



Universidad de Sevilla
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

ACTITUDES PARENTALES EN EL DESARROLLO DEPORTIVO E INTEGRAL DE SUS HIJOS/AS DEPORTISTAS

Tesis de Investigación para la obtención del grado de Doctor presentada por

Macarena Lorenzo Fernández

y dirigida por

Rosario Cubero Pérez

y

Ana María López Jiménez

Prof. Titular del Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación

Prof. Titular del Departamento de
Psicología Experimental

Sevilla, Mayo de 2016

Agradecimientos

*Haz de tu vida un sueño,
y de tu sueño una realidad.*

Antoine de Saint-Exupéry

Este sueño se ha convertido en una realidad gracias al apoyo y la ayuda de muchas personas a las que estoy enormemente agradecida:

A mis directoras de tesis, Rosario y Ana. Por acogerme y compartir la ilusión de crear este proyecto y por compartir la idea de que la Psicología de la Actividad Física y del Deporte es un excelente medio educativo. Por ser la guía de este proceso. Por el trabajo, dedicación y conocimientos compartidos. Gracias por querer y formar parte de este proyecto. Rosario, gracias por tus gotas de ilusión en el trabajo, por tirar de mí cuando más lo necesitaba y por la gran ayuda prestada con la documentación del final. Ana, no tengo palabras para expresar el agradecimiento al gran esfuerzo realizado pese a las dificultades acaecidas casi al final del proceso de la tesis. Gracias.

Al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y, en especial, a la dirección y a la secretaría por guiar los pasos de todo el trabajo. Y al programa de doctorado Procesos de Desarrollo e Intervención Familiar por acoger mi trabajo.

A los jueces expertos, los clubes y las escuelas deportivas que han permitido la recogida de datos de este trabajo, participando con una gran motivación y entusiasmo.

A Rocío, por ser la precursora de mi trayectoria profesional en el mundo de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte, por ser mi mentora, compañera y amiga. Por guiar mis pasos. Siempre he dicho, digo y diré que “de mayor quiero ser como tú”. Y a todos los miembros *clandestinos*, Ro y Porti, por compartir el lema *donde hay un sueño, hay un camino* y por compartir ideas y perspectivas futuras juntos.

A mi familia, papá, mamá y Javi. Por ser como sois, por vuestro cariño, por estar ahí siempre de forma incondicional, por creer en mí y por darme la fuerza que necesitaba en cada momento. También a mi abuela Ana y a mi Tía Paca, por todo vuestro cariño, tan importante para la elaboración de este trabajo.

A mi “familia de acogida”: abuela Manoli, tía Rocío, tío Antonio y Nenón, por acogerme en vuestra casa convirtiéndola en un hogar también para mí desde que empecé la carrera. Por convertirlos en personas realmente importantes en mi vida y el apoyo dado siempre.

A los compañeros y compañeras del Centro Equilibrium, por apoyarme, por creer en mí y darme la oportunidad de pertenecer a un maravilloso equipo multidisciplinar donde he adquirido muchos conocimientos que me han ayudado en este trabajo.

A mis amigos y amigas, en especial a Manuel, Jesús y Manoli, mi “hermana”, por estar ahí en todo momento, preocuparos y ayudarme de la forma que lo hacéis. Y a

Sara y Estefanía, porque no hacen falta palabras para saber qué nos pasa, sólo una mirada basta para ello, por sacar siempre una sonrisa y hacer de los baches momentos inolvidables.

Y por último, y no menos importante, a Edgar, por haber aparecido en mi vida, por querer compartirla conmigo y por llenar de ilusión mis días. Por tu cariño, tu alegría, por compartir metas conmigo, por ayudarme en este proyecto, por creer en mí y tener la paciencia que todo doctorando necesita en esta fase. Por ser como eres. Y por regalarme una de las cosas más maravillosas que puedes dar a alguien, nuestra bebé, que aunque aún no haya nacido, ha contribuido en gran medida a la finalización de este trabajo, dando mucho ánimo e ilusión.

A todos/as, gracias por haberme ayudado a convertir mi sueño en una realidad.

GRACIAS

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. Implicación parental en el deporte de los hijos/as.....	19
1.1. Delimitación del concepto de <i>deporte</i>	20
1.2. El papel de los padres/madres en el deporte de sus hijos/as.....	27
1.3. Pautas educativas en el ámbito deportivo	38
1.3.1. Aspectos cognitivos.....	42
a) Expectativas y objetivos de la práctica deportiva	42
b) Expectativas y objetivos en la competición. Orientación hacia el proceso/tarea vs al resultado/ego.....	45
c) Evaluación de las expectativas	50
1.3.2. Aspectos afectivos.....	53
1.3.3. Aspectos conductuales o relativos a pautas y actuaciones.....	55
a) Motivación vs presión	55
b) Autonomía/control/supervisión.....	58
c) Respeto a los otros significativos	60

d) Comunicación	64
e) Resolución de conflictos	68
CAPÍTULO 2. Modelos teóricos sobre estilos parentales e influencia familiar en el deporte	73
2.1. Modelos provenientes de la Psicología Evolutiva y de la Educación.....	75
2.1.1. El Modelo Ecológico.....	76
2.1.2. Los estilos educativos de padres y madres.....	86
a) Las dimensiones de los estilos y pautas educativas	89
b) Combinación de las dimensiones de control e implicación afectiva	92
c) Los grados de control/exigencia y afecto/calidez	95
2.2. Modelos provenientes de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte	103
2.2.3. Triángulo, cuadrado, pentágono deportivos y modelo integrador	104
2.2.4. Modelo de implicación parental aplicado al ámbito deportivo	111
a) Modelo de implicación parental en las tareas escolares.....	112
b) Adaptación del modelo de implicación parental al contexto de la práctica deportiva.....	129
2.3. Tipología de padres/madres en el ámbito deportivo	142

2.3.1. Perfiles parentales respecto a la presión/implicación y apoyo a las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación y el aburrimiento desarrollado por jóvenes deportistas	142
2.3.2. Percepción de los/las deportistas sobre sus padres/madres en el contexto deportivo.....	146
2.3.3. Las dimensiones de autonomía, apoyo y control	148
2.3.4. Perfiles parentales en función de la participación con los entrenadores/as y los deportistas.....	152
2.3.5. El continuo relativo al grado de involucración	156
2.3.6. Expectativas y formación: las tendencias no excluyentes.....	161
2.3.7. Estilos indiferente, equilibrado y sobreprotector	163
2.4. Instrumentos de evaluación de estilos parentales y pautas educativas en el ámbito deportivo.	167
2.4.1. Cuestionario para niños/as acerca de la opinión de los padres y madres en el deporte (CHOPMD; Garrido, Romero, Ortega, y Zagalaz, 2011).	167
2.4.2. <i>Cuestionario para técnicos acerca de los padres y madres en el deporte</i> (CTPMD; Garrido et al., 2010).	170
2.4.3. <i>Cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de padres y madres en el deporte</i> (ACAPMD; Garrido et al., 2010).	173
2.4.4. <i>Parental Involvement Sport Questionnaire (PISQ; Lee y Mclean, 1997). Versión adaptada al castellano por Torregrosa, Sousa, Villamarín, Vilches, Viladrich, y Cruz (2005).</i>	175

2.4.5. <i>Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo Juvenil (CPEDJ; Carratalà et al., 2011)</i>	177
2.4.6. <i>Parent-Initiated Motivational Climate-2 (PIMCQ-2; White, 1998)</i>	179
CAPÍTULO 3. Objetivos Generales	183
CAPÍTULO 4. Estudio I: Diseño y validación de la Batería COPADE	186
4.1. Objetivos	187
4.2. Construcción de la escala	188
4.2.1. Diseño y construcción de la batería COPADE	188
4.2.2. Análisis de la validez de contenido	194
a) Juicio de expertos	195
b) Estudio Piloto	198
4.3. Análisis psicométrico de la batería COPADE	200
4.3.3. Método	200
a) Participantes	200
b) Procedimiento	202
c) Análisis de datos	203

4.3.4. Resultados	203
a) Análisis factorial confirmatorio: Validez de constructo	203
b) Análisis de la Fiabilidad.....	209
4.4. Discusión y conclusiones.....	211
CAPÍTULO 5. Estudio II: Perfiles actitudinales parentales en el ámbito deportivo	218
5.1. Objetivos.....	219
5.2. Método.....	220
5.2.1. Participantes	220
5.2.2. Instrumentos	222
5.2.3. Procedimiento.....	222
5.2.4. Análisis de datos.....	223
5.3. Resultados.....	225
5.3.1. Análisis de Conglomerados.....	225
a) Edad del hijo/a.....	231
b) Género del hijo/a.....	232
c) Género del padres/madre.....	233

d) Nivel educativo del padre/madre	234
e) Deporte practicado	237
5.4. Discusión	239
5.4.1. Perfiles actitudinales parentales en el ámbito deportivo de sus hijos/as	241
a) Perfil 1. Padres/madres orientados al desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as.....	241
b) Perfil 2. Padres/madres orientados al rendimiento deportivo de sus hijos/as.	245
c) Perfil 3. Padres/madres orientados tanto al desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as como al rendimiento deportivo de los mismos	250
d) Perfil 4. Padres/madres indiferentes por la práctica deportiva de sus hijos/as	254
5.4.2. Relación entre tipología de padres/madres en el ámbito deportivo y variables sociodemográficas	256
a) Edad del hijo/a.....	256
b) Género del hijo/a.....	258
c) Género del padre/madre	259
d) Nivel educativo del padre/madre	260
e) Deporte practicado	261

CAPÍTULO 6. Conclusiones generales, limitaciones y perspectivas futuras.....	265
6.1. Conclusiones generales.....	266
6.2. Limitaciones y perspectivas futuras.....	267
CAPÍTULO 7. Referencias	271
7.1. Referencias bibliográficas.....	272
CAPÍTULO 8. Anexos.....	314
8.1. Versión inicial de la batería: Cuestionarios para la evaluación de actitudes de padres y madres en el deporte de sus hijos/as.....	315
8.2. Versión final de la batería de instrumentos: Cuestionarios para la evaluación de actitudes de padres y madres en el deporte de sus hijos/as.....	322
8.3. <i>Cuestionario para niños/as acerca de la opinión de los padres y madres en el deporte (CHOPMD; Garrido, Romero, Ortega, y Zagalaz, 2011).....</i>	<i>328</i>
8.4. <i>Cuestionario para técnicos acerca de los padres y madres en el deporte (CTPMD; Garrido et al.,2010).....</i>	<i>329</i>
8.5. <i>Cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de padres y madres en el deporte (ACAPMD; Garrido et al., 2010).....</i>	<i>330</i>

Índice de tablas

Tabla 2.1.	Resumen de clasificaciones de tipos de padres/madres en el contexto deportivo.....	165
Tabla 2.2.	Resumen de cuestionarios que evalúan diferentes aspectos parentales en el ámbito deportivo.....	181
Tabla 4.1.	Características de los participantes.....	201
Tabla 4.2.	Edad de los padres/madres.....	205
Tabla 4.3.	Índices de ajuste global de los modelos ajustados.....	205
Tabla 4.4.	Correlaciones significativas entre factores.....	208
Tabla 4.5.	Fiabilidad de los componentes cognitivos. Expectativas y objetivos.....	209
Tabla 4.6.	Fiabilidad de los componentes afectivos.....	210
Tabla 4.7.	Fiabilidad de los componentes relativos a pautas/actuaciones.....	210
Tabla 4.8.	Estructura de la batería de instrumentos COPADE.....	216
Tabla 5.1.	Características de los participantes.....	221
Tabla 5.2.	Edad de los padres/madres.....	221

Tabla 5.3.	Centro de los conglomerados finales.....	226
Tabla 5.4.	Número de casos en cada conglomerado.....	227
Tabla 5.5.	Media y desviación típica de la edad de los hijos/as en cada conglomerado.....	231
Tabla 5.6.	Tabla de contingencias género del hijo/a * perfil parental.....	233
Tabla 5.7.	Tabla de contingencias género del padre/madre * perfil parental....	234
Tabla 5.8.	Tabla de contingencias nivel educativo del padre/madre * perfil parental.....	236
Tabla 5.9.	Tabla de contingencia deporte practicado por su hijo/a * Perfil parental.....	238

Índice de figuras

Figura 1.1.	Concepto de deporte (Hernández-Moreno1994).....	23
Figura 1.2.	Ámbitos del concepto deporte (Giménez, 2003).....	29
Figura 1.3.	Respuestas a través de las cuales se manifiesta la actitud (Morales, 1999).....	40
Figura 1.4.	Estilos de gestión de conflictos (Rahim y Bonoma, 1979; Rahim, 2002).....	71
Figura 2.1.	Estructuras seriadas del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	77
Figura 2.2.	Modelo Ecológico de Bonfenbrenner (1979).....	81
Figura 2.3.	Entornos de influencia del deportista basado en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Lapuente, 2009).....	85
Figura 2.4.	Estilos educativos reformulados por MacCoby y Martin (1983)...	96
Figura 2.5.	Tipología de estilos educativos, rasgos parentales y consecuencias (Torío, et. al., 2008).....	102
Figura 2.6.	Triángulo deportivo (Smoll, 1991).....	104
Figura 2.7.	Cuadrado deportivo (Ortín, 2009).....	105

Figura 2.8.	Pentágono Deportivo (Dosil, 2008).....	107
Figura 2.9.	Continuo en el que se sitúa el deporte en su vertiente educativa (Dosil, 2008).....	110
Figura 2.10.	Modelo integrador (Lorenzo y Bohórquez, 2011).....	111
Figura 2.11.	Modelo de implicación parental (adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 2005).....	114
Figura 2.12.	Modelo de implicación parental en deporte (Teques y Serpa, 2009). Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler (2005).....	129
Figura 2.13.	Continuo de participación de los padres/madres.....	161
Figura 4.1.	Estructura factorial de la escala de expectativas.....	206
Figura 4.2.	Estructura factorial de la escala de sentimientos.....	206
Figura 4.3.	Estructura factorial de la escala de pautas.....	207
Figura 5.1.	Perfiles parentales en el ámbito deportivo.....	227
Figura 5.2.	Perfiles actitudinales parentales.....	255

Introducción

*Dímelo y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo*

Benjamin Franklin

El presente trabajo se inició con el propósito de analizar los tres componentes de las actitudes parentales en el contexto deportivo.

Uno de los principales objetivos del deporte de base y de iniciación es la promoción y el desarrollo integral de los y las deportistas. Para la consecución de dicho objetivo es importante contar y trabajar con los principales agentes implicados en el desarrollo deportivo e integral de los jóvenes deportistas, entre los que se encuentran los padres y madres (Smoll, 1991). El papel de los padres y madres en el deporte de iniciación es básico para un correcto crecimiento deportivo y personal de los jóvenes que se adentran en el complicado mundo de la actividad física y el deporte (Ortín, 2009), jugando un papel muy importante en la formación de características personales del niño/a deportista (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbreno, 1996; Romero, Garrido y Zagalaz, 2009). Es decir, los padres y madres juegan un papel muy importante en la formación de características personales del niño/a deportista, teniendo especial importancia en la generación del hábito de practicar deporte, así como sirviendo de

modelos y moduladores de actitudes y conductas a través de interacciones con carácter de refuerzo y castigo (Gimeno, 2003).

La figura parental, sin embargo, siendo un elemento primordial en el complejo proceso del desarrollo deportivo e integral, puede tanto favorecerlo, como convertirse en un obstáculo para el desarrollo positivo del/la joven deportista. Aunque muchos padres/madres contribuyen eficazmente en los programas de deporte infanto-juvenil, desafortunadamente hay otros/as que ejercen una influencia negativa, privando a los/las jóvenes de los beneficios que se derivan de una buena práctica deportiva, entre ellos la diversión (Sánchez, 1997, 2001).

En la práctica profesional se está detectando, de hecho, un problema relativo a las repercusiones de determinadas prácticas educativas parentales sobre el desarrollo deportivo y personal de sus hijos/as que, hasta la fecha, ha sido poco investigado. Los pocos estudios que existen respecto a este tema constatan que las interacciones parento-filiales que se producen en el ámbito deportivo no siempre son las más adecuadas para el fomento de un óptimo desarrollo deportivo (Amenabar, Sistiaga, y García, 2008; Romero et al., 2009), teniendo importantes repercusiones en aspectos clave para un correcto desarrollo deportivo e integral de los/las jóvenes deportistas, particularmente en la autopercepción de diversas capacidades y en la evolución de intereses (Eccles y Harold, 1991; Kimiecik, Horn y Shurin, 1996), en las expectativas (Babkes y Weiss, 1999), en la competencia deportiva percibida (Harter, 1978; Babkes y Weiss, 1999), en la motivación (Babkes y Weiss, 1999; Nicholls, 1989; Ames, 1992), y en la socialización en valores y actitudes (Anderson, Hughes y Fuemmeler, 2009; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbreno, 2003).

No existe, por otro lado, en la actualidad, un modelo teórico integrador en el que se incluyan las variables y dimensiones más relevantes en el estudio de la influencia parental en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as deportistas. Los estudios de los que disponemos se centran en describir aspectos muy concretos, que no ofrecen una visión global de las interacciones parento-filiales en el contexto deportivo. Tampoco existen instrumentos que nos ayuden a evaluar un amplio conjunto de dimensiones parentales determinantes del desarrollo deportivo de niños/as y adolescentes, acordes con un modelo teórico integrador.

De acuerdo con la investigación de la que disponemos en la actualidad, y avanzando hacia un modelo más integrador, proponemos considerar tres componentes fundamentales de las actitudes parentales hacia la práctica deportiva, que son el componente cognitivo (Gil de Montes, Arruza, Arribas, Verde, Ortiz e Irazusta, 2007; Latorre, Gasco, García, Martínez, Quevedo, Carmona, Rascón, Romero, López y Malo, 2009), el afectivo (Boixadós, Valiente, Mimbreno, Torregrosa y Cruz, 1998; Partridge, 2011), y el de pautas y actuaciones (Amenabar, Sistiaga y García, 2008; Gimeno, 2003; Lee y Cook, 1990; Ortín, 2009; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2013; Sánchez, Leo, Sánchez, Amado, y García, 2012); Tamminen y Holt, 2012). Estos tres componentes constituyen una propuesta de marco teórico y el eje que nos permitirá elaborar una batería de instrumentos para la evaluación de los mismos.

Con tales puntos de partida, los objetivos generales de esta tesis doctoral son:

1. Diseñar y validar una batería de instrumentos que evalúe las actitudes parentales en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos e hijas

deportistas, teniendo en cuenta los componentes cognitivos, afectivos y de pautas de actuación.

2. Explorar y, en su caso, proponer una categorización de diferentes patrones actitudinales de padres y madres respecto a la práctica deportiva de sus hijos/as.

Con estos objetivos pretendemos, por un lado, ofrecer aportaciones a nivel conceptual y metodológico de cara al estudio y comprensión de las actitudes parentales en el ámbito deportivo y, por otro lado, crear una base teórica para el diseño e implementación de programas de intervención para la optimización de las actitudes parentales en dicho contexto.

Con tales puntos de partida están divididos los 8 Capítulos de este trabajo. En los Capítulos 1 y 2 recogemos los principios fundamentales del marco teórico en el que nos situamos. En el Capítulo 1, en concreto, se define en primera instancia el tipo de deporte en el que se va a centrar la investigación y la importancia del papel de los progenitores para un óptimo desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as en este tipo de deporte. En este capítulo, por último también se hace un análisis de los estudios existentes sobre las pautas educativas parentales en el deporte de los/las más jóvenes, teniendo en cuenta todos los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales o relativos a pautas y actuaciones que componen las actitudes.

En el Capítulo 2 se analizan los modelos teóricos existentes sobre estilos parentales e influencia familiar en el deporte. Para ello, se examinan los modelos provenientes de la Psicología Evolutiva y de la Educación (Modelo Ecológico y estilos

educativos parentales), por un lado, y, los modelos provenientes de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte (modelos que contemplan las figuras parentales como agentes principales en el desarrollo deportivo e integral y modelo de implicación parental aplicado al ámbito deportivo), por otro lado. En este capítulo se lleva a cabo, además, una exploración de las diferentes tipologías de padres en el contexto deportivo, así como de los instrumentos de evaluación de estilos parentales y pautas educativas en el ámbito deportivo.

En el Capítulo 3 se presentan los objetivos generales del trabajo que van a delimitar los siguientes Capítulos.

En el Capítulo 4 se recoge el primer estudio de este trabajo, centrado en el diseño y validación de una batería de instrumentos que contemple los tres componentes de las actitudes parentales: aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos conductuales o relativos a pautas y actuaciones. En el Capítulo 5 se describe el segundo estudio, con el cual pretendemos aportar a la literatura científica una clasificación de padres/madres en función de sus actitudes ante la práctica deportiva de sus hijos/as teniendo en cuenta los tres componentes de las actitudes parentales. Además, se analizarán si el deporte practicado, el género de los hijos/as, la edad de los mismos y el género de los progenitores se relacionan con la pertenencia a uno u otro grupo.

En el Capítulo 6 se detallan las conclusiones generales, limitaciones y perspectivas futuras de los dos estudios que componen este trabajo de investigación.

En el Capítulo 7 se recogen las referencias bibliográficas y en el Capítulo 8, por último, los anexos del trabajo.

CAPÍTULO 1. Implicación parental en el deporte de los hijos/as

En este capítulo se realiza un recorrido por la delimitación del concepto de *deporte* para poder situar al lector/a en las características y ámbitos propios del mismo al que se va a hacer referencia a lo largo de todo el trabajo.

Se analiza, a continuación, la importancia de los padres/madres en el contexto deportivo y, por último, se describen los estilos parentales y pautas educativas concretas en este ámbito.

1.1. Delimitación del concepto de *deporte*

El término *deporte* se usa en la actualidad en numerosas ocasiones sin conocer exactamente su significado y se emplea en diferentes situaciones sin reflexionar a qué nos referimos realmente cuándo lo hacemos y sus posibles consecuencias (Romero, 2006).

Es común emplear el vocablo *deporte* cuando se alude a las clases de educación física que se realizan en el colegio, cuando los niños y las niñas comienzan a aprender a nadar o montar en bicicleta, cuando vemos fútbol por televisión, etc. El concepto de *deporte* ha sido definido por numerosos autores, y aunque no se ha llegado a un consenso, parece que todos coinciden en las amplias posibilidades educativas que este concepto encierra.

Para entender mejor el significado de la palabra deporte es conveniente analizar la etimología de dicha palabra. Algunos autores sostienen que la palabra deporte es de origen latino, naciendo de la expresión *de-portare*, referente a la salida fuera de las puertas (porta) de la ciudad, para dedicarse a juegos competitivos (Menéndez Pidal, 1956; Piernavieja, 1966). Otros apoyan que la palabra deporte es utilizada para traducir el término inglés *sport*, que a su vez viene del francés antiguo *desport*, que deriva del verbo *se déporter*, que significa *divertirse, distraerse*. En castellano aparece por primera vez en una crónica de 1344 (Piernavieja, 1962), conservándose hasta comienzos del siglo XVII. El concepto *deporte* ha sufrido hasta nuestros días ampliaciones y redefiniciones muy significativas.

Pièrre de Coubertin, pedagogo e historiador francés fundador de los Juegos Olímpicos modernos, definió el término deporte como el culto voluntario y habitual del intensivo ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progreso, y que puede llegar hasta el riesgo (Coubertin, 1973; Coubertin, 1992; Magnane, 1968). Posteriormente, Cagigal (1966) lo definió como diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos, más o menos sometidos a reglas.

En la actualidad, para el deporte y la actividad física existen nuevas definiciones desde una perspectiva más amplia, abierta e integradora. A continuación se presentan algunas de estas definiciones.

Para la Real Academia de la Lengua Española (1992), el término *deporte* se refiere a dos acepciones: a) actividad física, ejercida como juego o competición, cuya

práctica supone entrenamiento y sujeción a normas; y, b) recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre.

Castejón (2001, p. 17), plantea el deporte como:

Una actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de movimientos, aprovechando sus características individuales o de cooperación con otros, tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo.

Para Fraile, por su parte, el deporte es (2004, p. 5):

Una actividad organizada y regida por unas reglas, que se desarrollan dentro del marco de la sociedad, que pertenece a y se desarrolla por un poder institucional, con unos intereses definidos por una determinada política de actuación.

García-Ferrando (1990), además, afirma que al construir la definición de deporte hay que partir de posiciones amplias y flexibles, que destaquen sus elementos esenciales: actividad física e intelectual humana, de naturaleza competitiva, y gobernada por reglas institucionalizadas.

De acuerdo con Hernández-Moreno (1994), podemos esquematizar el concepto de deporte según las características básicas que se exponen en la Figura 1.1.

DEPORTE	
Juego	• Todos los deportes nacen como juegos, con carácter lúdico
Situación motriz	• Implican ejercicio físico y motricidad más compleja
Competitivo	• Superar una marca o un adversario/s
Reglas	• Reglas codificadas y estandarizadas
Institucionalizado	• Está regido por instituciones oficiales (federaciones, clubes, etc.)

Figura 1.1. Concepto de deporte (Hernández-Moreno, 1994)

Estas características toman como referencia la apariencia o forma *externa* del deporte, pero, siguiendo a Giménez (2003), la utilización de este término en diversos contextos da lugar a las diferentes modalidades representadas en la Figura 1.2 y descritas a continuación (Giménez, 2003).



Figura 1.2. Ámbitos del concepto deporte (Giménez, 2003)

- *Deporte escolar lectivo.* Son aquellas prácticas deportivas que se realizan dentro de las clases de educación física, por lo que tienen que respetar los diseños curriculares existentes en cada momento.
- *Deporte en edad escolar.* Son todas aquellas prácticas deportivas que realizan niños/as y adolescentes entre los 8 y los 16 años.
- *Deporte educativo.* Es el que incluye aquellas prácticas que se llevan a cabo de forma educativa, cuyo objetivo principal es el desarrollo de las capacidades para una formación global.

- *Iniciación deportiva.* Etapa en la que una persona comienza el proceso de aprendizaje de las habilidades genéricas y específicas necesarias para la práctica de uno o varios deportes.
- *Deporte para todos:* Este concepto va unido a que ninguna persona o grupo de personas puedan quedar al margen de practicar alguna modalidad deportiva, sin distinción de edad, sexo o forma física.
- *Deporte adaptado.* Con este término se definen los deportes practicados por todas las personas que tienen alguna necesidad educativa especial a nivel físico, psíquico o sensorial. Para ello se adaptan todos los elementos necesarios como pueden ser los materiales o las reglas.
- *Deporte de competición.* La finalidad principal es el producto, es decir, el resultado que puede obtenerse venciendo al adversario, o como superación de uno mismo. El deporte competitivo en la edad escolar ha seguido los pasos del deporte federado, de ahí su poca adaptación a la edad, características de sujetos y contexto de desarrollo. No obstante, bien orientado es educativo.
- *Deporte de alta competición.* Es el deporte de competición de mayor nivel y calidad, y generalmente es practicado por deportistas adultos que se dedican a ello de manera profesional.

Como se observa, esta clasificación no es excluyente. Este trabajo, concretamente, se va a centrar en la combinación de deporte en edad escolar, deporte de iniciación, deporte educativo y, en cierta medida, deporte de competición, entendiendo la competición como parte del proceso educativo. Este marco es acorde a la definición de deporte aportada en el *Real Decreto 6/2008 de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en Andalucía*, identificando el deporte en edad escolar con toda

actividad físico-deportiva desarrollada en horario no lectivo y realizada por los niños y niñas en edad escolar, orientada hacia su educación integral, así como al desarrollo armónico de su personalidad (deporte educativo). Esto se entiende así, además, procurando que la práctica deportiva no sea exclusivamente concebida como competición (deporte de competición), sino que dicha práctica promueva objetivos formativos y de mejora de la convivencia, fomentado el espíritu deportivo de participación limpia y noble, el respeto a la norma y a los compañeros/as de juego, juntamente con el lícito deseo de mejorar técnicamente (deporte de iniciación).

También está en consonancia con la definición de deporte aportada en la Carta Europea del Deporte (CSD, 1996), según la cual el deporte es entendido como cualquier forma de actividad física que, a través de una participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y/o la obtención de resultados en competición a todos los niveles. En esta Carta, además, se propone como objetivo de la práctica deportiva promover la participación deportiva en beneficio de la persona y de la sociedad en su conjunto. Autores como Jowett y Timson-Katchis (2005), o Vallerand (2007), afirman que en la actualidad la finalidad de la práctica deportiva va más allá de la propia competición, incluyendo además el contexto deportivo como medio para el desarrollo de valores sociales.

1.2. El papel de los padres/madres en el deporte de sus hijos/as

En la línea de los autores con los que cerrábamos el apartado anterior, diversas investigaciones comprueban los numerosos beneficios psicológicos que se obtienen con la participación en los deportes juveniles, incluyendo el desarrollo de destrezas de liderazgo, competitividad, capacidad de cooperación, deportividad, autorrealización y autoconfianza. En este sentido, mediante la competición y la práctica deportiva el niño/a aumenta su grado de autocontrol emocional, su autoconfianza y seguridad (Sánchez, 2001). Además de estos beneficios, también se pueden encontrar otros como la socialización, el aumento de la actividad física, el aumento de la salud, mejores hábitos alimenticios y el menor consumo de drogas (Coatsworth y Conroy, 2007; Taliaferro, Rienzo, y Donovan, 2010).

Respecto a la socialización, la práctica deportiva se desarrolla en un sistema social que contribuye a un proceso de socialización a través del cual los individuos aprenden competencias, valores, actitudes, normas y conocimientos asociados al cumplimiento de los roles sociales actuales y previstos (Dorsh, Smith, y McDonough, 2009). El deporte es considerado una tarea social (Partridge, 2011), siendo la presencia de los otros significativos (padres/madres, iguales, entrenadores/as, fans, etc.) influyente en la experiencia deportiva. En esta línea, una rama emergente de investigación sugiere que la socialización en la familia, y por parte de los padres/madres en particular, puede tener un efecto profundo y duradero en la participación deportiva de los individuos sobre el curso de la vida (Birchwood, Roberts, y Pollock, 2008; Evans y Davies, 2010;

Van Tuyckom y Scheerder, 2010; Wheeler y Ken Greenabvan, 2014). En concreto, la investigación sugiere que los padres/madres aportan una de las influencias más importantes tanto en el inicio de la práctica deportiva (Greendorfer, 1977; Greendorfer y Lewko, 1978; Snyder y Spritzer, 1973) como, una vez que están inmersos en el mundo de la actividad física y el deporte, en el desarrollo psicosocial de los niños y jóvenes en la práctica deportiva (Horn y Horn, 2007). Así mismo, es un factor fundamental para el desarrollo del talento deportivo (Teques y Serpa, 2009).

Aspectos como la información y las oportunidades, o el apoyo emocional que ofrecen los progenitores a sus hijos/as, están relacionados con la cantidad y calidad de la práctica deportiva (Jowett y Timson-Katchis, 2005; Sánchez-Miguel, Pulido, Amado, Sánchez-Oliva, y Leo, 2014; Weiss y Fretwell, 2005). Por tanto, los padres/madres juegan un papel importante en la participación de sus hijos/as en la actividad física y en sus niveles de aptitud física (Ellis, Lieberman, y Dummer, 2014). Es decir, los niños/as que participan en el deporte dependen en gran medida del apoyo y el aliento de sus padres/madres (Fredricks y Eccles, 2004) para el desarrollo de esta actividad. Los padres/madres pueden proporcionar oportunidades y medios de apoyo a sus hijos/as en el deporte, incluyendo la selección de los programas deportivos en los que sus hijos/as van a participar, decidiendo qué actividades son más valoradas, el pago de las actividades y equipos, los horarios de dichas actividades, ofreciendo transporte y apoyo emocional. En muchos casos, las actividades deportivas de los hijos/as hacen que la vida familiar, social e incluso laboral giren en torno a estas actividades (Gould, Lauer, Roll, Janes, y Pennisi, 2006, 2008; Wolfenden y Holt, 2005).

De hecho, existen estudios que intentan arrojar luz sobre los factores de estrés asociados con la participación de los padres/madres en el deporte de sus hijos/as (Harwood, Drew, y Knight, 2010; Harwood y Knight, 2009a, 2009b). Entre estos factores de estrés se encuentran la organización, la competencia y de desarrollo. Los estresores organizacionales incluyen exigencias financieras y de tiempo, problemas con la organización, la estructura de las competiciones y la formación de sus hijos/as. Los estresores competitivos están directamente relacionados con la experiencia de la competición, incluyendo temas tales como hablar con el/la hijo/a después de la pérdida o mal desempeño, tratar de hacer trampa y ser testigo de una mala conducta. Los estresores de desarrollo, de acuerdo con estos estudios, están relacionados con las preocupaciones de los padres/madres con respecto al futuro deportivo y al desarrollo de sus hijos/as, incluyéndose la toma de decisiones sobre la escolarización y las academias deportivas. Harwood y Knight (2009b) también identificaron que en la etapa de especialización deportiva (Côté, 1999), que es cuando los niños/as se centran en el deporte y aumenta la cantidad de entrenamiento y la competición, es cuando se encuentra el mayor número de factores de estrés.

En esta línea Knight y Holt (2013) realizaron un estudio con tenistas e identificaron cuatro factores que influyen en la experiencia de los padres/madres en las competiciones. Estos factores son el rendimiento y comportamiento de sus hijos/as (su rendimiento potencial, su comportamiento en el terreno de juego y su reacción en la competición), la deportividad (actitudes y comportamientos de los rival y participación parental en partidos), la interacción entre padres (oportunidades sociales y disputas parentales) y el contexto competitivo (organización de la competición e importancia del ranking).

