercicio físico. El diseño de los ejercicios que puedan servir para la evaluación de la mejora de la condición física podría ser una estrategia positiva que retroalimenta el sentimiento de competencia, dedicándole tiempo útil o extra fuera de la clase. Como por ejemplo, una de las particularidades del programa PAMS con respecto al grupo control, son las tareas de evaluación. Las implementamos con motivo de satisfacer la necesidad de competencia en los practicantes y así establecer unos valores de referencia para que ellos pudieran evaluar su estado en todo momento. Además, en ocasiones se repetían tareas en las sesiones para que sirvan de evaluación intra-sesión y puedan comparar sensaciones entre los dos momentos de práctica. Muy importante poder evaluar mediante test o pruebas validadas científicamente

Apoyo en las redes sociales

Para continuar con el apoyo de nuestros practicantes y fidelizar la asistencia al programa de ejercicio físico, la relación con los compañeros, el ambiente de la clase... Se ha decidido crear un lugar como nexo común para relacionarse, compartir y comunicar. Tanto se fomenta la relación entre los practicantes como entre técnico-practicante. Por ejemplo, el técnico propone a través de la red social Facebook, que las alumnas deben colaborar y elegir qué música, cantante, les gusta y quieren escucharlas en las clases cualquier día que no se lo esperen.

7.5. Estrategias para la implicación de los practicantes

Implicación a la tarea

Los objetivos definidos por el practicante y el técnico podrían basarse en la mejora de la propia tarea que se está realizando, más que simplemente alcanzar el objetivo que dicha tarea pretende. Por ejemplo, cuando una persona cuyo objetivo principal sea acudir a realizar aquafitness para perder peso, probablemente tendrá como objetivo principal reducir el porcentaje de grasa corporal. La implicación a la tarea prioriza en la focalización en aquello que se debe hacer para conseguir el objetivo, más que en el objetivo en sí. Es por ello que el objetivo del técnico será hacer ver a la persona que el éxito estará en venir con regularidad a las sesiones, hacer activo su día a día complementando con otra actividad y en realizar cinco comidas al día.

Escucha activa al practicante

Es importante anotar las observaciones que realiza el practicante para poder ir diseñando las siguientes clases teniendo en cuenta sus preferencias y sus sensaciones. Generalmente, diferentes tareas que nos pueden llevar a alcanzar el mismo objetivo. Es por esto que si existe algún ejercicio o algún espacio donde el practicante no se encuentre especialmente cómodo, es tarea del técnico discernir entre lo necesario y lo prescindible, para modificar o implementar lo que se precise oportuno. Por ejemplo, una mujer tiene frío constantemente durante la vuelta a la calma y decide salirse antes de la finalización de la clase. Le comunica al técnico, que ella prefiere estirar en la ducha porque en el agua ya ha perdido el calor, quién no le pone ningún inconveniente mientras los realice en la ducha. Otro caso muy común es cuando un practicante llega muy ajustado de tiempo a la clase y le indica que es por causas personales, al llevar a los niños a casa. El técnico le indica que no hay ningún problema, mientras venga a la actividad y no decida quedarse en casa por entrar un poco tarde a la práctica.

Transmisión de la pasión armoniosa

El técnico deber ser el vehículo de transmisión y motivación para transmitir ese entusiasmo y pasión a sus practicantes por el ejercicio físico acuático. Debe aprovechar el nexo en común de la actividad y el agua para explicarles los beneficios de la práctica en este medio ya que anteriormente él mismo lo ha experimentado. Si consigue

transmitir esa pasión armoniosa a sus practicantes en las clases es porque la sienten en él y la comparten cada día en el agua en cada canción, con diversión, motivación y certeza de que el trabajo que están realizando ayuda a mejorar y mantener su vida saludable. En un caso durante el programa, había una practicante que por problemas ajenos a la actividad le costaba salir de casa y casi siempre estaba encerrada en ella. A través del programa PAMS, sus sesiones y la relación con el técnico, empezó a salir aunque al principio todavía le costaba e incluso tenían que animarla en casa para que no se las perdiera. Con el tiempo, fue ella quién la convirtió en imprescindible, su asistencia al programa, ya que le repercutía positivamente en sus actividades cotidianas y se convirtió en una actividad indispensable en su día a día.

Utilizar lenguaje no controlador

Durante el desarrollo del programa de ejercicio físico acuático PAMS, el técnico que apoya a la autonomía explica y motiva a los practicantes a realizar los ejercicios o tareas específicas; aunque haciéndolos responsables de sus propios avances, comentando sus progresos, discutiendo la mejor manera de realizarlos para alcanzar sus objetivos propuestos. Ofrece una retroalimentación positiva haciendo preguntas, abordando los problemas, etc. En general, una comunicación constante con los practicantes. Utilizando un lenguaje no controlador a través de mensajes flexibles, indagativos, no evaluativos y ricos en información. Por ejemplo, cuando se ha de mandar indicaciones sobre un ejercicio o tarea, hay que hacerle sentir al practicante que realmente lo realiza porque él quiere y es bueno para su salud, para ello si tiene que descansar en medio de un ejercicio porque está cansado y necesita un respiro, utilizaríamos un lenguaje como este “¿Cómo vamos?” “¿Necesitas un respiro?” “No te preocupes, descansa este ejercicio y te reincorporas en el siguiente” “Si a caso continuas sin poder, me indicas. Mucho ánimo”. En el caso contrario, con un lenguaje controlador sería así: “No pares, continua, comienza en 3, 2, 1, ya”, “Ahora lo repites, que así no te escaqueas” “¿descanso? Eso no existe jeje hay que aguantar la serie”.

A modo de resumen, se puede destacar las siguientes estrategias como guía de ayuda para los técnicos acuático, con el objetivo de influir sobre aquellos factores

sociales que promuevan una motivación autodeterminada y, por lo tanto, una mayor adherencia o mantenimiento a los programas de ejercicio físico acuático saludable:

Estrategias basadas en el establecimiento de objetivos

- Orientados en la mejora hacia la tarea y las condiciones del practicante.
- Dificultad progresiva, alcanzables y realistas.
- Puedan ser alcanzados y medidos sobre todo a corto y medio plazo, aunque también a largo si fuera posible.
- Seleccionados por el practicante con la supervisión y orientación del técnico acuático.

Estrategias basadas en la planificación del programa:

- Novedad y variedad en las tareas.
- Promuevan el reto personal.
- Incorporen tareas cooperativas con ayuda del juego como herramienta.
- Ajusten los contenidos a las preferencias de los practicantes.
- Tareas autoevaluativas.
- Oportunidades y tiempo para el progreso.
- En ocasiones, proposición de tareas en grupos reducidos, con posibilidad en ocasiones de elección de las tareas.

Estrategias durante la sesión


- Explicar el propósito de la sesión.
- Ofrecer feedback continuamente.
- Transmisión por parte del técnico de pasión armoniosa.
- Aspecto emocional/social de los practicantes.
- Autovaloración por parte del practicante de su propio comportamiento.

Después del análisis de las diferentes estrategias utilizadas durante el programa PAMS, a continuación se detallan una batería de tareas que se utilizaron a lo largo de las 48-50 sesiones donde se fomentó la relación del técnico-practicante, creando un ambiente positivo a favor de un comportamiento del

técnico hacia la autonomía de los practicantes, en busca del aumento de la motivación.

El técnico acuático fue el vehículo transmisor para otorgar un adecuado clima mediante el apoyo de la autonomía, caracterizado por: utilizar un lenguaje informal, flexible, permitiendo la crítica y fomentando el pensamiento independiente. Estar abierto a modificar las exigencias impuestas y las actividades y estructuras poco interesantes, adoptar una actitud de escucha “empática”, fomentar los recursos motivacionales intrínsecos del practicante (*“quiero hacer esto”*). Dar feedback continuo y proporcionándoles retos mesurables, teniendo en cuenta sus preferencias e intereses y estimulando la curiosidad, plantear actividades interesantes y relevantes, dar tiempo a los practicantes para trabajar de forma independiente y a su propia manera y permitirles tomar la iniciativa en las actividades.

Se realizaron actividades de diferente índole y objetivos en su mayor medida en flotación en un vaso profundo, utilizando diferentes partes corporales, agrupaciones y materiales acuáticos que hay generalmente en el recinto acuático como son tablas, tubulares, cinturones de flotación, tapices, pulls... o materiales no tan frecuentes en este medio como fitballs, globos, gomas elásticas, steps... pero siempre buscando la variedad y la novedad, dos factores importantes en nuestro programa. A continuación se detallaran diferentes actividades que se impartieron durante el programa PAMS:

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: LA ARAÑA	
<p>Descripción: Uno mantiene el rol de pagador, araña, en medio de la piscina y solo se puede desplazar lateralmente. El resto irá de un lado al otro del vaso evitando que le pille la araña, si le pilla deberá adherirse de la mano a la araña y continuar yendo a por más presas sin soltarse la unión de las manos hasta que no quede ninguna.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prohibido sumergirse. - Toma de decisiones continua. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Gran Grupo.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación.</p>	<p>Duración: 30'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p>  <p>The image shows a group of people in a swimming pool. They are wearing swim caps and are engaged in a water-based activity. The pool has lane lines, and the water is clear. The background shows a building with the word 'UNIVERSITAS' visible.</p>	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: PILLA-PILLA CON SUMACIÓN

Descripción: Cada alumno tiene un material acuático diferente en su posesión (tabla, pelota, pull, pesa...) y uno porta el rol de pagador. Se dispersan por todo el vaso, y cuando el pagador pilla a uno, le da su objeto y se le suma al que ya posee y así sucesivamente. Si pilla a uno que ya no dispone de objeto en su poder, el pagador le dará todos los que posea.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Promover retos personales.
- Tarea evaluativa.
- Implicación en la tarea.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Feedback.