Estos factores estresantes pueden ser una de las causas que determinan la diferencia comportamental en los padres/madres. Además, desde el ámbito de la psicología de la Actividad Física y Deportiva diversos estudios han informado sobre la influencia de los modelos de conducta parentales, teniendo un fuerte impacto en los niveles de actividad deportiva de sus hijos/as (Anderssen, Wold, y Torsheim, 2006; Gustafson y Rhodes, 2006; Stuart, Lieberman, y Hand, 2006; Welk, Wood, y Morss, 2003). Es decir, toda esta inversión de recursos se ve reflejada en las actitudes y comportamientos que presentan los padres/as antes, durante y después de la práctica deportiva de sus hijos/as, lo que juega un papel crucial en la formación de características personales del niño/a deportista (Cruz, Boixadós, Torregrosa, y Mimbrero, 1996). En concreto, los progenitores interactúan en la práctica deportiva de sus hijos/as favoreciendo o perjudicando la aparición de actitudes personales y comportamentales positivas durante la ejecución deportiva (Sánchez, 1997), e incluso teniendo un impacto significativo en aspectos psicosociales como la motivación, el disfrute y la ansiedad que experimentan los niños/as en la práctica de actividad física y/o deportiva (Babkes, Partridge, y Moore, 2012; Brustad, Babkes, y Smith, 2001). En todos estos procesos de influencia educativa, los niños/as infieren información acerca de las creencias, comportamientos y objetivos de sus padres/madres, que influyen en su desarrollo psicosocial (Holt, Tamminen, Black, Mandigo, y Fox, 2009).

Por tanto, y como demuestran numerosos estudios sobre esta temática, es ampliamente reconocida y está bien documentada la importancia de la labor de la familia para un correcto desarrollo deportivo de los jóvenes tanto en el deporte de iniciación (Cruz et al., 1996; Fredricks y Eccles, 2004; Gimeno, 2003; Romero, Garrido, y Zagalaz, 2009), como en el caso de quienes se adentran en el complicado

mundo de la actividad física y/o deportiva con aspiraciones profesionales. Es decir, los padres y madres juegan un papel muy importante en la formación de características personales del niño/a deportista, teniendo especial importancia en la generación del hábito de practicar deporte, así como sirviendo de modelos y moduladores de actitudes y conductas a través de interacciones con carácter de refuerzo y castigo (Gimeno, 2003).

Como se ha afirmado anteriormente, existen evidencias de que los padres/madres juegan un papel muy importante desde la primera infancia. La influencia de los padres/madres, en general, disminuye a medida que los niños/as crecen. Sin embargo, los progenitores desempeñan funciones particularmente importantes que apoyan la participación de sus hijos/as en el deporte de competición durante la primera adolescencia (Côté, 1999; Holt et al., 2009). En este período en el que la influencia parental decrece, los compañeros/as y entrenadores/as van cobrando cada vez más importancia (Horn y Horn, 2007; O'Rourke, Smith, Smoll, y Cumming, 2014). La mayoría de los trabajos existentes centran el objetivo de su estudio y/o intervención en las relaciones entrenador/a-deportista, sin tener en cuenta el resto de agentes implicados en el desarrollo de los más jóvenes (Brustad, 2003; Langan, Blake, y Lonsdale, 2013). El papel de los padres/madres en el contexto deportivo ha recibido escasa atención empírica (O'Rourke et al., 2014). Por ejemplo, Smith y Smoll (2011) llevaron a cabo una investigación en la que se realizó una intervención con los entrenadores/as con el objetivo de optimizar el clima motivacional. En los resultados señalan que los deportistas cuyos técnicos habían sido entrenados en el programa de intervención experimentaron un aumento en la autoestima, reducción de la ansiedad, menor tasa de abandono deportivo y mayor cohesión de equipo. O'Rourke et al. (2014) realizaron un estudio con el mismo objetivo, pero en el que se contemplaban las figuras de los

entrenadores/as y las parentales, obteniéndose que el clima motivacional proporcionado tanto por los padres/madres, como por los entrenadores/as es muy importante. Aún así, en el caso específico de los padres/madres se encontraron correlaciones significativamente mayores entre el clima motivacional proporcionado por los progenitores, y la autoestima y la regulación emocional de sus hijos/as. Como se puede comprobar desde una perspectiva práctica, las intervenciones dirigidas a los padres/madres tienen beneficios significativos para los/las jóvenes deportistas (Gimeno, 2003). Por tanto, si se incorpora e integra el trabajo con padres/madres se pueden conseguir importantes avances en la comprensión de las formas en las que los entrenadores/as y los padres/madres influyen en los jóvenes deportistas, optimizando su desarrollo deportivo e integral.

Esta influencia parental tan importante, que venimos argumentando, puede deberse a que la relación entre progenitores e hijos/as difiere en aspectos sustanciales a la de un entrenador/a y el/la deportista. Los padres/madres tienen un efecto único y significativo cuando se compara con los entrenadores/as (Keegan, Harwood, Spray, y Lavalley, 2009). Además, los padres/madres interactúan con sus hijos/as de forma individual, en casa, y tienen una implicación más global y extensa, como se ha comentado anteriormente, en múltiples aspectos del deporte, como los viajes, el apoyo financiero y el apoyo emocional. Operan no sólo dentro de un contexto deportivo, sino también dentro de un marco más amplio que da forma significativa al desarrollo físico y psicológico. Las actitudes parentales pueden tener influencia en múltiples contextos, mientras que las del entrenador/a se limitan en gran medida al ámbito deportivo. Por tanto, y desde esta perspectiva, se debe tener en cuenta las influencias parentales para explicar el desarrollo deportivo e integral de los jóvenes deportistas. Este trabajo, por

todos estos argumentos y los que se describirán más adelante, se va a centrar fundamentalmente en la figura parental (padres y madres).

La figura parental, siendo un elemento primordial en el complejo proceso de desarrollo integral, puede tanto favorecerlo, como convertirse en un obstáculo para el desarrollo positivo del/la joven deportista. Debido al apego emocional que existe entre los padres/madres y los niños/as, vivenciar la práctica deportiva de sus hijos/as puede llegar a ser una experiencia estresante para los progenitores (Omli, LaVoi, y Wiese-Bjornstal, 2008). Aunque muchos padres/madres contribuyen eficazmente en los programas de deporte infanto-juvenil, desafortunadamente hay otros/as que ejercen una influencia negativa, privando a los/las jóvenes de los beneficios que se derivan de una buena práctica deportiva, entre ellos la diversión (Sánchez, 1997, 2001).

Esta influencia negativa puede verse incrementada debido a la comercialización del deporte. Esto conlleva, como se puede observar en el contexto deportivo, que la práctica deportiva infantil se convierta, desde la perspectiva de los padres/madres, en una vía de futuro socio-profesional (Blázquez, 1995). La problemática surge cuando el énfasis que ponen los padres y madres en la competición deportiva de sus hijos/as es excesivo, ya que muchas veces puede llegar a ser perjudicial en la relación que se establece entre ambos.

En la práctica profesional se está detectando, de hecho, un problema relativo a las repercusiones de determinadas prácticas educativas parentales sobre el desarrollo deportivo y personal de sus hijos/as que, hasta la fecha, ha sido poco investigado. Los pocos estudios que existen respecto a este tema constatan que las interacciones parento-

filiales que se producen en el ámbito deportivo no siempre son las más adecuadas para el fomento de un óptimo desarrollo deportivo (Amenabar, Sistiaga, y García, 2008; Romero et al., 2009). De hecho, existen diversos estudios que han revelado información importante acerca de las influencias positivas y negativas que ejercen sobre sus hijos/as (Holt et al., 2009). Por ejemplo, los niños/as tienden a expresar mayor disfrute del deporte cuando perciben que sus padres/madres están positivamente involucrados y satisfechos con su participación en el mismo (McCarthy y Jones, 2007; Scanlan y Lewthwaite, 1986). Por el contrario, los niños/as manifiestan niveles de ansiedad más elevados cuando perciben que sus padres/madres están demasiado involucrados, tienen expectativas excesivamente altas y ejercen demasiada presión para llevar a cabo la práctica deportiva (Gould, Eklund, Petlichkoff, Peterson, y Bump, 1991; Leff y Hoyle, 1995). Otros estudios también muestran indicios de la influencia parental, particularmente en la autopercepción de diversas capacidades y en la evolución de intereses (Eccles y Harold, 1991; Kimiecik, Horn, y Shurin, 1996); en las expectativas (Babkes y Weiss, 1999); en la competencia deportiva percibida (Harter, 1978; Babkes y Weiss, 1999); en la motivación (Babkes y Weiss, 1999; Nicholls, 1989; Ames, 1992; Gil de Montes, Arruza, Arribas, Verde, Ortiz, y Irazusta, 2007; Ramis, Torregrosa, Viladrich, y Cruz, 2013); en la autoestima, ansiedad y regulación autónoma (O'Rourke et al., 2014), en la socialización en valores y actitudes (Anderson, Hughes, y Fuemmeler, 2009; Cruz, Boixadós, Torregrosa, y Mimbreno, 2003), y en comportamientos deportivos en la práctica deportiva (Leo, García-Calvo, Sánchez, Gómez, y Sánchez, 2008; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado, y García, 2009; Omli et al. 2008; Stephens, 2000, 2001).

Hahn (1988) detalla diversas actuaciones negativas de los padres/madres en relación con la formación deportiva de los hijos/as. Entre ellas se encuentra la sobreprotección que los padres/madres ejercen sobre sus hijos/as en el ámbito deportivo, lo que hace en muchos casos que estos se dediquen casi exclusivamente al deporte, dejando en un segundo plano otros contextos y ámbitos de desarrollo, como diferentes actividades extraescolares o pasar más tiempo con otros miembros de la familia. Esto implica que los padres/madres consideren el entrenamiento de sus hijos/as como una auténtica obligación para que se conviertan en profesionales de ese deporte, esperando resultados victoriosos como elementos del autoconcepto y autoestima. De aquí se deriva que los padres/madres no entiendan la relación entre deporte y escuela como elementos clave para la formación de su hijo/a, lo cual favorece el bajo éxito escolar e incluso el abandono del ámbito académico, convirtiendo al deporte como el ámbito más importante y, en muchos casos, único para conseguir los objetivos profesionales. Por ello, organizan y controlan la actividad deportiva en aspectos tales como horarios, materiales que requieren para la actividad deportiva, hábitos que realizan para optimizar el rendimiento e incluso condicionan las actuaciones del entrenador/a.

Para minimizar estas actuaciones negativas de los padres/madres en el ámbito deportivo y favorecer por tanto el desarrollo deportivo e integral, autores como Smoll (1986) y Gordillo (1992) establecen una serie de responsabilidades que han de tener los progenitores en relación con la formación deportiva infantil y juvenil. En primer lugar, se debe orientar la actividad deportiva de los hijos/as hacia la diversión, convirtiendo la formación en un contexto de desarrollo favorecedor, y no en una actividad obligatoria e impuesta que se convierte en una fuente de estrés tanto para el/la propia deportista como

para su familia. Para ello, es conveniente entender que el objetivo de la actividad deportiva no sólo es mejorar el rendimiento deportivo, sino fomentar un desarrollo integral en el que se favorezca la aparición de hábitos de vida saludable, se mejore el desarrollo psicomotriz, social, psicológico, etc. Un aspecto que facilita este desarrollo es crear un clima motivacional positivo entre progenitores e hijos/as en torno al ámbito deportivo. La actividad deportiva se debe convertir en un punto de encuentro para la familia en el que se compartan vivencias y experiencias positivas que fomenten de forma positiva los vínculos afectivos.

Por otro lado, estos autores proponen que los padres deben confiar su hijo/a a un entrenador/a competente y aceptar el papel de éste/a sin interferir en sus decisiones, así como respetar el trabajo del mismo. Se trata de aceptar el propio rol de padre/madre y no confundirlo con el de entrenador/a. En este sentido, es importante que los progenitores muestren autocontrol, sobre todo en las competiciones, respetando a los otros agentes implicados en el desarrollo deportivo e integral de los/las jóvenes deportistas. Es decir, mostrar conductas de apoyo desde las gradas, en vez de discutir o insultar a árbitros, entrenadores/as, rivales, otros padres/madres e incluso compañeros/as del equipo del propio hijo/a.

Respecto a la relación parento-filial, además, proponen que los padre/madres deben dedicar tiempo a sus hijos/as. No sólo se trata de llevar y recoger a los hijos/as a entrenamientos y partidos, sino crear un espacio para compartir opiniones y experiencias en torno a la actividad deportiva. Por otro lado, se hace necesario que los progenitores conozcan, comprendan y acepten las propias limitaciones de sus hijos/as, asumiendo los éxitos y fracasos de éstos. Lo más adecuado es conocer los puntos fuertes

y los puntos a mejorar de los hijos/as para establecer objetivos en la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1977, 1996), y entender que tanto los éxitos como los fracasos forman parte del proceso educativo, y por tanto se debe apoyar a los hijos/as en ambas situaciones. Por último, estos autores proponen que es adecuado que los padres/madres den autonomía a sus hijos/as y ofrezcan la posibilidad de tomar decisiones propias, tales como la elección del deporte que le gustaría practicar al niño/a, preparar su propio material de entrenamiento y partido/competición, hacerse responsable de horarios y hábitos para el desempeño de la actividad deportiva, etc. Todo esto hace que el deporte se convierta en una actividad en la que los niños/as puedan desarrollar responsabilidades y sean más autónomos.

Este trabajo se va a centrar en el estudio de la influencia que pueden ejercer padres y madres en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos e hijas deportistas. A continuación se va a proceder a analizar con más detalle, de acuerdo con la literatura científica existente, los diferentes comportamientos de los padres/madres en el contexto deportivo.

1.3. Pautas educativas en el ámbito deportivo

Darling y Steinberg (1993, p. 448) definen el estilo de crianza o estilos parentales como “una constelación de actitudes hacia el niño, que se comunican con el niño y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que las conductas de los padres se expresan”. Por lo tanto, el estilo de crianza es un concepto global y amplio considerado como el clima emocional general creado por los padres. Este estilo reflejaría el enfoque general de los padres/madres a través de diferentes dominios o contextos. Dentro de los estilos parentales, los padres/madres también muestran prácticas o pautas educativas más específicas. Estas pautas educativas tienen influencia directa sobre el desarrollo psicosocial y la conducta de los niños/as en contextos específicos, en este caso en el ámbito deportivo (Holt et al., 2009).

Para describir estas pautas educativas más específicas vamos a hacer uso del concepto *actitud*, definido como una “tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad (u objeto) concreta con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad” (Eagly y Chaiken, 1993, p. 126). Cantero, León y Barriga (1998, p. 118), por su parte, amplían esta definición al considerar que la actitud es:

“una disposición interna de carácter aprendido y duradero que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos”.

Morales (2000, p. 24) añade el carácter cambiante a lo largo del tiempo, definiendo la actitud como: “predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto (individuo, grupo, situaciones, etc.)”.

En cuanto a su estructura, existen dos concepciones, las de la unidimensionalidad y la multidimensionalidad. Algunos autores defienden la unidimensionalidad del concepto de actitud, considerando la estructura de la actitud como una sola dimensión, es decir, se evalúa el objeto de la actitud en términos positivos o negativos. Así, Petty y Cacioppo (1981), por ejemplo, consideran que el término actitud hace referencia a un sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema. Por el contrario, otros autores conciben la estructura de la actitud como integrada por varios componentes (multidimensionalidad), entre ellos, Rosenberg y Hovland (1960), quienes consideran las actitudes como predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con cierta clase de respuestas. Estas respuestas podrían ser afectivas (relativas a sentimientos evaluativos, preferencias, etc.), cognitivas (relativas a opiniones y creencias) o conativas (relativas a acciones manifiestas, intenciones o tendencias de acción), cuyas relaciones se definen desde el punto de vista de la consistencia (Figura 1.3.).

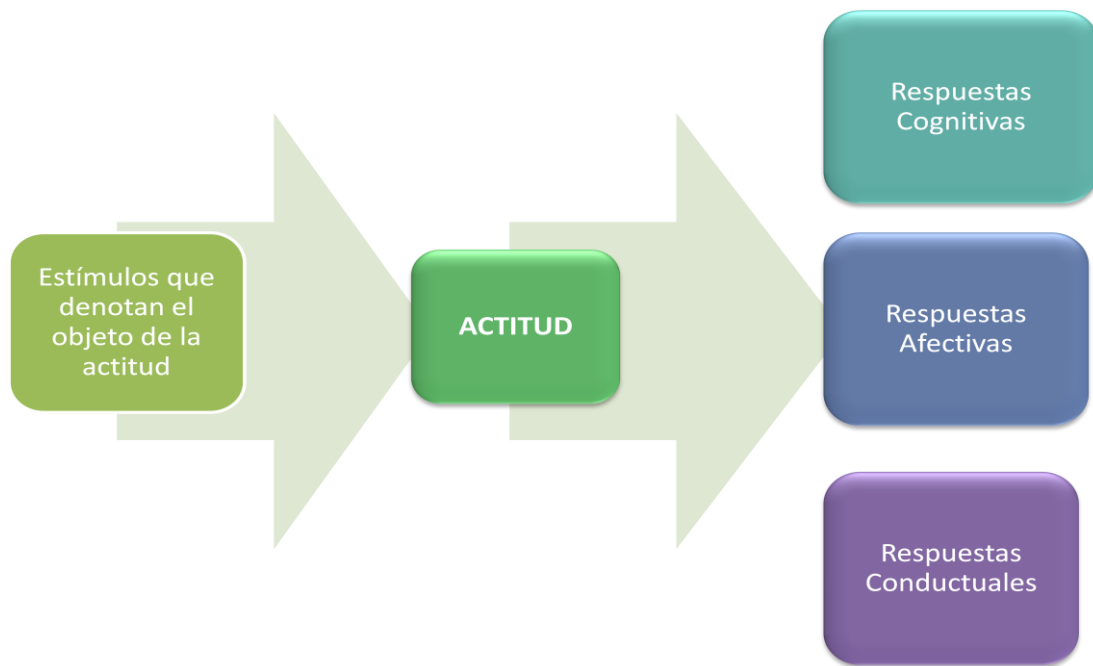


Figura 1.3. Respuestas a través de las cuales se manifiesta la actitud
(Morales, 1999).

Los *componentes cognitivos* incluyen el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo) acerca del objeto de la actitud. Destaca en ellos, el valor que representa para el individuo el objeto o situación. Los *componentes afectivos* son aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo, y las emociones que se evidencian (física y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tenso, ansioso, feliz, preocupado, dedicado, apenado, etc.). Y, por último, los *componentes conductuales, conativos o referentes a pautas y actuaciones*, muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud. Cabe destacar que éste es un componente de gran importancia en el estudio de las actitudes que incluye, además, la

consideración de las intenciones de conducta y no sólo las conductas propiamente dichas.

Todos los componentes de las actitudes, además, llevan implícito el carácter de acción evaluativa hacia el objeto de la actitud. De allí que una actitud determinada predispone a una respuesta en particular (abierta o encubierta) con una carga afectiva que la caracteriza. Frecuentemente estos componentes son congruentes entre sí y están íntimamente relacionados. Es decir, la interrelación entre estos componentes pueden ser antecedentes de las actitudes, pero recíprocamente, estos mismos componentes pueden tomarse como consecuencias. Las actitudes preceden a la acción, pero la acción genera/refuerza la actitud correspondiente (Bolívar, 1995).

Por otro lado, debe haber una coincidencia entre lo que sentimos hacia determinado objeto, lo que pensamos sobre él y nuestras tendencias al interactuar con el mismo (Rosenberg y Hovland, 1960; Breckler, 1984). Este principio es el que sustenta las *teorías del equilibrio* referentes a la formación y cambio de actitudes. Éstas postulan que toda persona tiene que mantener un equilibrio o consistencia entre sus creencias y sus comportamientos con respecto al objeto de la actitud. En caso de incongruencia el sujeto procederá a reducirla de alguna manera, pudiendo lograrlo a partir de la modificación de sus creencias o bien de su conducta, o ambas.

En este marco conceptual, cabe destacar la *teoría de la disonancia cognitiva* de Festinger (1957), según la cual, el sujeto intenta establecer armonía, coherencia o congruencia entre sus opiniones, actitudes, conocimientos y valores, es decir, entre sus elementos cognoscitivos. Existe disonancia cuando aparecen discrepancias entre los

elementos cognoscitivos. Por tanto, la ausencia de acuerdo entre elementos que aparecen simultáneamente en el conocimiento que el sujeto tiene de algo ocasiona un esfuerzo por parte de éste para hacerlos concordar de uno u otro modo (reducción de la disonancia).

A continuación, y de acuerdo con lo expuesto sobre las actitudes, vamos a analizar la pertinencia de estos conceptos y su aplicación al ámbito de las pautas parentales en el contexto de la actividad física y deportiva.

1.3.1. Aspectos cognitivos

a) Expectativas y objetivos de la práctica deportiva

El deporte en edad escolar ostenta una importancia indiscutible, puesto que constituye un instrumento para el desarrollo de las capacidades físicas, psicológicas, cognitivas y sociales del individuo en esa etapa de la vida.

El deporte en edad escolar, actualmente, se ha generalizado y constituye, como se ha puesto claramente de manifiesto en numerosas ocasiones, uno de los elementos clave del proceso educativo de niños y jóvenes (Boixadós, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Brustad, 1993; Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbbrero, 1996; Devís y Peiró, 1993; Weinberg y Gould, 1996). Este proceso educativo encuentra

en la práctica deportiva un escenario excepcional en el que pueden plantearse la consecución de objetivos de presente y de futuro relacionados con:

- el desarrollo de las cualidades físicas básicas;
- el aprendizaje de los patrones motores básicos, la coordinación y el dominio del propio cuerpo;
- el desarrollo de cualidades psicológicas básicas como la superación de uno mismo, la socialización, el trabajo en equipo y en grupo;
- el aprendizaje de actitudes y habilidades psicológicas específicas como saber ganar y saber perder, «jugar limpio», saber controlarse en momentos de dificultad, ocupar activamente el tiempo libre;
- el desarrollo de hábitos de práctica deportiva para el futuro;
- la educación para la salud;
- y la diversión.

Y, en definitiva, la consecución de una promoción del desarrollo incluyendo una condición física y psicológica saludables.

El motivo por el que los padres/madres desean que sus hijos/as practiquen deporte, sin embargo, no siempre es la promoción del desarrollo. Otros motivos para la práctica deportiva de niños/as y adolescentes es la promoción del éxito. Este hecho es propiciado porque el deporte en edad escolar, en muchas ocasiones, es un reflejo del deporte de rendimiento o federado que se da actualmente en la sociedad. Esta orientación tiene sus ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas se encuentra la facilitación del escenario de aprendizaje similar al deporte de rendimiento y, por tanto, a

veces la profesionalización temprana. La actividad competitiva, sin embargo, puede influir de manera negativa en valores educativos como la cooperación y la ayuda entre iguales y la profesionalización temprana puede que los/las jóvenes deportistas dediquen menos tiempo a otros contextos de aprendizaje necesarios para un correcto desarrollo (Fraile y De Diego, 2006).

Con relación a las motivaciones orientadas a la promoción del éxito, Roberts, Kleiber y Duda (1981) proponen una clasificación de las motivaciones para el inicio de la actividad deportiva agrupándolas en tres tipos en función de su orientación:

- *Las relacionadas con la propia mejora.* El sujeto está orientado a sí mismo, y su objetivo principal es mejorar su rendimiento. Entre estas motivaciones se pueden encontrar, por ejemplo, aumentar el número de aciertos, disminuir errores, mejorar una marca, etc.
- *Las relacionadas con la competencia deportiva.* La referencia son los demás, se valora al deportista comparando sus resultados con los de los demás compañeros/as o rivales. Superar en número de puntos al compañero/a o mejorar la marca de un rival serían ejemplos de este tipo de motivaciones.
- *Las relacionadas con la aprobación social.* Orientación a las consecuencias sociales de su actividad deportiva como pueden ser los premios, los trofeos o la actitud y atención de otras personas significativas.

La mayoría de los estudios existentes centran su objeto de estudio en analizar los motivos por los que los niños/as y adolescentes inician su actividad deportiva. En ellos se observa como la mayoría escoge el deporte por motivos de disfrute o por estar con

los amigos/as (Weinberg y Gould, 1996; Nuviala, Ruiz, y García, 2003; Arruza y Arribas, 2008) y son muy pocos los que señalan como motivo para realizar deporte el gusto por la competición (Fraile y De Diego, 2006; Meisterjahn y Dieffenbach, 2008).

Los escasos estudios que existen sobre los motivos por los que padres/madres desean que sus hijos/as practiquen actividad deportiva señalan que el motivo más importante para esta actividad son los beneficios que esta aporta sobre la salud de los hijos/as (como medio de prevención de problemas de salud tales como el sobrepeso, obesidad, diabetes tipo II y presión arterial), el desarrollo de sus habilidades y capacidades físicas y psíquicas y la diversión (Anderson, Funk, Elliott, y Smith, 2003; Čebokli, 2006; Kunješić, 2012; Kurnik, J.F., Kajtna, T., Bedenik, K., y Kovač, M., 2013; Weiss, 1993).

b) Expectativas y objetivos en la competición. Orientación hacia el proceso/tarea vs al resultado/ego.

De acuerdo con la teoría de la motivación para la realización (Nicholls, 1989), las personas, en un contexto de realización, utilizan dos tipos de objetivos para definir el éxito, orientación hacia la tarea y orientación hacia el ego. Aplicando esta teoría al ámbito que nos compete en este trabajo, las metas y objetivos de los padres/madres respecto al deporte de sus hijos/as pueden estar orientadas hacia el proceso/tarea o hacia el resultado/ego (Amenabar et al., 2008; Lavoí y Stallino, 2008, Nicholls, 1989).

Las metas y objetivos orientados hacia el proceso o tarea están basadas en el éxito fundamentado en el dominio y el aprendizaje de habilidades como ejecución adecuada de la tarea. Ejemplo de estas metas u objetivos podrían ser mejorar la táctica, técnica o el aspecto físico, aprender a ser mejor compañero/a, adquirir habilidades y destrezas, aprender valores como el compañerismo, la capacidad de sacrificio o disciplina, etc.

Por otro lado, las metas u objetivos orientados hacia el resultado o ego están basadas en el éxito de ser el mejor o mostrar superioridad sobre los demás. Ganar partidos y/o competiciones, ser mejor que el resto de sus compañeros/as, destacar sobre otros niños/as de su categoría, ser el mayor goleador, marcador, anotador, etc. son ejemplos de este tipo de metas u objetivos.

En este sentido numerosas investigaciones han puesto de manifiesto las repercusiones que tienen las distintas orientaciones de metas en el desarrollo de los hijos/as deportistas.

- Por un lado, las metas de los padres/madres tienen influencia sobre las metas y objetivos que plantean sus hijos/as (Brustad, et al., 2001; Teques y Serpa, 2013).

Desde la teoría expectativa-valor (Eccles y Harold, 1991; Fredricks y Eccles, 2005) se defiende que los comportamientos parentales favorecen la interpretación por parte de los niños/as relativa a la propia competencia, modelando sus expectativas. Además, desde esta misma teoría (Fredricks, Simpkins y Eccles, 2005) se afirma que los padres/madres evalúan las

capacidades de los hijos/as y providencian niveles diferenciados de oportunidades, estímulos y soporte, en función de las creencias personales. Esto se traduce en niveles diferenciados de competencia percibida y expectativas por parte de los niños/as en la práctica deportiva.

En algunas investigaciones se ha encontrado que existe una correlación entre las orientaciones de los objetivos de los niños/as y las de los padres/madres (Appleton, Hall, y Hill, 2011; Duda y Hom, 1993; Gutiérrez y Escartí, 2006; Waldron y Krane, 2005). En concreto, se ha hallado que la percepción de las orientaciones de meta de los padres/madres se relacionó significativamente con las orientaciones de meta de los niños/as (Duda y Hom, 1993; Ebbeck y Becker, 1994). Se ha demostrado que los niños/as que tienen una mayor orientación a la tarea perciben que sus padres/madres también están más orientados a la tarea. Lo mismo ocurre con la orientación hacia el resultado o ego (Amenabar et al., 2008; Carr y Weigand, 2002; Gutierrez y Escartí, 2006). Es decir, los padres/madres cuya meta es que su hijo/a se convierta en deportista de élite influirán en que su hijo/a también quiera ser un deportista de élite. Lo mismo ocurre con los padres/madres, por ejemplo, cuya meta es que su hijo/a se divierta con la práctica deportiva.

Resultados similares encontraron Escartí, Cervelló, y Guzmán (1996), quienes hallaron relaciones entre la percepción que los propios sujetos tienen de las orientaciones de meta de sus otros significantes y las propias orientaciones, encontrando relaciones altamente significativas entre la orientación hacia la competitividad (ego) de los deportistas y la percepción

de los criterios de éxito deportivo orientados a la competitividad del entrenador, de los amigos y del padre y la madre. A su vez, el estudio afirmó que la orientación de los sujetos hacia la tarea está relacionada con la percepción únicamente de criterios de los amigos y el entrenador.

Duda y Hom (1993) también encontraron resultados que avalan la correlación entre las metas de los padres/madres y las de sus hijos/as, descubriendo que los jugadores/as de baloncesto cuyas metas estaban orientadas hacia la tarea o proceso tenían padres/madres con metas orientadas en esa misma dirección. Lo mismo ocurría con los jugadores/as orientados hacia el resultado/ego. Por su parte, Ebbeck y Becker (1994) encontraron que la mayor percepción de la orientación a la tarea de los padres/madres con respecto a la participación de los jugadores/as, está asociada con una mayor puntuación en la orientación a la tarea de los niños/as en fútbol.

En resumen, la orientación al ego/resultado y la orientación a la tarea/proceso de los padres/madres predicen la orientación de las metas de sus hijos/as.

- Por otro lado, la orientación hacia el proceso/tarea y la orientación hacia el resultado/ego de los progenitores tienen diferentes repercusiones en el desarrollo de los niños/as.

Según la teoría de meta de logro (Nicholls, 1984, 1989; Reinboth y Duda, 2006), los comportamientos de padres/madres pueden afectar a sus hijos/as e

influir en la percepción de la propia competencia y promover concepciones de éxito, lo que a su vez influye en las auto-percepciones, metas, motivaciones y las actitudes de los/las jóvenes deportistas durante una temporada deportiva. Desde esta teoría se postula que las percepciones de competencia se determinan tanto por factores disposicionales como situacionales (Reinboth y Duda, 2006). El criterio de éxito para un niño/a depende de su sistema general de creencias (su meta-orientación) y las interacciones en el entorno actual en el que influyen objetivos actuales (su meta-participación) (O'Rourke et al., 2014).

De este modo, la percepción de los/las deportistas de unas metas orientadas al ego/resultado por los otros significativos se ha identificado con niveles bajos de deportividad (Miller, Roberts, y Ommundsen, 2004; Ommundsen, Roberts, Lemyre, y Treasure, 2003), bajo razonamiento moral (Kavussanu y Spray, 2006; Ommundsen et al., 2003), la no aceptación de las reglas del juego (Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo, 2012) y con la mayor intención, juicio y realización de comportamientos antisociales (Kavussanu, 2007; Sage y Kavussanu, 2008).

En un estudio realizado por Lavoie y Stellino (2008), por el contrario, se encontró que los niños/as percibían mayor apoyo por parte de sus progenitores cuando éstos estaban más orientados al proceso que al resultado. Además, los padres/madres que estaban más orientados hacia el

proceso presentaban más conductas deportivas que los que estaban orientados al resultado.

De acuerdo con Carratalà, Gutiérrez, Guzmán y Pablos (2011), si los padres aceptan ganar y perder con dignidad y tratan a los demás con respeto, es muy probable que sus hijos hagan lo mismo. Si el apoyo y la no interferencia de los padres resaltan que el triunfo debe ser definido por el nivel de esfuerzo de los deportistas, no por el resultado del juego, estos modelos de conducta positiva pueden ayudar a los jóvenes a responder adecuadamente al éxito y al fracaso, posturas ambas inherentes a cualquier contexto deportivo.

En definitiva, se ha mostrado que la percepción que tienen los niños/as de la orientación de meta de los padres/madres, bien hacia el resultado/ego o bien hacia la tarea/proceso, y su propia orientación de meta se presentan enlazadas (Nicholls, 1989; Ames, 1992), y esta orientación se convierte en una vía para definir el éxito y juzgar su propia competencia.

c) Evaluación de las expectativas

En general, los padres/madres que tienen expectativas equilibradas en relación con la competencia de sus hijos/as presentan una motivación orientada hacia la tarea, ofrecen soporte y estímulo, y tienden a influenciar positivamente el desarrollo deportivo

e integral de los jóvenes deportistas (Fredricks y Eccles, 2005; Kavussanu, White, Jowett, y England, 2011; Teques y Serpa, 2013; Wuerth, Lee, y Alfermann, 2004).