Consejos a tener en cuenta en la tarea:

- Coordinación, cada vez tendrá que transportar más materiales a la vez.
- Creatividad y toma de decisiones continua..
- Acondicionamiento general.

Organización: Gran Grupo.**Material:** Cinturón, pesas, tablas, tubulares, pelotas...**Duración:** 5'.**Vaso:** Vaso profundo o enseñanza.**Intensidad:** Baja.**Representación gráfica/Reproducción multimedia:**

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: PILLA-PILLA CONGELADO	
<p>Descripción: Los practicantes se dispersan por el vaso y habrá un pagador/es con una tabla en la mano para identificarles mejor. Cuando pille a alguien le da la tabla pero si antes de ello, puede abrirse de piernas y manos, a su vez de decir la palabra congelado en alto. Donde no se puede mover y la única forma de descongelarse de nuevo es que un compañero se sumerja por debajo de las piernas.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones continua. - Velocidad de reacción. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Gran Grupo.</p>
<p>Material: Tablas.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Baja.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: BIENVENIDA CON PALABRAS

Descripción: Antes de entrar al agua cada practicante escribe en una hoja la primera sílaba de su nombre y lo pega en la tabla. Se van desplazando aleatoriamente por todo el vaso, observando todas las sílabas y a la señal del técnico acuático deberán formar palabras. Se valorará positivamente la formación de palabras de más de tres sílabas, como por ejemplo: Mofeta.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Promover retos personales.
- Tarea evaluativa.
- Implicación en la tarea.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Escucha activa.

Consejos a tener en cuenta:

- Cooperación y comunicación entre compañeros.
- Creatividad y toma rápida de decisiones.
- Calentamiento general.

Organización: Gran grupo.

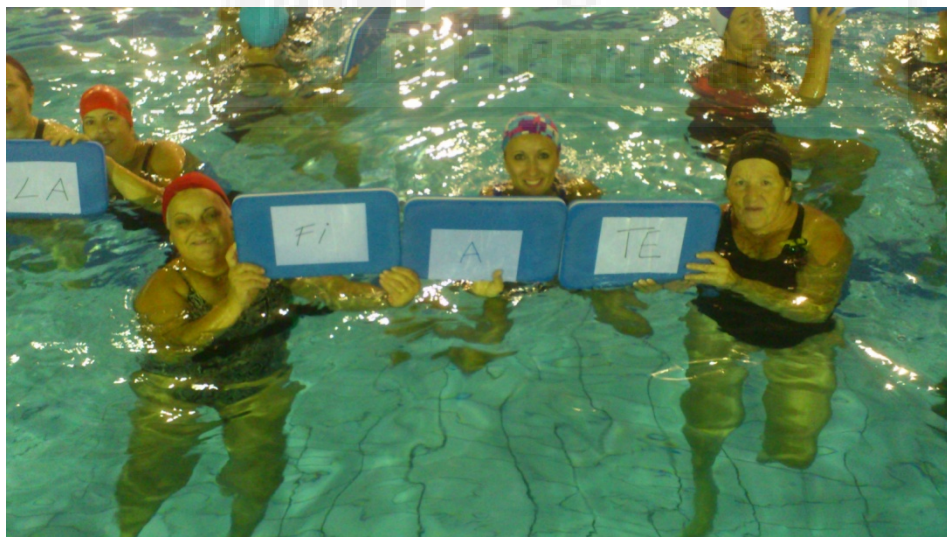
Material: Cinturón de flotación, tabla, papel y rotulador.


Duración: 5'.

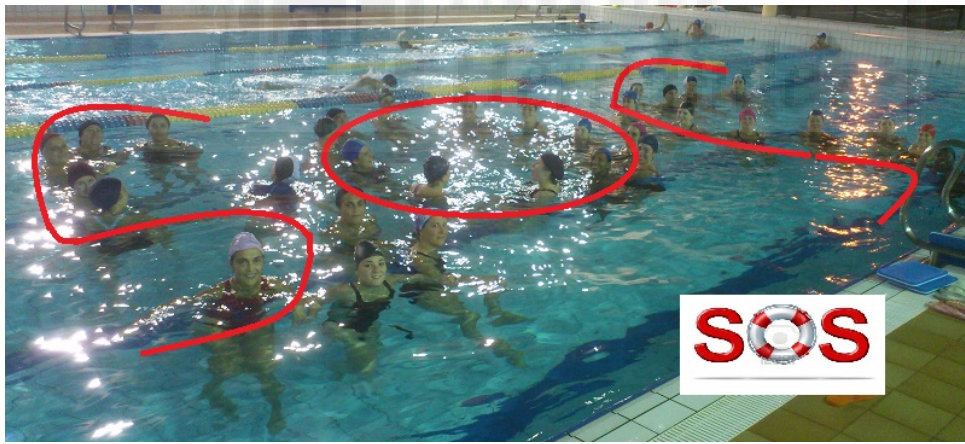
Vaso: Profundo o enseñanza.


Intensidad: Baja.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:



TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: REPRESENTACIÓN NUMÉRICA	
<p>Descripción: Representar de una manera clara y eficaz cada grupo por separado con el único soporte de sus cuerpos o del material disponible en la sesión, los números que el técnico acuático les va indicando. Al final realizaran una representación numérica simbólica y con significado, todos los grupos en común. Como por ejemplo: 10, 100, 112...</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover retos personales. - Tarea cooperativa y en grupos reducidos. - Implicación en la tarea. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Explicar el propósito del ejercicio.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad. - Toma de decisiones. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Pequeños grupos.</p>
<p>Material: tubulares, tablas, pelotas...</p>	<p>Duración: 5-7'</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Baja.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: REPRESENTACIÓN LETRAS	
<p>Descripción: Representar de una manera clara y eficaz cada grupo por separado con el único soporte de sus cuerpos o del material disponible en la sesión, las letras que el técnico acuático les va indicando. Al final realizarán una palabra simbólica y con significado, todos los grupos en común. Por ejemplo: PAMS, AGUA, AMOR...</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover retos personales. - Tarea cooperativa y en grupos reducidos. - Implicación en la tarea. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Explicar el propósito del ejercicio. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad. - Toma de decisiones. - Acondicionamiento general. - 	<p>Organización: Pequeños grupos.</p>
<p>Material: Tubulares, tablas, pelotas...</p>	<p>Duración: 5-7'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Baja.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: REPRESENTACIÓN OBJETOS	
<p>Descripción: Representar de una manera clara y eficaz cada grupo por separado con el único soporte de sus cuerpos o del material disponible en la sesión, los objetos que el técnico les va indicando. Por ejemplo: RELOJ, COCHE, TV, TARTA...</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover retos personales. - Tarea cooperativa y en grupos reducidos. - Implicación en la tarea. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Explicar el propósito del ejercicio.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad. - Toma de decisiones. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Pequeños grupos o gran grupo.</p>
<p>Material: tubulares, tablas, pelotas...</p>	<p>Duración: 5-7'</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Baja.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: REPRESENTACIÓN DE ESCENAS

Descripción: Representar de una manera clara y eficaz, cada grupo por separado, mediante el único soporte de sus cuerpos o del material disponible en la sesión, las escenas que el técnico les va indicando o les va sugiriendo la música. Por ejemplo: escenas navideñas, escenas de películas, escenas deportivas...

Estrategias planificadas en la actividad:

- Promover retos personales.
- Tarea cooperativa y en grupos reducidos.
- Implicación en la tarea.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Explicar el propósito del ejercicio.
- Establecimiento de objetivos de forma progresiva.

Consejos a tener en cuenta:

- Creatividad.
- Toma de decisiones.
- Acondicionamiento general.

Organización: Pequeños grupos o gran grupo.


Material: tubulares, tablas, pelotas, tapices...

Duración: 5-10'.

Vaso: Profundo o enseñanza.

Intensidad: Baja.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: TOCA-CULOS	
<p>Descripción: Juego de oposición donde ambos se unen mediante la sujeción por la muñeca con el brazo contralateral, derecho con derecho. Debe traccionar e intentar tocarle el culo el mayor número de veces, a la vez que debe evitar que le toquen el suyo. Ganará el que menos veces le hayan tocado el culo.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuerza explosiva. - Resistencia a la fuerza. - Toma de decisiones continua. - Acondicionamiento general, en mayor medida de la cadena posterior. 	<p>Organización: Parejas.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: TRINEOS ACUÁTICOS

Descripción: En un vaso de enseñanza, uno de la pareja hace el rol de transportador y otro de transportado. El transportador coge un tubular y se encargará de traccionar y desplazarse por toda la piscina y el transportado se pondrá en cuclillas encima de la tabla en equilibrio y con una sola mano en contacto con el tubular. A los 2 minutos se realizará un cambio de roles.


Estrategias planificadas en la actividad:


- Explicar el propósito de la tarea.
- Implicación en la tarea.
- Tarea cooperativa.
- Feedback.


Consejos a tener en cuenta:

- Fuerza explosiva.
- Resistencia a la fuerza.
- Equilibrio/Core.
- Acondicionamiento general.