Un aspecto que puede influir bastante en la creación de metas y expectativas, sin embargo, es el hecho de que los padres/madres invierten una gran cantidad de tiempo y dinero en la participación deportiva de sus hijos/as (Wheeler y Green, 2014). Las actividades deportivas de los hijos/as requieren una cantidad considerable de tiempo, dinero y energía que puede hacer que la vida de los progenitores gire en torno a la práctica deportiva de sus hijos/as. Los progenitores, por tanto, llegan a hacer grandes sacrificios por la práctica deportiva de sus hijos/as: las actividades de ocio se convierten en las actividades deportivas de los hijos/as, comprar materiales que en muchos casos son caros y ahorrar para ello, dejar a un lado relaciones sociales e incluso familiares, etc. Todos estos aspectos hacen que la participación e implicación parental en el deporte sea mayor. Esta inversión se puede ver reflejada en que los progenitores tengan expectativas más elevadas y, por tanto, menos alcanzables acerca de las metas deportivas de sus hijos/as.

Como se ha comprobado en la investigación, la satisfacción de los progenitores con las metas y objetivos alcanzados por sus hijos/as deportistas puede tener efecto sobre el bienestar y desarrollo de éstos. En concreto, las evaluaciones realizadas por los padres/madres sobre el rendimiento deportivo de los niños/as están significativamente relacionadas con las autoevaluaciones de los niños/as acerca de su rendimiento (Terques y Serpa, 2013). Brustad (1996a) añade que los padres/madres juegan un papel de intérprete de la información sobre los logros deportivos de sus hijos, influyendo a su vez en la cognición de sus hijos, esto es, en las atribuciones y las autopercepciones en un

entorno de logro. Además, señala que los padres/madres prefieren dar más oportunidades a sus hijos en aquellos entornos en los que ellos tienen unas altas expectativas de éxito para sus hijos/as.

En cuanto al disfrute de los niños/as en la práctica deportiva, éste depende de la satisfacción de sus padres con las metas obtenidas. Así McCarthy y Jones (2007) encontraron que los niños/as tienden a disfrutar más de la práctica deportiva cuando perciben a sus padres/madres positivamente involucrados y satisfechos con su participación en el deporte. Estos resultados fueron contrastados también por Scanlan y Lewthwaite (1986), quienes informaron que un gran disfrute en jóvenes luchadores estaba relacionado con sus percepciones sobre la satisfacción de los padres sobre su rendimiento en la temporada.

Estos autores (Scanlan y Lewthwaite, 1984; Lewthwaite y Scanlan, 1989) señalan, igualmente, la relación directamente proporcional entre la evaluación negativa del rendimiento de los padres y la presión con respuestas de ansiedad competitiva en jóvenes luchadoras.

En definitiva, tanto por las correlaciones que existen entre orientaciones de las metas de los padres/madres y la de los hijos/as, como por las repercusiones que éstas tienen sobre el desarrollo de los niños/as y adolescentes, los padres/madres deberían minimizar la victoria (ganar, jugar, estar convocado, estar seleccionado) de sus hijos/as como único indicador de progreso o de éxito (Valiente, Boixadós, Torregrosa, Figueroa, Rodríguez y Cruz, 2001) complementándolo o sustituyéndolo por metas orientadas hacia la tarea/proceso.

1.3.2. Aspectos afectivos

Habitualmente se observan padres/madres con patrones comportamentales diferentes en el contexto deportivo de sus hijos/as. Esto puede ser debido a la implicación emocional que existe entre padres/madres e hijos/as en dicho contexto, así como a las expectativas que los progenitores tienen sobre la actividad deportiva (Omli et al., 2008).

Son diversos los sentimientos experimentados por los padres/madres durante el transcurso de una actividad deportiva, bien sea entrenamiento o partido/competición. Estos sentimientos pueden ser positivos (alegría, satisfacción, orgullo, euforia, etc.), negativos (rabia, enfado, ira, vergüenza, incompreensión, etc.) e incluso sentimientos indiferentes. Ahora bien, esta diferente forma de expresión tiene repercusiones directas e indirectas diversas en los jóvenes deportistas. Así, las percepciones por parte de los niños/as de presión y apoyo parental están relacionadas con las respuestas afectivas que perciben los niños/as (Terques y Serpa, 2013).

En cuanto a los sentimientos positivos, Wiersma (2007) encontró que muchos padres/madres afirman tener sentimientos de alegría al ver que sus hijos/as conocen la práctica deportiva, así como los beneficios que esta práctica aporta para la vida diaria. Por otro lado, Wiersma y Fifer (2008) encontraron que los padres/madres disfrutaron de la satisfacción producida por la experiencia de sus hijos/as en el contexto deportivo, las oportunidades de adquisiciones de habilidades por parte de sus hijos/as y las interacciones que se producían en él. Los progenitores informaron también de la satisfacción producida por la adquisición indirecta de habilidades para la vida, tales

como el trabajo en equipo, la competencia, las amistades, la afiliación con compañeros, el aumento de confianza y autoestima, y otros como el estilo de vida activo. Es decir, los padres/madres disfrutaron de las habilidades adquiridas por sus hijos/as.

Por el contrario, a la práctica deportiva de los/as jóvenes, a veces, también vienen asociados sentimientos negativos. Así, Latorre, Gasco, García, Martínez, Quevedo, Carmona, Rascón, Romero, López, y Malo (2009) hallaron que existe una parte de padres/madres que se enfadan con sus hijos/as si no compiten bien.

La experimentación por parte de los padres de sentimientos negativos puede repercutir de forma perjudicial en los hijos/as. De este modo, las reacciones negativas de los padres/madres en el rendimiento (vergüenza, disgusto, etc.) predicen niveles de ansiedad competitiva (Scanlan y Lewthwaite, 1984; Lewthwaite y Scanlan, 1989).

Como se ha puesto de manifiesto en estas investigaciones, los sentimientos positivos experimentados por los progenitores están vinculados con la adquisición de habilidades/destrezas y el disfrute, es decir, con la orientación hacia el proceso/tarea. Sin embargo, los sentimientos negativos están vinculados con la orientación hacia el resultado/ego.

1.3.3. Aspectos conductuales o relativos a pautas y actuaciones

a) Motivación vs presión

Como ocurre con otros aspectos analizados hasta ahora, la conducta parental de motivación o presión tiene efecto diferencial sobre la percepción de los hijos/as y sobre el desarrollo de los mismos.

Respecto a una conducta de motivación adecuada en el contexto deportivo por parte de los padres/madres, Wuerth et al. (2004) llevaron a cabo un estudio con deportes de equipo (balonmano y hockey) e individuales (natación, atletismo y tenis), encontrando que, en general, los deportistas perciben bajos niveles de presión y altos niveles de apoyo y comprensión. Además, estos autores señalan que los deportistas con una carrera deportiva exitosa indican mayor cantidad de participación de los padres/madres. Es decir, que la motivación y el apoyo adecuado por parte de los padres/madres es un aspecto fundamental para la consecución de logros deportivos.

Existen otros estudios que además de señalar una motivación adecuada, destacan los beneficios que ésta tiene sobre el desarrollo deportivo e integral de los/las jóvenes deportistas. Así, Leff y Hoyle (1995) hallaron una asociación positiva entre la percepción de los ánimos de los padres para la participación deportiva, la diversión y la autoestima en jóvenes jugadores de tenis. Van Yperen (1997, 1998) señala el impacto positivo de la influencia de la percepción de los ánimos de los padres/madres en las respuestas afectivas de los deportistas en una serie de estudios con jóvenes futbolistas

de élite. En concreto, sus resultados subrayan la amortiguación del efecto situaciones o experiencias negativas como conflictos interpersonales o salidas del equipo gracias a la percepción de ánimo por parte de sus padres/madres.

Por el contrario, también existen padres/madres que ejercen gran presión durante el desarrollo de la actividad física y/o deportiva de sus hijos/as. Así, los/las jóvenes deportistas que perciben niveles elevados de presión y evaluación negativa por parte de sus padres/madres presentan mayores niveles de ansiedad y mayor probabilidad de abandono de la práctica deportiva (Kanters, Bocarro, y Casper, 2008; O'Rourke, Smith, Smoll y Cumming, 2011), además de menor diversión y baja autoestima (Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal, y Trouilloud, 2005; Hoyle y Leff, 1997; Knight, Boden, y Holt, 2010; Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2006).

En concreto, Amenabar et al. (2008) hallaron que las conductas y actitudes de los padres/madres están ligadas a respuestas afectivas desfavorables en forma de estrés y ansiedad en jóvenes deportistas. Estas conductas y actitudes de los padres/madres están habitualmente relacionadas con un nivel de presión ejercida para participar, para evaluar el rendimiento de los deportistas y para mantener las expectativas en el rendimiento de los mismos. Scanlan y Lewthwaite (1984), por su parte, encontraron que la percepción de la presión por participar de los padres/madres era un predictor de estrés competitivo en jóvenes luchadores. Hellsted (1988) también informó sobre la relación entre altos niveles de la percepción de presión de los padres y las respuestas afectivas negativas, dentro de una muestra de jóvenes adolescentes esquiadores. Segura (2013), por su parte, en un estudio con futbolistas encuentra que el 73% de los jugadores

expresa que la última vivencia que tuvieron con los familiares fue negativa, destacando la presión y la exigencia.

Además, el disfrute de los niños/as de su deporte también está directamente relacionado con las altas expectativas y presiones ejercidas sobre ellos/as por sus padres/madres (Brustad, 1988; Scanlan y Lewthwaite, 1986). De esta forma, los niños/as y jóvenes que perciben que sus padres/madres tienen unas expectativas elevadas y ejercen presión para la consecución de las mismas disfrutan menos con la actividad deportiva. Por el contrario, los niños/as que más disfrutan con la actividad deportiva son aquellos que perciben unas expectativas moderadas y son animados y apoyados en el contexto deportivo por sus padres/madres.

Por último, Sánchez-Miguel et al. (2014) encontraron que el clima de presión de los padres/madres es un predictor significativo de actuaciones e intenciones antisociales de sus hijos/as durante la práctica deportiva. Esto es debido a que necesitan cubrir las altas expectativas que sus padres/madres tienen para ellos, por lo que llevan a cabo cualquier tipo de conductas para alcanzar estas expectativas, incluso actuaciones e intenciones antisociales como incumplir alguna regla del juego o tener alguna conducta antideportiva.

A pesar de estos hallazgos negativos, los datos indican, en general, que la mayoría de los deportistas, tanto chicas como chicos, perciben una presión de los padres/madres, de moderada a fuerte, para competir y no para alejarse del deporte (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

Sin embargo, existen otros estudios que establecen la falta de conexión entre la percepción de los padres/madres y la de sus hijos/as respecto a la presión y al apoyo prestado. Kanter et al. (2008) encontraron que los padres/madres perciben que ejercen menos presión que la que reportan sus hijos/as. Caso inverso ocurre con el apoyo, ya que los padres/madres perciben que apoyaban más a sus hijos/as que sus propios hijos/as. Esta incongruencia es debida, en muchas ocasiones, a que los padres/madres no llegan a ser conscientes de la presión que pueden llegar a ejercer sobre sus hijos/as, bien sea a través de lo que les comunican verbalmente o bien a través de la expresión no verbal. Un simple gesto o mirada puede hacer ver a un deportista que su padre/madre no está satisfecho con alguna conducta en el contexto deportivo.

b) Autonomía/control/supervisión

En este apartado se van a analizar las repercusiones que tienen para el desarrollo el grado de autonomía, control o supervisión que ejercen los padres/madres.

El apoyo a la autonomía supone el empleo de estrategias para atender a los intereses y preferencias de una persona, promoviendo que adquiera el control de sus comportamientos (Deci y Ryan, 1987). El mayor apoyo que ejerza el contexto social, en este caso los progenitores, conducirá al individuo a que alcance una conducta más autónoma e independiente (Deci y Ryan, 2008). En los diferentes contextos, incluyendo el deportivo, se categorizan dos tipos de apoyo: apoyo a la competencia y apoyo a las relaciones sociales (Skinner y Belmont, 1993; Skinner y Edge, 2002). El primero de los términos, apoyo a la competencia, se basa en el uso de estrategias con el objetivo de

optimizar la percepción de habilidad de una persona, facilitando el tiempo necesario para alcanzar los objetivos, empleando un feedback positivo y reconociendo el esfuerzo y progreso (Skinner y Belmont, 1993). El apoyo a las relaciones sociales, por otro lado, hace referencia a los recursos orientados a lograr que una persona se sienta perteneciente y bien relacionado dentro del entorno social que le rodea porque recibe cuidado, afecto y satisfacción (Skinner y Edge, 2002).

En referencia a los hallazgos científicos existe un consenso general en la comunidad científica que indica, por un lado, que los entornos de apoyo hacia la autonomía, competencia y fomento de las relaciones sociales por parte de los padres/madres, generan multitud de beneficios en los hijos/as y favorece el paso hacia la siguiente etapa evolutiva (Sheldon y Filak, 2008). Ramis et al. (2013), por ejemplo, concluyeron en un estudio que la percepción de apoyo a la autonomía generada por los entrenadores en primer lugar, y en menor medida la de los padres y los compañeros, predecía la regulación autónoma de los deportistas. La percepción de apoyo a la autonomía generada por los entrenadores, a su vez, actuaba como factor protector de la motivación de sus jugadores.

Por otro lado, varias investigaciones han sugerido que existe una relación directa entre el control ejercido por los padres/madres y el disfrute de la actividad deportiva de sus hijos/as (Averil y Power, 1995; Wuerth et al., 2004; Woodside, 2011). Esta relación indica que niveles de control demasiado altos o demasiado bajos se pueden asociar a un menor disfrute de los niños/as. Para el disfrute óptimo de los niños/as en la participación deportiva, éstos necesitan un nivel de participación intermedia por parte de sus padres/madres.

Soenens y Vansteenkiste (2010) también hallaron una relación directa entre el control de los padres/madres y el desarrollo psicológico de los hijos/as, concluyendo que aquellos entornos donde exista un control psicológico por parte de los progenitores (por ejemplo comunicación de reglas sin valorar la perspectiva de los niños, inconsistencia en las normas establecidas, presión hacia ellos, etc.) conducen hacia consecuencias psicológicas negativas en los hijos/as, como son la falta de motivación, aburrimiento, falta de compromiso, etc. Este control psicológico es implementado a través del uso de técnicas manipulativas, tales como avergonzar, ejercer una gran presión, no implicarse en las actividades que éstos realizan, etc., que conllevan consecuencias negativas tanto para el desarrollo educativo e integral (trabajo, esfuerzo, respeto, tolerancia, etc), como para el desarrollo deportivo, en el que se incluyen variables como el abandono (Sánchez-Miguel, 2010), atrapamiento, ansiedad competitiva, etc. (Steinberg, 2005).

Desde una perspectiva congruente con estas ideas, Holt et al. (2009) revelaron que los padres/madres que fomentan la autonomía permiten que sus hijos/as participen en la toma de decisiones, mientras que los progenitores que ejercen demasiado control no son sensibles al estado de ánimo de sus hijos/as.

c) Respeto a los otros significativos

En el presente trabajo de investigación, el concepto de respeto a los otros significativos hace referencia al respeto que se demuestra hacia los técnicos, árbitros, rivales, compañeros/as e incluso a otros padres/madres.

Uno de los temas recurrentes en este campo de estudio es la interferencia de los padres/madres de los jugadores/as en las tareas del entrenador/a, como demuestran Amenabar et al (2008). Así, Segura (2013) halla en un estudio con futbolistas que el 42% de los deportistas entiende que sus padres/madres les han permitido seguir las indicaciones del entrenador, frente al 58% que lo niega. Además, añade que un 62% de los jugadores confirma que las charlas de sus padres (especialmente padre) con el entrenador son negativas, puesto que los primeros las inician con la idea de cuestionar las decisiones del técnico.

Estas respuestas en numerosas ocasiones llegan incluso a ser agresivas. Por ejemplo, Shields, Bredemeier, LaVoi y Power (2005) encontraron que la mayoría de los padres/madres, entrenadores/as y deportistas habían observado a otros padres/madres gritar a los entrenadores/as. La forma de comportamiento agresivo que Omli, LaVoi, Wiese-Bjornstal, y Rodd (2007) encontraron más frecuente entre los padres/madres fue los gritos a los árbitros y a los entrenadores/as, pero igualmente fueron descritos comportamientos vergonzosos, insultos, y aliento a jugar en contra de las reglas. Con menor frecuencia, Shields, et al. (2005) encontraron también agresiones físicas. Por su parte, en un estudio con 340 padres/madres de jóvenes deportistas, Goldstein (2005), concluyó que más de la mitad indicaron haber experimentado ira durante un partido de fútbol de su hijo respondiendo con diferentes niveles de agresividad. Sin embargo, los padres/madres suelen señalar estas conductas de agresividad de otros padres/madres como elementos disuasorios del disfrute de la práctica deportiva de sus hijos/as (Goldstein, 2005; Wiersma y Fifer, 2005). Estos comportamientos pueden deberse tal y como señala Hernández (2005) a que los padres/madres tienen una baja percepción de la

actuación del entrenador como educador, y los entrenadores perciben que, en el desarrollo de sus funciones, son poco respetados por los padres/madres.

Al igual que las pautas y actuaciones analizadas anteriormente, el respeto o no respeto a los otros significativos también tiene importantes repercusiones en las actuaciones de los deportistas, y por tanto en su desarrollo. En diferentes investigaciones se ha encontrado una relación directa entre las conductas de los padres/madres en el contexto deportivo y la de los niños/as (Arthur-Banning, Paisley, y Wells, 2007; Woodside, 2011). Los resultados indican que las conductas deportivas de los padres/madres como animar a los contrarios, o la comprobación de si un jugador está lesionado, están relacionadas con las conductas de deportividad en los niños/as, y viceversa, las conductas negativas tales como burlas a los contrarios, gritos a los árbitros o agresiones están relacionadas con conductas antideportivas de los niños/as. Esta última relación no es tan fuerte como la del vínculo positivo (Arthur-Banning, Wells, Baker, y Hegreness, 2009).

Leo et al. (2008) encontraron una relación positiva y significativa entre la percepción de los jugadores de un comportamiento adecuado por parte de los padres, entendido como apoyo e implicación, y los comportamientos de deportividad en el deporte. Además, existía una relación positiva entre los comportamientos inadecuados de los padres, haciendo referencia a la presión y comportamiento directivo, y los comportamientos antideportivos. Posteriormente, Leo et al. (2009) también encontraron resultados similares. Tras su investigación concluyeron que la realización de comportamientos deportivos, entendidos como respeto al adversario, respeto a las reglas y participación adecuada, está asociada de forma positiva con los comportamientos

adecuados de los padres/madres, entendidos éstos principalmente como apoyo durante la práctica deportiva. Estos resultados fueron encontrados también por Miller et al. (2004), según los cuales los jóvenes jugadores de fútbol que percibían la inculcación de comportamientos adecuados por parte de los otros significativos en sus equipos mostraban más altos niveles de deportividad. En un estudio similar, Kavussanu (2006) comprobó que el clima de implicación con la tarea y la atmósfera moral de los otros significativos se relacionaban positivamente con comportamientos deportivos.

Por tanto, podemos concluir que los comportamientos inadecuados por parte de los padres/madres van a predecir, en gran medida, los comportamientos antisociales de sus hijos. Resultados similares fueron encontrados por Kavussanu y Spray (2006) que defienden la idea de que la atmósfera generada puede predecir el tipo de clima, y entre ambos factores predecirían diferentes niveles de comportamiento e intenciones antisociales.

Además, la actitud y los comportamientos hacia los otros significativos también están relacionados con el desarrollo moral. Guivernau y Duda (2002) encontraron relaciones entre el ambiente moral creado por los padres/madres respecto a la intención y el desarrollo de comportamientos antideportivos de los adolescentes, existiendo una relación directa entre los padres/madres y los hijos/as en la aparición de conductas desadaptativas (Stephens, 2000, 2001).

d) Comunicación

En este apartado se va a analizar la comunicación parento-filial, entendiendo ésta como una de las formas de interacción humana y que puede ser clasificada con toda certeza como un objeto psicosocial (Loscertales y Gómez, 1998). Ahora bien, existen diversos tipos de respuestas en función de la actitud del emisor, es decir, quien emita el mensaje en el proceso comunicativo. Estas respuestas se extienden en un continuo y son la pasividad, la asertividad y la agresividad, siendo la pasividad y la agresividad los polos de dicho continuo.

En un extremo del polo se encuentra la pasividad, que implica que no se es capaz de expresar los deseos, sentimientos, necesidades, derechos u opiniones, o bien se expresan sin seguridad ni confianza, transmitiendo que no son importantes, lo que supone que los demás no los consideren, con consecuencias negativas tanto para el sujeto pasivo como para su interlocutor (León, Cantero, Medina y Gómez, 1998). La pasividad, por tanto, supone una inhibición o falta de acción, se opta más por no manifestar los propios deseos y, como consecuencia, las opiniones y deseos de los demás prevalecen sobre los propios. Esta sumisión provoca, en muchas ocasiones, frustración al no poder lograr los propios objetivos, e impide que se avance en el grado de confianza de una relación al no mostrar los propios sentimientos, pensamientos, opiniones o creencias (Pinazo, 2006).

En el polo opuesto se encuentra la agresividad, que implica expresar los deseos, sentimientos, necesidades, derechos u opiniones de forma injusta, inapropiada y sin respetar los derechos de la otra persona (León, Cantero, Medina y Gómez, 1998). Es

decir, las personas que se comunican de forma agresiva manipulan a los demás y tratan de ganar sin considerar en absoluto a los otros, intentan dominar a los demás de forma que lleguen a volverse más débiles, y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. A corto plazo, los resultados pueden ser positivos, ya que implica sentimientos de poder, la expresión de emociones y, en muchas ocasiones, la consecución de los objetivos establecidos. Sin embargo, también posee efectos negativos tanto a corto como a largo plazo, como sentimientos de culpa, conflictos interpersonales, pérdida de control, tensión, soledad y frustración entre otros.

En un punto intermedio entre la pasividad y la agresividad se encuentra la asertividad. Ésta se define como la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo (Kelly, 1982). De acuerdo con Pinazo (2006) existen dos razones que justifican la necesidad de actuar de forma asertiva y, por tanto, de aprender a expresar de forma directa y clara lo que se piensa o siente. En primer lugar, porque utilizando la asertividad se incrementa la posibilidad de conseguir lo que se desea y, en segundo lugar, porque empleando la asertividad la persona se siente más satisfecha consigo misma, incrementando su autoestima.

Una vez definido el concepto de comunicación y las diferentes respuestas comunicativas procederemos a analizar la comunicación parento-filial en el ámbito deportivo.

Existen diversos tipos de conductas comunicativas parentales en función de factores contextuales (la puntuación, el tiempo de juego y la importancia del partido) y

factores personales (experiencia percibida y empatía de los padres/madres con sus hijos/as) (Holt, Tamminen, Black, Sehn, y Wall, 2008). En un estudio realizado, Holt et al., (2008) encontraron que los padres/madres parecían estar más involucrados positivamente o de forma asertiva en las competiciones en ciertas circunstancias, pero cuando las cosas cambiaban (por ejemplo, la calificación o la importancia percibida después del partido), su participación comunicativa era más negativa, siendo más agresiva. Es decir, los comentarios pueden variar en función de las circunstancias del contexto, aunque no todos los padres/madres actúan de la misma forma.

Este feedback de los padres/madres tiene importantes repercusiones en sus hijos/as deportistas. Es decir, los padres/madres ejercen influencia a través del tipo de feedback que aportan a los niños/as en sus contextos de realización (Harter, 1999). El tipo de participación de los padres/madres en el deporte puede afectar a la calidad de las interacciones con sus hijos/as (Brustad et al., 2001).

De este modo, los niños/as que reciben estímulos contingentes adecuados y asertivos respecto sus actividades tienden a internalizar gradualmente percepciones de competencia, control, afecto positivo y motivación intrínseca (Bois et al., 2005). Por su parte, Babkes y Weiss (1999) entienden que los otros significativos, y sobre todo los padres/madres, suponen una influencia fundamental en el desarrollo de la percepción personal a través del feedback que se les da en situaciones de logro. Estos autores encontraron que en jugadores jóvenes de fútbol la competencia percibida es mayor cuando reciben información asertiva de sus padres y madres con relación a la situación deportiva exitosa, Además, de acuerdo con los trabajos realizados por Brustad (1996b),

se observa que la autopercepción física de los niños está relacionada con la cantidad de ánimo que reciben por parte de sus padres para ser activos.

Sin embargo, esta comunicación o feedback no siempre es la más apropiada. En un estudio con futbolistas, Segura (2013) encontró que el 73% de la comunicación verbal es negativa o agresiva antes de la competición, y el 87% negativa o agresiva después del partido. En este sentido, Kidman, McKenzie, y McKenzie (1999) analizaron la naturaleza y el objetivo de los comentarios de los padres durante la competición, encontrando que en general los comentarios eran positivos o asertivos pero, sin embargo, había un porcentaje alto de comentarios negativos o agresivos. Por su parte, Randall y McKenzie (1987) encontraron que el 87% de los padres/madres de futbolistas permanecían sentados en silencio o tenían conductas pasivas. Cuando éstos hacían verbalizaciones, la mayoría eran instrucciones (74.4%), mientras que otros eran comentarios positivos (19.8%) o negativos (5.8%). Sin embargo, a lo largo de los años se ha visto cómo esta cantidad de comentarios negativos o agresivos ha ido aumentando (Omli et al. 2008). Por ejemplo, Kidman et al. (1999) observaron espectadores de siete deportes diferentes y encontraron que más de un tercio de los comentarios realizados durante los eventos deportivos fueron negativos o agresivos. Más recientemente, Omli et al. (2007) encontraron en un estudio con futbolistas que el 35% de los comentarios eran instrucciones, el 35% eran apoyo y estímulos y el 30% eran comentarios negativos o despectivos (agresivos).

Si estas interacciones no son adecuadas, pueden contribuir a un elevado nivel de ansiedad (Brustad et al., 2001), niveles bajos de deportividad (Miller et al., 2004), o a la no aceptación de las reglas del juego (Sánchez-Oliva et al., 2012).

e) Resolución de conflictos

En este apartado se va a analizar cómo los padres/madres resuelven los conflictos con sus hijos/as en el ámbito deportivo. Para ello se hace necesario describir qué se entiende por conflicto. El conflicto genéricamente designa una estructura de relaciones en las que unas entidades sociales apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes (Marín, 2012). En el caso que nos atañe, las entidades sociales serían los padres/madres y los hijos/as, y las posturas divergentes podrían surgir en relación a distribución de horarios, hábitos alimentarios, responsabilidades y autonomía como quién prepara la mochila de entrenamiento, etc.

Para resolver estos conflictos los progenitores emplean diversos estilos de gestión del conflicto entendiendo éstos como comportamientos orientados hacia la intensificación, reducción y/o resolución de la tensión propiciada por el mismo (De Dreu, Harinck y van Vianen, 1999).

La conducta de conflicto es, por tanto, la reacción de una persona ante la percepción de que las aspiraciones propias actuales y las de la otra parte no pueden ser logradas simultáneamente (Deutsch, 1973). Son diversos los modelos que describen la conducta de las personas ante situaciones de conflicto en términos de estilo de gestión del conflicto (Rahim y Bohoma, 1979; Thomas, 1992). Los estilos surgen como resultado de la combinación de dos dimensiones básicas: el interés por sí mismo y el interés por los demás (Blake y Mouton, 1964, 1970). La primera explica el grado en que la persona intenta satisfacer sus intereses personales. La segunda explica el grado en que la persona intenta satisfacer los intereses de los otros. Desde esta concepción, los

comportamientos de las personas ante situaciones de conflicto se entienden como el producto de la combinación de estas dos dimensiones básicas. A partir de este esquema, Rahim y Bonoma (1979) y Rahim (2002) desarrollaron un modelo bidimensional con cinco estilos de gestión del conflicto interpersonal: integración, servilismo, dominación, evitación y compromiso (Figura 1.4).

- La *integración* implica un alto interés por uno mismo y por los demás. El estilo integrativo supone la colaboración entre las partes, por lo que puede llevar a la apertura, el intercambio de información y el examen de las diferencias existentes para tratar de llegar a una solución que sea aceptable para los miembros del grupo. Este estilo supone la comunicación directa entre las partes, lo que posibilita la resolución de problemas, conduciendo a soluciones creativas e imaginativas para los mismos.
- El *servilismo* supone un bajo interés propio y alto interés para los otros. Cuando una de las partes adopta el estilo servilista, opta por no tomar en cuenta las diferencias existentes con la otra parte y se centra en enfatizar y destacar los aspectos comunes entre ambos para procurar satisfacer el interés del otro. Supone en cierto grado un sacrificio para el protagonista que adopta este estilo.
- La *dominación* implica un alto interés propio y un bajo interés por los otros. Identificado con una orientación de ganador-perdedor, se trata de un tipo de personas que procurarán por todos los medios lograr su objetivo y que, en

consecuencia, tenderán a ignorar las necesidades y expectativas de su oponente.

- La *evitación* supone un bajo interés propio y por los demás. El sujeto busca la retirada, de forma que esquiva el problema. A veces adopta la postura de posponer el problema hasta un momento más propicio. En otras ocasiones, es la simple retirada de una situación que resulta amenazante. Es decir, la persona que emplea la evitación renuncia tanto a la satisfacción de sus intereses como a los de la otra parte.

- Por último, el estilo de gestión *compromiso* implica un interés intermedio entre lo propio y de los otros. Aquí las partes ceden algo en su posición para poder tomar una decisión mutuamente aceptable para ambas. A veces significa intercambio de concesiones, y otras la búsqueda de una posición intermedia.

Aplicando estos estilos a la interacción parento-filial en el ámbito deportivo, como sería el caso de un niño deportista que no quisiera preparar su mochila de entrenamiento, un estilo de gestión del conflicto interpersonal de integración sería, por ejemplo, que se prepare la mochila de entrenamiento entre las dos partes, es decir, entre el propio deportista y su padre/madre. Un estilo servilista sería que el padre/madre preparara la mochila de entrenamiento. Que el padre/madre obligue al niño/a a preparar su macuto de entrenamiento sin dar explicaciones de por qué debe hacerlo él/ella solo/a y sin ninguna ayuda sería un estilo dominante. Un estilo de evitación supondría, siguiendo con este ejemplo, que la madre/padre le diga a otro hijo/a que prepare el

macuto de entrenamiento por tal de no discutir o llegar a un acuerdo. Y, por último, que unos días prepare el macuto el padre/madre y otras el deportista correspondería con un estilo de compromiso.

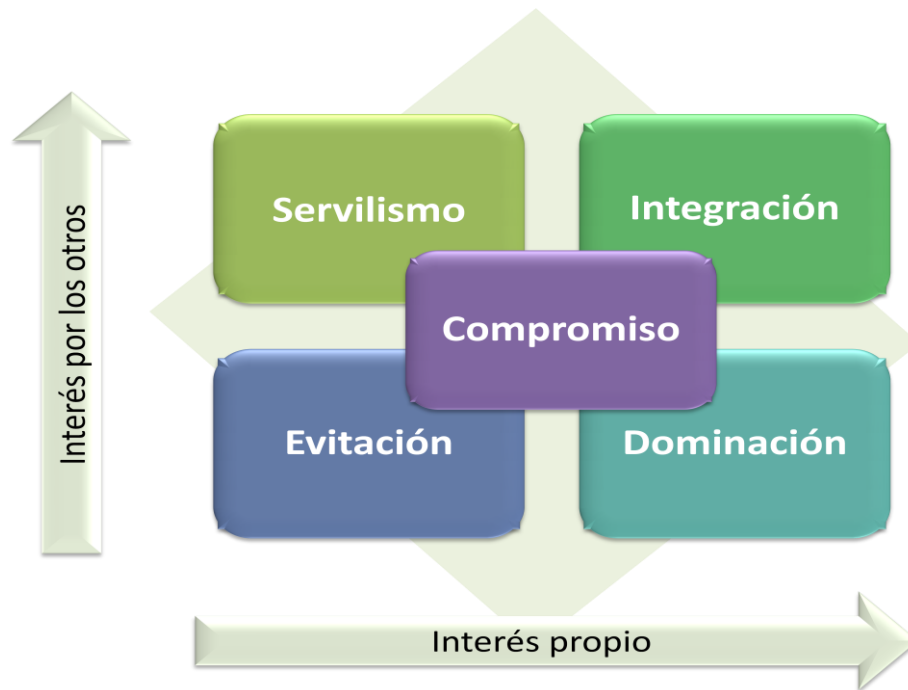


Figura 1.4. Estilos de gestión de conflictos (Rahim y Bonoma, 1979; Rahim, 2002)

Respecto a los estudios existentes relacionados con la resolución de conflictos entre padres/madres e hijos/as en el ámbito deportivo, Juntumaa, Keskivaara, y Punamaki (2005) examinaron los estilos de resolución de conflictos, el logro de metas y la satisfacción entre jugadores de hockey hielo finlandeses de 14 a 16 años. Encontraron que los jugadores de familias autoritativas (dominantes según el modelo de Rahim y Bonoma) o democráticas (orientados hacia el compromiso) mostraron un alto nivel de orientación al proceso y una alta satisfacción con el deporte practicado. Por otro lado,

los jugadores cuyos padres son autoritarios y tienen mucho estrés mostraron actitudes positivas respecto al fairplay y a la no violación de las normas del juego.

Como resumen del capítulo, podemos concluir que las prácticas parentales pueden ser un obstáculo o un apoyo en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as. Actitudes parentales negativas tales como expectativas poco realistas e insatisfacción con los resultados, experimentar sentimientos de rabia o enfado, presión por el resultado, elevado control, crítica excesiva, entre otros, repercute en el menor disfrute, mayor estrés de los niños/as, y en la aparición de conductas antideportivas y antisociales en los jóvenes deportistas (Bois et al., 2005; Fredrick y Eccles, 2004; Woodside, 2011). Por el contrario, unas expectativas hacia el proceso adecuadas, satisfacción con los objetivos alcanzados, una motivación y autonomía favorables pueden ayudar en la formación de la confianza y autoestima, desarrollo de valores deportivos, etc.

De hecho, existen estudios de intervención cuyo objetivo es modificar el comportamiento de los padres/madres y entrenadores/as, en los que se demuestra que los/las jóvenes deportistas pueden beneficiarse a través de cambios en la conducta de los adultos en una variedad de dominios, incluyendo la autoestima, la ansiedad, la reducción de la deserción deportiva, y la orientación de meta de logro (Barnett, Smoll, y Smith, 1992; O'Rourke, et al., 2014; Smith y Smoll, 2011; Smith, Smoll, y Cumming, 2007; Smoll, Smith, Barnett, y Everett, 1993; Smoll, Smith, y Cumming, 2007a, 2007b).

CAPÍTULO 2. Modelos teóricos sobre estilos parentales e influencia familiar en el deporte

Como ha quedado reflejado, son muchos los estudios que han demostrado la importancia de la familia y, concretamente, la influencia de los padres/madres en los comportamientos de sus hijos/as. De acuerdo con Vazou, Ntoumanis, y Duda (2005), la familia se convierte en el núcleo principal donde se producen las primeras experiencias de socialización deportiva que pueden determinar el comportamiento y la adherencia deportiva de los/las jóvenes, todo ello en función del comportamiento de los padres/madres.

A continuación se van a analizar los modelos teóricos que explican la importancia de los padres/madres en el desarrollo deportivo e integral de los hijos/as. Tener en cuenta estos modelos explicativos, conjugados con los modelos específicos sobre la influencia de los padres/madres en la práctica deportiva de sus hijos/as, nos ayudará a comprender mejor el papel complejo y significativo de los padres/madres en el contexto específico del deporte de iniciación. Así, el capítulo se organiza en dos grandes apartados que reúnen las contribuciones realizadas, por un lado, en la Psicología Evolutiva y de la Educación y, por otro, en el campo de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

2.1. Modelos provenientes de la Psicología Evolutiva y de la Educación

Los comportamientos, pensamientos, emociones y las interrelaciones que se generan en el contexto social condicionan de forma significativa la conducta de las personas. En el ámbito deportivo, el proceso de desarrollo del deportista está también determinado por el ambiente y por las relaciones que éste entabla con los distintos entornos: el entrenador, la familia, el equipo, el club o escuela, y el propio sistema sociodeportivo en el que está inmerso el sujeto influyen en su desarrollo deportivo e integral.

Esto explica la importancia y necesidad de valorar el entorno deportivo desde una perspectiva integral y dinámica que aporte conocimiento efectivo sobre el contexto socio-cultural. Este apartado se va a centrar en los modelos teóricos provenientes de la Psicología del Desarrollo y de la Educación que destacan el papel de padres y madres en el desarrollo integral de sus hijos e hijas. En concreto, nos vamos a centrar en el *Modelo Ecológico* (Bronfenbrenner, 1979) y los modelos referentes a los estilos educativos (Baumrind, 1971; Hidalgo y Palacios, 1999; Maccoby y Martin, 1983), así como en su lectura desde nuestros intereses en el contexto deportivo.

2.1.1. El Modelo Ecológico

Como se ha comentado previamente, el contexto social determina la aparición de nuevas formas de comportamiento humano, lo que hace necesario analizar este contexto en términos de estructura sistémica (Tudge, Shanahan, y Valsiner, 1996). La aportación sistémica permite una visión diferente del objeto y del fenómeno social, y nos ofrece un tipo de información cualitativa que facilita conocer las interrelaciones de las diferentes partes, las unidades de exploración, así como la evolución y la organización de sistemas sociales complejos (Gómez, 2006).

En concreto, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987), es un modelo que analiza los ambientes en función de su estructura y en términos de sistemas. Dicho modelo se basa en la Teoría de Sistemas y señala la necesidad de estudiar el objeto como un sistema que interactúa solidariamente con el medio que le rodea, considerando el sistema total como un sistema productivo, reproductivo y dinámico (Karam, 2005). Así, la perspectiva ecológica conceptualiza a la persona en proceso de cambio y maduración en relación con un entorno social, física y psicológicamente variable. Individuo y entorno se definen mutuamente con relaciones esencialmente dialécticas y sinérgicas que demandan la utilización del enfoque holístico (Bronfenbrenner, 1987). Esta visión holística se basa en que el conjunto es superior a la suma de las partes y en que el conocimiento es mucho más que los datos y la propia información (Collison y Parcell, 2003).

El modelo ecológico surge de la psicología ambiental y se fundamenta en la consideración de interrelaciones e interdependencias complejas entre el sistema

orgánico, el sistema comportamental y el sistema ambiental. Cuando hablamos de ambiente no sólo se contemplan los factores físicos y sociales, sino también las percepciones y conocimiento que de ese ambiente tienen las personas, es decir, el significado y sentido para las personas que interactúan en él y con él. De esta manera, conocer los aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y políticos son determinantes para la mejor comprensión del proceso de desarrollo y maduración del ser humano. Fundamentalmente, la teoría de Bronfenbrenner es un esquema conceptual unificado para describir e interrelacionar estructura y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto. Remite, por tanto, a un estudio sistemático del desarrollo humano en su contexto (Bronfenbrenner, 1987).

Para Bronfenbrenner (1987) el ambiente ecológico se concibe como un ejemplo de estructuras seriadas (Figura 2.1), cada una de las cuales está integrada en la siguiente, como ocurre con las famosas muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

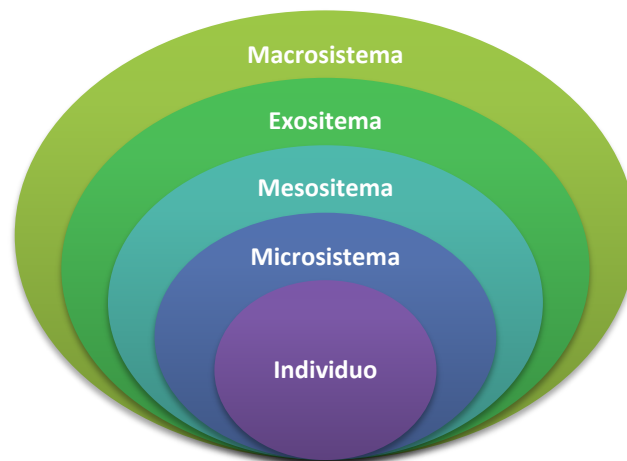


Figura 2.1. Estructuras seriadas del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987)

Esas estructuras sociales se relacionan entre sí y sus interconexiones son tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro del entorno inmediato. El ambiente trasciende lo inmediato con sistemas exteriores que le afectan y lo configuran en estructuras más amplias (Bronfenbrenner, 1987). En términos generales, en el ámbito deportivo, los entrenamientos estarían determinados por un lado por la cultura, la importancia que le da la sociedad a esa actividad, al deporte del que se trate, etc. y, por otro lado, por las normas sociales implícitas e implícitas. Además de estos aspectos globales, sociales y culturales, el contexto deportivo determinará el comportamiento de los padres/madres en dicho escenario y todo ello influirá en el desarrollo deportivo e integral del propio deportista.

Es decir, el desarrollo se facilita a través de la interacción con personas que ocupan una variedad de roles y a través de la participación en un repertorio de relaciones que se amplía constantemente y que hace formar una identidad más compleja. Los sistemas socio relacionales son sistemas complejos de interacción que actúan como modeladores de las conductas de asimilación y adaptación del sujeto. Lo importante para la conducta y el desarrollo es cómo se percibe el ambiente más que la realidad objetiva. Así, este modelo propone que es necesario cambiar el ambiente para poder cambiar la conducta de un sujeto. Esto es explicado ya que, según Bronfenbrenner (1987), los hechos que ocurren en los entornos en los que la persona ni siquiera está presente afectan al desarrollo de la persona. Por ello, el modelo ecológico puede funcionar como medio para la detección de una variedad amplia de factores que influyen en el desarrollo de las personas. Aplicándolo al contexto deportivo, por ejemplo, nos referiríamos a factores como las decisiones en la directiva del club o escuela deportiva a la que pertenece como un cambio en los horarios, la asignación de

entrenador/a o zona de entrenamiento afectan al propio deportista pudiendo practicar otras actividades o no en función de los horarios, aprendiendo las habilidades y destrezas que el entrenador/a transmite, o adquiriendo cualidades físicas (velocidad, resistencia, etc.) en función de la superficie de entrenamiento (césped, tartán, indoor, etc.).

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner se hace hincapié en el análisis de los entornos o contextos en los que se produce el desarrollo del ser humano como determinantes del mismo. Su hipótesis de trabajo se basa en que el desarrollo del niño se incrementa por la participación en actividades responsables, orientadas hacia una tarea fuera del hogar, que lo ponen en contacto con otros adultos, además de sus progenitores. El objetivo fundamental es el descubrimiento e identificación de las propiedades y procesos de los sistemas que afectan y se ven afectados por la conducta y desarrollo del ser humano.

Bronfenbrenner (1987) concibe el ambiente como una disposición de estructuras interdependientes unas de otras. El autor identifica cuatro niveles de análisis que guardan relación inclusiva entre sí y pone especial énfasis en que los efectos principales están en la interacción (Figura 2.2). Estos niveles de análisis son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema:

- El *microsistema* comprende un conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente próximo en el que ésta se desenvuelve, es decir, corresponde a los entornos en los que una persona actúa directamente. Está caracterizado por tres aspectos: las actividades que realizan las personas

implicadas, los roles o funciones sociales que se ponen en juego y las relaciones que mantienen entre sí. La familia es, durante muchos años para los niños/as, el microsistema más importante. Otros microsistemas en que participan habitualmente los niños/as son la escuela y el microsistema de los grupos de juego. Desde nuestra perspectiva, la actividad deportiva que realizan los niños/as también se corresponde con un microsistema.

- El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona actúa activamente, es un sistema de microsistemas. Es decir, en el *mesosistema* se encuentran las influencias contextuales debidas a la interrelación entre los microsistemas en los que participan las personas en un punto determinado de su vida. El mesosistema, por tanto, hace referencia a interconexiones, solapamientos e influencias recíprocas entre los microsistemas en que una persona participa como por ejemplo la familia, el grupo de iguales y, en nuestro caso, la actividad deportiva.
- El *exosistema* está constituido por aquellas estructuras sociales formales e informales que, aunque no contienen a la persona en desarrollo, influyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo. Ejemplos de exosistemas serían la familia extensa, el trabajo y las amistades de los padres/madres, las asociaciones vecinales, etc. Ejemplos de exosistemas en el ámbito deportivo serían la directiva del club/escuela, federaciones y colegios de árbitros entre otros.

- El *macrosistema*, por último, está compuesto por los valores culturales, las creencias, las circunstancias sociales, leyes y los sucesos históricos acaecidos a la comunidad que pueden afectar a los otros sistemas ecológicos. Es el más estable y su influencia sobre los otros es importante. Es el sistema cultural del sujeto, el sistema ambiental dinámico. En el caso del contexto deportivo, un ejemplo correspondiente al macrosistemas sería la importancia que la sociedad le da a un determinado deporte, la situación económica, la ideología y valores referentes al mismo, etc.

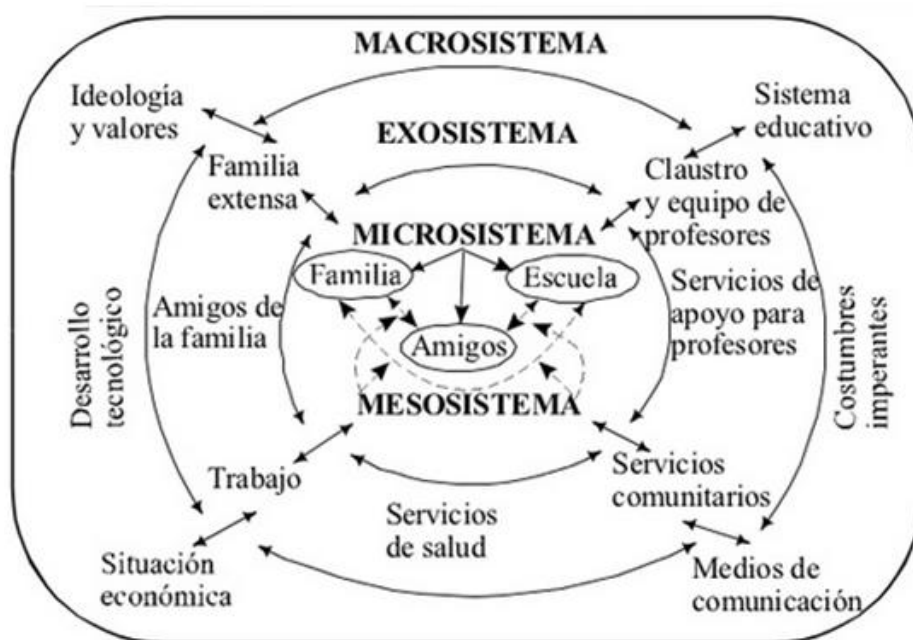


Figura 2.2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979)

Desde este modelo se postula, además, que para que un entorno funcione de manera eficaz como contexto de desarrollo, éste depende de la existencia y la naturaleza de sus interconexiones sociales, lo que implica participación conjunta, comunicación y traspaso de información de cada entorno con respecto al otro.

Así, cobra especial importancia la díada como nivel más interno y más significativo en la interacción directa. Se trata del sistema interactivo de dos personas y que tiene una capacidad máxima de contexto efectivo para el desarrollo, componente básico del microsistema. Depende, a su vez, de forma crucial de la presencia y participación de terceras personas.

En el presente trabajo de investigación la relación deportista-padre/madre se presenta como la díada principal. Los entrenadores/as y el grupo de iguales son, principalmente, las terceras personas pertenecientes al microsistema social, teniendo en cuenta que a lo largo del proceso de desarrollo evolutivo y de socialización del individuo se dan cambios significativos en la importancia y dirección de las interacciones sociales. Es lo que Bronfenbrenner llama transiciones ecológicas o cambios de rol o de entornos que ocurren a lo largo de toda la vida. La importancia de las transiciones ecológicas para el desarrollo proviene precisamente de ese cambio de rol o de expectativas de conducta por las distintas posiciones que se toman en el contexto social.

Esta disponibilidad de entornos de apoyo depende, a su vez, de la frecuencia de una cultura determinada, en nuestro caso por ejemplo, la cultura en la que estamos inmersos otorga importancia a la práctica deportiva, considera al fútbol como deporte rey, etc.

Las transiciones, a su vez, dependen conjuntamente de los cambios biológicos y de las circunstancias ambientales, lo que implica una acomodación mutua entre organismo y entorno. Esto, a su vez, hace que exista una reorganización en el tiempo y

en el espacio y, por tanto, un cambio en la acción y en la percepción; es decir, un cambio en las representaciones e imágenes de los entornos no inmediatos como la organización social, el sistema de creencias y el estilo de vida. La capacidad de desarrollo de la díada original aumenta en la medida en que los terceros externos apoyan las actividades de desarrollo de dicha díada. Cobra aquí especial importancia el momento motivacional, la estructura de metas y los sentimientos en la díada (Bronfenbrenner, 1987; Torrico, Santín, Andrés, Menéndez y López, 2002; Karam, 2005).

De este modo, el potencial evolutivo de un entorno depende de los patrones de apoyo de motivación y actividad que aporten los roles, las actividades y las relaciones. Es decir, el medio enriquece a las personas en la medida en que éstas reaccionan positivamente. Sin embargo, la mera exposición al estímulo no basta para estimular el cambio y el desarrollo, la información posee escaso valor por sí misma y sólo es formativa si suscita una respuesta activa y creadora (Jouvenel, Goodman, Daifuku, Dubos y Braunfels, 1971).

Por último, Bronfenbrenner (1987) señala que los entornos primarios de mayor influencia en la sociedad actual son la familia y el lugar de trabajo. Es decir, los entornos que tienen un potencial evolutivo persistente en la motivación y actividad, y que implican trayectorias de desarrollo más constantes, son la familia y el trabajo. Esto ha quedado constatado por diversos estudios de educación y fracaso escolar, salud, servicios sociales, juventud, infancia, etc., que adoptan el modelo ecológico (Fernández-Ballesteros y Izal, 1990; Frías- Armenta, López-Escobar, y Díaz-Méndez, 2003; García, 2001; Pallarés, 1998; Torrico et al., 2002).

En resumen, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner señala la importancia de los procesos sociales en la construcción de comportamientos y de roles adecuados para cada contexto. Tales construcciones se realizan a través de las interacciones con los otros en un determinado contexto y determinan las expectativas sobre el contexto o ambiente. El resultado de las interacciones persona-ambiente, dinámicas y cambiantes por naturaleza, se manifiesta en las propias características individuales y en la calidad de las interacciones entre individuos en este ambiente.

Tal y como se ha ido delineando a lo largo de la descripción del modelo ecológico, se señalan elementos generales aplicables a la relación parento-filial y en diferentes contextos, entre los que se encuentra la práctica deportiva. De acuerdo con Lapuente (2009), el entorno deportivo se corresponde con el sistema de influencia del deportista que comprende múltiples elementos como son la familia, los clubes, y otras organizaciones e instituciones. Es lo que en el modelo ecológico se denomina como *mesosistema* pues comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona actúa activamente, convirtiéndose en un sistema de *microsistemas*. La mayor vinculación entre los entornos que lo integran es determinada por el potencial evolutivo de este nivel de ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1987). Lapuente (2009) presentó el modelo ecológico aplicado al contexto específico del deporte, en concreto, en el municipio de Alcobendas (Figura 2.3):

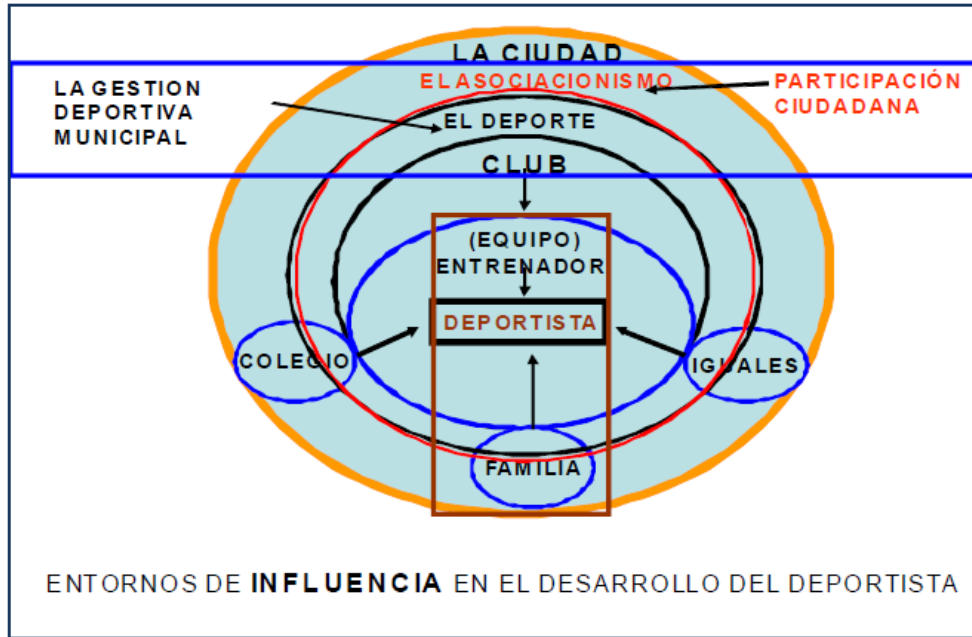


Figura 2.3. Entornos de influencia del deportista basado en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Lapiente, 2009)

En su estudio sobre los factores que influyen en el talento deportivo, Lapiente (2009) encontró que el contexto (familia, ciudad, club, colegio, instalaciones) es el primer factor señalado por el deportista como determinante en su camino al alto rendimiento. Además, concluye que es necesario un conocimiento específico sobre el contexto, ya que es determinante para poder aportar un ambiente de excelencia deportiva.

2.1.2. Los estilos educativos de padres y madres

La familia constituye el contexto principal y fundamental de socialización de niños y niñas, lo que hace que las relaciones parento-filiales tengan una influencia clara y decisiva sobre su desarrollo. En este sentido, y de acuerdo con Kuczynski y Grusec (1997), los padres y madres están situados en la mejor posición para proveer a sus hijos/as de una adecuada socialización, existiendo diferentes razones para esta influencia contextual. Así, entre las funciones de la familia, la socialización de los hijos/as ha sido ampliamente reconocida y estudiada (Darling y Steinberg, 1993). La socialización familiar, en concreto, se refiere al conjunto de procesos que suceden en el medio familiar con los que se estimula el aprendizaje y la interiorización de valores, afectos, formas de entender la realidad y comportamientos con los que la persona se enfrenta al mundo (Lila, Van Aken, Musitu, y Buelga, 2006).

A lo largo del proceso de crianza y educación se forman relaciones interpersonales basadas en un compromiso y una implicación emocional entre padres/madres e hijos/hijas, que se van creando y dando forma al clima afectivo y emocional de la familia. Junto a ellas existen otras relaciones que se ven moduladas por la misión educativa de los progenitores de socializar a sus hijos/as en las normas y valores del entorno cultural próximo. Este conjunto de conductas son estrategias de socialización, ya que su objetivo es moldear, a través de la intervención educativa, el tipo de conductas que los progenitores valoran como apropiadas y deseables para sus hijos/as, para su desarrollo personal y para su integración social (Jiménez, 2011; Rodrigo y Palacios, 2005).

Llegados a este punto se hace necesario distinguir entre estilos y prácticas parentales, de acuerdo con los planteamientos teóricos de Darling y Steinberg (1993). Para estos autores, el estilo parental hace referencia al clima emocional global que impregna la relación parento-filial, un contexto afectivo que establece el tono de las interacciones de los progenitores con su hijo/a, independientemente del contenido de socialización, y que es comunicado al hijo/a a través de aspectos indirectos, como el tono de la voz o el lenguaje no verbal. Las prácticas parentales, por su parte, son definidas como los intentos específicos de los padres/madres dirigidos a metas para socializar al niño/a o al adolescente de una forma particular.

Estos autores señalan, además, que se deben tener en cuenta tanto los estilos como las prácticas educativas parentales, ya que una práctica educativa concreta puede tener efectos diferentes en función del clima emocional en el que ocurra, por lo que no importa sólo lo que los progenitores hacen, sino el contexto emocional en que lo hacen. Por ejemplo, y tal y como se ha referenciado en el Capítulo 1 de este trabajo, la implicación parental en asuntos relacionados con el ámbito deportivo es más probable que promueva el éxito deportivo del hijo/a cuando ocurre en un clima afectivo favorable. Por otro lado, los autores señalan que las influencias que ejercen ambos aspectos sobre el desarrollo son diferentes, mientras que las prácticas parentales tienen un efecto directo en los resultados específicos del desarrollo, el estilo parental influye en el desarrollo a través de dos vías. La primera vía hace referencia al efecto moderador que ejerce en la relación entre prácticas y desarrollo. La segunda vía se refiere a la influencia que tienen en la apertura del niño/a a la socialización parental, la cual también modera la relación entre prácticas parentales y resultados de desarrollo (Darling y Steinberg, 1993; Steinberg y Silk, 2002).

Existen diversos modelos teóricos que describen los estilos y prácticas educativas. Estos modelos ofrecen una explicación sobre cómo influyen estos procesos de socialización familiar en el desarrollo de niños y niñas. Es el caso de los modelos que plantean la relación existente entre la presencia de figuras de apego o la adquisición de un estilo de apego seguro y el tipo de relaciones (más confiadas y eficaces) que se establecerán por consecuencia en el mundo social y físico (Ortiz, Fuentes, y López, 1999), es decir, las pautas educativas de las figuras de apego y cómo influirán en el desarrollo de los niños y niñas. Los estilos y prácticas educativas, además, tienen una gran repercusión y consecuencias evolutivas que no se circunscriben sólo a la etapa infantil, sino que se prolongan a lo largo de la vida (Torío, Peña, y Rodríguez, 2008). Estos estilos y prácticas también son extrapolables a contextos fuera del hogar, como pueden ser la escuela, las actividades extraescolares y el ámbito deportivo. Por todo ello, se justifica para nosotros, en cuanto al ámbito deportivo se refiere, la necesidad de implicar positivamente a los padres y madres en el desarrollo deportivo de sus hijos/as deportistas.

A continuación se describen algunos modelos teóricos sobre los estilos y prácticas educativas, que aportarán instrumentos de reflexión sobre el papel de los padres/madres en el campo concreto que nos interesa, de la práctica deportiva. No pretendemos hacer una relación exhaustiva de todos los modelos existentes, pero sí destacar algunos por su importancia general o relevancia concreta para el planteamiento teórico de este trabajo.

a) Las dimensiones de los estilos y pautas educativas

Desde mediados del siglo pasado se han identificado en las relaciones parento-filiales al menos dos variables fundamentales en la socialización de los hijos/as relacionadas con las prácticas educativas parentales. Estas variables han sido denominadas *dominio-sumisión* y *control-rechazo*. Rollins y Thomas (1979) las define como *intentos de control* y *apoyo parental*.

Gran parte de la literatura que aborda la interacción familiar se refiere a la descripción de estas dos dimensiones (Baumrind, 1991; Erikson, 1963; Flaquer, 1993; Gadeyne, Ghesquière y Onghena, 2004; Hoffman, 1975; Molperez, Llinares y Musitu, 2001). Basándose en estas dimensiones, estos autores/as constatan la variedad de pautas que pueden emplear los padres/madres en las estrategias de socialización de sus hijos/as. Respecto a nuestro objeto de estudio e interés, por ejemplo, cuando un niño/a presenta una conducta antideportiva en un entrenamiento, algunos padres/madres opinan que lo más adecuado es castigarlo con no asistir al siguiente entrenamiento; otros piensan que lo mejor es sentarse a hablar con el/ella y analizar su comportamiento, las repercusiones que éste tiene o cuál debería de ser el comportamiento más adecuado en ese caso; otros pueden opinar que lo mejor es dejar a su hijo/a a «su aire» para que aprendan por sí mismos.

Tras investigaciones posteriores, las dimensiones de *intentos de control* y *apoyo parental* se han ido disgregando y, en la actualidad, se consideran cuatro aspectos distintos en las conductas de los progenitores: *grado de control*, *comunicación parento-filial*, *exigencias de madurez* y *afecto en la relación* (Hernando, Oliva y Pertegal, 2012;

Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1998; Ochaita, 1995; Oliva, Arranz, Parra y Olabarrieta, 2014).

En primer lugar, el *control* se define como la conducta de un padre/madre hacia su hijo/a con el objeto de dirigir la acción de éste/a de una manera deseable para los progenitores (Musitu, Román y Gracia, 1988). Es decir, los padres/madres que ejercen mucho control sobre sus hijos/as intentan influir sobre el comportamiento de niño/a con el fin de inculcar unos determinados estándares. De acuerdo con Hidalgo (2015) y Moreno y Cubero (1990), este control parental se puede llevar a cabo con diversas estrategias entre las que se encuentran a) la *afirmación de poder*, cuando por ejemplo ante la transgresión de una norma los padres/madres hacen uso del castigo positivo (reñirle, amenazarle, etc.) o negativo (privarle de algún objeto o ventaja material); b) la *retirada de afecto* expresando el enfado, la decepción o desaprobación, no a través del castigo físico sino a través de otros comportamientos como ignorar al hijo/a, negarse a hablar con él/ella o escucharle, manifestarle explícitamente sentimientos negativos, etc.; y c) la *inducción* a través de la cual, los padres/madres obligan al niño/a a reflexionar acerca del motivo de su acción, haciéndole considerar las consecuencias que se derivan de ella. La dimensión de control no siempre es negativa para el desarrollo, por el contrario, es crucial para el desarrollo de la persona, puesto que a través de la guía y el control que ejercen los otros aprendemos a regular y controlar nuestra conducta de manera autónoma (Torío et. al, 2008).

En segundo lugar, *la comunicación* hace referencia a la capacidad de crear un ambiente donde se expliquen las normas y las decisiones que se determinan teniendo en cuenta la opinión de todos. Dicha dimensión se refiere a la posibilidad de crear una

dinámica en la que es posible explicar de manera razonada las normas y las decisiones que se toman teniendo en cuenta el punto de vista de los otros. Permite compartir problemas, conflictos, dudas, satisfacciones, etc. (Torío, et al., 2008). Por tanto, los padres/madres altamente comunicativos utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño/a, explican las razones que han motivado una medida restrictiva o punitiva hacia él/ella, suelen hacer partícipes a sus hijos/as en la toma de decisiones, les suelen pedir opinión a sus hijos/as y animan a que expresen sus argumentos, escuchan sus razones y pueden llegar a modificar sus comportamientos como consecuencia de los razonamientos del niño/a (Moreno y Cubero, 1990; Rodrigo, Amorós, Arranz, Hidalgo, y Márquez, 2015).

En tercer lugar, *la exigencia de madurez* se relaciona con los retos y exigencias que los progenitores imponen a sus hijos/as (Hidalgo, 2015). Los progenitores que exigen altos niveles de madurez a sus hijos/as les presionan y animan para desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos sociales, intelectuales y emocionales y, además, hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Por el contrario, los padres/madres que no plantean estos retos y exigencias suelen subestimar las competencias del niño/a, no creyendo en sus capacidades para realizar una determinada tarea.

Por último, el *afecto en la relación o apoyo* se define como conducta expresada por un padre/madre hacia su hijo/a, que hace que éste/ésta se sienta confortable en presencia del mismo y confirme, en la mente del niño/a, que es básicamente aceptado como persona (Oliva, A., et al., 2014; Thomas, Gecas, Weigert y Rooney, 1974; Rollins y Thomas, 1979). Ejemplos de conductas de afectos o apoyos son la aceptación, las

alabanzas, los elogios, la aprobación, el estímulo-aliento, la ayuda, la cooperación, la expresión de términos cariñosos, la ternura, el afecto físico, etc.

Estas dimensiones y su combinación procuran unas experiencias educativas diversas que los niños/as viven en su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo. A partir de este principio, diversos autores han propuesto varios modelos teóricos que conjugan la combinación de varias de estas dimensiones.

b) Combinación de las dimensiones de control e implicación afectiva

Dentro de este ámbito de investigación, comenzaremos describiendo uno de los modelos más elaborados, el de Diana Baumrind (1967, 1971), en el que se tiene en cuenta la interrelación entre las tres variables paternas básicas: control, afecto y comunicación.

En una de las investigaciones realizadas, la autora contó con una muestra de 134 niños y niñas escolarizados, menores de tres años. Las madres y los padres eran entrevistados y, a la vez, se observaba la conducta que empleaban con sus hijos/as, mientras se realizaba la entrevista. Su investigación tenía como objetivo conocer el impacto de las pautas de conducta familiares y su repercusión en la personalidad del niño/a. De la combinación de estas variables: control, afecto y comunicación, Baumrind resalta tres estilos educativos paternos, mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos: a) estilo autoritario; b) estilo no restrictivo, permisivo; y c) estilo autoritativo. La autora había considerado que el último estilo tendría mejores resultados

que los otros dos. Los resultados obtenidos por Diana Baumrind, al comparar los distintos estilos parentales, confirmaban sus hipótesis. Así, los niños/as de padres/madres autoritativos, comparados con los de padres/madres autoritarios o permisivos, eran más maduros y competentes.

Posteriormente, Baumrind (1977) estudió la conducta de la misma muestra, cuando los niños/as tenían 8-9 años de edad y observó que los niños/as de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas; los de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y los niños/as de padres/madres permisivos tenían niveles más bajos.

A continuación se procederá a describir los diferentes tipos de estilos educativos parentales descritos por Baumrind, destacando las características más significativas en cada caso y teniendo en cuenta que esta tipología representa tendencias más que una clasificación cerrada. Esto es así ya que, en la práctica educativa, las situaciones de interacción familiar son más complejas y es difícil encasillar a las familias dentro de una tipología.

Como se ha mencionado anteriormente, y en base a las dimensiones de afecto, comunicación y control, Baumrind resalta tres estilos educativos mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos/as: *Autoritario*, *Democrático* y *Permisivo*.

Los *padres/madres autoritarios* valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza, y están de acuerdo en mantener a los niños/as en un

papel subordinado y en restringir su autonomía. Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. No facilitan el diálogo y, en ocasiones, rechazan a sus hijos/as como medida disciplinaria. El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos/as, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales (Baumrind, 1996; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward, y Silva, 2005; Kaufmann, Gesten, Santa Lucia, Salcedo, Rendina-Gobioff, y Gadd, 2000; MacCoby y Martin, 1983; Moreno y Cubero, 1990).

Los *padres/madres permisivos* proporcionan gran autonomía al hijo/a siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física. El prototipo de adulto permisivo requiere que se comporte de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño. Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad, el uso de las restricciones y castigos. No son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. Uno de los problemas que presenta el estilo permisivo consiste en que los padres/madres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal. Aparentemente, este tipo de padres/madres forman niños/as alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Domínguez y Carton, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991).