Organización: Parejas.**Material:** Cinturón de flotación, tablas y tubulares.**Duración:** 5'.**Vaso:** Enseñanza.**Intensidad:** Baja.**Representación gráfica/Reproducción multimedia:**

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: LA SOGATIRA	
<p>Descripción: Juego tradicional en que se dividen en dos grupos donde cada uno se pone a un lado de la cuerda. A la señal del técnico acuático, ambos equipos empujaran intentando llevarse el pañuelo a su zona arrastrando a su vez al equipo contrario. Gana el equipo que lo consiga en dos ocasiones</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa. - Actividad basada en la novedad/variedad.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuerza explosiva. - Resistencia a la fuerza. - Acondicionamiento general. - Vaso profundo o de enseñanza. 	<p>Organización: 2 grandes grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación, cuerda y pañuelo.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Alta.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: EL CÍRCULO	
<p>Descripción: Se une todo el grupo mediante las pelotas, formando un círculo lo más abierto posible. Deberán seguir las instrucciones que indica el técnico acuático como: desplazamiento lateral, pies de crol, de espaldas, al centro, brazos arriba...</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa y en pequeños grupos. - Escucha activa. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistencia a la fuerza. - Acondicionamiento general, en especial de la posterior. 	<p>Organización: 2 Grandes grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y pelotas.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: LA CADENA	
<p>Descripción: Se unen los miembros del equipo mediante las tablas formando una cadena, donde cada miembro hace la función de eslabón. Se dispone la cadena estirada tocando el último miembro la pared y a la señal del técnico acuático salen disparados a alcanzar el otro lado del vaso. Gana el equipo que llega en primer lugar.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa.
<p>Consejos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación. - Velocidad de reacción. - Trabajo de la cadena posterior: extremidades inferiores y abdomen. - Variante: A la señal del técnico el primero de la cadena, pasa a último lugar. 	<p>Organización: 2 grandes grupos o pequeños grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y tablas.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: KINBALL ACUÁTICO

Descripción: Adaptación acuático de esta disciplina deportiva de equipo donde se dividen en grupos por colores, y deben ocupar todo el espacio. Uno de los equipos, posee la posesión y debe lanzarlo a un lugar donde no haya nadie, antes debe indicar el equipo en voz alta y lanzarlo hacia arriba. Si no lo coge el equipo que ha citado punto para ellos, sino punto para los otros equipos. Ganará el equipo que consiga mayor puntuación.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Explicar el propósito de la tarea.
- Implicación en la tarea.
- Tarea cooperativa.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Feedback.

Consejos a tener en cuenta:

- Importante explicación previa, ya que es una disciplina deportiva no muy conocida. Adaptación de normas.
- Toma de decisiones continua.
- Acondicionamiento general.

Organización: Pequeños grupos de 4-5.

Material: Cinturón de flotación y fitball.

Duración: 10'.

Vaso: Profundo o enseñanza.

Intensidad: Baja.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:



TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: RELEVOS FITBOLEROS

Descripción: Cada subgrupo se posiciona en una esquina del vaso enfrente de su equipo. Deberán de realizar relevos transportando el fitball sin que toque el agua con la parte del cuerpo que diga el técnico. Paulatinamente, irá aumentando la dificultad progresivamente: dos brazos, un solo brazo, cabeza... Si se cae la pelota al agua, deberán empezar de nuevo en el mismo lugar donde se les cayó. Ganará el primer equipo que realice en primer lugar todos los relevos correctamente.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Explicar el propósito de la tarea.
- Implicación en la tarea.
- Tarea cooperativa y en grupos reducidos.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Establecimiento de objetivos de forma progresiva.

Consejos a tener en cuenta:

- Cooperación entre compañeros.
- Coordinación.
- Trabajo principal de la cadena posterior: extremidades inferiores.

Organización: 2 grandes grupos, que a su vez se dividen en dos subgrupos de 4-5 cada uno.

Material: Cinturón de flotación y fitball.

Duración: 5-7'.

Vaso: Profundo o enseñanza.

Intensidad: Media.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: CADENAS FITBOLERAS

Descripción: Se disponen los dos grandes grupos en fila de un lado al otro del vaso, con una pequeña separación entre los componentes del grupo. A la señal del técnico, comenzará desde un lado del vaso y deberá ir al otro lado, volviendo mediante pases y lanzamientos, sin que caiga al agua. Ganará el quipo que logre realizar el recorrido en primer lugar.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Explicar el propósito de la tarea.
- Implicación en la tarea.
- Tarea cooperativa y en grupos reducidos.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Establecimiento de objetivos de forma progresiva.

Consejos a tener en cuenta:

- Cooperación y coordinación entre compañeros.
- Velocidad gestual.
- Acondicionamiento general, en especial de la cadena superior.

Organización: 2 grandes grupos.

Material: Cinturón de flotación y fitball.


Duración: 5'.


Vaso: Profundo o enseñanza.

Intensidad: Baja.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:



TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: MAREJADA DE PESAS	
<p>Descripción: Se dispone cada equipo en un lado del vaso, zona base, y a la señal del técnico acuático saldrán hacia la marejada que estará en el centro. Deberán transportar de una en una, individualmente, el mayor número pesas a sus zonas base. Ganará el equipo que consiga el mayor número de pesas.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación entre compañeros. - Resistencia aeróbica. - Acondicionamiento general, en especial de la cadena superior. 	<p>Organización: 2 grandes grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y pesas.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Alta.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: GLOBOTERAPIA ACUÁTICA	
<p>Descripción: Se dispone cada equipo en un lado del vaso, zona base, y a la señal del técnico acuático saldrán hacia el centro donde estarán en flotación los globos. Deberán transportar por parejas, de uno en uno sin que toque el globo el agua. Aunque en cada transporte deberán realizarlo de una manera diferente. Ganará el equipo que consiga el mayor número de globos. Al finalizar se realizará una mascletà entre ambos grupos, rompiéndolos con una parte del cuerpo diferente.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa y en grupos reducidos. - Actividad basada en la novedad/variedad.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y colaboración entre compañeros. - Resistencia aeróbica. - Acondicionamiento general, en especial de la cadena superior. - Variante: se le otorgará a cada color de los globos una puntuación diferente. 	<p>Organización: 2 grandes grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y globos.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: SECUENCIA MEMORÍSTICA	
<p>Descripción: Secuencia de sumación progresiva de ejercicios (1, 1+2, 1+2+3...) donde las practicantes deberán recordar el orden de los ejercicios porque en ocasiones el técnico no guiará o incitará al error para que practiquen su memoria. Se puede introducir material o no.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa y en grupos reducidos. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva. - Dar posibilidades y opciones en pro del progreso.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria - Resistencia a la fuerza. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Individual</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y un material.</p>	<p>Duración: 25-30'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Alta.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: CAMAREROS ACUÁTICOS

Descripción: Se dispone cada equipo en un lado del vaso, zona base, donde tienen una pirámide de pulls (7 pisos y 28 en total) en cada base que deben transportarlos de uno en uno como si fueran camareros. Ganará el equipo que transporte y represente adecuadamente la pirámide en la zona base contraria.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Explicar el propósito de la tarea.
- Implicación en la tarea.
- Tarea cooperativa y en grupos reducidos.
- Actividad basada en la novedad/variedad.

Consejos a tener en cuenta en la tarea:

- Cooperación y coordinación entre compañeros.
- Resistencia aeróbica.
- Comunicación.
- Acondicionamiento general.

Organización: 2 grandes grupos.


Material: Cinturón de flotación, tablas y pulls.

Duración: 5'.


Vaso: Profundo.

Intensidad: Media.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: AQUAZUMBA	
<p>Descripción: Inicio de la clase a través de una adaptación coreográfica de zumba en el vaso de enseñanza gracias a la aportación de dos alumnas.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva. - Objetivos seleccionados por el practicante. - Promover retos personales.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación. - Coreografía. - Memoria. - Acondicionamiento general, en especial de la cadena inferior. 	<p>Organización: Individual.</p>
<p>Material: Sin material.</p>	<p>Duración: 10'.</p>
<p>Vaso: Enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: APALABRADOS ACUÁTICO	
<p>Descripción: Todos los grupos se encuentran en un lado del vaso y las letras en el otro. Deben ir en relevos individuales a buscarlas de una en una y posteriormente con las letras obtenidas intentando formar la palabra con mayor puntuación. Ganará el equipo que forme la palabra con mayor puntuación cuando finalice la música.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa y en grupos reducidos. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva. - Feedback.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y coordinación entre compañeros. - Resistencia aeróbica. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Pequeños grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación, tablas y letras.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p>  <p>The image shows a group of people in a swimming pool. They are holding up blue boards with white letters to spell out the word 'FORMENTA'. The letters are arranged in a line across the pool. The people are wearing swim caps and are smiling. The background shows a swimming pool with lane lines.</p>	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: LA PASARELA ACUÁTICA	
<p>Descripción: Dos equipos con roles opuestos, uno de ejecución de la acción y otro de soporte de la pasarela. El equipo que empieza de soporte deberá formar una pasarela con los tapices que disponemos, mínimo de 4, y deberá sujetar las uniones de los diferentes tapices para que no se separen. Una vez que lo ejecutan un par de veces por cada miembro, se cambian los roles. Gana el equipo que consiga llegar hasta el final de la pasarela el mayor número de veces.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva. - Dar posibilidades y opciones en pro del progreso. - Promover retos personales.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y comunicación entre compañeros. - Toma rápida de decisiones y seguridad de conseguir la meta. - Visualización mental previa de la ejecución. - Acondicionamiento general, en mayor medida de la cadena posterior. - Variante: el equipo de soporte podrá mover la pasarela. 	<p>Organización: 2 grandes grupos.</p>
<p>Material: Tapices.</p>	<p>Duración: 5'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Baja.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

TAREAS PAMS

Nombre de la tarea: ACONDICIONAMIENTO FÍSICO

Descripción: Se divide el vaso de enseñanza en seis estaciones donde en cada estación se asigna un grupo y una tarea. La duración en cada estación será de 1 minuto con 30 segundos de recuperación mientras se realiza el cambio. Las estaciones serán las siguientes: brazos con bandas por parejas, sentadillas, abdominales, multisaltos con steps, lanzamientos y recepciones con balón medicinal y skipping en estático.