Los *padres/madres autoritativos o democráticos* intentan dirigir la actividad del niño imponiéndole roles y conductas maduras pero utilizan el razonamiento y la negociación. Los padres de este estilo educativo tienden a dirigir las actividades del niño de forma racional. Parten de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños, lo que la autora consideraba como una *reciprocidad jerárquica*, es decir, cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro. Es un estilo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo. Dicho estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras. Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos (Chao, 2001; Domínguez y Carton, 1997; García, Pelegrina, y Lendínez, 2002; Gfroerer, Kern, y Curlette, 2004; Lamborn et al., 1991; Mansager y Volk, 2004; Winsler, Madigan, y Aquilino, 2005).

c) Los grados de control/exigencia y afecto/calidez

Posteriormente a las aportaciones de Baumrind, MacCoby y Martin (1983) redefinen los estilos parentales en función de las dimensiones subyacentes, *control* o presión y número de demandas que los padres/madres ejercen sobre sus hijos/as para que alcancen unos determinados objetivos y metas, y *afecto* o sensibilidad y calidez, es decir, grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres/madres ante las necesidades de los hijos/as, sobre todo, de naturaleza emocional.

De la combinación de estas dimensiones se derivan los cuatro estilos parentales propuestos por los autores, entre los que se encuentran *autoritario-recíproco o democrático*, *autoritario-represivo o autoritario*, *permisivo-indulgente* y *permisivo-negligente* (Figura 2.4).



Figura 2.4. Estilos educativos reformulados por MacCoby y Martin (1983).

A continuación pasamos a describir los estilos propuestos por MacCoby y Martin (1983) teniendo en cuenta, al igual que con los estilos descritos por Baumrind que más que tipologías cerradas corresponden a tendencias características propias de un estilo u otro.

En primer lugar, los padres/madres que ejercen el estilo *autoritario recíproco* corresponderían con los padres/madres que ejercen un *estilo democrático* siguiendo el modelo de Baumrind. Estos padres/madres presentan altos niveles de afecto y altos

niveles de control, estimulan a que sus hijos/as expresen sus necesidades, promueven la responsabilidad y otorgan autonomía (Torío, Peña, e Inda, 2008). Este estilo implica la combinación de tres elementos: el afecto y la comunicación familiar; el fomento de la autonomía por parte de los progenitores y el establecimiento de límites y la supervisión de la conducta de sus hijos (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). Estos elementos implican conductas como la trasmisión explícita e implícita de afecto, brindar apoyo, promover la comunicación, establecer reglas a nivel familiar, procurar su cumplimiento utilizando el razonamiento inductivo como forma de disciplina, lograr autonomía y cooperación en sus hijos/as, etc. (Alonso y Román, 2005; Lila y Gracia, 2005).

Todas estas conductas tienen un impacto muy positivo en el desarrollo psicológico de los niños/as, manifiestan un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima y autocontrol (Arranz, Bellido, Manzano, Martín, y Olabarreta, 2004). Incluso en la adolescencia estos niños/as tienden a mostrarse con una elevada autoestima y desarrollo moral y social, además de un mejor rendimiento académico (López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto, 2009), menor conflictividad con sus padres/madres y mayor bienestar psicológico (Arranz et al., 2004; Torío et al., 2008). Además, se ha constatado que los niños/as cuyos progenitores emplean este estilo tienen un mayor interés por la educación, cuentan con un nivel de satisfacción más alto, así como también mayor confianza para el afrontamiento de nuevas situaciones y un mayor grado de independencia. Desde el punto de vista afectivo, los chicos/as que perciben más afecto en sus padres/madres y además tienen un mayor grado de comunicación con ellos, han demostrado un mejor desarrollo emocional, y un mejor ajuste conductual (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Ante la presencia de un

monto de afecto importante por parte de los padres/madres, se ha visto que las estrategias disciplinarias de los adultos fueron más eficaces, sobre todo en el ajuste de sus hijos e hijas (Oliva, et al., 2007).

En segundo lugar, los padres/madres que emplean un estilo *autoritario represivo*, *autoritarios* siguiendo la clasificación de Baumrind, presentan elevados índices de control y, por el contrario, bajos niveles de afecto y comunicación. Los padres/madres autoritarios represivos suelen valorar la obediencia como virtud, mantienen a sus hijos/as subordinados y restringen su autonomía (Torío et al., 2008).

En cuanto a las repercusiones que tiene sobre el hijo/a el uso de este estilo educativo autoritario se encuentran, sobre todo, problemas a nivel emocional, escaso apoyo, consolidación en los chicos de una baja autoestima y una confianza en sí mismos deteriorada. Estos chicos/as se muestran tímidos, presentan una mínima expresión de afecto hacia sus iguales, tienen una pobre interiorización de valores, son irritables, vulnerables a las tensiones y poco alegres (MacCoby y Martin, 1983). Estas características pueden llevarlos a que tengan tendencias a sentirse culpables y a padecer mayores niveles de depresión (Ato, Galián y Huéscar, 2007). Es frecuente que cuando el control es muy severo estos chicos y chicas terminen rebelándose ante sus padres, especialmente al principio de la adolescencia, momento en el que suelen buscar una mayor libertad y autonomía.

Por otro lado, las estrategias educativas reprobativas y poco afectivas se relacionan con el consumo abusivo de alcohol en adolescentes (Pons y Berjano, 1997). En el caso de niños/as se ha relacionado el castigo físico recibido con problemas de

impulsividad y agresión de estos hacia sus pares (Arranz et al., 2004). Es un estilo que provoca una mayor inadaptación personal y social, no favoreciendo el ajuste personal ni social (García-Linares, et al., 2002).

El estilo permisivo que Baumrind había descrito ha sido dividido por MacCoby y Martin (1983) en dos estilos nuevos, al observar que la permisividad presentaba dos formas muy diferentes: el *estilo permisivo-indulgente* y el *estilo permisivo-negligente*, este último desconocido en el modelo de Baumrind y que se asocia a un tipo de maltrato.

El *estilo permisivo-indulgente* podría definirse por tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño/a: a) la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; b) la permisividad y c) la pasividad. Estos padres y madres evitan, en lo posible, la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones. Hacen escaso uso de castigos, tolerando todos los impulsos de los hijos. En los hogares, se promueve la comunicación abierta y el clima democrático. Este estilo de disciplina familiar se describe, principalmente, por una interacción carente de sistematización y no suele ofrecer un modelo con el que el hijo pueda identificarse o imitar. Los progenitores no son directivos, ni asertivos y tampoco establecen normas en la distribución de tareas o en los horarios dentro del hogar. Acceden fácilmente a los deseos de los hijos/as. Son tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, incluidos los de ira y agresividad, pero debemos destacar que les preocupa la formación de sus hijos. Responden y atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes, cuya implicación y compromiso paterno es nulo. Los hijos/as de hogares permisivos presentan índices favorables en espontaneidad, originalidad y

creatividad, así como mejor competencia social. Se ven favorecidos en autoestima y confianza. Obtienen puntuaciones más bajas en los logros escolares y menor capacidad para la autorresponsabilidad, siendo más propensos a la falta de autocontrol y autodominio. Podemos pensar que la excesiva tolerancia de los padres/madres respecto a los impulsos de los hijos/as, unida a la tendencia a complacerles, les conduce a no dar valor al esfuerzo personal.

El empleo de este estilo educativo también tiene repercusiones sobre el desarrollo de los hijos/as, tal y como han corroborado diversas investigaciones. Así, los niños/as que viven en hogares con estilo permisivo demuestran ser poco obedientes, tienen dificultad en la interiorización de valores, viven situaciones de agresividad en la familia, tienen baja autoestima, padecen de falta de confianza, tienen bajos niveles de control de sus impulsos, manifiestan dificultades a nivel conductual, etc. (MacCoby y Martin, 1983; Torío, et al., 2008).

Por último, los padres/madres que emplean un *estilo permisivo-negligente* se caracterizarían por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos/as y por la dimisión en la tarea educativa. La permisividad no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés, como por la negligencia o la comodidad. Los padres/madres permisivo-negligentes invierten en los hijos/as el mínimo tiempo posible, y tienden a resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible. Les resulta más cómodo no poner normas, pues éstas implicarían diálogo y vigilancia. No pueden evitar, en algunas ocasiones, estallidos irracionales de ira contra los hijos/as, cuando éstos/as traspasan los límites de lo tolerable, debido a su permisividad. Si sus

recursos se lo permiten, complacen a los hijos/as en sus demandas, rodeándolos de halagos materiales. Aunque admiten notables variaciones según de qué familia concreta se trate, es el estilo con efectos socializadores más negativos.

Quienes han crecido y vivido en este tipo de ambientes, presentan un gran número de problemas académicos, emocionales y conductuales. La falta de afecto, de supervisión y guía de estos niños/as y adolescentes conlleva efectos muy negativos en el desarrollo de los mismos: sienten inseguridad e inestabilidad, baja autoestima, son dependientes de los adultos, tienen dificultad de relación con sus pares, tienen baja tolerancia a la frustración. Pueden presentar conductas delictivas o abusivas. Es un estilo caracterizado por la indiferencia, la permisividad, la pasividad, la irritabilidad y la ambigüedad; no hay normas ni afecto (Montero y Jiménez, 2009; Arranz, et al., 2004).

A modo de resumen, a continuación, se recogen en una tabla las características propias de los diferentes estilos analizados, así como las repercusiones que tiene para el desarrollo de los niños/as que han sido constatados tras diversas investigaciones (Tabla 2.5).

Tipología de socialización familiar	Rasgos de la conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos/as
Democrático	<ul style="list-style-type: none"> - Afecto manifiesto - Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad - Explicaciones - Promoción de la conducta deseable - Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas - Promueven el intercambio y la comunicación abierta - Hogar con calor afectivo y clima democrático 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia social - Autocontrol - Motivación - Iniciativa - Moral autónoma - Alta autoestima - Alegres y espontáneos - Autoconcepto realista - Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales - Prosocialidad dentro y fuera de la casa - Elevado motivo de logro - Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos parento-filiales
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> - Normas minuciosas y rígidas - Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas - No responsabilidad paterna - Comunicación cerrada o unidireccional - Afirmación de poder - Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja autonomía y autoconfianza - Baja autonomía personal y creatividad - Escasa competencia social - Agresividad e impulsividad - Moral heterónoma - Menos alegres y espontáneos
Permisivo-indulgente	<ul style="list-style-type: none"> - Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas - Responden y atienden las necesidades de los niños/as - Permisividad - Pasividad - Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones - Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños/as - Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas - Acceden fácilmente a los deseos de los hijos/as 	<ul style="list-style-type: none"> - Baja competencia social - Pobre autocontrol y heterocontrol - Escasa motivación - Escaso respeto a normas y personas - Baja autoestima, inseguridad - Inestabilidad emocional - Debilidad en la propia identidad - Autoconcepto negativo - Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad - Bajos logros escolares
Permisivo-negligente	<ul style="list-style-type: none"> - No implicación afectiva en los asuntos de los hijos/as - Dimisión en la tarea educativa, invierten en los hijos/as el menor tiempo posible - Escasa motivación y capacidad de esfuerzo - Inmadurez - Alegres y vitales 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa competencia social - Bajo control de impulsos y agresividad - Escasa motivación y capacidad de esfuerzo - Inmadurez - Alegres y vitales

Figura 2.5. Tipología de estilos educativos, rasgos parentales y consecuencias

(Torío, et. al., 2008)

2.2. Modelos provenientes de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte

En este apartado se va a presentar un conjunto de modelos teóricos que explican cómo las diferentes influencias sociales y psicológicas nos proporcionan una mejor descripción sobre el desarrollo de la práctica deportiva, así como del aprendizaje o del deterioro del fairplay en el deporte infantil y juvenil (Cruz et al., 1996).

Todos los modelos teóricos provenientes de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte que analizan los agentes implicados en el deporte de iniciación, contemplan como elemento constitutivo ineludible a las figuras parentales. Éstos son agentes fundamentales en el desarrollo (social, personal, académico y deportivo entre otros) de sus hijos/as, al ser las principales figuras de apego desde la primera infancia y hasta que comienza la adolescencia. Asimismo, estos modelos plantean que se debe tener en cuenta la consideración simultánea del papel de los otros significativos (Brustad y Arruza, 2002), promoviendo la toma de conciencia de la importancia que tiene el deporte como elemento integrante del proceso educativo del niño/a (Garrido, Zagalaz, Torres, y Romero, 2010).

2.2.3. Triángulo, cuadrado, pentágono deportivos y modelo integrador

En una primera instancia, Smoll (1991) creó el *triángulo deportivo* (Figura 2.6), donde se plasman de manera gráfica los tres puntos sobre los que gira la formación deportiva de los jóvenes. En este triángulo deportivo están implicados e interrelacionados los entrenadores/as, los padres/madres y los propios/as deportistas. Smoll (1991) describe el *triángulo deportivo* con el objetivo de optimizar el éxito en los programas deportivos juveniles. Muchos padres/madres contribuyen eficazmente en los programas de deporte juvenil, sin embargo, otros conllevan un impacto negativo en el desarrollo de los programas juveniles. Para Smoll (1991) el entrenador/a puede canalizar las buenas intenciones y preocupaciones genuinas de los padres/madres, de manera que apoyen la consecución de los objetivos de los programas deportivos juveniles.



Figura 2.6. Triángulo deportivo (Smoll, 1991)

Varios son los autores, sin embargo, que añaden a este triángulo otros agentes que influyen en el desarrollo deportivo de los/las deportistas. Así, Ortín (2009) añade al *triángulo deportivo* algunos componentes nuevos, que son los compañeros/as y profesores/as de educación física como agentes influyentes en el desarrollo de los/las jóvenes deportistas (Figura 2.7). Ortín emplea este modelo para explicar el proceso comunicativo, es decir, sobre qué agentes pueden los padres/madres actuar de manera directa o indirecta a través del uso de la comunicación. Desde este enfoque, los padres/madres pueden llevar a cabo una comunicación directa con profesores/as y entrenadores/as. En el modelo también se incluyen a los iguales como un camino indirecto hacia la formación de los niños/as.

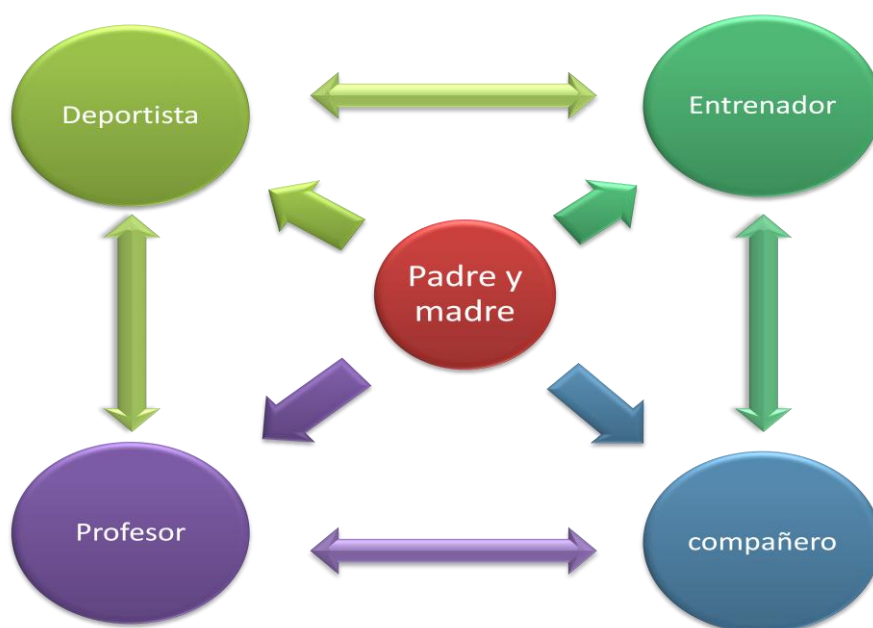


Figura 2.7. Cuadrado deportivo (Ortín, 2009)

Dosil (2008), por su parte, convierte al *triángulo deportivo* en un *pentágono*, en el que se incluyen deportistas, entrenadores, padres, árbitros/jueces y directivos (Figura 2.8). En el deporte de iniciación es fundamental incluir la presencia de directivos y árbitros/jueces en el análisis, pues sus actuaciones se consideran suficientemente trascendentales como para influir, de una forma u otra, en el desarrollo personal y deportivo de los niños/as. Esta estructura representativa, según Dosil, permite una relación entre todos los miembros el pentágono, con una disposición acorde con la mayor o menor relación que existe entre los participantes. Es decir, los/las deportistas tienen mayor relación con los padres/madres y los entrenadores/as y una menor relación con los árbitros y directivos. Los padres/madres tienen mayor número de interacciones con los directivos y con los/as deportistas y menor número con los entrenadores y árbitros. Lo mismo sucede con los directivos, quienes interactúan más frecuentemente con los padres/madres y árbitros y en menor medida con los deportistas y con los entrenadores. De la misma manera, los entrenadores tienen una relación más directa con deportistas y árbitros y más indirecta con padres/madres y directivos/as. Por último, los árbitros tienen mayor interacción con los directivos/as y entrenadores/as y menos con padres/madres y deportistas.

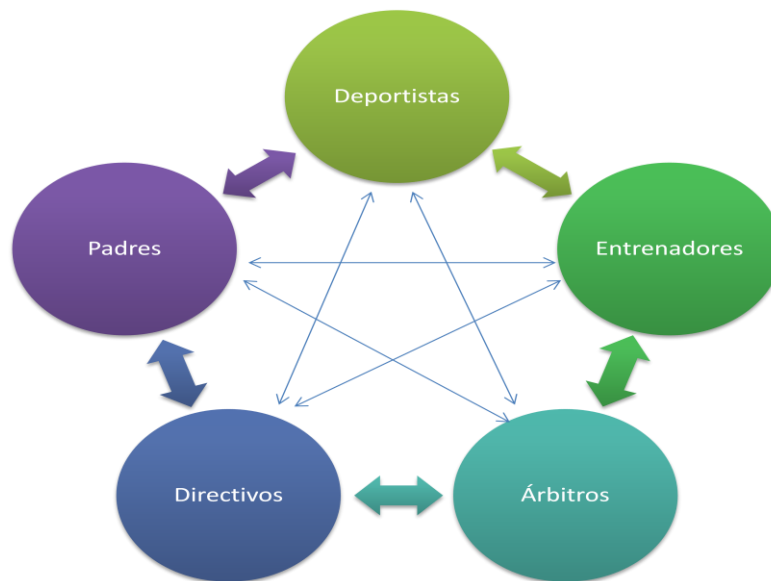


Figura 2.8. Pentágono Deportivo (Dosil, 2008)

Si este *pentágono deportivo* se percibe de forma tridimensional, se aprecia que el *pentágono* se transforma en una *pirámide*, donde la base la componen los padres/madres, directivos y árbitros, que sirven de sustento para el/la deportista (cúspide de la pirámide). Esta percepción representa el deporte de base de forma general, en el que el niño/a deportista es el centro de atención y auténtico protagonista, siendo los demás componentes de la figura los que posibilitan que ésta se mantenga estable. Alrededor del deportista, los adultos tienen la responsabilidad de fomentar un deporte acorde con el desarrollo, con las exigencias necesarias para favorecerlo y convertirlo en parte integral de la vida de la persona. El peso de cada agente que compone el pentágono es diferente e independiente, en el sentido de que su influencia depende del sistema en el que esté inmerso el joven deportista y de la importancia que éste les concede.

Para Dosil, es fundamental que desde edades tempranas se establezca un estilo de vida en el que la práctica deportiva ocupe un lugar importante. Los hábitos deportivos del futuro dependerán, por tanto, del trabajo que se realice desde los primeros momentos en que los niños/as entran en contacto con la actividad. Desde esta perspectiva educativa de la iniciación deportiva existen, sin embargo, dos enfoques (Figura 2.9). Desde el primer enfoque se considera que la práctica deportiva conlleva la transmisión de una serie de valores que son positivos para el individuo, mientras que desde el segundo enfoque se considera que la práctica deportiva actual es negativa para el desarrollo de los/as deportistas. Estas posiciones son los extremos de un continuo por el que se mueve la vertiente educativa del deporte, en la que se parte de que el deporte es neutro y que es la influencia de los cinco componentes del *pentágono de la iniciación deportiva* (entrenadores/as, deportistas, directivos, padres/madres y árbitros), así como la de otras instancias, lo que desencadena el movimiento hacia un polo u otro. Que los valores se transmitan de forma positiva o negativa, es decir, hacia un extremo u otro del continuo, depende por tanto, de estos agentes. Así, cuando los integrantes de la comunidad deportiva adoptan modelos adecuados a la edad y a la capacidad de los participantes, el deporte adquiere un valor potencialmente educativo (positivo), mientras que cuando se rigen por un mimetismo del deporte de élite, en el que prima el rendimiento, la probabilidad de que sea educativo se reduce, reforzándose conductas que pueden resultar negativas.

Con relación a esta misma perspectiva, el Ministerio de Educación y Ciencia (1991) señala diversos aspectos que debe presentar el deporte de iniciación para poder definirse como educativo:

- Debe tener un carácter abierto: la participación no puede establecerse por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación.
- Perseguir no sólo la mejora de habilidades motrices, sino atender otras presentes en los objetivos generales (capacidades cognitivas, de equilibrio, etc.).
- No incidir sobre el resultado de la actividad (ganar/perder), sino sobre las intenciones educativas que se persiguen.

Dosil (2001) señala, sin embargo, que en la actualidad el deporte de iniciación guarda una relación directa con el deporte de rendimiento, lo que conlleva dos repercusiones negativas. Por un lado, los métodos de aprendizaje son el reflejo, en dimensiones reducidas, del deporte de élite, alterándose la cantidad de entrenamiento pero no la intensidad y las exigencias. Por otro lado, la selección directa o indirecta de los deportistas más capacitados, perdiéndose los/las deportistas que, con menos cualidades, podrían adquirir un hábito deportivo provechoso para su vida.

Por tanto, y de acuerdo con el modelo del *pentágono de la iniciación deportiva* de Dosil (2008), que el deporte de iniciación tenga repercusiones positivas o negativas para los/las jóvenes deportistas depende de los agentes implicados en el diseño e implementación de programas deportivos.

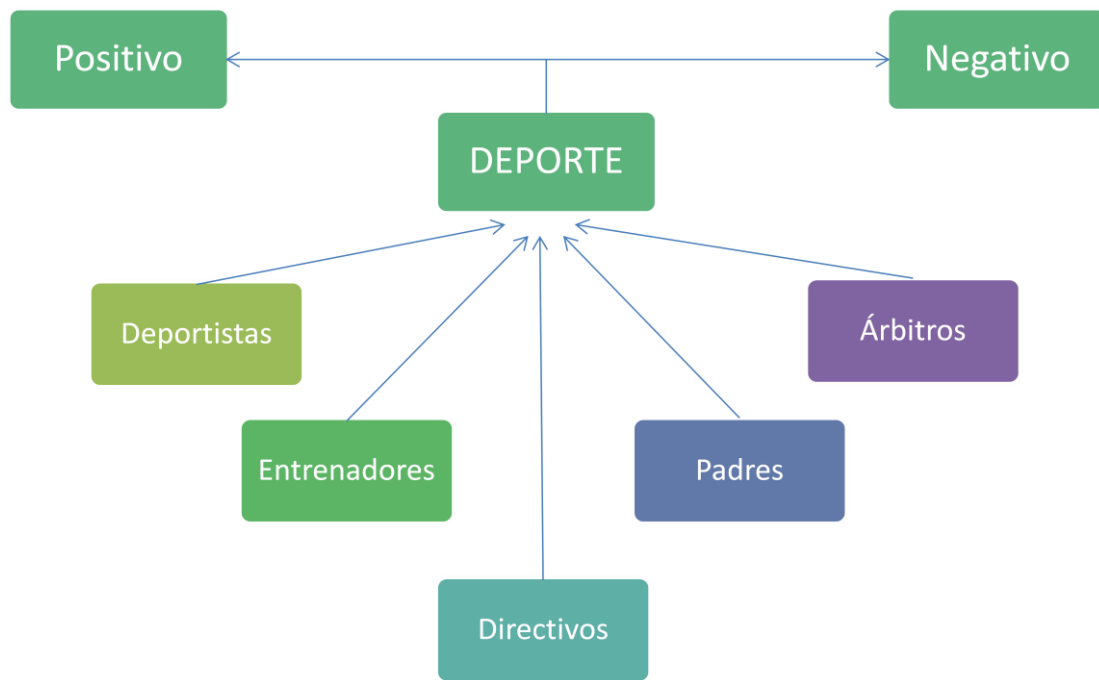


Figura 2.9. Continuo en el que se sitúa el deporte en su vertiente educativa
(Dosal, 2008)

Por último, Lorenzo y Bohórquez (2011) complementan los modelos anteriores convirtiendo el modelo en un *hexágono deportivo o integrador*, en el que se incluyen las figuras de los/las deportistas, compañeros/as, padres/madres, entrenadores/as, árbitros y directiva del club o escuela, además de los medios de comunicación (Figura 2.10). Según las autoras, todas las figuras son importantes para la consecución de los objetivos del deporte de iniciación como medio de desarrollo deportivo e integral de forma positiva. Además, no es suficiente con que tan sólo una figura trabaje en la línea de deporte de iniciación con valores positivos, sino que es importante que todas las figuras entiendan y trabajen la actividad física y deportiva en la misma dirección. Por tanto, la interrelación entre todos los agentes implicados en el desarrollo deportivo e integral de los/las más jóvenes es crucial para la consecución de los objetivos del

deporte de iniciación positivo y la optimización de los hábitos y rendimiento, no sólo deportivo, sino también personales y sociales.

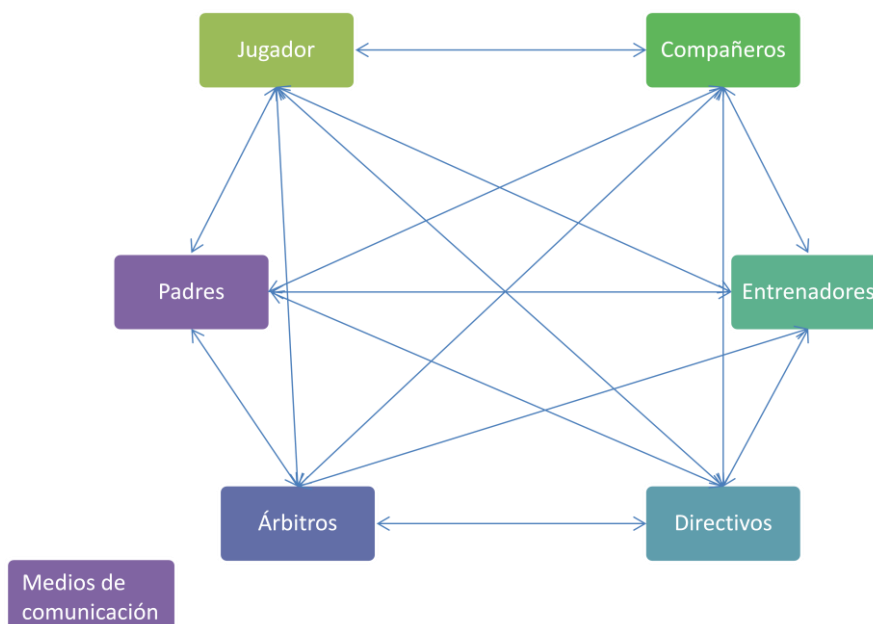


Figura 2.10. Modelo integrador (Lorenzo y Bohórquez, 2011)

2.2.4. Modelo de implicación parental aplicado al ámbito deportivo

Terques y Serpa (2009) propusieron un modelo específico de implicación parental aplicado al ámbito deportivo, adaptando el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997, 2005), adquiriendo una lógica multidimensional de implicación parental en el deporte (Figura 2.11).

En primer lugar analizaremos el modelo del proceso de implicación parental propuesto por Hoover-Dempsey, para a continuación presentar la adaptación de Terques y Serpa (2009) al contexto de la práctica de la actividad física.

a) Modelo de implicación parental en las tareas escolares

A partir de numerosos estudios con padres y madres de niños/as en edad escolar (primaria y secundaria), Hoover-Dempsey y colaboradores (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997, 2005; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandle, y HooverDempsey, 2005) formulan el modelo con el objetivo de determinar las variables que mejor explican la implicación parental en el ámbito escolar y que pueden, por tanto, ser potenciales elementos de la intervención para promover la eficacia de la implicación. Es decir, el modelo pretende explicar la influencia parental considerando una perspectiva integrada a través de la combinación de variables estructurales y dinámicas, poniendo especial énfasis en evaluar el motivo de participación de los padres/madres y en cómo influye la implicación parental en el desarrollo del niño/a.

Por tanto, a pesar de reconocer los factores sociales y ecológicos como influyentes en las interacciones entre padres, niños, instituciones y comunidad (Bronfenbrenner, 1987), el modelo se basa en perspectivas sociales, culturales y psicológicas de la implicación de los padres/madres. En este sentido, los autores han elaborado conceptualmente un modelo considerando tres cuestiones fundamentales: (1) por qué los padres/madres participan en las tareas escolares para casa o deberes, (2) qué

características presentan sus formas de implicación, y (3) cómo influye la implicación parental en el logro del niño/a en el contexto escolar.

El modelo de implicación inicialmente propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997) incluye cinco niveles interrelacionados. Posteriormente, y partiendo de los resultados de diferentes trabajos empíricos (Walker, et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005) se realiza una revisión del modelo que propone la existencia de tres fuentes motivacionales que posibilitan la implicación. Es importante destacar que el segundo modelo de implicación parental es resultado de un amplio proceso de investigación a partir del primer modelo. Cada uno de los constructos fue revisado mediante la investigación cualitativa (en el caso de la dimensión del rol de los padres/madres) y cuantitativa, con una amplia muestra para cada fase de ejecución (realizado con las tres dimensiones del nivel uno y en las formas de implicación del nivel 2) (Figura 2.11).

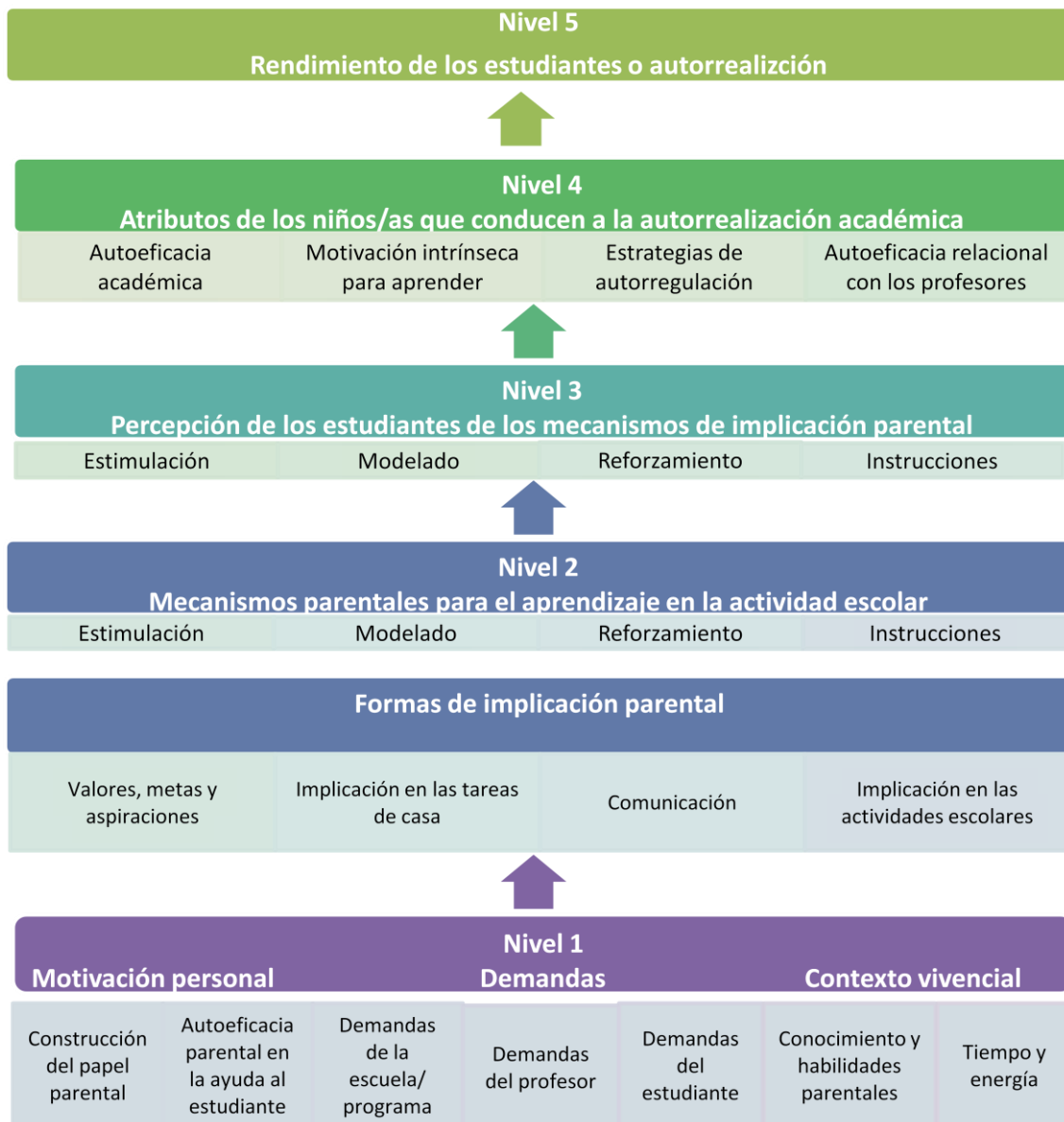


Figura 2.11. Modelo de implicación parental (adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 2005)

Nivel 1

El *nivel 1* hace referencia al motivo de implicación de los padres/madres en las tareas académicas de sus hijos/as. En este nivel se incluyen tres aspectos fundamentales:

1) los motivos personales que llevan a los padres a involucrarse en las tareas académicas; 2) las demandas que perciben del medio respecto a estas tareas; y 3) el contexto vivencial.

1. Entre los *motivos personales* o creencias sobre lo que deben y pueden hacer los progenitores en el contexto educativo de sus hijos/as se incluyen varios aspectos entre los que se encuentran:

- *Construcción del rol parental.* La construcción del rol parental para la participación en las tareas escolares incluye las creencias de los padres/madres sobre lo que deben hacer en relación con la educación de sus hijos (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al, 2005; Hoover-Dempsey, Wilkins, Sandler, y O'Connor, 2004; Sheldon, 2002). Esta construcción reúne creencias sobre responsabilidades, derechos y obligaciones propias y de otros miembros del grupo, además, de las expectativas sociales y pautas que guían el comportamiento de los miembros del grupo en diversas situaciones (Biddle, 1979, 1986; Bronfenbrenner, 1979; Forsyth, 1990). Los resultados de trabajos previos de estos autores sobre las creencias parentales sugieren que los padres/madres pueden atribuir el éxito académico de sus hijos/as a tres elementos: a los propios padres/madres, es decir, estos progenitores creen que ellos son los

responsables del éxito educativo de su hijo/a, la escuela, al centro educativo y a la asociación de padres y madres (Hoover-Dempsey et al, 2004).

- *Sentimiento de eficacia de los padres/madres para ayudar a su hijo/a en la consecución del éxito en la escuela.* La autoeficacia se refiere a las creencias en la capacidad de actuar de manera que produzcan los resultados deseados y tiene una influencia significativa sobre la selección de las metas, el esfuerzo, la persistencia y la motivación de logro (Bandura, 1986, 1997). Por lo tanto, la teoría de la autoeficacia ofrece una explicación sobre cómo las creencias acerca de una habilidad moldean el comportamiento personal. Además, se subraya el valor de la visualización de la participación de los padres/madres en términos psicológicos, es decir, las creencias guían las acciones.

Aplicado a la participación de los padres/madres en la educación de los niños/as, la teoría de la autoeficacia sugiere que la participación de los progenitores se ve influida, en parte, por los resultados que esperan seguirán a sus acciones y su valoración de sus capacidades personales (Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1992). Por ejemplo, los padres/madres que creen que su participación producirá una diferenciación positiva para el niño/a es más probable que asuman variadas tareas de participación como asistencia a tutorías, ayuda en los deberes, etc. Por el contrario, los progenitores que dudan de que su participación ayude a sus hijos/as en el ámbito académico pondrán en marcha un menor número de estrategias.

Además, la autoeficacia positiva también permite una conceptualización más activa de las propias contribuciones de los padres/madres en el aprendizaje de su hijo/a, es decir, los progenitores con una autoeficacia

positiva tenderán a creer que pueden contribuir al éxito académico de su hijo/a.

Finalmente, en la autoeficacia para ayudar a los hijos/as a tener éxito académico influyen las metas de los progenitores, así como la persistencia para la consecución de las mismas. Esto probablemente guíe a los progenitores sobre lo que deben de hacer habitualmente, así como sus opciones de participación en situaciones de incertidumbre o de desconcierto.

2. Por otro lado, otros predictores importantes que influyen en la involucración de los padres/madres, así como en el tipo de participación son las *demandas* percibidas sobre dicha implicación. Estas demandas pueden provenir de diversas fuentes, entre las que se encuentran el centro educativo, su propio hijo/a y el profesorado.

- *Demandas percibidas desde el centro educativo.* Se refiere a las percepciones de los padres/as de que el personal de la escuela y el entorno o clima escolar que, en general, hace que los padres/madres se sientan que son participantes valiosos en la educación del niño/a y son bienvenidos en la escuela (Griffith, 1998; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997). Varios investigadores, además, han sugerido que estas percepciones, a su vez, influyen en las decisiones de los padres/madres para participar y a apoyar el aprendizaje del estudiante (Eccles y Harold, 1993; Epstein, 1986; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). Las invitaciones generales de participación de la escuela incluyen atributos escolares amplios o actividades que transmitan a los padres de que su participación es bienvenida y útil para apoyar el

aprendizaje del estudiante y el éxito. Así, un clima escolar acogedor y abierto funciona como facilitador de las ayudas parentales a los hijos/as en el hogar y en las demandas escolares generales.

- *Demandas percibidas por los padres desde sus hijos/as.* Se centra en actitudes y atributos infantiles que tienden a invitar a la participación paterna. Entre estas actitudes y atributos se encuentra, por ejemplo, la edad del niño/a, las dificultades con el trabajo escolar, la valoración de esta ayuda, etc. (Dauber y Epstein, 1993; Eccles y Harold, 1993; Hoover-Dempsey, Bassler y Burow, 1995). Por lo tanto, las demandas de los niños/as pueden contribuir a las decisiones de los padres a la hora de involucrarse ya que transmiten a los progenitores la necesidad de su participación activa (Grolnick, Benjet, Kurowski, y Apostoleris, 1997; Grolnick y Slowiaczek, 1994) y una respuesta afectiva a la participación (Eccles y Harold, 1993; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). En su estudio, Balli, Demo, y Wedman (1998) encontraron que los padres/madres se involucraron en actividades en el hogar o deberes cuando los niños/as les pidieron explícitamente esta ayuda. Es decir, las demandas específicas de los niños/as son importantes para la contribución de los progenitores, ya que animan a estos a involucrarse y dar forma a la elección de las formas de participación (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).
- *Demandas percibidas desde los profesores/as.* Existen otros trabajos que demuestran que las demandas específicas del profesorado funcionan como motivador de la implicación parental (Epstein, 1986, 1991; Epstein y Van Voorhis, 2001; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). Ejemplos de tales

demandas pueden ser alentar a los padres/madres a acudir a actividades que se desarrollen en el salón de actos, ponerse en contacto con el tutor/a regularmente, asignación de tareas que impliquen la participación activa de los padres/madres.

3. El tercer motivo, por último, se relaciona con las variables del *contexto vivencial* familiar que ejercen influencia en las percepciones de los padres/madres, así como en sus habilidades y conocimientos para implicarse y en el tiempo y la energía de los que disponen.

- *Conocimientos y habilidades parentales.* Esta construcción se centra en las percepciones de los conocimientos y habilidades relevantes que poseen los progenitores para la participación en la educación de los niño/as. De acuerdo con varios trabajos empíricos realizados (Dauber y Epstein, 1993; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995; Kay, Fitzgerald, Paradee, y Mellencamp, 1994; Lareau, 1989), los padres/madres que se sienten más motivados para la implicación en las tareas escolares si creen que sus habilidades y conocimientos son útiles para los dominios específicos de la actividad, es decir, si perciben que son competentes para ayudar a sus hijos/as en los deberes.

- *Energía y tiempo.* Esta construcción incluye la percepción de los padres/madres relativas al tiempo y energía disponible. Aquí se integran también las demandas relacionadas con el trabajo y otras necesidades de la familia. Esta percepción del tiempo influye en la implicación de la educación del niño/a (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). Es decir, las percepciones de la disponibilidad de tiempo y energía, particularmente relacionadas con las

exigencias laborales y otras responsabilidades familiares, son consideradas por los padres a la hora de implicarse en la educación del niño/a. En este sentido, Griffith (1998) concluye que los padres/madres cuyo empleo tiene poca flexibilidad de horario, con más de un trabajo, o que tienen un empleo caracterizado por la inestabilidad, tienden a implicarse menos en la educación del niño/a, especialmente en las relaciones con la institución escolar, en comparación con aquellos padres/madres que tienen empleos flexibles y con menos horas de trabajo.

Nivel 2

El *nivel 2* del modelo corresponde a los mecanismos que disponen los padres/madres para el apoyo a las tareas escolares de sus hijos/as. Este nivel hace referencia a la implicación real que ponen en práctica padres y madres, siendo ésta el resultado de las tres fuentes motivacionales, descritas en el nivel 1, que posibilitan u obstaculizan la dicha implicación.

En este nivel se consideran dos tipos de implicación: la implicación en la escuela y la implicación en el hogar. La implicación en la escuela alude a la frecuencia en que las familias participan en las actividades que se organizan en la escuela como atender los eventos especiales, ser voluntario, participar en las AMPAS, etc. La implicación en el hogar, por otro lado, se refiere a la frecuencia en que las familias participan en actividades en el hogar relacionadas con el ámbito académico, tales como hablar con sus hijos/as sobre la escuela, supervisar deberes, ayudar preparar exámenes, practicar la lectura y otras habilidades, etc.

Los resultados de las investigaciones realizadas sobre este tema (Walker et al., 2005) manifestaron que las creencias motivacionales, la percepción de la invitación y el contexto de vida de los padres/madres explican el 33% de la implicación en el hogar y el 19% de la implicación escolar. Las creencias motivacionales de los padres/madres eran los mayores predictores de la implicación escolar, explicando el 12% de la misma, mientras que la invitación específica del hijo/a es el factor que más influye la implicación de padres y madres en el hogar (21%). La percepción de contexto de vida, por otro lado, resultaba ser un predictor de la implicación escolar en los casos en que los padres/madres afirmaban tener mucho tiempo y energía y habilidades y conocimiento.

Más adelante el mismo equipo investigador realiza una investigación con 853 padres/madres con hijos/as en la escuela primaria en diferentes escuelas públicas del Centro-Sur de Estados Unidos obteniendo los siguientes resultados (Green, Walker, Hoover-Dempsey, y Sandler, 2007):

- La implicación del hogar es explicada sobre todo por el rol parental, el sentido de eficacia, la invitación específica del hijo/a y la percepción de tiempo y energía de los padres/madres. La invitación general de la escuela, la invitación específica del profesor/a y la percepción de habilidad y conocimiento, sin embargo, no predicen de forma significativa la implicación en el hogar cuando se realizaban los análisis de regresión.
- La implicación en la escuela venía explicada sobre todo por el rol de los padres/madres, su sentido de eficacia, la invitación específica del profesorado e hijo/a, y la percepción del tiempo y energía de los padres/madres. De los análisis de regresión se deduce que la invitación general de la escuela y la percepción de

habilidades y conocimiento no predecían la implicación escolar aunque ambas estaban correlacionadas con la misma.

- Considerando las variables socioeconómicas (nivel educativo, ocupación y horas trabajadas a la semana), estas evidencian que, en su conjunto, no se relacionaban con la implicación en el hogar. Sin embargo, el nivel educativo de los padres/madres sí se relacionaba con la implicación escolar.

En este nivel se añaden, además, los mecanismos parentales para el aprendizaje en la actividad escolar. Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, y Jones (2001) estudiaron estos mecanismos, encontrando que la participación de los padres/madres en las tareas de los niños/as influye en los resultados de los/las estudiantes, a través de la estimulación, el modelado, el refuerzo, y las instrucciones que apoyan el desarrollo de actitudes, conocimientos y comportamientos asociados con éxito académico. Además, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) consideran que tales mecanismos deberán ser comprendidos dentro de un conjunto amplio con otras variables que pueden influir en la experiencia del niño/a entre las que se encuentran las capacidades cognitivas del niño/a, las variables del contexto (escuela y profesorado), y las variables socio-culturales que pueden promover o inhibir el desarrollo del menor.

Respecto al modelado, primer mecanismo parental de aprendizaje en las tareas escolares, en determinadas edades, los padres/madres parecen servir de modelos para el aprendizaje de su hijo/a (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005), influyendo a través de procesos de atención, retención, representación motora y motivación. En concreto, y en relación al contexto académico, los comportamientos de interés de los padres/madres relacionados con la experiencia académica del niño/a, como preguntarle por cómo pasó

el día en el centro educativo, hablar con el profesor/a al final de las clases o revisar los trabajos escolares, influyen en el comportamiento de logro del niño/a, porque demuestran que las actividades escolares tienen un significado elevado (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

Desde otra perspectiva, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) plantean que los progenitores influyen en los resultados académicos del niño/a mediante el reforzamiento de los procesos y aspectos específicos del aprendizaje a través de comportamientos significativos para el niño/a. Es decir, los niños/as aprenden ciertos comportamientos cuando éstos están asociados de forma consistente a consecuencias deseadas (comportamientos reforzados). Los padres/madres son especialmente adecuados para ayudar a los niños/as a aprender a través del refuerzo, en parte porque los maestros/as al trabajar con grupos de niños/as pueden tener dificultades para administrar las contingencias de reforzamiento con la frecuencia o consistencia suficiente (Skinner, 1989). Es muy adecuado que los progenitores usen el reforzamiento, también, porque a menudo tienen un conocimiento directo de las contingencias de refuerzo eficaz para el niño/a individual y son capaces de responder con frecuencia a un comportamiento de forma directa e inmediata.

El constructo de la instrucción, por otro lado, es identificado por Hoover-Dempsey y Sandler (2005) como los comportamientos de los padres/madres al instruir a sus hijos/as y al proporcionar apoyo en las actividades académicas. Esta instrucción se puede presentar de dos formas: a) de manera directa, pudiendo tener un carácter abierto, como preguntar, solicitar explicación, planificar, anticipar; o b) de manera cerrada, como ordenar, mandar, y dirigir. De acuerdo con estos autores, este constructo parece

estar intrínsecamente relacionado con el apoyo en los trabajos escolares por parte de los padres/madres. Especialmente, en la medida en que los padres/madres reflejan en sus instrucciones -lo que los teóricos han identificado como aprendizaje guiado o de colaboración (Rogoff, 1990) (instrucción de manera directa)-, las actitudes de aprendizaje de los estudiantes, sus habilidades y conocimientos están asociados con un mayor éxito académico.

Por último, la estimulación parental en el contexto académico se refiere al apoyo afectivo explícito para que el niño/a se implique en las actividades de aprendizaje promovidas por la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). Estos autores encontraron que la estimulación que los progenitores ofrecen a sus hijos/as para la realización de las tareas escolares influye, por un lado, en el tiempo que dedican éstos en llevar a cabo los deberes y, por otro lado, en el modo en que los realizan, refiriéndose a la eficacia en las tareas escolares.

Una vez analizados los niveles 1 y 2, cabe plantearse cómo esta implicación parental puede influir en el contexto de logro del niño/a. Las conclusiones que puedan provenir del modelo para responder a la cuestión, estarán relacionadas con los constructos constituyentes, por un lado, del nivel 3, a partir de las percepciones de los niños/as sobre las actividades y comportamientos de implicación de sus progenitores, considerando que esas percepciones pueden influir en su propia experiencia deportiva (Brustad, Babkes y Smith, 2001) y, por otro lado, del nivel 4, en el que se recogen las variables psicológicas próximas al niño/a relacionadas con el éxito en el contexto académico como autoeficacia, motivación intrínseca, estrategias de autorregulación y

autoeficacia relacional con los responsables educativos (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Nivel 3

Como se ha descrito anteriormente, el *nivel 3* del modelo de implicación parental alude a la percepción de los estudiantes respecto a los mecanismos de implicación parental contemplados en el nivel 2.

La propuesta de este nivel del modelo se debe a los resultados de la investigación en contexto académico que demuestran que la percepción de implicación parental influye en los resultados del aprendizaje del niño/a, porque tanto los padres/madres, como el niño/a, parecen percibir y comprender de la misma manera el contexto donde están insertos (Grolnick, Ryan y Deci, 1991). Es decir, las actitudes e ideas de los padres/madres acerca de las habilidades del niño/a y de las competencias transmitidos durante la participación en las tareas escolares también influyen en el/la estudiante y sobre las variables asociadas con el rendimiento escolar. Estas variables de los alumnos/as incluyen la percepción de competencia personal, auto-concepto de capacidad y el autoconcepto académico (Ames, 1993; Frome y Eccles, 1998; Shumow, 1998), las atribuciones sobre las causas del éxito en el rendimiento académico (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, y Ritter, 1997) y la sensación de dominio, así como la tendencia a confiar en las propias competencias (Ginsburg y Bronstein, 1993).

Estos efectos pueden ser causa de la participación parental en las tareas escolares, ya que con esta participación los padres/madres ofrecen un foro en el que los padres/madres expresan de forma directa o indirecta sus expectativas, refuerzan e

instruyen de manera explícita sobre los resultados de aprendizaje asociados con el esfuerzo (Sanders, 1998). Cuando se combina con la observación y comprensión del nivel de desarrollo de los niños/as y sus éxitos (Pratt, Green, MacVicar, y Bountrogianni, 1992; Shumow, 1998), es probable que la participación parental pueda servir de apoyo al propio sentimiento de competencia de los estudiantes, el cual está relacionado el éxito académico (Grolnick y Slowiaczek, 1994).

Nivel 4

En el *nivel 4* de este modelo se considera que el desarrollo de estos atributos podrá ser mediado por la relación entre los mecanismos de implicación parental en las tareas escolares y, por tanto, en la autorrealización de los niños/as.

Hoover-Dempsey y Sandler (2005), en la última versión del modelo de implicación parental en tareas escolares, sugieren que dicha implicación tiene más influencia directa en los atributos que llevan el niño/a al éxito académico que en los resultados alcanzados propiamente dichos.

En este sentido, Grolnick y Slowiaczek (1994) observaron que la educación que proviene de los padres/madres, a través de sus comportamientos y sus características cognitivas, tiene un efecto indirecto en la percepción de competencia, comprensión y estrategias de autorregulación del niño/a en las actividades académicas. En la estructura del modelo teórico, el desarrollo de estos atributos puede ser mediado por la relación entre mecanismos de implicación parental y la autorrealización del niño/a. Se considera que los padres/madres tienen un rol crítico en el apoyo y desarrollo de los atributos necesarios para el rendimiento académico o autorrealización.

- *Autoeficacia*: hace referencia a la percepción de eficacia en las tareas escolares (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). Basándose en el estudio de Gutman y Midgley (2000), estos autores concluyen que los alumnos/as con elevada autoeficacia académica obtienen mejores resultados en una gran variedad de tareas académicas, ya que al percibirse como competentes para dichas tareas, creen en sí mismos y se esfuerzan en llevarlas a cabo.
- *Motivación intrínseca*: esta variable hace alusión a la capacidad de los padres/madres para influir en la motivación intrínseca del niño/a para el aprendizaje, dirigiendo la cognición de éste hacia la motivación intrínseca en la experiencia académica. Hoover-Dempsey y Sandler (2005) relacionan la motivación intrínseca con una mayor autorrealización, ya que el hecho de implicarse en las tareas para alcanzar determinados retos produce mejores resultados que a la implicación de las tareas con el objetivo de alcanzar resultados materiales o de reconocimiento externo.
- *Estrategias de autorregulación*: Las estrategias de autorregulación que constan en el modelo original se basan en cogniciones, meta-cogniciones y comportamientos que promueven el aprendizaje y desarrollan el éxito académico, como la formulación de objetivos, la automonitorización, el delineamiento estratégico y la optimización del estado de atención en el aprendizaje. En general, la implicación de los padres/madres puede favorecer dichas estrategias, porque sus comportamientos parecen estar asociados al conocimiento y utilización de estrategias de autorregulación

por parte de los alumnos/as en las actividades académicas (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

- *Autoeficacia relacional con los entrenadores/as*: Después de la primera conceptualización de la autoeficacia, Bandura (1997), se centró en el constructo de autoeficacia social. En este ámbito, defiende que el sentimiento de autoeficacia facilita el procesamiento de información y el rendimiento en contextos variados, incluyendo la toma de decisiones y la autorrealización académica. Así, los sujetos con una percepción de eficacia interpersonal elevada tienden a obtener más éxito en situaciones académicas o profesionales. Siguiendo con los resultados obtenidos por Hoover-Dempsey y Sandler (2005), las creencias de autoeficacia social, además, contribuyen a los componentes psicosociales de varias formas, influyendo en el comportamiento de la persona, o en su patrón de pensamiento y en sus reacciones emocionales. Es decir, a pesar de que las personas tienden a evitar situaciones donde perciben tener más dificultades, los sujetos que creen en su propia eficacia reportan más satisfacción en sus relaciones sociales.

Nivel 5

El *nivel 5* propuesto por el modelo contempla la autorrealización, rendimiento o logro académico del alumno/a como resultado final del proceso y surgiendo como un constructo distal a la implicación parental en las tareas escolares.

b) Adaptación del modelo de implicación parental al contexto de la práctica deportiva

Como se ha comentado al principio de este apartado, Terques y Serpa (2009) adaptaron el de implicación parental al contexto de la práctica de la actividad física de sus hijos/as (Figura 2.12).

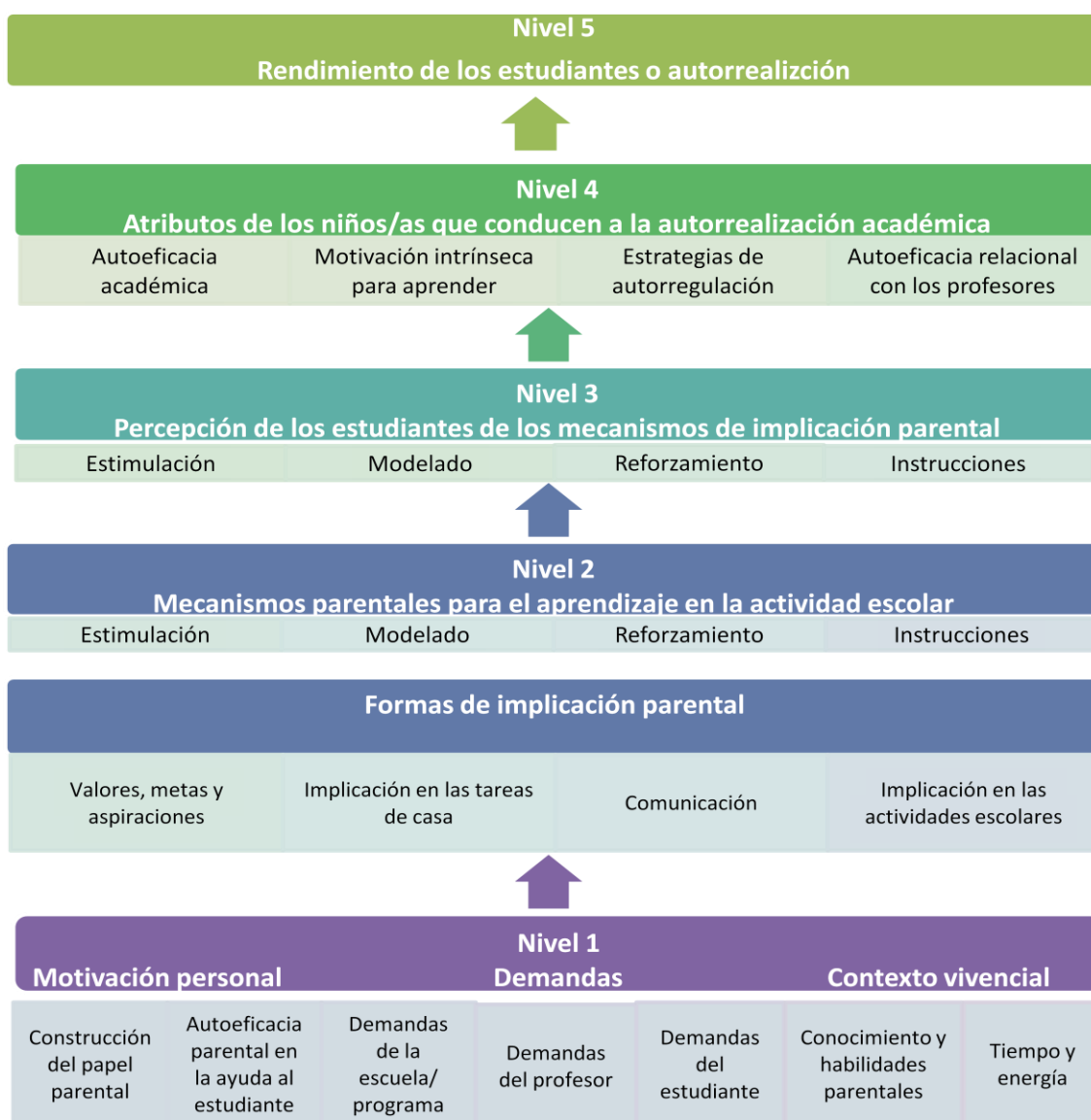


Figura 2.12. Modelo de implicación parental en deporte (Teques y Serpa, 2009). Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler (2005).

Nivel 1

En un primer nivel, el modelo presenta los principales constructos que pretenden explicar por qué los padres/madres se implican en la práctica deportiva de sus hijos/as.

Smoll (2001) explica que, a partir de la decisión del niño/a de practicar una modalidad deportiva, los padres deben asumir una serie de responsabilidades y desafíos, como comprender los motivos del niño/a en la práctica deportiva, fomentar la diversión, no presionar y conocer las reglas del juego. En otro sentido, el autor refiere que la identificación excesiva con la práctica deportiva puede hacer que los progenitores se sientan perdedores o ganadores en el deporte de sus hijos/as. Por ello, siguiendo el modelo de implicación parental en las tareas escolares, en el contexto deportivo la implicación parental podrá surgir en función de tres dimensiones internas o externas: la motivación personal, los requerimientos que provienen del niño/a, del entrenador/a y de la organización deportiva para la implicación, y el contexto vivencial de los padres/madres.

- *La motivación personal de los padres/madres.*

En el contexto deportivo las creencias parentales suelen referirse a si deben o no implicarse en la práctica deportiva de sus hijos/as y si tienen condiciones para hacerlo, es decir, los progenitores deben construir su rol en la implicación y determinar su autoeficacia para dar apoyo a su hijo/a en la práctica deportiva. La literatura científica existente sobre los procesos de influencia parental en el deporte señala que los padres/madres, a veces, asumen un rol extremadamente activo en la participación deportiva del niño/a,

constituyendo, en determinadas circunstancias, fuentes de estrés añadidas (Delforge y Le Scanff, 2006).

Con respecto a la autoeficacia, y a pesar de no existir investigación en el área del deporte con relación a la autoeficacia parental, ésta puede contribuir a la implicación parental en el deporte. Por ejemplo, este enfoque sugiere que los progenitores que poseen una autoeficacia elevada para apoyar al niño/a durante el desarrollo deportivo tienden a considerarse a sí mismos capaces de implicarse en este dominio; entonces, pueden creer que su participación favorece al niño/a, pueden creer que tienen capacidad para apoyar al niño/a para conseguir desafíos y resolver problemas que surgen durante el proceso (Terques y Serpa, 2009). Por otro lado, los padres/madres con autoeficacia reducida tienden a no implicarse cuando se enfrenan a contrariedades en este dominio, cuando el niño/a necesita apoyo en momentos de dificultad, o cuando tienen que relacionarse con los elementos de la institución deportiva responsables por la práctica deportiva del niño/a.

- *La percepción de las demandas del entrenador/a, de los niños/as y de la institución deportiva.*

Como se ha mencionado anteriormente, una de las variables que mejor predice la decisión y las formas de implicación de los padres en el contexto académico es la percepción de los requerimientos, es decir, el modo en el que el niño, los profesores, y la escuela buscan y valoran a los padres (HooverDempsey y Sandler, 2005). En el contexto deportivo, los requerimientos que provienen del club deportivo incluyen determinadas acciones que permiten a los padres/madres comprobar que su implicación es

aceptada y es útil para el desarrollo deportivo del niño. Las conductas promovidas por el club consisten en acciones sencillas por parte de los responsables de la institución, que fomentan un clima positivo alrededor de la práctica deportiva del niño/a. Ejemplo de estas conductas son que los responsables se muestren cooperativos con los padres/madres, que los responsables den importancia al rol de los padres/madres o que promocionen reuniones formativas para los mismos.

En cuanto a la percepción de los requerimientos específicos que provienen de la organización, Wolfenden y Holt (2005) comprobaron que la relación positiva entre padres/madres y entrenadores/as puede ser importante para evaluar hasta qué punto la percepción de determinadas acciones desarrolladas por el entrenador/a pueden llevar a la participación de los progenitores. La inexistencia de tales acciones, por el contrario, puede influir negativamente en la decisión de los padres/madres de implicarse.

Respecto a los requerimientos específicos de la implicación parental que provienen del niño/a, como se ha analizado previamente, las investigaciones sugieren que un conjunto de atributos y de decisiones desarrolladas por el niño/a contribuyen al desarrollo de comportamientos de implicación por parte de los padres/madres (Balli, et al., 1998). En el ámbito deportivo, determinados requerimientos que provienen del niño/a como el transporte para los entrenamientos, la equipación deportiva o las aclaraciones sobre la modalidad, pueden promover la implicación parental.

- *Los elementos importantes del contexto vivencial de los padres/madres que facilitan la implicación*, tales como el tiempo y la energía disponible, y los conocimientos y competencias personales.

Por un lado, las percepciones de la disponibilidad de tiempo y energía, particularmente relacionadas con las exigencias laborales y otras responsabilidades familiares, son consideradas por los padres/madres a la hora de implicarse en la educación del niño (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). En este sentido, y en el contexto deportivo, Jambor (1999) pretendió averiguar en EEUU las diferencias entre las características de la implicación de los padres/madres que tienen hijos/as que practican fútbol y de los padres/madres cuyos hijos/as practican otras modalidades deportivas. Los resultados revelaron que los progenitores con hijos/as que practicaban fútbol percibían más beneficios que los progenitores con hijos/as practicantes de otras modalidades como fútbol americano o baloncesto. Jambor explica estos resultados principalmente por la mayor oferta de programas y locales de entrenamiento y con la mayor coordinación con sus horarios laborales y familiares. Por otro lado, la investigación aplicada al talento deportivo ha revelado que el tiempo y energía gastados por los progenitores son una característica asociada al desarrollo del talento deportivo (Côté, 1999), especialmente, durante la etapa de especialización (13-15 años) donde existe un incremento del tiempo y energía de los progenitores con relación a la práctica deportiva del niño/a, resultando esta en la principal actividad social de la familia.

Por lo que respecta a la dimensión relativa a los conocimientos y competencias, en el contexto académico se asume que los progenitores están más motivados para desarrollar actividades de implicación cuando creen que poseen las competencias necesarias para influir positivamente en las experiencias escolares del niño/a (HooverDempsey y Sandler, 1997). Sin embargo, en el contexto deportivo, Smoll (2001) refiere que los progenitores deberían comprometerse a conocer las reglas de la modalidad deportiva, así como conocer determinadas estrategias y habilidades para abordar al niño/a antes, durante y después de las competiciones. De hecho, si los padres/madres poseen un determinado conocimiento sobre la modalidad deportiva, eso puede ayudar a tomar algunas decisiones con relación al proceso de aprendizaje deportivo. Como ejemplo, Sloane (1985) señala que los padres/madres de talentos deportivos tienden a implicarse en la selección del perfil ideal de entrenador/a para determinada etapa de aprendizaje del niño/a en las modalidades de tenis y natación.

Nivel 2

El nivel 2 se refería a los mecanismos psicológicos que los padres/madres utilizan durante las acciones de implicación, identificando el modelado, la instrucción, el reforzamiento y la estimulación como mecanismos que pueden influir en la experiencia de los niños/as en un determinado contexto de realización. En el caso del contexto deportivo, la literatura sugiere la importancia del soporte emocional y comportamientos alentadores promovidos por los padres/madres, de forma que contribuyan al bienestar de las respuestas psicológicas de los niños/as en la práctica

deportiva (Wuerth et al., 2004). A continuación se describirán cada uno de los mecanismos parentales de aprendizaje en el contexto deportivo:

- *Modelado*: Power y Woolger (1994) observaron que los progenitores son modelos sociales de imitación para la práctica deportiva de sus hijos/as. Estos autores identificaron algunas correlaciones entre el comportamiento de los padres/madres y las experiencias emocionales de los hijos/as de 6 a 14 años en natación. A partir de este estudio concluyeron que el modelado proporcionado por las madres estaba positivamente asociado al entusiasmo del niño/a en ambos géneros. Sin embargo, el modelado del padre demostró estar negativamente asociado al entusiasmo de los niños, en este caso, únicamente en el género masculino. Además, otros autores como Monsaas (1985) encontraron que los progenitores de niños/as muy comprometidos con la práctica deportiva tienden a exhibir valores relacionados con la importancia de la realización personal, trabajo arduo, éxito y persistencia.
- *Reforzamiento*: el reforzamiento es considerado un concepto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo entre el entrenador y el atleta (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006). En relación con la implicación parental, el refuerzo se desarrollará a partir de las conductas que los padres/madres tienen con la intención de promover o mantener comportamientos positivos del niño/a en la práctica deportiva (Terques y Serpa, 2009).
- *Instrucción*: En el contexto deportivo, la instrucción parental está relacionada con el constructo de apoyo de información, definido por la instrucción, orientación y asesoramiento que los progenitores proporcionan

sobre posibles soluciones para situaciones problemáticas que sus hijos/as tienen durante su práctica deportiva (Côté y Hay, 2002). En un estudio cualitativo con atletas de élite, Rees y Hardy (2000) verificaron que la retroalimentación de información es un aspecto integrante del apoyo social, siendo referido por los/las deportistas como una fuente de apoyo importante para afrontar la falta de confianza, lesiones, problemas interpersonales y de rendimiento deportivo en general. Power y Woolger (1994) propusieron el concepto de *directividad* para hacer alusión a las indicaciones explícitas y directas de los padres/madres hacia sus hijos/as deportistas. Así, los progenitores que dicen a los hijos/as lo que deben hacer en su práctica deportiva, aunque ellos no lo hayan solicitado, presentan un nivel de directividad elevado. Los autores demostraron que mucha o escasa dirección proporcionada por los padres/madres está asociada a una disminución del nivel de diversión del niño/a en la práctica deportiva.