Estrategias planificadas en la actividad:

- Explicar el propósito de la tarea.
- Implicación en la tarea.
- Tarea cooperativa y en grupos reducidos.
- Actividad basada en la novedad/variedad.
- Establecimiento de objetivos de forma progresiva.
- Dar posibilidades y opciones en pro del progreso.
- Feedback.

Consejos a tener en cuenta en la tarea:

- Cooperación y coordinación entre compañeros.
- Velocidad gestual.
- Acondicionamiento general, en especial de la cadena superior.

Organización: Pequeños grupos.


Material: Steps, bandas elásticas, balón medicinal...


Duración: 20-25'.


Vaso: Enseñanza.

Intensidad: Alta.

Representación gráfica/Reproducción multimedia:

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: COREOGRAFÍA COLABORATIVA	
<p>Descripción: Se divide una canción tradicional o actual, es decir, conocida por todos, en segmentos musicales como grupos haya. A cada grupo se le asigna una parte, de la cual deberán realizar una coreografía común previamente, para con posterioridad enseñársela a los demás grupos. Cuando ya la tengan elaborada todos, se representará al final de la sesión como colofón. Se dará la opción de utilizar un material para la coreografía si el grupo lo cree oportuno.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa y auto-evaluativa. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Dar posibilidades y opciones en pro del progreso. - Implicar al practicante en la autoevaluación - Promover retos personales.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y comunicación entre compañeros. - Creatividad, ritmo y toma de decisiones. - Autonomía. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: Pequeños grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y materiales acuáticos si se requiere.</p>	<p>Duración: 10'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Media.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: GLADIADORES ACUÁTICOS	
<p>Descripción: Se dividen en dos grandes grupos, donde todos realizan el rol de sostén de los tapices menos uno que hará el rol de gladiador contra un miembro del grupo contrario. Ambas pelearan en posición de pie de inicio hasta que el técnico de la señal, ganará la primera gladiadora que logre derriba a su oponente. Habrá un total de 3 combates, donde el equipo ganador será el primero en conseguir dos.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Dar posibilidades y opciones en pro del progreso. - Establecimiento de objetivos de forma progresiva. - Promover retos personales. - Feedback.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y comunicación entre compañeros. - Fuerza explosiva y toma de decisiones. - Competencia. - Equilibrio y desequilibrio. - Acondicionamiento general. 	<p>Organización: 2 grandes grupos.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación y tapices.</p>	<p>Duración: 5-7'.</p>
<p>Vaso: Profundo o enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Alta.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

TAREAS PAMS	
Nombre de la tarea: MANNEQUIN CHRISTMAS CHALLENGE	
<p>Descripción: Aprovechando una corriente mundial y una fecha tan festiva como la navidad, se realizó el reto de quedarse congelados e inmóviles, formando escenas cotidianas de la actividad y de la festividad: representación de un belén, sesión de aquafitness, papá Noel y su trineo... Todo ello, filmado en un video de menos de dos minutos y compartirlo con todos sus familiares.</p>	<p>Estrategias planificadas en la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la tarea. - Implicación en la tarea. - Tarea cooperativa y auto-evaluativa. - Actividad basada en la novedad/variedad. - Dar posibilidades y opciones en pro del progreso. - Implicar al practicante en la autoevaluación - Promover retos personales.
<p>Consejos a tener en cuenta en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización, toma de ideas y reparto de roles. - Cooperación y comunicación entre compañeros. - Relación con los demás practicantes. - Solidaridad, empatía, compañerismo, diversión... 	<p>Organización: Gran grupo.</p>
<p>Material: Cinturón de flotación, tubulares, material navideño, pesas, tapices...</p>	<p>Duración: 10'.</p>
<p>Vaso: Vaso de enseñanza.</p>	<p>Intensidad: Baja.</p>
<p>Representación gráfica/Reproducción multimedia:</p> 	

8.

REFERENCIAS

Piedad

ENEAR

Vanesa

Felipe

EMMA

Nate

ALCANTANI MT. GM

Miguel

Pili

ROSARIO

CRIS

MARIA MARINA

GRACIAS POR TODOS
LOS BUENOS MOMENTOS
Y RISAS COMPARTIDAS

2014-2015



8. REFERENCIAS

- Adam, M. y Mahaudens, P. H. (1996). Rééducation posturale dans l'eau pour l'scolioses idiopathiques. *Annales de Kinésithérapie*, 23(2), 73-80.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: a longitudinal investigation. *Psychology Sport and Exercise*, 13, 51-59.
- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., O'Brien, W. L., Bassett, D. R., Schmitz, K. H., Emplaincourt, P. O., y Jacobs, J. R. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine Science Sports Exercise*, 32(9), 498-504.
- Allardt, E. (1996). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 126-134). México: F.C.E.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A., y Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14-23.
- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (6th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams and Wilkins.
- Amireault, S., Godin, G., y Vézina-Im, L. A. (2013). Determinants of physical activity maintenance: A systematic review and meta-analyses. *Health Psychology Review*, 7(1), 55-91.

- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 654-670.
- Anderson, J. C., y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*, 411-423.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of Leisure*. New York. Penguin Books
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-319.
- Bach-Faig, A., Berry, E. M., Lairon, D., Reguant, J., Trichopoulou, A., Dermeni, S., Medina, F. X., Battino, M., Belahsen, R., Miranda, G., y Serra-Majem (2011). Mediterranean diet pyramid today. Science and cultural updates. *Public Health Nutrition, 14*, 2274-2284.
- Baecke J., Burema J., y Frijters J. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *The American Journal of Clinical Nutrition, 36*, 936-942.
- Baena-Beato, P. Á., Artero, E. G., Arroyo-Morales, M., Robles-Fuentes, A., Gatto-Cardia, M. C., y Delgado-Fernández, M. (2014). Aquatic therapy improves pain, disability, quality of life, body composition and fitness in sedentary adults with chronic low back pain. A controlled clinical trial. *Clinical rehabilitation, 28*(4), 350-360.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*(1), 123-139.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, A. M., Raimundo, H., y Sarninha, L.B. (2012). Prevalence of the Portuguese Population Attaining Sufficient Physical Activity. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 44(3) 466-473.
- Bardia, A., Hartmann, L. C., Vachon, C. M., Vierkant, R. A., Wang, A. H., y Olson, J. E. (2006). Recreational physical activity and risk of postmenopausal breast cancer based on hormone receptor status. *Archives of Internal Medicine*, 166, 2478-2483.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Baecke J., Burema J., y Frijters J. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 36, 936-942.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F., y Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258-271.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berkman, L. F. (1995). The role of social relations in health promotion. *Psychosomatic Medicine*, 57, 245-254.

- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., y Gorely, T. (2015). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* (3rd edn.). Oxford: Routledge.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 1(3), 122-140.
- Biró, M., Fügedi, B., y Revés, L. (2007). The role of teaching swimming in the formation of a conscious healthy lifestyle. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 1, 269-284.
- Black, A. E., y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551.
- Boidin, M., Lapierre, G., Tanir, L. P., Nigam, A., Juneau, M., Guilbeault, V., y Gayda, M. (2015). Effect of aquatic interval training with Mediterranean diet counseling in obese patients: Results of a preliminary study. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 58(5), 269-275.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., y Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39, 123-138.

- Borges-Silva, F., Prieto-Vaello, A., Alias, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Predicción del motivo de salud en el ejercicio físico en centros de fitness. *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física Y del Deporte*, *40*, 163-172.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, *26*, 465-489.
- Brodkin, P., y Weiss, M. R. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *12*, 248-263.
- Brown, O. R. (1990). *Exercise, fitness and mental health*. En C. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens, J. R. Sutton, y B. D. McPherson (Eds.), *Exercise, Fitness, and Health: a consensus of current knowledge* (pp. 607-626). Illinois: Human Kinetics Books.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K., y Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: "Nice to have" or something more? *Learning and Instruction*, *21*(3), 452-466.
- Bullo, V., Bergamin, M., Gobbo, S., Sieverdes, J. C., Zaccaria, M., Neunhaeuserer, D., y Ermolao, A. (2015). The effects of Pilates exercise training on physical fitness and wellbeing in the elderly: a systematic review for future exercise prescription. *Preventive Medicine*, *75*, 1-11.
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A., y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, *16*, 448-455.
- Cadorette, I., Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996). On the influence of fitness centers and monitors interactional style on participants motivation toward a weight-loss program (annual conference of the Québec Society for Research on Psychology. Quebec: Canada.

- Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., y Triplett, N. T. (2009). Effect of Pilates and taiji quan training on self-efficacy, sleep quality, mood, and physical performance of college students. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 13(2), 155-163.
- Campbell, A., Converse, P. E., y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfactions*. Russell Sage Foundation, New York: Wiley.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intra and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100, 977-987.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., y Massicotte, S. (2010). Is the practice of Yoga associated with positive outcomes? The role of passion. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 452-465.
- Carek, P. J., Laibstain, S. E., y Carek, S. M. (2011). Exercise for the treatment of depression and anxiety. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 41(1), 15-28.
- Carpentier, J., y Mageau, G. A. (2013). *When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport*. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 423-435.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Falcó, C., Álvarez, O., Morales, V., Duda, J. L., y Balaguer, I. (2010). Relationships between passion, motivation regulations and well-being in vocational dancers. En *4th International Self-Determination Theory Conference book of abstracts* (p. 161). Ghent, Belgium. 10-13 May 2010.

- Caudroit, J., Boiché, J., Stephan, Y., Le Scanff, C., y Trouilloud, D. (2011). Predictors of work/family interference and leisure-time physical activity among teachers: The role of passion towards work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*, 326-344.
- Cecchini, J. A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema, 19*, 57-64.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2000). *Informe sobre la juventud española*. Octubre-
Noviembre 1999. Estudio nº 2.370.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship, and athletic aggression: a meditational analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 233-249.
- Chatzisarantis, N. L., y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health, 24*, 29-48.
- Cheon, S. H., y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J., y Lee, Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: a field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise, 19*, 1-11.
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health, 43*, 506-513.