- *Estimulación*: En el contexto deportivo, los niños/as que perciben un estilo de comunicación basado en el apoyo por parte de su entrenador/a presentan más compromiso y diversión en la práctica deportiva (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008). Al igual que en esta relación deportista-entrenador/a, en la relación parento-filia la investigación sobre los procesos de influencia parental sugiere que los comportamientos de apoyo y ánimo de los progenitores están relacionados con menores experiencias de estrés del niño/a, siendo además factores protectores del abandono deportivo (Hoyle y Leff, 1997).

Nivel 3

El tercer nivel correspondía a la percepción de los niños/as sobre los mecanismos de implicación parental situados en el nivel anterior. En varias investigaciones se ha puesto de manifiesto la importancia de esta percepción sobre la autorrealización deportiva, nivel 5 de este modelo. Concretamente, en varios estudios sobre los procesos de influencia parental se ha encontrado, en primer lugar, que las percepciones del niño/a respecto a su competencia deportiva se correlacionan con las percepciones de sus progenitores (Eccles y Harold, 1991). Es decir, existe una estrecha relación entre las percepciones de competencia que los padres/madres tienen sobre sus hijos/as y las que los propios niños/as tienen sobre sí mismos.

De igual manera, otros autores como Bergin y Habusta (2004) y Waldron y Krane (2005) han encontrado que las orientaciones de los objetivos de logro establecidos por los padres/madres en el contexto deportivo son similares a las de los hijos/as. Lo mismo ocurre con las evaluaciones sobre el rendimiento, es decir, las evaluaciones realizadas por los padres/madres sobre el rendimiento deportivo del niño/a están significativamente relacionadas con las autoevaluaciones del niño/a sobre su propio rendimiento (Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal y Trouilloud, 2005).

Esto pone de relieve que para modificar las autopercepciones tanto de competencia deportiva, como de orientaciones de objetivos y evaluaciones de rendimiento de los niños/as, no es suficiente con establecer estrategias para mejorar éstas en los propios niños/as, sino que también se hace necesario plantear como objetivo modificar las percepciones de sus padres/madres.

Diversas investigaciones, por último, también han puesto de manifiesto cómo las percepciones diferenciadas por parte del niño/a de presión parental (crítica, diferencias entre expectativas y rendimiento) y apoyo parental (ánimo y refuerzo para promover la diversión y el placer en la práctica deportiva) están relacionados con la diferenciación de las respuestas afectivas del niño/a; respecto a una mayor ansiedad, menor diversión, baja autoestima y abandono deportivo precoz en el caso de presión parental, y más diversión y entusiasmo promovidas por el apoyo parental (Delforge y Le Scanff, 2006; Gould, Tuffey, Udry, y Loehr, 1996; Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2006; Torregrosa et al. 2008).

Nivel 4

En el nivel 4, el desarrollo de estos atributos podrá ser mediado por la relación entre los mecanismos de implicación parental y la autorrealización de los niños/as. Se considera que los padres/madres podrán tener un papel crítico en el apoyo y desarrollo de los atributos necesarios para la experiencia deportiva de los niños/as, incluyendo el sentimiento de autoeficacia, motivación intrínseca, estrategias de autorregulación y autoeficacia relacional con los entrenadores (Chase, 2001; Crews, Lochbaum, y Karoly, 2001; Vallerand y Rousseau, 2001). Diversas investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre dichos atributos y la autorrealización o rendimiento deportivo.

- *Autoeficacia y rendimiento deportivo*: En referencia al contexto deportivo, en la literatura existen diversos estudios que comprueban la relación recíproca entre autoeficacia y rendimiento deportivo. Por ejemplo, en una investigación de meta-análisis desarrollada por Moritz, Fletz, Fahrback y

Mack (2000) en la que contaron con un total de 45 estudios, totalizando 102 correlaciones, se evidenció la relación positiva y estadísticamente significativa entre estas dos variables. Específicamente, Chase (2001) investigó el modo en que las diferencias de autoeficacia, edad y género tenían impacto en las intenciones de motivación, percepción futura de autoeficacia y en las atribuciones del error en niños/as entre los 8 y los 14 años. Los resultados obtenidos señalan que los niños/as con una elevada autoeficacia tienden a querer participar y tienen elevados niveles de autoeficacia futura, comparativamente con aquellos con reducida autoeficacia. Además, esta investigación pone de relieve la relación entre autoeficacia y atribuciones de éxitos y fracasos, de tal forma que los niños/as con elevada autoeficacia parecen, también, atribuir el error a la falta de esfuerzo, mientras los que presentan poca autoeficacia tienden a atribuir el error a la falta de capacidad.

- *Motivación intrínseca y rendimiento deportivo*: Los progenitores también pueden influir en la motivación de su hijo/a para el aprendizaje de sus comportamientos verbales y no verbales, dirigiendo la cognición de éste hacia la motivación intrínseca en la experiencia deportiva. Vallerand y Rousseau (2001) abordaron esta temática en el contexto deportivo, definiendo la motivación intrínseca como una tendencia natural de los sujetos para implicarse en actividades deportivas para alcanzar determinados retos, tales como intentar mejorar su rendimiento deportivo. En contraste, la motivación extrínseca se refiere a la realización de una tarea para alcanzar resultados materiales o reconocimiento externo. Como refieren los autores,

los desafíos promueven el aumento de interés y de diversión en la tarea, que se traduce en un mayor esfuerzo y persistencia en la actividad.

- *Estrategias de autorregulación y rendimiento deportivo*: Crews, et al., (2001) sugieren que en el contexto deportivo existe un conjunto de mecanismos de autorregulación, tales como la autoobservación, la formulación de objetivos, la atención a la retroalimentación que proviene de la tarea, la autoeficacia y la autorrecompensa, que influyen en la autorrealización o rendimiento deportivo. La interacción entre estos mecanismos se menciona en varios estudios como la clave para explicar los comportamientos de autorregulación en el deporte (Kirchenbaum, O'Connor y Owens, 1998; Kirchenbaum, Owens y O'Connor, 1999). Es decir, existen estrategias de autorregulación que influyen en el rendimiento deportivo.
- *Autoeficacia relacional con los entrenadores/as*: En el contexto deportivo, hasta el momento, no se ha desarrollado investigación sobre la influencia parental en la percepción de la autoeficacia relacional del niño/a, o cómo es que el constructo de la autoeficacia relacional puede tener un efecto positivo en su experiencia deportiva. Del mismo modo que el comportamiento del entrenador debe tener un efecto modelador en la autoeficacia colectiva de un equipo, y que una postura positiva puede persuadir a los deportistas a alcanzar los objetivos (Feltz y Lirgg, 2001), los progenitores pueden tener un efecto similar al proporcionar confianza en las competencias del niño/a, a través de un estilo positivo de comunicación y de cooperación con el entrenador/a, modelando el comportamiento del practicante respecto a la relación con su entrenador/a (Terques y Serpa, 2009).

Nivel 5

Por último, el nivel 5 consiste en la autorrealización de los niños/as en la práctica deportiva, en función de la percepción de éxito. El producto final o éxito deportivo está fundamentalmente asociado al resultado positivo. Sin embargo, en el modelo de implicación parental en el deporte, la evaluación de este constructo no se apoya en los resultados deportivos, sino en la percepción de éxito por parte del niño/a en la práctica deportiva. En este contexto, un estudio efectuado por Treasure y Roberts (2001) con 96 niños (50 niños y 46 niñas) con media de 12 años de edad, investigó las relaciones entre percepciones del clima motivacional y las creencias sobre las causas del éxito, la preferencia por tareas desafiantes, y la satisfacción en la educación física. Centrando la atención en la evaluación de las creencias sobre las causas del éxito, los resultados demostraron que los participantes que percibían un clima motivacional orientado a la tarea creían que su motivación y esfuerzo resultaban en éxito y satisfacción. Es decir, los niños/as que perciben la competición como superación de sus propias capacidades asocian la motivación y el esfuerzo al éxito y la satisfacción (Treasure y Roberts, 2001).

Una vez examinadas los diferentes modelos que explican las distintas pautas, estilos educativos y modelos de implicación parental en la educación de los hijos/as, vamos a analizar las diferentes tipologías de padres/madres propuestas por diversos autores teniendo en cuenta algunas taxonomías.

2.3. Tipología de padres/madres en el ámbito deportivo

2.3.1. Perfiles parentales respecto a la presión/implicación y apoyo a las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación y el aburrimiento desarrollado por jóvenes deportistas

Sánchez-Miguel, Pulido, Amado, Leo, Sánchez-Oliva, y González (2015) llevaron a cabo un estudio con 301 padres/madres y sus respectivos hijos/as pertenecientes a deportes colectivos e individuales. El objetivo del estudio era examinar los perfiles de padres/madres en cuanto a su percepción de presión, implicación y apoyo a las necesidades psicológicas básicas en el deporte, e investigar el tipo de relación de cada uno de estos perfiles con la motivación y el aburrimiento desarrollado por sus hijos/as. Además, el estudio tenía como objetivo analizar estos perfiles y su relación con los niveles de práctica deportiva de los padres/madres.

En los progenitores se midió la percepción de implicación y presión, al igual que el apoyo a las necesidades psicológicas básicas, mientras que la motivación autodeterminada y el aburrimiento en la práctica fueron variables valoradas en los deportistas.

Respecto a los instrumentos empleados para la investigación, para valorar la percepción de los padres/madres del apoyo a las necesidades psicológicas básicas, se utilizó una adaptación al contexto deportivo del Cuestionario de Apoyo a las

Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB: Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Campos, y García-Calvo, 2013). Para valorar la participación de los padres/madres en la práctica deportiva se utilizó la versión validada al castellano por García-Calvo, Leo, Sánchez-Oliva, Amado y Sánchez-Miguel (2011) del Parental Involvement Sport Questionnaire (PISQ: Wuerth, Lee, y Alfermann, 2004). Por otro lado, para valorar la motivación de los deportistas se utilizó una adaptación al deporte del Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF: Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González Ponce, y García-Calvo, 2012). Por último, para evaluar el aburrimiento de los deportistas se utilizó una versión adaptada de la Escala Disfrute/Aburrimiento en el deporte (Duda y Nicholls, 1992), validada en el contexto español por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero (2012).

Tras un análisis de conglomerados (Breckenridge, 2000) combinando métodos jerárquicos y no jerárquicos (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998) para encontrar grupos de padres/madres con perfiles similares, se obtuvieron dos perfiles parentales diferenciados, revelando patrones diferentes en los procesos regulatorios respecto a la actividad física y deportiva de sus hijos/as (Sánchez-Miguel, Pulido, Amado, Leo, Sánchez-Oliva, y González, 2015).

El primero de ellos lo denominaron *perfil presión* (82 padres/madres), caracterizado por una alta percepción de presión, una baja implicación y un bajo apoyo a las necesidades psicológicas básicas.

El segundo perfil, *perfil apoyo* (239 padres/madres), se describe por una baja percepción de presión, una alta implicación y un apoyo a las necesidades psicológicas básicas.

Además, estos autores encontraron que los padres/madres del perfil de apoyo realizan mayor cantidad de actividad física durante la semana, en comparación con aquellos que presentan un perfil presión. Este resultado enfatiza los resultados hallados por Cheng, Mendonça, y Farias Júnior (2014), ya que se puede observar que el nivel de actividad física de los padres/madres está directamente relacionado con la cantidad de práctica deportiva realizada por los hijos/as. Es decir, los progenitores que practican actividad física tienden a implicar a sus hijos/as en dicha práctica, al menos hasta que éstos tomen decisiones autónomas. Otros trabajos también han encontrado resultados en esta misma línea. Entre ellos se encuentra el trabajo llevado a cabo por Edwardson y Gorely (2010), quienes corroboran la enorme importancia que tienen los progenitores en el fomento de la actividad física en los niños de 6 a 11 años, gracias a que su realización de actividad es un modelo a seguir, y se implican mucho más en la actividad física y deportiva de sus hijos/as.

Por otro lado, en este trabajo también se concluye que el perfil apoyo o perfil adaptativo parental estará relacionado con una motivación autónoma en los jóvenes deportistas, mientras que el perfil presión o desadaptativo se asocia con una motivación controlada y la desmotivación en los jóvenes deportistas. Esto tiene sentido ya que como indican Deci y Ryan (1985), el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y el tipo de regulación motivacional permiten explicar determinadas consecuencias adaptativas (a nivel cognitivo, social, comportamental, afectivo, etc.). Así, los

resultados de este trabajo sugieren que los padres/madres son responsables del modelado de comportamientos como el interés o aburrimiento hacia la práctica deportiva. Este apoyo social hacia la práctica deportiva ya ha sido demostrado por otros trabajos (Bois et al., 2005; Cheng et al., 2014). Por otro lado, y en esta línea, Wilson y Spink (2010) demostraron que un mayor apoyo social por parte de los progenitores conduce a un mejor y mayor cambio de conducta hacia la actividad física y deportiva de los hijos/as.

Con relación a estos resultados, este trabajo también concluye que el perfil presión está relacionado con bajos niveles de motivación en los jóvenes deportistas, apreciándose diferencias significativas en cuanto a la desmotivación de los hijos entre los dos perfiles de padres/madres. De esta manera, un comportamiento de presión por parte de los padres/madres, unido a un bajo apoyo de las necesidades psicológicas básicas conducen, entre otras consecuencias, a que los jóvenes tengan un mayor desinterés hacia la práctica deportiva, coincidiendo con los resultados hallados en otras investigaciones (Sánchez-Miguel et al., 2013, Russell, 1987).

En cuanto a la distribución del número de progenitores en los dos perfiles, por último, solamente el 27,24 % de los padres/madres analizados se encuadran en el perfil de presión, mientras que el 72,76 % de los padres/madres se incluyen en el perfil apoyo. Estos resultados son consistentes con los hallados en otras investigaciones como Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, Amado y García-Calvo (2013) y Torregrosa, Cruz, Sousa, Viladrich, Villamarín, García-Mas, y Palou (2007), quienes encontraron mayor número de frecuencia de padres/madres que se implicaban y apoyaban la práctica deportiva de sus hijos/as.

2.3.2. Percepción de los/las deportistas sobre sus padres/madres en el contexto deportivo

Omlí y Wiese-Bjornstal (2006), han seguido una línea de trabajo para evaluar las percepciones de los niños/as deportistas acerca del comportamiento de sus entrenadores y padres/madres en el contexto deportivo. En este caso, sólo se va a analizar la percepción acerca de los comportamientos parentales en dicho contexto.

Omlí y Wiese-Bjornstal (2006) realizaron un estudio para ver la percepción de los niños/as deportistas acerca de los comportamientos de sus padres/madres en el contexto deportivo. Para ello contaron con una muestra de 72 deportistas (35 hombres y 37 mujeres) de 3 a 14 años. Para que los deportistas pudieran expresar sus opiniones de forma abierta, se empleó una entrevista cualitativa donde éstos/as debían reflejar las conductas preferidas de sus padres/madres y entrenadores/as.

Los resultados indicaron que las características comportamentales preferidas para los padres/madres y entrenadores/as dependían de la edad. Conforme van creciendo, los niños/as se van volviendo cada vez más exigentes con sus progenitores y entrenadores/as. Para los niños/as más pequeños, la característica *agradable* parece ser la condición necesaria y suficiente para ser un buen padre/madre y entrenador/a, mientras que los más mayores prefieren cualidades adicionales. Por ejemplo, los niños/as más mayores prefieren que sus entrenadores/as estén bien formados y que sean capaces de demostrar y describir las habilidades deportivas de forma efectiva.

Para evaluar el comportamiento preferido de sus padres/madres en concreto se les pidió que describieran la forma en que preferirían que los progenitores se comportaran y cómo éstos se comportan típicamente en competiciones deportivas juveniles. En general, los niños/as indicaron una preferencia clara de comportamiento parental que se caracteriza por permanecer atentos en silencio. Sin embargo, los niños/as informaron de que el comportamiento real de los padres/madres incluye elogios, críticas e instrucción a los entrenadores/as, árbitros y participantes. Los niños/as más mayores indicaron mayores diferencias entre el comportamiento preferido para los padres/padres y el que realmente manifestaban, que los niños/as más pequeños.

Posteriormente, Omli y Wiese-Bjornstal (2011) llevaron a cabo otro estudio en el que analizaron las percepciones de 57 jóvenes tenistas y futbolistas de 7 a 14 años. La metodología empleada fue cualitativa, basada en las preferencias de los niños/as acerca del comportamiento de sus padres/madres en el contexto deportivo y las que mostraban realmente. Los resultados indicaron 15 temas que las autoras categorizaron en tres categorías o roles que los padres/madres adoptan durante los eventos deportivos basados en las preferencias de sus hijos/as. Estas categorías fueron denominadas como *padres/madres que ofrecen apoyo, entrenadores exigentes y fans enloquecidos*.

- *Padres/madres que ofrecen apoyo*. En esta categoría, las autoras añaden los comportamientos de permanecer en silencio y atentos durante las competiciones, aplaudir después de un gol o de una buena acción, ofrecer estímulos, elogiar en los momentos adecuados, mostrar empatía e intervenir en forma de protección.
- *Padres/madres “entrenadores exigentes”*. En esta categoría se incluyen características parentales no preferidas por los hijos/as pero toleradas en

circunstancias límites tales como dar consejos no solicitados, instrucciones u órdenes, sobre todo en momentos inadecuados y estímulos críticos negativos de presión.

- "*Fans enloquecidos*". Entre las características parentales de esta categoría se encuentran comportamientos de enfado como gritar, discutir, derogar y comportamientos de distracción y vergonzosos como vítores entusiastas y perjudiciales.

2.3.3. Las dimensiones de autonomía, apoyo y control

Holt et al. (2009) llevaron a cabo una investigación en la que entrevistaron a 56 padres/madres y sus 34 hijos/as sobre los estilos educativos de los padres/madres en el contexto deportivo. En el estudio se utilizó metodología cualitativa basada, por un lado, en la etnografía para guiar la recolección de datos dando importancia a la comprensión de cómo los participantes interactúan para crear una subcultura particular y, por otro lado, en la teoría fundamentada, la cual está indicada para proporcionar interpretaciones teóricas basadas en los datos recogidos como medio poderoso para mejorar la "comprensión conceptual de los fenómenos empíricos" de los investigadores.

Los resultados indican que existe una variedad de estilos educativos en el ámbito deportivo, y que éstos se vinculan a cómo los niños/as experimentan ansiedad en la práctica deportiva. Los tipos de padres/madres que surgieron a raíz de este estudio se clasifican en:

- Padres/madres que favorecen la *autonomía y el apoyo*. 32 progenitores de 18 familias fueron codificados de acuerdo con el uso consistente de un estilo de crianza autonomía-apoyo. Estos padres/madres estaban muy involucrados en la vida de sus hijos/as. Pero a pesar de su alto nivel de participación, los progenitores de esta categoría de autonomía-apoyo proporcionaron algunos ejemplos de comportamientos de control o establecimiento de ciertos límites

Por un lado, los padres/madres de esta categoría parecían ejercer una presión mínima sobre sus hijos/as para actuar de cierta manera a través de la promoción de la autonomía personal, aportando la opinión y animando a participar en la toma de decisiones.

Otro elemento del estilo de la autonomía-apoyo es proporcionar una estructura adecuada. Al parecer, estos padres/madres ofrecen una estructura en la que conceden a sus hijos/as una mayor autonomía en detrimento del control absoluto. Es decir, los progenitores enseñan a sus hijos/as a ser autónomos y a asumir responsabilidades por sí mismos dentro de la estructura creada por los padres/madres facilitando un equilibrio entre dicha estructura y la autonomía de los hijos/as, y respetando la libertad de los hijos/as así como el hecho de que pueden aprender de sus propios errores.

Los padres/madres que crean un clima emocional de autonomía-apoyo, por último, generalmente utilizan el mismo estilo de crianza en diversos contextos. Una característica propia de estos padres/madres en diferentes

contextos es que la mayoría fueron capaces de leer el estado de ánimo de sus hijos/as y participar en una comunicación bidireccional y abierta.

- Un segundo tipo de estilo educativo es el de *control*. 13 de los padres/madres (procedentes de siete familias) se codificaron con un estilo de crianza basado en el control. El perfil típico de estas familias se caracteriza por estar muy involucrados en la vida de sus hijos/as, proporcionando poca o ninguna ayuda para la autonomía. La participación parental en el contexto deportivo se produce a través del control de sus hijos/as.

Otra de las características propias de este perfil es la falta de sensibilidad al estado de ánimo del hijo/a, buscando el cambio de comportamientos a través de provocar sentimientos de culpabilidad y al uso del castigo como mejor herramienta de aprendizaje. Otra pauta de crianza específica de este tipo de padres/madres es la falta de comunicación abierta con sus hijos/as en relación con las situaciones que se producen en la práctica deportiva. En concreto, 8 padres/madres (procedentes de 5 familias) no fueron capaces de leer el estado de ánimo del niño/a. Sólo 4 progenitores de tres familias informaron claramente que podrían participar en la comunicación bidireccional y abierta, pero tan sólo cuando estaban proporcionando una opinión positiva sobre el deporte.

Una distinción clave utilizada para el perfil de control respecto a los estilos de crianza es el de la creación de la estructura familiar a través del establecimiento de límites basados en la autoridad como forma de control.

En resumen, este perfil se caracteriza por una comunicación menos abierta, bajo apoyo a la autonomía del niño/a en el deporte, y menos sensibilidad al estado de ánimo del niño/a.

- Estilos parentales *mixtos*. 11 progenitores de 7 familias fueron codificados como estilo de crianza mixto, es decir, presentaban elementos tanto de apoyo-autonomía como de control. En concreto se identificaron dos tipos de casos inconsistentes: tanto en las diferentes situaciones que se dan en el contexto deportivo, como inconsistencias en el estilo educativo materno y paterno.
 - Inconsistencia entre estilos educativos parentales: en esta categoría se incluyen padres/madres que adoptan perfiles diferentes, es decir, uno de los progenitores adoptaba un estilo más de autonomía-apoyo y el otro era más controlador.
 - Prácticas parentales inconsistentes en diferentes situaciones: en este caso se incluyen progenitores que emplean diferentes estilos educativos en diversas situaciones, es decir, padres/madres que usaban prácticas educativas de autonomía-apoyo en unas ocasiones y de control en otras.

2.3.4. Perfiles parentales en función de la participación con los entrenadores/as y los deportistas

Smoll (1986) describe básicamente cinco perfiles de padres teniendo en cuenta su participación en la actividad física de sus hijos/as y la implicación con el entrenador/a: padres/madres desinteresados, excesivamente críticos o hipercríticos, vociferantes, entrenadores en banda y sobreprotectores. En un trabajo posterior, además, se indican cómo los entrenadores/as deben entender los diferentes roles de los padres/madres e intentar proponer medidas tendentes a la optimización de la relación parento-filial en el contexto deportivo (Smoll, Cumming, y Smith, 2011).

- *Desinteresados*. Fundamentalmente se caracterizan por no reconocer el valor que el deporte tiene en la educación de los más jóvenes. Se caracterizan por no acompañar ni asistir a los entrenamientos y competiciones de sus hijos/as. En definitiva, no se preocupan por el desarrollo de la actividad deportiva.

Los entrenadores/as, en este caso, deben averiguar el motivo por el que los padres/madres no participan en el deporte de sus hijos/as y hacerles saber que su participación es bienvenida. Éstos deben, además, evitar el error de juzgar a los progenitores que realmente están interesados, pero que tienen razones (trabajo, enfermedad, etc.) para faltar a las actividades que surgen de la práctica deportiva de sus hijos/as. Para incentivar la participación de los padres/madres en este contexto, los autores proponen que se dé a conocer el valor del deporte y las contribuciones positivas que pueden otorgarles a sus

hijos/as con su participación, ya que necesitan de su apoyo y ayuda. Por último, los entrenadores/as deben animar a los deportistas a que éstos demuestren interés por la participación de sus progenitores.

- *Excesivamente críticos o hipercríticos.* Son aquellos que nunca están satisfechos con la actuación de su hijo/a. Suelen reprenderlos y regañarlos, enfocando la práctica deportiva como algo más suyo que del propio hijo/a. Suelen tener expectativas y objetivos poco realistas respecto a la progresión deportiva de sus hijos.

Para mejorar la interacción parento-filial en este caso, Smoll, et al. (2011) proponen que, de forma discreta, se haga consciente a los padres/madres de las repercusiones que sus críticas tienen sobre sus hijos/as, es decir, que pueden causar estrés e inestabilidad emocional teniendo como resultado la obstaculización del rendimiento (por ejemplo: sé que sólo está tratando de ayudar a su hijo, pero cuando se le critica, se pone tan nervioso que juega peor, y que sin duda no disfruta con el deporte). Los entrenadores/as pueden, además, ofrecer alternativas a este tipo de conductas como elogiar las buenas acciones o instruir, en vez de criticar, las acciones que pueden ser mejoradas en el ámbito deportivo (por ejemplo: he notado que su hijo responde mucho mejor a la instrucción y al elogio de lo que lo hace a la crítica).

- *Vociferantes.* Suelen colocarse de forma próxima a los jugadores/as y actúan gritando e insultando a jugadores, árbitros e incluso a los jugadores de su propio equipo. En definitiva son aquellos que no logran contenerse en la grada y

continuamente manifiestan sus pensamientos en voz alta, gritando y dirigiéndose a cualquier persona del campo.

En este caso, Smoll, et al. (2011) proponen que los entrenadores/as no deben entrar en una discusión con ningún padre/madre de forma abierta. Más bien, deben decirles, en el descanso o tras terminar el partido/competición, de forma privada y respetuosa que están dando un mal ejemplo para sus hijos/as y ofrecer alternativas de comunicación durante los partidos o competiciones. Como alternativa, además, se les pueden dar a los padres/madres algunas tareas como análisis del juego, recogida de estadísticas, cuidado de los materiales, etc., con el objetivo de proporcionar mayor sentido de la responsabilidad, disminuyendo así las conductas disruptivas.

- *Entrenadores en la banda.* Son aquellos que entienden o creen entender el deporte que practica su hijo/a, por lo que realizan frecuentes sugerencias a los deportistas, que pueden contradecir al entrenador/a y generar desorganización en la estructura interna.

Como propuestas para mejorar la interacción parento-filial por parte de los entrenadores/as, Smoll et al. (2011) proponen que éstos/as no deben enfrentarse a un padre/madre de forma inmediata. En lugar de esto, deben aconsejar a sus deportistas que durante los entrenamientos y competiciones/partidos, es el entrenador/a en quien deben centrar la atención, ya que atender a otras instrucciones puede crear situaciones de confusión y, por tanto, afectar a su rendimiento. Por otro lado, los entrenadores/as deben informar

a los padres/madres, de forma privada, de las repercusiones que tiene para los deportistas que deban atender a varias instrucciones a la vez. Y al igual que en el caso anterior, éstos pueden implicarles otorgándoles alguna tarea de responsabilidad vinculada a la práctica deportiva, como registrar datos respecto al análisis de juego, responsabilizarse de ciertos materiales, etc.

- *Sobreprotectores*. Hacen referencia a aquellos que presentan una exagerada preocupación por los riesgos que comporta el deporte que practican sus hijos/as y con frecuencia amenazan con retirarlos a causa de los riesgos implicados en la práctica deportiva. Según los autores, en la mayoría de los casos el perfil de sobreprotección corresponde con la figura materna.

En esta situación, Smoll, et al. (2011) plantean como medidas de optimización de la relación parento-filial por parte de los entrenadores/as reducir el temor parental a las lesiones garantizando la seguridad de la práctica deportiva, así como los recursos existentes para la prevención y recuperación de las mismas. Pueden, además, asesorar sobre las reglas y los profesionales (entrenador/a, preparador/a físico, médico/a, enfermero/a, etc.) que trabajan en la protección del deportista.

2.3.5. El continuo relativo al grado de involucración

Hellstedt (1987) plantea un su modelo, en respuesta a las demandas surgidas hasta la fecha, sobre la necesidad de comprensión de las dinámicas interpersonales dentro de la tríada deportista-entrenador/a-padre/a. En concreto, el modelo surgió para ofrecer ayuda a los entrenadores/as de una academia de sky para comprender su papel con los deportistas y sus padres/madres.

El modelo propuesto por Hellstedt (1987) parte de la base de la interacción de dos conceptos teóricos provenientes de la teoría que entiende a la familia como un sistema.

El primero de ellos es el concepto de *triangulación* propuesto por Bowed (1978). La triangulación se basa en el principio de que un sistema interpersonal de dos personas es inestable y que si hay conflicto o fusión entre ellos, una tercera persona tenderá a estabilizar el sistema. Es decir, si dos miembros de la familia están en desacuerdo en un tema, pueden acudir a una tercera persona para intentar resolver la situación.

El segundo de ellos es el concepto de *límites* o *frontera* desarrollado por Minuchin (1974). Un límite es el área emocional y conductual entre los miembros de la familia que incluye las reglas que regulan y definen el flujo de información y energía que ha de ingresar al sistema familiar, así también el grado en que los extraños pueden acceder al sistema, para mantener el equilibrio armonioso. En una familia funcional los límites son líneas imaginarias que definen los deberes y obligaciones entre los miembros del subsistema; estos pueden ser formados por generación, sexo, interés o

función. Los límites varían entre los subsistemas de acuerdo a su permeabilidad, la claridad de los límites dentro de la familia constituyen un parámetro para evaluar la funcionalidad familiar. Estas conductas presididas por reglas dan lugar a tres tipos de fronteras:

- Límites difusos: son difíciles de determinar, porque no definen reglas de interacción; es una característica de las familias aglutinadas.
- Límites rígidos: son difíciles de alterar en un momento dado, es una característica de las familias desligadas.
- Límites claros: son permeables, fortalecen las jerarquías, se desarrolla el sentido de pertenencia al grupo familiar, existe intercambio de información con otros sistemas.

Hellstedt (1987) adapta estos límites al entorno deportivo. Sobre la base de esta implicación psicológica de los padres/madres en el ámbito deportivo del niño/a define tres categorías descriptivas: demasiado involucrados, moderadamente involucrados, y no involucrados. Esta tipología se utiliza para ayudar al entrenador/a a entender el tipo de interacción que deben mantener con cada tipo de progenitor.

La integración de estos dos conceptos al modelo propuesto por Hellstedt (1987) ayuda a entender, por un lado, las diferentes relaciones que mantienen los progenitores con sus hijos/as y, por otro lado, el funcionamiento de la triangulación familiar para que los entrenadores/as eviten caer en ciertas trampas, como el distanciamiento con algún miembro de la familia o el conflicto abierto con los padres/madres.

Por todo ello, este autor propone tres tipos de progenitores en el ámbito deportivo basándose en un continuo relativo al grado de involucración: demasiado involucrados, moderadamente involucrados y no involucrados (Figura 2.10).

- *Los padres/madres no involucrados* son padres/madres desinteresados o poco informados sobre la actividad física de sus hijos/as. Se pueden dividir en dos subgrupos:

- *Padres/madres desinteresados.* Estos padres/madres están demasiado ocupados con trabajo o tareas sociales y no atienden a las necesidades de los niños/as por falta de tiempo. El deporte se convierte en una actividad donde poder dejar a los niños/as para ellos poder disponer de tiempo para sus actividades. Tan sólo ofrecen la oportunidad de ir al lugar de entrenamiento, dejando toda la responsabilidad en los entrenadores/as. Es obvio que estos niños/as no obtendrán todos los beneficios que la práctica deportiva puede ofrecer. Sus hijos/as se suelen ver forzados a participar en una actividad por obligación, sin disfrutar y viviendo esta experiencia como estresante.

- *Padres/madres desinformados.* Estos padres/madres permiten que sus hijos se unan a los clubes deportivos locales, después de haber hablado primero con ellos acerca de la participación, no asistiendo a la práctica deportiva o competiciones. La razón de esta ausencia parece ser la falta de comprensión con respecto a los roles que deben desempeñar como padres/madres en el ámbito deportivo más que desinterés.

Los medios de comunicación y, hasta cierto punto, los entrenadores/as suelen citar ejemplos de padres/madres que echan a

perder la participación infantil en el deporte mediante la colocación de demasiado estrés sobre ellos. En un intento para asegurar que los niños/as disfruten, estos padres deciden no participar.

Los niños/as quieren complacer a sus padres/madres y les muestran lo que pueden hacer. El deporte ofrece un entorno maravilloso para esto, permitiendo a los niños/as la posibilidad para mostrar las nuevas habilidades que han aprendido, que demuestran el esfuerzo y el compromiso que han adquirido. La cara sonriente de un padre/madres para compartir en los éxitos y un abrazo para consolarle en la derrota, convierte la experiencia deportiva en agradable y, también, acerca a la familia a una zona que los niños/as valoran.

- *Padres/madres demasiado involucrados.* Son padres/madres que se implican demasiado en la práctica deportiva de sus hijos/as, reflejándose en un comportamiento inadecuado durante los eventos competitivos. Éstos, a su vez, se pueden categorizar en dos tipos: excitables y fanáticos.
 - *Padres/madres excitables.* Suelen ser un gran apoyo para el entrenador/a y asisten a los entrenamientos y partidos, sin interferir en el proceso del entrenador/a. Sin embargo, a menudo suelen dejarse llevar por la euforia o rabia del momento. La pura emoción de un gol por la escuadra o un punto fallado llevan asociados gritos e insultos a compañeros/as, rivales, árbitros, etc. Los padres/madres excitables a menudo están tan cansados como sus hijos/as, después de haber vivido de forma extrema cada momento del juego/competición. No lo hacen de forma maliciosa, sino que parecen no ser conscientes de su

comportamiento, ni de las repercusiones que puede tener en sus hijos/as. No suelen reconocer su comportamiento y no son conscientes, tampoco, de que son un modelo inadecuado.