- Cruz-Ferreira, A., Fernandes, J., Gomes, D., Bernardo, L. M., Kirkcaldy, B. D., Barbosa, T. M., y Silva, A. (2011). Effects of Pilates based exercise on life satisfaction, physical self-concept and health status in adult women. *Women Health, 51*(3), 240-55.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología, 12*, 83-96.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., y Rasmussen, V. B. (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 4*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dallal, C. M., Sullivan-Halley, J., Ross, R. K., Wang, Y., Deapen, D., y Horn-Ross, P. L. (2007). Long-term recreational physical activity and risk of invasive and in situ breast cancer: the California teachers study. *Archives of Internal Medicine, 167*, 408-415.
- Davis, M. H., Morris, M. M., y Kraus, L. A. (1998). Relationship specific and global perception of social support: Associations with well-being and attachments. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 468-481.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., y R. M. Ryan. (2002). Handbook of Self-Determination Research. New York: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. En A. J. Elliot y C. J. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York: Guilford Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health*. *Canadian Psychology*, 49, 182-185
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-6.
- Depp, C. A., Schkade, D. A., Thompson, W. K., y Jeste, D. W. (2010). Age, affective experience, and television use. *American Journal of Preventive Medicine*, 39, 173-178.

- De Siqueira Rodrigues, B., Cader, S., Bento-Torres, N., Monteiro, E., y Dantas E. H. (2010). Pilates method in personal autonomy, static balance and quality of life in elderly women. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 14(2), 195-202.
- Días, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T. y Fonseca, A. M. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as auto percepções físicas, bem-estar subjectivo e felicidade. *Estudios de Psicología*, 13, 223-232.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Di Domenico, S. I., y Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 145.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being, the science of happiness and a proposal for a national index. *The American Psychological Association*, 55, 34-43.
- Diener, E., y Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 1-43.
- Dishman, R. K. (1988). Exercise adherence research: Future directions. *American Journal of Health Promotion*, 3, 52-56.
- Duelo, M., Escribano, E., y Muñoz, F. (2009). Obesidad. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 11(16), 239-257.

- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 2240-2265.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory based teaching style in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*, 375-388.
- Ekkekakis, P., Hargreaves, E. A., y Parfitt, G. (2013). Envisioning the next fifty years of research on the exercise–affect relationship. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(5), 751-758.
- Elavsky, S., McAuley, E., Motl, R. W., Konopack; J. F., Márquez, D. X., Hu, L., Jerome, G. J., y Diener, E. (2005). Physical Activity Enhances Long-Term Quality of Life in Older Adults: Efficacy, Esteem, and Affective Influences. *Annals of Behavioral Medicine, 30*(2), 138-145.
- Erickson, R. (1996). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 101-120). México: F.C.E.
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., y McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Science, 24*(14), 1557-1565.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., y Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 331-358.
- Florindo, A. A., y Latorre, M. R. D. O. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 9*(3), 129-135.

- Fortier, M. S., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., y Williams, G. C. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 741-757.
- Fox, K. R., Stathi A., McKenna J., y Davis M. G. (2007). Physical activity and mental wellbeing in older people participating in the Better Ageing Project. *European Journal of Applied Physiology*, 100, 591-602.
- Franco, M. R., Tong, A., Howard, K., Sherrington, C., Ferreira, P. H., Pinto, R. Z., y Ferreira, M. L. (2015). Older people's perspectives on participation in physical activity: a systematic review and thematic synthesis of qualitative literature. *British Journal of Sports Medicine*, 0, 1-9.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using a cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and Build theory of positive *emotions*. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., y Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Froiland, J. M., y Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53, 321-336.
- Forrest, D., y McHale, I. (2009). *Public policy, sport and happiness: An empirical study*. Working paper: Salford University.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Sport Psychology*, 15, 372-390.

- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., y Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality, 77*(4), 1025-1050.
- García, A. J., Bohórquez, M. R., y Lorenzo, M. (2014). La implicación en la actividad física como fuente de felicidad en personas mayores. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 4*(1), 19-30.
- García Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1990): Un análisis sociológico*. Madrid: C. S. D. y Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Ferrando, M. (1996). *Los hábitos deportivos de los estudiantes españoles*. Documento sin publicar. Madrid: M. E. C.
- García Ferrando, M. (2006) Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación. Encuesta del CSD sobre los hábitos deportivos de los españoles 2005. *Centro de Investigaciones Sociológicas*. Madrid.
- Gaston, A., Wilson, P. M., Mack, D. E., Elliot, S., y Prapavessis, H. (2013). Understanding physical activity behavior and cognitions in pregnant women: An application of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 405-412.
- George, M., Eys, M. A., Oddson, B., Roy-Charland, A., Schinke, R. J., y Bruner, M. W. (2013). The role of self-determination in the relationship between social support and physical activity intentions. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 1333-1341.
- Goldfield, G. S., Kenny, G. P., Alberga, A. S., Prud'homme, D., Hadjiyannakis, S., Gougeon, R., Phillips, P., Tulloch, H., Malcolm, J., Doucette, S., Wells, G. A., Ma, J., Cameron, J. D., y Sigal, R. J. (2025). Effects of aerobic training, resistance training, or both on psychological health in adolescents with obesity: The HEARTY randomized controlled trial. *Journal Consulting Clinical Psychology, 83*(6), 1123-35.

- Gómez, M., Ruiz, F., García, M. E., y Piéron, M. (2003). Motivos aludidos por el alumnado de Educación Secundaria Post-Obligatoria, para practicar actividades físico-deportivas: Un estudio longitudinal. En *Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Deporte y Calidad de vida. Área 6. Enseñanza de la Educación Física* (pp. 118-123). Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: Medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22, 841-847.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159-169.
- González-Serrano, G., Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2013). Satisfacción con la vida y ejercicio físico. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 131-151.
- González, A. M., y Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología*, 5, 1-2.
- Grastén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in schools. *Journal of Education Psychology*, 81, 143-154.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., y Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical
- Efecto del ejercicio físico acuático en la motivación y el bienestar

model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 155-161.

Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., y Colombat, P. (2012). Organizational factors and psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology*, 27, 437-450.

Haerens, L., Aelterman, N., van den Berghe, L., de Meyer, J., Soemans, B., y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17.

Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., y Bauman, A. (2007). Physical activity and public health. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1423-1434.

Hellín, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 101-116.

Hershberger, S. L. (2006). The problem equivalent structural models. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: a Second Course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Hirvensalo, M., Lampinen, P., y Rantanen, T. (1998). Physical exercise in old age: An eight-year follow-up study on involvement, motives and obstacles among persons age 65-84. *Journal of Aging and Physical Activity, 6*, 157-168.
- Hodgins, H. S., y Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook on self-determination research: Theoretical and applied issues* (pp. 87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Holder, M. D., Coleman, B., y Sehn, Z. L. (2009). The Contribution of Active and Passive Leisure to Children's Well-being. *Journal of Health Psychology, 14*, 378-386.
- House, J. S., Landis, K. R., y Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science, 241*, 540-545.
- Hritz, N. M., y Ramos, W. D. (2008). To travel or to compete: Motivations of Masters Swimmers. *International Journal of Aquatic Research and Education, 2*, 298-312.
- Hsieh, H. F., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Huang, H., y Humphreys, B. R. (2012). Sport participation and happiness: evidence from US microdata. *Journal of Economic Psychology, 33*, 776-793.
- Iardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., y Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.
- Irwin, M. L., Yasui, Y., Ulrich, C. M., Bowen, D., Rudolph, R. E., y Schwartz, R. S. (2003). Effect of exercise on total and intra-abdominal body fat in postmenopausal women: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 289*, 323-330.

- Izumi, B. T., Schulz, A. J., Mentz, G., Israel, B. A., Sand, S. L., Reyes, A. G., y Díaz, G. (2015). Leader Behaviors, Group Cohesion, and Participation in a Walking Group Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(1), 41-49.
- Jackson, A. W., Morrow, J. R., Hill, D. W., y Dishman, R. K. (2003). *Physical activity for health and fitness*. Human Kinetics: Champaign.
- Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2015). Psychosocial effects of surgery and physical activity in bariatric patients: A systematic review. *European Journal of Human Movement*, 35, 12-33.
- Jiménez-Moral, J. A., Zagalaz, M. L., Molero, D., Pulido-Martos, M., y Ruiz, J. R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 429-436.
- Joëlle, C., y Geneviève, M. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 423-435.
- Jones, L. M., Meredith-Jones, K., y Legge, M. (2009). The effect of water-based exercise on glucose and insulin response in overweight women: a pilot study. *Journal of Women's Health*, 18(10), 1653-1659.
- Kahneman, D., Diener, E., y Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Keyes, C. L. M., y Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press.

- Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kinnafick, F. E., Thogersen-Ntoumani, C., Duda, J. L., y Taylor, I. (2014). Sources of autonomy support, subjective vitality and physical activity behavior associated with participation in a lunchtime walking intervention for physically inactive adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 190-197.
- Kiviniemi, M. T., Voss-Humke, A. M., y Seifert, A. L. (2007). How do I feel about the behavior? The interplay of affective associations with behaviors and cognitive beliefs as influences on physical activity behavior. *Health Psychology*, 26(2), 152-158.
- Kobau, R., Seligman, M. E. P., Peterson, C., Diener, E., Zack, M.M., Chapman, D., y Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), e1-e9.
- Kokkinos, P. (2012). Physical activity, health benefits, and mortality risk. *ISRN Cardiology*, 1-14.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- Kushi, L. H., Doyle, C., McCullough, M., Rock, C. L., Demark-Wahnefried, W., Bandera, E. V.,..., y Gansler, T. (2012). American Cancer Society guidelines on nutrition and physical activity for cancer prevention. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 62(1), 30-67.
- Jenkins, R., Meltzer, H., Jones, P. B., Brugha, T., Bebbington, P., Farrell, M., Crepaz-Keay, D., y Knapp, M. (2008). Foresight mental capital and wellbeing project. Mental health: Future challenges. London: The Government Office for Science. Recuperado de http://www.foresight.gov.uk/Mental%20Capital/Mental_Health.pdf.

- Labrador, F. J., Fernández-Velasco, R., y Rincón, P. P. (2006). Eficacia de un programa de intervención individual y breve para el trastorno por estrés postraumático en mujeres víctimas de violencia doméstica. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*, 527-547.
- Lafrenière, M. A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G., y Lorimer, R. (2008). Passion in sport: On the quality of the coach-athlete relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 541-560.
- Lafrenière, M. A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J. y Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach-athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 144-152.
- Lalande, D. R., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.A. K., Verner-Filion, J., Laurent, F. A., Forest, J., y Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of Personality, 85*(2), 163-178.
- Larson, E. B., Wang, L., Bowen, J. D., McCormick, W. C., Teri, L., y Crane, P. (2006). Exercise is associated with reduced risk for incident dementia among persons 65 years of age and older. *Annals of Internal Medicine, 144*, 73-81.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., y Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*, 1185-1201.
- Liu, D., Chen, X. P., y Yao, X. (2011). From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion. *Journal of Applied Psychology, 96*, 294-309.
- Lloret, M. y Violán, M. (1991). Actividades Acuáticas y Salud. *En Actas del 2º Congreso de Actividades Acuáticas* (pp. 29-50). Barcelona: SEAE.

- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., Taylor, I. M., y Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive Medicine, 57*, 696-702.
- López-Cózar, R., y Rebollo, S. (2002). La práctica deportiva en personas mayores: análisis de la calidad de vida y la práctica deportiva realizada. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, 53*.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2012). Autonomy support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(3), 1283-1292.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- Lyubomirsky, S., y Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase wellbeing? *Current Directions in Psychological Science, 22*(1), 57-62.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences, 21*, 883-904.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Ratelle, C. F., y Provencher, P. J. (2005). Passion and gambling: Investigating the divergent affective and cognitive consequences of gambling. *Journal of Applied Social Psychology, 35*, 100-118.
- Mageau, G., y Vallerand, R. J. (2007). The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect. *Motivation and Emotion, 31*, 312-321.

- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T., y Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality, 77*, 601-646.
- Maltby, J., y Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *The Journal of Psychology, 135*, 651-660.
- Markland, D., y Tobin, V. J. (2010). Need support and behavioral regulations for exercise among exercise referral scheme clients: the mediating role of psychological need satisfaction. *Psychology Sport and Exercise, 11*, 91-99.
- Márquez, S., Rodríguez, J., y De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y Salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts. Educación Física y Deportes, 83*, 12-24.
- Martínez del Castillo, J., García, S., Graupera, J. L., Jiménez-Beatty, J. E., Martín, M., y Pouso, J. F. (2002). Hábitos y actitudes de las mujeres mayores en programas de actividad física en sociedades urbanas. *Habilidad Motriz, 20*, 5.
- Méndez-Giménez, A., Cechinni, J. A., y Fernández-Río, J. (2016). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología del Deporte, 25*(1), 73-79.
- Moreno-Murcia, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla: Wanceulen Edición Deportiva.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz- López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física, 40*, 18-27.

- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez-La Torre, F. (2016). Efectos del soporte de autonomía en clases de educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(43), 79-89.
- Moreno, J. A., y Gutiérrez, M. (1998). Motivos de práctica en los programas de actividades acuáticas. *Áskesis*, 2.
- Moreno, J. A., y Marín de Oliveira, L. M. (2002a). Perfil socio-demográfico de los practicantes en el medio terrestre frente al medio acuático. *Agua y Gestión*, 57, 12-26.
- Moreno, J. A., y Marín de Oliveira, L. M. (2002b). Aprendizagem da Nataçãõ: Diferenças motivacionais na aprendizagem e no desenvolvimento de programas de nataçãõ e de fitness aquático. *Fitness and Performance Journal*, 1(2), 42-51.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Morin, A. J. S., Arens, A. K., y Marsh, H. W. (2015). A bifactor exploratory structural equation modeling framework for the identification of distinct sources of construct-relevant psychometric multidimensionality. *Structural Equation Modeling*, 23(1), 116-139.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *En Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., y Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: a meta-analysis. *Perspectives Psychological Science, 7*, 325-340.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescent Health, 29*, 761-775.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. En G.C. Roberts and D. C. Treasure, *Advances in Motivation in sport and exercise: Volume 3* (pp. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Paffenbarger R. S. Jr., Hyde R. T., y Wing A. L. (1990). Physical activity and physical fitness as determinants of health and longevity. En C. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens, J. R. Sutton, y B. D. McPherson (Eds.), *Exercise, Fitness, and Health: A Concensus of Current Knowledge* (pp. 33-48). Illinois: Human Kinetics Books.
- Paffenbarger, R. S. Jr., Hyde, R. T., Wing, A. L., Lee, I. M., Jung, D. L., y Kampert, J. B. (1993). The association of changes in physical-activity level and other lifestyle characteristics with mortality among men. *The New England Journal of Medicine, 328*, 538-545.
- Paradis, K. F., Cooke, L. M., Martin, L. J., y Hall, C. R. (2013). Too much of a good thing? Examining the relationship between passion for exercise and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 493-500.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-53.
- Petitenberte, I., Cid, L., Gama de Matos, D., Hickner, R.C., y Moutão, J. (2014). Motivational climate, goal orientation and exercise adherence in fitness centers and personal training contexts. *Motriz, 20(3)*, 249-256.
- Philippe, F., Vallerand, R. J., y Lavigne, G. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*, 3-22.
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Richer, I., Vallières, E., y Bergeron, J. (2009). Passion for driving and aggressive driving behavior: A look at their relationship. *Journal of Applied Social Psychology, 39*, 3020-3043.
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houliort, N., Lavigne, G. L., y Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*, 917-932.
- Perlman, D. J., y C. A. Webster (2011). Supporting student autonomy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 82(5)*, 46-49.
- Perlman, D. J. (2015). Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20(2)*, 204-214.
- Piers, E. V. y Herzberg, D. S. (2002). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-concept Scale* (2nd edition). Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Pope, J. P., y Wilson, P. M. (2012). Understanding motivational processes in university rugby players: A preliminary test of the Hierarchical Model of intrinsic and extrinsic
- Efecto del ejercicio físico acuático en la motivación y el bienestar

motivation at the contextual level. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 7, 89-107.

Puente, R., y Anshel, M. H. (2010). Exercisers perceptions of their fitness instructor's interacting style, perceived competence, and autonomy as a function of self-determined regulation to exercise, enjoyment, affect, and exercise frequency. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 38-45.

Puente, R., y Cabazos, J. (2013). Personality factor, affect, and autonomy support as predictors of life satisfaction. *Universitas Psychologica*, 12(1), 41-53.

Rakoczy, K., E. Klieme E., y Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte. *German Journal of Educational Psychology*, 22(1), 25-35.

Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Rousseau, F. L., y Provencher, P. (2004). When passion leads to problematic outcomes: A look at gambling. *Journal of Gambling Studies*, 20, 105-119.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y J. Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.

Reeve, J., y Su, Y. L. (2014). Teacher motivation. En M. Gagné (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (pp 349-362). New York; NY: Oxford University Press.

Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.

- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., y Ryan, R. M (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rousseau, F. L., y Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 66, 195-211.
- Rouse, P. C., Ntoumanis, N., Duda, J. L., Jolly, K., y Williams, G. C. (2011). In the beginning: role of autonomy support on the motivation, mental health and intentions of participants entering an exercise referral scheme. *Psychology and Health*, 26(6), 729-749.
- Ruiz, J. R., y Ortega, F. B. (2009). Physical Activity and Cardiovascular Disease Risk Factors in Children and Adolescents. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 3, 281-287.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness, En J. Strauss and G. R. Goethals. *Multidisciplinary Perspectives on the Self* (pp. 208-238). New York, NY: Verlag.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., y Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., y La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (pp. 795-849). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L., y Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10, 2-5.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Ryan, R. M., Huta, V., y Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonic. En A. D. Fave (Ed.), *The exploration of happiness: Present and future perspectives* (pp. 117-139). Dordrecht: Springer, Netherlands.
- Ryan, R. M., y Di Domenico, S. I. (2016). Distinct motivations and their differentiated mechanisms: reflections on the emerging neuroscience of human motivation. En S. Kim, J. Reeve y M. Bong (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Recent Developments in Neuroscience Research on Human Motivation* (pp 349-369). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Ryan, R. M., y Hawley, P. (2016). Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. En M. Leary y K. W. Brown (Eds.), *Psychology of Hypergolic Behavior* (pp. 202-222). New York, NY: Guilford Press.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., y Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.
- Sánchez-López, M., Salcedo-Aguilar, F., Solera-Martínez, F., Moya-Martínez, P., Notario-Pacheco, B., y Martínez-Vizcaíno, V. (2009). Physical activity and quality of life in schoolchildren aged 11-13 years of Cuenca, Spain. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19, 879-884.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., y Chanal, C. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teacher's autonomy-supportive and controlling behavior. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283-301.
- Sarria, A., Selles, H., Cañedo-Arguelles, L., Fleta, J., Blasco, M. J., y Bueno, M. (1987). Un autotest como método de cuantificación de la actividad física en adolescentes. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 7, 56-61.

- Seager, M. (2012). Towards a public health psychology. *Journal of Public Mental Health, 11*(3), 153-156.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2008). Development and validation of the Goal Content for Exercise Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 353-377.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31*, 189-210.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: Evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*, 175-197.
- Segal, N. A., Hein, J., y Basford, J. R. (2004). The effects of Pilates training on flexibility and body composition: An observational study. *Archives of Physical Medical Rehabilitation, 85*, 1977-1981.
- Séguin-Lévesque, C., Laliberté, M. L. N, Pelletier, L. G, Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (2003). Harmonious and obsessive passion for the Internet: Their associations with the couple's relationship. *Journal of Applied Social Psychology, 33*, 197-221.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
- Shah, S., Ardern, C., y Tamin, H. (2015). Predictors of adherence in a community-based taichi program. *Canadian Journal on Aging, 34*(2), 237-246.

- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., y Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Houser-Marko, L., Jones, T., y Turban, D. (2005). Doing one's duty: Chronological age, felt autonomy, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(2), 97-115.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Shephard, R., y Noreau, L. (1989). La valeur preventive de l'e-xercice sur la maladie coronarienne: quelques donnees epidemiologi- ques. *Science et Sports*, 42(2), 91-100.
- Slent, C. A., Duscha, B. D., Johnson, J. L., Ketchum, K., Aiken, L. B., y Samsa, G. P. (2004). Effects of the amount of exercise on body weight, body composition, and measures of central obesity. *Archives of Internal Medicine*, 164, 31-39.
- Sicilia, Á. (2001). La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo. Sevilla: Wanceulen.
- Sin, N.L., y Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., y Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633.

- Sollerhed, A. C., Apitzsch, E., Råstam, L., y Ejlertsson, G. (2008). Factors associated with young children's self-perceived physical competence and self-reported physical activity. *Health Education Research, 23*, 125-136.
- Spray, C. M., y Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences, 19*, 903-913.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology, 72*, 87-103.
- Stebbing, J., Taylor, I.M., y Spray, C.M. (2015). The relationship between psychological well- and ill-being, and perceived autonomy supportive and controlling interpersonal styles: A longitudinal study of sport coaches. *Psychology of Sport and Exercise, 19*, 42-49.
- Stenling, A., Lindwall, M., y Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport Exercise Performance Psychology, 1*, 50-61.
- Stenseng, F., Forest, J., y Curran, T. (2015). Positive emotions in recreational sport activities: The role of passion and belongingness. *Journal of Happiness Studies, 16*, 1117-1129.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Di Cintio, M., y Turner, J. C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist, 3*(2), 97-110.
- Sylvester, B. D., Standage, M., Dowd, A. J., Martin, L. J., Sweet, S. N., y Beauchamp, M. R. (2014). Perceived variety, psychological needs satisfaction, and exercise-related well-being. *Psychology and Health, 29*(9), 1044-1061.
- Sylvester, B. D., Standage, M., McEwan, D., Wolf, S. A., Lubans, D. R., Eather, N., ..., y Beauchamp, M. R. (2016). Variety support and exercise adherence behavior: Experimental and mediating effects. *Journal of Behavioral Medicine, 39*(2), 214-224.

- Sylvester, B. D., Lubans, D. R., Eather, N., Standage, M., Wolf, S. A., McEwan, D., Ruissen, G. R., Kauilius, M., Crocker, P. R. E., y Beauchamp, M. R. (2016). Effects of Variety Support on Exercise-Related Well-Being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 8(2), 213-231.
- Tay, L., y Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 354-365.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., and Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-58.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Tkach, C., y Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183-225.
- Tremblay, M. S., Warburton, D. E. R., Janssen, I., Paterson, D. H., Latimer, A. E., Rhodes, R. E.,..., y Duggan, M. (2011). New Canadian physical activity guidelines. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 36(1), 36-46.
- Treuth, M. S., Schmitz, K., Catellier, D. J., McMurray, R. G., McMurray, D. M., Almeida, M. J., Going, S., Norman, J. E. y Pate, R. (2004). Defining accelerometer thresholds for activity intensities in adolescent girls. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36, 1259-1266.

- Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A. E., Sallis, J. F., y Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: Review and update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(12), 1996-2001.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York: John Wiley and Sons.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., ..., y Marsolais, J. (2003). Les passions de l'Âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M. E., Dumais, A., Grenier, S., y Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 454-478.
- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P., Grouzet, F. M. E. y Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75, 505-533.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology, 3rd Ed.* (pp. 59-83). Nueva York: Wiley and Sons.

- Vallerand, R. J., y Miquelon, P. (2007). Passion for sport in athletes. En S. Jowett, D. Lavallée (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 249-263). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. A., y Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 373-392.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. *Advances in Experimental Social Psychology, 42*, 97-193.
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., y Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: A process model. *Journal of Personality, 78*, 289-312.
- Vallerand, R. J. (2012). The role of passion is sustainable psychological well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 2*(1), 1-21.
- Vallerand, R. J. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychology, 53*(1), 42-52.
- Vallerand, R. J., y Verner-Filion, J. (2013). Making People's Life Most Worth Living: On the Importance of Passion for Positive Psychology. *Terapia Psicológica, 31*(1), 35-48.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. NY: Oxford University Press.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 2*, 483-501.

- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: *The decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Williams, G. C., y Resnicow, K. (2012). Toward systematic integration between Self-Determination Theory and Motivational Interviewing as examples of top-down and bottom-up intervention development: Autonomy or volition as a fundamental theoretical principle. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 23.
- Van Dierendonck, D. (2004) The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629-644.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(9), 87-116.
- Verner-Filion, J., Lafrenière, M. K., y Vallerand, R. J. (2012). On the accuracy of affective forecasting: The moderating role of passion. *Personality and Individual Differences*, 52, 849-854.

- Vieira, F. T., Faria, L. M., Wittmann, J. I., Teixeira, W., y Nogueira, L. A. (2013). "The influence of Pilates method in quality of life of practitioners. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 17(4), 483-487.
- Vierling, K., Standage, M., y Treasure, D. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 795-817.
- Yázigi, F., Espanha, M., Vieira, F., Messier, S. P., Monteiro, C., y Veloso, A. P. (2013). The PICO project: aquatic exercise for knee osteoarthritis in overweight and obese individuals. *BMC musculoskeletal disorders*, 14(1), 1, 320.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen J., y Nurmi J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.
- Yli-Piipari, S., Leskinen, E., Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2012). Predictive role of physical education motivation: the developmental trajectories of physical activity during grades 7-9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(4), 560-569.
- Wankel, L. M. (1993) The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 151-169.
- Warburton, D. E. R., Nicol, C., y Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.
- Warburton, D. E. R. (2009). The physical activity and exercise continuum. En C. Bouchard, y P. T. Katzmarzyk, (Eds.), *Advances in physical activity and obesity* (pp. 21-30). Champaign IL: Human Kinetics Publishing.
- Wang, C. K. J., Khoo, A., Liu, W. C., y Divaharan, S. (2008). Passion and intrinsic motivation in digital gaming. *Cyber Psychology and Behavior*, 11, 39-45.

- Wang, J., y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Weinstein, A. R., Sesso, H. D., Lee, I. M., Cook, N. R., Manson, J. E., y Buring, J. E. (2004). Relationship of physical activity Vs body mass index with type 2 diabetes in women. *Journal of the American Medical Association*, 292, 1188-1194.
- Wessel, T. R., Arant, C. B., Olson, M. B., Johnson, B. D., Reis, S. E., y Sharaf, B. L. (2004). Relationship of physical fitness Vs body mass index with coronary artery disease and cardiovascular events in women. *Journal of the American Medical Association*, 292, 1179-1187.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C. C., y Scime, G. (2006). "It's who I am ...9 really!" The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11, 79-104.

9.

ANEXOS



A través de este cuestionario queremos que expresas cómo ves tus prácticas acuáticas y cómo te sientes durante la práctica de ejercicio físico. Lee el enunciado de cada apartado y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems. **ESTUDIO 1**

En mis prácticas de ejercicio físico acuático dirigido...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El monitor/a me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
2. El monitor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
3. El monitor/a confía en mi capacidad de hacer ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
4. El monitor/a me anima a practicar algún ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
5. El monitor/a escucha mis comentarios sobre el ejercicio físico que realizo.	1	2	3	4	5	6	7
6. El monitor/a me anima de forma positiva a seguir practicando ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme al monitor/a hablándole sobre el ejercicio físico que hago.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi monitor/a se asegura de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
9. El monitor/a contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico.	1	2	3	4	5	6	7
10. El monitor/a se preocupa por el ejercicio físico que hago.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico con mi monitor/a.	1	2	3	4	5	6	7
12. Confío en el consejo que el monitor/a me da sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7

En mis clases en la piscina...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo en de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando practico ejercicio con los/las demás compañeros/as.	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as.	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 9. Siento que me puedo comunicarme abiertamente con mis compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Me siento muy cómodo/a con los compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Piensa en tu actividad deportiva acuática y utilizando la escala que hay a continuación, indica por favor, tu nivel de acuerdo con cada ítem.

Para nada de acuerdo
Muy poco de acuerdo
Poco de acuerdo
Moderadamente de acuerdo
Bastante de acuerdo
Fuertemente de acuerdo
Totalmente de acuerdo

- | | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. La actividad deportiva está en armonía con las otras actividades de mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Tengo dificultades para controlar mi urgencia de hacer deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Las cosas nuevas que descubro con el deporte me permiten apreciarlo aun más. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Tengo casi un sentimiento obsesivo por el deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. El deporte refleja las cualidades que me gustan de mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. El deporte me permite vivir gran variedad de experiencias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. El deporte es la única cosa que realmente “me pone”. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. El deporte está bien integrado en mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Si pudiera, sólo haría deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. El deporte está en armonía con otras cosas que son parte de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. El deporte es tan excitante que algunas veces pierdo el control sobre él. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Tengo la impresión de que mi actividad me controla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Paso mucho tiempo haciendo deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Me gusta el deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. El deporte es importante para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. El deporte es una pasión para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Piensa en tu actividad deportiva acuática y utilizando la escala que hay a continuación, indica por favor, tu nivel de acuerdo con cada ítem.

Totalmente en desacuerdo
Muy en desacuerdo
Algo en desacuerdo
Algo de acuerdo
Muy de acuerdo
Totalmente de acuerdo

- | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento sobre cómo han resultado las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. Sé que puedo confiar en mis amigos y ellos saben que pueden confiar en mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Yo hago ejercicio físico en el agua...

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Porque los demás me dicen que debo hacerlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Porque me siento culpable cuando no lo práctico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Porque creo que el ejercicio es divertido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nada verdadero

Totalmente verdadero

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. No veo por qué tengo que hacerlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Porque mis amigos/familia/pareja me dice que debo hacerlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Porque me siento avergonzado si faltó a la sesión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Porque considero que el ejercicio físico forma parte de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. No veo por qué tengo que molestarme en hacer ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Porque disfruto con las sesiones de ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Porque otras personas no estarán contentas conmigo si no hago ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. No veo el sentido de hacer ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Porque veo el ejercicio físico como una parte fundamental de lo que soy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Porque me encuentro bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Porque considero que el ejercicio físico está de acuerdo con mis valores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gracias por participar en la investigación de “Deporte y Actividad Acuática”

A través de este cuestionario queremos que expreses cómo ves tus prácticas acuáticas y cómo te sientes durante la práctica de ejercicio físico. Lee el enunciado de cada apartado y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems. **ESTUDIO 2**



Nombre y Apellidos..... Edad..... Sexo: Mujer / Hombre
Correo electrónico.....

1. ¿Qué ejercicio físico practicas en el medio acuático?..... ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

En caso de que practiques una segunda modalidad de deporte o ejercicio físico:

¿De cuál se trata?..... ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

	Bastante menor	Menor	Igual	Mayor	Bastante mayor
2. En comparación con otras personas de mi edad, considero mi actividad física (ejercicio físico) en mi tiempo libre	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Con mucha frecuencia
3. Durante el tiempo de ocio, sudo	1	2	3	4	5
4. Durante el tiempo de ocio, practico deporte (ejercicio físico)	1	2	3	4	5
5. Durante el tiempo de ocio, veo la televisión	1	2	3	4	5
6. Durante el tiempo de ocio, camino	1	2	3	4	5
7. Durante el tiempo de ocio, monto en bicicleta	1	2	3	4	5
	Menos de 5 min	Entre 5 y 15 min	Entre 16 y 30 min	Entre 31 y 45 min	Más de 45 min
8. ¿Cuántos minutos al día caminas o montas en bicicleta para ir y volver del centro de estudios, trabajo, gimnasio, supermercado,...?	1	2	3	4	5

En mis prácticas de ejercicio físico acuático dirigido...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El monitor/a me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
2. El monitor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
3. El monitor/a confía en mi capacidad de hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
4. El monitor/a me anima a practicar algún ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
5. El monitor/a escucha mis comentarios sobre el ejercicio físico que realizo	1	2	3	4	5	6	7
6. El monitor/a me anima de forma positiva a seguir practicando ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme al monitor/a hablándole sobre el ejercicio físico que hago	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi monitor/a se asegura de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
9. El monitor/a contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
10. El monitor/a se preocupa por el ejercicio físico que hago	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico con mi monitor/a	1	2	3	4	5	6	7
12. Confío en el consejo que el monitor/a me da sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7

En mis clases en la piscina...	e en desacuerdo Algo en desacuerdo	Neuro	Algo en de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses.	1	2	3	4	5
2. Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto.	1	2	3	4	5
3. Me siento muy cómodo/a cuando ejercicio con los/las demás compañeros/as.	1	2	3	4	5
4. La forma de realizar coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos.	1	2	3	4	5
5. Realizo los ejercicios eficazmente.	1	2	3	4	5
6. Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as.	1	2	3	4	5
7. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos.	1	2	3	4	5
8. El ejercicio es una actividad que hago muy bien.	1	2	3	4	5
9. Siento que me puedo comunicarme abiertamente con mis compañeros/as.	1	2	3	4	5
10. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios.	1	2	3	4	5
11. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase.	1	2	3	4	5
12. Me siento muy cómodo/a con los compañeros/as.	1	2	3	4	5

<i>Piensa en tu actividad deportiva acuática y utilizando la escala que hay a continuación, indica por favor, tu nivel de acuerdo con cada ítem.</i>	Para nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Poco de acuerdo moderadamente de acuerdo	Fuertemente de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
1. La actividad deportiva está en armonía con las otras actividades de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tengo dificultades para controlar mi urgencia de hacer deporte.	1	2	3	4	5	6	7
3. Las cosas nuevas que descubro con el deporte me permiten apreciarlo aun más.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo casi un sentimiento obsesivo por el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
5. El deporte refleja las cualidades que me gustan de mi mismo.	1	2	3	4	5	6	7
6. El deporte me permite vivir gran variedad de experiencias.	1	2	3	4	5	6	7
7. El deporte es la única cosa que realmente "me pone".	1	2	3	4	5	6	7
8. El deporte está bien integrado en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
9. Si pudiera, solo haría deporte.	1	2	3	4	5	6	7
10. El deporte está en armonía con otras cosas que son parte de mí.	1	2	3	4	5	6	7
11. El deporte es tan excitante que algunas veces pierdo el control sobre ella.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tengo la impresión de que mi actividad me controla.	1	2	3	4	5	6	7
13. Paso mucho tiempo haciendo deporte.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me gusta el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
15. El deporte es importante para mí.	1	2	3	4	5	6	7
16. El deporte es una pasión para mí.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas	1	2	3	4	5	6
2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.	1	2	3	4	5	6
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.	1	2	3	4	5	6
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.	1	2	3	4	5	6
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.	1	2	3	4	5	6
6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.	1	2	3	4	5	6
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.	1	2	3	4	5	6
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí..	1	2	3	4	5	6
10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.	1	2	3	4	5	6
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.	1	2	3	4	5	6
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.	1	2	3	4	5	6
13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.	1	2	3	4	5	6
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.	1	2	3	4	5	6
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.	1	2	3	4	5	6
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.	1	2	3	4	5	6
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.	1	2	3	4	5	6
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.	1	2	3	4	5	6
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	1	2	3	4	5	6
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	1	2	3	4	5	6
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.	1	2	3	4	5	6
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza	1	2	3	4	5	6
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos	1	2	3	4	5	6
24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.	1	2	3	4	5	6
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.	1	2	3	4	5	6
26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.	1	2	3	4	5	6
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida daría los pasos más eficaces para cambiarla.	1	2	3	4	5	6

Yo hago ejercicio físico en el agua...	Nada verdadero				100% totalmente verdadero
1. Porque los demás me dicen que debo hacerlo.	1	2	3	4	5
2. Porque me siento culpable cuando no lo práctico.	1	2	3	4	5
3. Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico.	1	2	3	4	5
4. Porque creo que el ejercicio es divertido.	1	2	3	4	5
5. Porque está de acuerdo con mi forma de vida.	1	2	3	4	5
6. No veo por qué tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
7. Porque mis amigos/familia/pareja me dice que debo hacerlo.	1	2	3	4	5
8. Porque me siento avergonzado si falto a la sesión.	1	2	3	4	5
9. Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente.	1	2	3	4	5
10. Porque considero que el ejercicio físico forma parte de mí.	1	2	3	4	5
11. No veo por qué tengo que molestarme en hacer ejercicio.	1	2	3	4	5
12. Porque disfruto con las sesiones de ejercicio.	1	2	3	4	5
13. Porque otras personas no estarán contentas conmigo sino hago ejercicio.	1	2	3	4	5
14. No veo el sentido de hacer ejercicio.	1	2	3	4	5
15. Porque veo el ejercicio físico como una parte fundamental de lo que soy.	1	2	3	4	5
16. Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio.	1	2	3	4	5
17. Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente.	1	2	3	4	5
18. Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable.	1	2	3	4	5
19. Porque me encuentro bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio.	1	2	3	4	5
20. Porque considero que el ejercicio físico está de acuerdo con mis valores.	1	2	3	4	5
21. Porque me pongo nervioso sino hago ejercicio regularmente.	1	2	3	4	5
22. Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio.	1	2	3	4	5
23. Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo.	1	2	3	4	5

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURA FINAL PROGRAMA PAMS

Preguntas:

- ¿Cómo te encuentras físicamente en la actualidad? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Tú crees que has conseguido los objetivos que te habías propuesto en el programa? ¿te sientes mejor ahora que al principio del programa?
- ¿Qué es lo que destacarías de este programa acuático (PAMS)?
- ¿Tú crees que esta actividad te ha ayudado en tu vida cotidiana? Lo recomendarías? Repetirías?
- ¿Prefieres un monitor que te ordene o te guíe, después de realizar el programa?

Cuando realizas ejercicio físico acuático:

1. ¿Te sientes competente y capaz de completar con éxito los entrenamientos? (competencia)
 2. ¿Te sientes cercano y relacionado con los demás practicantes? (relación)
 3. ¿Sientes que puedes tomar decisiones durante los entrenamientos? (autonomía)
- Una escala del 1 al 10... ¿Cuál sería tu grado de satisfacción general con el programa?

Tesis Doctoral

EFFECT OF AQUATIC PHYSICAL EXERCISE through the motivation and well-being

D. Ricardo Zazo Sánchez-Mateos

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