- *Padres/madres fanáticos.* Existen muchos subtipos de padres/madres fanáticos, pero todos tienen en común un aspecto: el deseo de que sus hijos/as sean héroes o heroínas en el deporte. Estos padres/madres imponen sus objetivos y expectativas de éxito (ganar a toda costa o ser el número uno) lo que se convierte en una fuente de presión.

Un desempeño exitoso por parte del niño/a lleva a las celebraciones por los padres/madres, pero van acompañadas de un análisis y sugerencias de mejora, ya que nunca están del todo satisfechos. Un bajo rendimiento, por el contrario, va acompañado de críticas a todos los agentes que influyen en la práctica deportiva, pero en especial a los hijos/as, cuyo bajo rendimiento es motivo de la tristeza de los padres/madres.

En resumen, este autor reveló que la participación moderada de los padres/madres puede facilitar la carrera deportiva, mientras que los padres no involucrados y/o demasiado involucrados pueden jugar un papel perturbador.

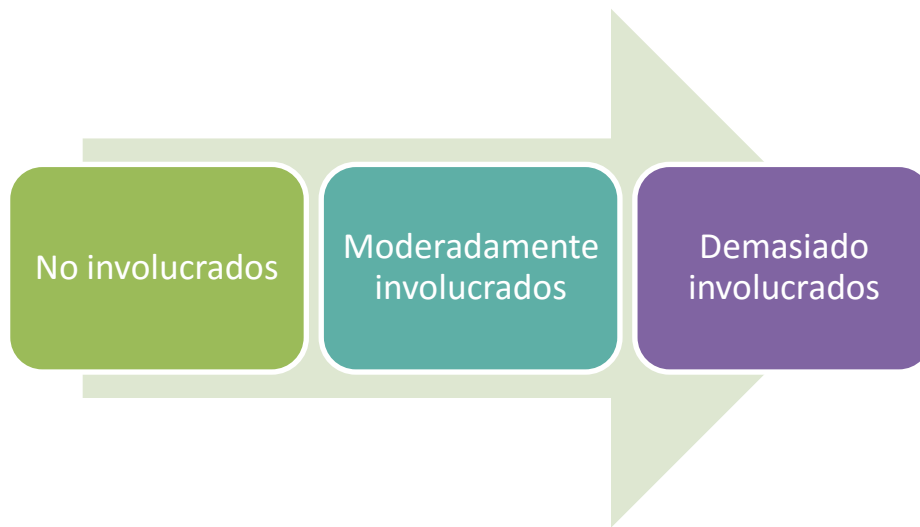


Figura 2.13. Continuum de participación de los padres/madres

2.3.6. Expectativas y formación: las tendencias no excluyentes

Según Romero et al. (2009), los padres/madres se sienten obligados a facilitar a los hijos/as la práctica de actividad física o deporte en el ámbito familiar, pensando siempre en lo mejor para ellos. De este modo, nos encontramos con padres/madres muy diferentes a la hora de enfocar la práctica deportiva de sus hijos/as, ya sea por sus propias experiencias personales, ya sea por otro tipo de intereses. Las tendencias más frecuentes, no excluyentes entre sí, podrían resumirse en los siguientes tipos:

- *Padres/madres que han sido deportistas de élite.* Normalmente sus hijos/as continúan con la tradición familiar, encontrando un ambiente de motivación

importante para la práctica. Como peligro, se sobrevalora el resultado y el llegar a la alta competición como consecuencia del modelo de los padres/madres.

- *Padres/madres que no llegaron en el deporte a los objetivos de élite.* En líneas generales, desean que sus hijos/as consigan cotas y resultados que ellos no pudieron alcanzar.
- *Padres/madres obsesionados con el deporte.* Ven en sus hijos/as, desde muy pequeños, posibles talentos deportivos, lo que les llevaría a la profesionalización y solución económica familiar.
- *Padres/madres desinteresados.* Despreocupados por todo lo relacionado con la actividad físico-deportiva de sus hijos/as.
- *Padres/madres interesados en la formación.* Son los padres/madres que, dentro de la formación global de sus hijos/as, incluyen el deporte o actividad física como una parte más de dicho desarrollo.
- *Padres/madres interesados en la formación deportiva como hábito.* Les preocupa que la afición de sus hijos/as a la actividad física o el deporte perdure como algo cotidiano para toda la vida, como ocio-recreación, etc.
- *Padres/madres interesados en la formación deportiva como prevención.* Interpretan, en líneas generales, que deben formar deportivamente a sus hijos/as para que estas aficiones les ocupen el tiempo libre y en el futuro les impida caer en ambientes no deseados (droga, etc.).

- *Padres/madres interesados en la formación deportiva como salud.* Son los que facilitan a sus hijos/as la práctica de la actividad física o el deporte de forma frecuente, moderada y constante para la mejora de la salud.
- *Padres/madres interesados fundamentalmente en la forma física.* Son los/las que orientan la actividad física y el deporte de sus hijos, de forma excesiva, hacia el culto al cuerpo.
- *Padres/madres interesados en la formación deportiva como referente social.* Son aquellos/as que utilizan la práctica de la actividad física y el deporte de sus hijos/as como medio de relación, conocimiento y mejora del status social, por lo que practicarán deportes o actividades que no están al alcance de la mayoría.

2.3.7. Estilos indiferente, equilibrado y sobreprotector

Por su parte, Roffé (2003) habla de 3 tipos de padres clasificándolos en:

- *Padres/madres indiferentes.* Son aquellos/as que nada saben de sus hijos/as, que poco se preocupan, que no les preguntan nada, no como estrategia para no presionarlos, sino por falta de interés y porque están más centrados en sus propios problemas, intereses y/o negocios. No muestran afecto y no se interesan por sus hijos/as.

- *Padres/madres equilibrados.* Se involucran lo justo y necesario buscando un equilibrio. Son padres/madres que se preocupan por sus hijos/as, no realizan preguntas por la eficacia, en los entrenadores/as, no exigen ni presionan. Disfrutan yéndo a ver a sus hijosy son felices con verlos bien. Aprovechan el contexto deportivo para tener un motivo de comunicación. También son padres/madres que se saben contener y saben dónde están sus límites.

- *Padres/madres sobreprotectores.* Son padres/madres pesados, invasivos, presionan demasiado a sus hijos/as deportistas. Buscan la simpatía del entrenador/a, están en todos los detalles, pero no terminan de confiar en él, invaden y, queriendo ayudar, presionan.

En la Tabla 2.1 se recoge, a modo de resumen, todas las clasificaciones anteriormente descritas.

Tabla 2.1

Resumen de clasificaciones de tipos de padres/madres en el contexto deportivo

Clasificaciones de tipos de padres/madres en el contexto deportivo	
Autor/es	Clasificación propuesta
Sánchez-Miguel, Pulido, Amado, Leo, Sánchez-Oliva, y González (2015)	<ul style="list-style-type: none"> •Perfil presión •Perfil apoyo
Omlí y Wiese-Bjornstal (2006, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> •Padres/madres que ofrecen apoyo •Padres/madres "entrenadores exigentes" •"Fans enloquecidos"
Holt, Tamminen, Black, Mandigo y Fox(2009)	<ul style="list-style-type: none"> •Padres/madres que favorecen al autonomía y el apoyo •Padres/madres que controlan •Mixtos
Smoll (1986)	<ul style="list-style-type: none"> •Desinteresados •Excesivamente críticos o hipercríticos •Vociferantes •Entrenadores en la banda •Sobreprotectores
Hellstad (1987)	<ul style="list-style-type: none"> •Demasiado involucrados •No involucrados •Moderadamente involucrados
Romero, Garrido, y Zalagaz (2009)	<ul style="list-style-type: none"> •Padres/madres que han sido deportistas de élite •Padres/madres que no llegaron en el deporte a los objetivos de élite •Obsesionados con el deporte •Desinteresados •Interesados en la formación •Interesados en la formación deportiva como hábito •Interesados en la formación deportiva como prevención •Interesados en la formación deportiva como salud •Interesados en la forma física •Interesados en la formación deportiva como referente social
Roffé (2003)	<ul style="list-style-type: none"> •Padres/madres indiferentes •Padres/madres equilibrados •Padres/madres sobreprotectores

Tras una exhaustiva búsqueda bibliográfica se puede concluir que no existe, en la actualidad, un modelo teórico integrador en el que se incluyan todos los componentes actitudinales (cognitivos, afectivos/sentimientos y de pautas/actuaciones) más relevantes en el estudio de la influencia parental en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as deportistas. Los estudios de los que disponemos se centran en describir aspectos muy concretos, que no ofrecen una visión global de las interacciones parento-filiales en el contexto deportivo, integrando los componentes cognitivos, afectivos y relativos a pautas y actuaciones que forman las actitudes. Por un lado, los modelos del triángulo, cuadrado, pentágono y modelo integrador sólo describen los agentes implicados en el desarrollo deportivo e integral de los/las jóvenes deportistas. Por otro lado, El modelo de Terques y Serpa (2009) trata de dar cobertura a los motivos por los que los padres/madres deciden un tipo de implicación parental u otro y las estrategias que ponen en marcha, sin embargo no explica de forma global la tipología de estilos parentales en deporte.

Por otro otra parte, tampoco existen instrumentos que nos ayuden a evaluar en conjunto las dimensiones que componen las actitudes parentales determinantes para el desarrollo deportivo de niños/as y adolescentes, acordes con un modelo teórico integrador. En este trabajo uno de los objetivos que se plantea, por tanto, es la elaboración de un instrumento que abarque el conjunto de las dimensiones que componen las actitudes, que permita elaborar perfiles relativos a las pautas educativas parentales. Para ello, previamente, vamos a describir los cuestionarios existentes referentes a las actuaciones parentales en el ámbito deportivo de sus hijos/as.

2.4. Instrumentos de evaluación de estilos parentales y pautas educativas en el ámbito deportivo.

2.4.1. Cuestionario para niños/as acerca de la opinión de los padres y madres en el deporte (CHOPMD; Garrido, Romero, Ortega, y Zagalaz, 2011).

El objetivo principal de este cuestionario es conocer las actitudes y comportamientos de padres/madres en el deporte escolar.

El instrumento consta de una breve introducción donde se explica el objeto del estudio, la forma de contestación de las preguntas, etc. Además, presenta un bloque sobre datos sociodemográficos en el que se pregunta por la edad y el sexo de los niños/as, así como el deporte y la escuela deportiva en la que participaban. Por otro lado, el cuestionario consta de 33 ítems, a los que se responde en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 (total desacuerdo) al 5 (total acuerdo). Con el fin de evitar el sesgo de aquiescencia que se produce al redactar todas las preguntas del cuestionario de manera positiva, se optó por redactar algunas de ellas de manera negativa. Asimismo, aquellas preguntas que hacen referencia conceptualmente a un mismo bloque se repartieron de manera aleatoria y diferenciada durante todo el cuestionario. De este modo, las preguntas se dividieron a nivel conceptual en siete grandes bloques:

1. Relación que tiene el padre/madre con el técnico (ítems 1, 2, 3, 12, 14 y 15)
2. Nivel de satisfacción con el trabajo del técnico (ítems 4, 13 y 24)
3. Relación deportiva entre padre/madre e hijo (ítems 23, 29, 30, 31 y 32)
4. Nivel de implicación del padre/madre en la vida deportiva de su hijo (ítems 5, 6 y 7)
5. Actuación del padre/madre en el partido (ítems 8, 9, 10 y 11)
6. Interés y expectativas del padre en relación a la competición (ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 26)
7. Valor e importancia que le otorgan los padres/madres a las Escuelas Deportivas Municipales (ítems 25, 27, 28 y 33)

Además, para la construcción de este instrumento se calculó la validez de contenido, para lo cual se utilizaron jueces expertos con el objetivo de alcanzar niveles óptimos de validez de contenido (Downing y Haladyna, 2004; Wiersma, 2001). Para ello, el cuestionario se envió a un grupo de diez jueces expertos (licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte). En todos los casos tenían amplia experiencia profesional relacionada con el entrenamiento con niños en edad escolar (más de 10 años). Se requirió a los expertos que hiciesen una valoración cualitativa acerca de la información inicial, así como sobre los ítems que formaban parte del cuestionario. Además, se les solicitó que llevasen a cabo una valoración global del cuestionario, indicando en una escala de 0-10 la adecuación de la información inicial. Por último, en relación a las preguntas del cuestionario se les solicitó que indicasen el grado de pertenencia al objeto de estudio (contenido) y el grado de precisión y adecuación (forma). Tras estas interpretaciones de los resultados obtenidos por los jueces se eliminaron y/o modificaron algunas preguntas de los cuestionarios (ítems 7, 8, 9, 18, 19

y 23), quedando un total de 27 ítems. Posteriormente se aplicó el nuevo cuestionario a seis nuevos jueces expertos, en la cual se volvió a realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de las diferentes preguntas del cuestionario. Por último, se administró el cuestionario a los sujetos objeto de estudio, en este caso los niños de las escuelas deportivas, con el objeto de:

- Conocer el grado de comprensión de los diferentes ítems.
- Analizar la validez de constructo (análisis factorial) y fiabilidad (Alfa de Cronbach).

Los resultados indican que, en relación con la validez de contenido tanto mediante las aportaciones cualitativas, como con las cuantitativas, todos los jueces expertos consideraron que el instrumento era muy apropiado en la última fase. Concretamente se obtuvieron unos valores mínimos de V de Aiken de contenido de .81, y de forma de .90, valores muy superiores a los mínimos indicados por Penfield y Giacobbi (2004).

En cuanto a la validez de constructo del cuestionario, se calculó a través de un análisis factorial mediante la extracción de componentes principales y rotación Varimax (Thomsom, 2004). El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.807) y de significación estadística de Bartlett ($p=.001$). La concepción de la escala del cuestionario se percibe desde cinco dimensiones, por lo que los ítems se agrupan en cinco factores principales y estadísticamente independientes. Los pesos factoriales de todos los ítems son estadísticamente significativos ($p<.001$). Concretamente los pesos factoriales correspondientes a preguntas del primer factor

denominado “Comunicación Padres” oscilan entre .56 y .81; los relacionados con el segundo “Competición” entre .47 y .73; los del tercer factor “Comunicación niño-padres” entre .56 y .79; los del cuarto factor “Ambiente” entre .56 y .79; y los del quinto factor “Estudios” entre .54 y .72. Respecto a la varianza total explicada, los cinco factores dan cuenta de un 52.18%.

Por último, la fiabilidad del cuestionario se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Todas las sub-escalas se encontraban con valores superiores a .650, siendo superiores a los recomendados según Celina y Campo (2005).

A partir de los resultados obtenidos se pudo comprobar que el instrumento alcanzó los aspectos de validez de contenido, constructo y de fiabilidad. El cuestionario final se recoge en el Anexo 1.

2.4.2. Cuestionario para técnicos acerca de los padres y madres en el deporte (CTPMD; Garrido et al., 2010).

El objetivo de este cuestionario es conocer cuál es la opinión de los técnicos deportivos/entrenadores acerca de las actitudes y comportamiento de los padres y madres de los niños de Escuelas Deportivas Municipales.

El cuestionario inicial consta con una breve introducción, donde se explica el uso, modo de contestación de los ítems y definición sobre la escala, objetivo del estudio, etc., un bloque sobre datos sociodemográficos (número de niños/as en la escuela

deportiva, el sexo del encuestado, el deporte y la escuela deportiva a la que pertenecían) y un bloque de 32 ítems de manera que cada ítem tenía cinco opciones de respuesta (1 total desacuerdo y 5 total acuerdo). Los ítems se dividieron conceptualmente en siete grandes bloques:

1. Relación que tiene el padre/madre con el técnico (ítems 1, 2, 3, 12, 14 y 15)
2. Nivel de satisfacción con el trabajo del técnico (ítems 4, 13 y 24)
3. Relación deportiva entre padre/madre y técnico deportivo (ítems 23, 29, 30, 31 y 32)
4. Nivel de implicación del padre/madre en la vida deportiva de su hijo (ítems 5, 6 y 7)
5. Actuación del padre/madre en el partido (ítems 8, 9, 10 y 11)
6. Interés y expectativas del padre en relación a la competición (ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26)
7. Valor e importancia que le otorgan los padres/madres a las Escuelas Deportivas Municipales (ítems 25, 27 y 28).

Para la obtención de la validez de contenido se llevó a cabo un juicio de expertos (18 profesores/as de Educación Física que poseían tanto el título de Doctor como un amplio conocimiento en el proceso de investigación, en el ámbito docente y en la enseñanza de deportes). Las contribuciones cualitativas otorgadas por los jueces expertos, hicieron relación principalmente a la eliminación de algunos ítems (se eliminaron los ítems 7, 8, 9, 18, 19, 23 y 29 por considerarse preguntas neutras en relación al contenido que se quería estudiar y los ítems 1, 6, 11, 25, 27, y 28 por problemas en su redacción y comprensión). En una última administración a expertos,

los resultados que se obtuvieron indicaron los valores mínimos de V de Aiken de contenido de .81, y de forma de .90, valores muy superiores a los mínimos indicados por Penfield y Giacobbi (2004).

Asimismo para el estudio de validez de constructo y fiabilidad se utilizó una muestra de 36 técnicos deportivos (73.68% hombres y 26.32% mujeres) de diferentes Escuelas Deportivas Municipales de la provincia de Sevilla y de diferentes modalidades deportivas: baloncesto, voleibol, fútbol sala, bádminton, tenis, balonmano y fútbol 7. Se realizó un análisis factorial mediante de componentes principales y rotación Varimax (Thomsom, 2004). El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.807) y la prueba de esfericidad de de Bartlett ($p=.001$). Los resultados mostraron una estructura en tres dimensiones. Estos factores hacen referencia a la competición, la comunicación con los padres y el ambiente con el técnico en los entrenamientos.

Por último, la fiabilidad del cuestionario se calculó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Se observa que todas las sub-escalas se encuentran con valores superiores a .630, valores aceptables según Celina y Campo, (2005).

La versión final del se recoge en el Anexo 2.

2.4.3. Cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de padres y madres en el deporte (ACAPMD; Garrido et al., 2010).

El objetivo del cuestionario es conocer los comportamientos, actitudes e implicaciones de padres y madres dentro del contexto de Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla.

Al igual que los cuestionarios anteriores, en su versión inicial contaba con una breve introducción, un bloque sobre datos sociodemográficos y un bloque de 62 ítems de manera que cada ítem tenía cinco opciones de respuesta (1 total desacuerdo y 5 total acuerdo). Los ítems se dividieron conceptualmente en diez grandes bloques:

1. Relación que tiene el padre/madre con el técnico.
2. Nivel de satisfacción con el trabajo del técnico.
3. Relación deportiva entre padre/madre e hijo/a.
4. Nivel de implicación del padre/madre en la vida deportiva de su hijo/a.
5. Actuación del padre/madre en el partido.
6. Actuación del padre/madre con el técnico.
7. Interés y expectativas del padre/madre en relación a la competición.
8. Interés y expectativas del padre/madre en relación al deporte.
9. Valor e importancia que le otorgan los padres/madres a las Escuelas Deportivas Municipales.
10. Nivel de satisfacción con las Escuelas Deportivas Municipales.

Con respecto a la validez de contenido, tras la validación por parte del juicio de los expertos (5 Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Doctores) las modificaciones que se realizaron fueron las siguientes:

- Inclusión de preguntas en el apartado del interés de los padres y madres por la competición (bloque 7) para llegar a todas las dimensiones del estudio.
- Eliminación de algunas preguntas y bloques y reestructuración de las mismas, con el fin de mejorar la comprensión por parte de los padres y madres de los bloques 6 (Actuación del padre con el técnico), 8 (Interés y expectativas del padre en relación al deporte) y 10 (Nivel de satisfacción con las Escuelas Deportivas Municipales).
- Sustituir palabras por otras más apropiadas para evitar confusiones y favorecer la comprensión, y cambiar palabras que pudiesen resultar ofensivas o arriesgadas a la hora de que los padres y madres respondiesen (por ejemplo, se sustituyó *criticar* por *hablar*).
- Perfeccionar la descripción de la escala tipo Likert según el grupo de preguntas y de este modo facilitar la comprensión y contestación rápida y fluida del cuestionario.

Para el estudio de validez y fiabilidad se empleó una muestra de 30 padres y madres de diferentes modalidades deportivas (fútbol sala, fútbol 7, baloncesto, voleibol, balonmano, bádminton y tenis) de las Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla. El estadístico alfa de Cronbach se empleó para evaluar la fiabilidad (consistencia interna). Los resultados indican que la versión final del cuestionario constaba de siete bloques de contenidos: relación que tiene el padre/madre con el técnico, nivel de satisfacción con el

trabajo del técnico, relación deportiva entre padre/madre e hijo/a, nivel de implicación del padre/madre en la vida deportiva de su hijo, actuación del padre/madre en el partido, interés y expectativas del padre/madre en relación a la competición y, valor e importancia que le otorgan los padres/madres a las Escuelas Deportivas Municipales.

2.4.4. *Parental Involvement Sport Questionnaire (PISQ; Lee y Mclean, 1997). Versión adaptada al castellano por Torregrosa, Sousa, Villamarín, Vilches, Viladrich, y Cruz (2005).*

El diseño y validación de este instrumento surge para dar respuesta a una problemática a la que Lee y Mclean (1997) se enfrentaron, en concreto, las afirmaciones de que los padres/madres son una fuente de presión sobre los niños/as en el deporte.

La escala inicial contaba con 31 ítems diseñados para conocer el comportamiento de los padres/madres con respecto a las actividades de natación. Se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos (1- muy en desacuerdo; 5-muy de acuerdo).

Para la validación del instrumento se contó con una muestra de 82 nadadores/as de competición (34 hombres y 48 mujeres). Los sujetos identificaron la frecuencia con que ciertos comportamientos fueron, por un lado, exhibidos por sus padres/madres y, por otro lado, el comportamiento que deseaban que sus padres/madres mantuvieran. Las

discrepancias entre el comportamiento exhibido y deseado indican el grado de satisfacción de los sujetos con estos comportamientos.

Tras el análisis factorial, se concluyó que los ítems podían agruparse en tres escalas que miden *comportamiento directivo*, *implicación activa*, y *apoyo - comprensión*. Además incluía un único ítem que evaluaba la variable *presión*. Las pruebas t de muestras independientes mostraron que los sujetos perciben un exceso de comportamiento directivo y presión, apoyo-comprensión insuficientes, pero niveles satisfactorios de implicación activa. Por otro lado, los resultados de una regresión múltiple indicaron que las discrepancias entre comportamiento directivo deseado y percibido y los niveles de presión deseada predijeron la presión experimentada.

En la versión adaptada al castellano realizada por Torregrosa, Sousa, Villamarín, Vilches, Viladrich, y Cruz (2005), el análisis de la fiabilidad del instrumento presenta valores de alpha de Cronbach de .771 para la subescala de apoyo y comprensión, .788 para la subescala implicación activa, .859 para la escala comportamiento directivo y .794 para la escala presión.

2.4.5. Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo Juvenil (CPEDJ; Carratalà et al., 2011).

El objetivo de este cuestionario es medir la percepción del entorno del deporte infantil y juvenil por parte de los deportistas, entrenadores/as, padres/madres y gestores deportivos.

Para la creación del instrumento se realizó una revisión bibliográfica que permitiera conocer los aspectos considerados más relevantes por la literatura especializada, comprobando la existencia de cinco dimensiones principales: el comportamiento de los deportistas, la deportividad, el comportamiento de los padres, las actuaciones de los entrenadores, las actuaciones de los árbitros y la gestión del deporte. Paralelamente, se desarrollaron diversas reuniones con deportistas, padres/madres, entrenadores/as y gestores/as para que, mediante brainstorming y focus group, manifestaran cuáles son los aspectos que ellos consideran que deben tenerse en cuenta para valorar el funcionamiento del deporte infantil y juvenil. De estos procesos surgió un listado de 62 ítems.

Para analizar la validez de contenido se contó con un grupo de 7 expertos en psicología del deporte y entrenamiento deportivo. Éstos atribuyeron a cada uno de los ítems diferente grado de importancia y propusieron eliminar aquellos que se encontraban repetidos o su significado era próximo. Mediante este proceso de depuración, se llegó a los 26 ítems que finalmente componen la versión actual del CPEDJ.

Seguidamente, se administró el instrumento a 333 deportistas de 12 a 16 años, 63 entrenadores/as, 333 padres/madres y 46 gestores/as del deporte juvenil. Los participantes manifestaron su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las expresiones a través de una escala tipo Likert de cinco alternativas, desde (1) totalmente en desacuerdo hasta (5) totalmente de acuerdo.

El análisis factorial exploratorio puso de manifiesto que el CPEDJ está compuesto por cinco factores, con varianza total explicada del 47.02%:

- Buen arbitraje
- Deportividad
- Entrenadores educadores
- Padres respetuosos
- Organización de la competición

No se consideraron los ítems con saturación inferior a .40 y la fiabilidad de los factores obtenidos fue razonablemente adecuada dado el bajo número de ítems que los forman (Tabla 1; $\alpha = .71$, $\alpha = .72$, $\alpha = .69$, $\alpha = .65$ y $\alpha = .61$, respectivamente).

Tras el análisis de los resultados se puede concluir que éstos aportan evidencia empírica de que el CPEDJ se encuentra formado por cinco factores: buen arbitraje, deportividad, entrenadores educadores, padres respetuosos, y organización de la competición, coincidiendo con las cinco dimensiones deducidas de la literatura especializada (Apache, 2006; Bengoechea y Streat, 2007; Eys, Loughead, Bray, y Carron, 2009; Gimeno, Sáenz, Ariño, y Aznar, 2007, entre otros). Los coeficientes de consistencia interna obtenidos han sido moderados, aunque razonablemente

satisfactorios según el criterio de Ford, MacCallum y Tayt (1986), dado el reducido número de ítems que los componen.

2.4.6. *Parent-Initiated Motivational Climate-2 (PIMCQ-2; White, 1998).*

El objetivo de este cuestionario es evaluar las percepciones de los/las deportistas acerca del clima motivacional proporcionado por sus padres/madres.

Para la validación del instrumento se contó con una muestra de 200 deportistas de 10 a 17 años (112 hombres y 98 mujeres) procedentes de diferentes modalidades deportivas: fútbol, hockey sobre hielo, baloncesto, natación y gimnasia. Los deportistas tenían que responder a un bloque de datos sociodemográficos (edad, sexo y deporte practicado) y a otro bloque de 28 ítems que evaluaban las percepciones de los hijos/as sobre sus padres/madres a la hora de adquirir una nueva habilidad o destreza deportiva. La mitad de los ítems era sobre la percepción materna y la otra mitad sobre la percepción paterna. Los ítems se respondían a través de una escala tipo Likert (1= muy en desacuerdo; 5= muy de acuerdo).

Para examinar la estructura del cuestionario se realizó un análisis factorial mediante la extracción de componentes principales y rotación Varimax. Los ítems se dividieron en tres categorías idénticas para cada progenitor:

- Preocupación por el clima de éxito (estos ítems hacían referencia a la preocupación del niño/a por la reacción de sus progenitores ante el fallo, los errores y el no rendir como se esperaba).
- Éxito sin esfuerzo (incluye a los ítems en el que los niños/as percibían que sus progenitores expresaban satisfacción cuando conseguían los resultados sin esfuerzos).
- Clima orientado al aprendizaje (la satisfacción de los progenitores estaba impulsada por los nuevos aprendizajes de sus hijos/as y consideraban los errores como parte del aprendizaje).

De acuerdo con Ames y Arches (1988), los primeros dos factores corresponderían al clima de ego, que incluye elementos relacionados con el éxito sin esfuerzo y preocupación por el ego y, el último al clima de tarea, que incluye elementos relativos a la enseñanza y el disfrute.

Este instrumento ha sido validado por otros autores como O'Rourke et al. (2014), quienes confirmaron la estructura del cuestionario y encontraron una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0.79$ para el factor de tarea y $\alpha = 0.84$ para la escala del clima de ego).

A modo de resumen, en la tabla 2.2 se recogen los instrumentos descritos, así como sus principales características.

Tabla 2.2

Resumen de cuestionarios que evalúan diferentes aspectos parentales en el ámbito deportivo

Cuestionario	Objetivo	Destinatarios	VARIABLES
Cuestionario para niños/as acerca de la opinión de los padres y madres en el deporte (CHOPMD; Garrido, Romero, Ortega, y Zagalaz, 2011)	Conocer las percepciones de niños/as deportistas sobre las actitudes y comportamientos de sus padres/madres en el deporte escolar	Deportistas	-Comunicación Padres -Competición -Comunicación niño-padres -Ambiente -Estudios
Cuestionario para técnicos acerca de los padres y madres en el deporte (CTPMD; Garrido et al., 2010)	Conocer cuál es la opinión de los técnicos deportivos/entrenadores acerca de las actitudes y comportamiento de los padres y madres de los niños de sus Escuelas Deportivas Municipales	Técnicos, entrenadores/as	-Competición -Comunicación con los padres -Ambiente con el técnico
Cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de padres y madres en el deporte (ACAPMD; Garrido et al., 2010)	Conocer los comportamientos, actitudes e implicaciones de padres y madres dentro del contexto de Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla	Padres/madres	-Relación que tiene el padre/madre con el técnico -Nivel de satisfacción con el trabajo del técnico -Relación deportiva entre padre/madre e hijo/a -Nivel de implicación del padre/madre en la vida deportiva de su hijo -Actuación del padre/madre en el partido -Interés y expectativas del padre/madre en relación a la competición -Valor e importancia que le otorgan los padres/madres a las Escuelas Deportivas Municipales
Parental Involvement Sport Questionnaire (PISQ; Lee y Mclean, 1997). Versión adaptada al castellano por Torregrosa, Sousa, Villamarín, Vilches, Viladrich, y Cruz (2005)	Evaluar la participación parental en el deporte	Deportistas	-Apoyo y comprensión -Implicación activa -Comportamiento directivo -Presión
Cuestionario de Percepción del Entorno Deportivo Juvenil (CPEDJ; Carratalà, Gutiérrez, Guzmán y Pablos, 2011)	medir la percepción del entorno del deporte infantil y juvenil por parte de los deportistas, entrenadores/as, padres/madres y gestores deportivos	deportistas, entrenadores/aspadres/madres y gestores deportivos	-Buen arbitraje -Deportividad -Entrenadores educadores -Padres respetuosos -Organización de la competición
Parent-Initiated Motivational Climate-2 (PIMCQ-2; White, 1998)	Evaluar las percepciones de los/las deportistas acerca del clima motivacional proporcionado por sus padres/madres	Deportistas	-Clima de ego -Clima de tarea

Tras esta búsqueda en la bibliografía científica existente de instrumentos de evaluación de pautas educativas parentales en el ámbito deportivo, se puede concluir que la mayoría de los instrumentos evalúan aspectos parciales de las pautas educativas. Muchos de ellos están destinados a que los hijos/as o técnicos evalúen dichos aspectos, pero sólo en alguno son los propios padres/madres los que analizan sus propias pautas. En definitiva, desde nuestro punto de vista, los cuestionarios existentes evalúan parcialmente algunos aspectos de los tres componentes de las actitudes parentales:

cognitivos, afectivos y conductuales o relativos a pautas y actuaciones y consideramos relevante proponer la elaboración de un cuestionario tenga en cuenta los tres componentes. De aquí se deriva uno de los objetivos de este trabajo.

CAPÍTULO 3. Objetivos Generales

Tal y como se ha puesto de manifiesto en los dos capítulos anteriores, la interacción parento-filial es muy importante en el desarrollo deportivo e integral de los hijos/as deportistas. Entender mejor el papel de los padres/madres a través de la investigación puede producir importantes consecuencias prácticas, incluyendo la creación de programas de intervención diseñados para optimizar las actitudes parentales, para así mejorar el desarrollo deportivo e integral de los/las jóvenes deportistas (O'Rourke et al., 2014). Por ello, el presente trabajo contempla los siguientes objetivos:

3. Diseñar y validar una batería de instrumentos que evalúe las actitudes de padres y madres sobre su influencia en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos e hijas deportistas, teniendo en cuenta los componentes cognitivos, afectivos y de pautas de actuación.
4. Explorar y, en su caso, proponer una categorización de diferentes patrones actitudinales de padres y madres respecto a la práctica deportiva de sus hijos/as.

Así se presentarán dos estudios. El primero centrado en el diseño y validación de una batería de instrumentos que contemple los tres componentes de las actitudes parentales: aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos conductuales o relativos a pautas y actuaciones.

El segundo estudio pretende aportar a la literatura científica una clasificación de padres/madres en función de sus actitudes ante la práctica deportiva de sus hijos/as teniendo en cuenta los tres componentes de las actitudes parentales. Además, se

analizarán si el deporte practicado, el género de los hijos/as, la edad de los mismos y el género de los progenitores se relacionan con la pertenencia a uno u otro grupo.

CAPÍTULO 4. Estudio I: Diseño y validación de la Batería COPADE

4.1. Objetivos

El objetivo general del *Estudio 1. Diseño y validación de la Batería COPADE*, ha sido diseñar y validar una batería de instrumentos que evalúen los componentes cognitivos, afectivos y conductuales o relativos a pautas y actuaciones de las actitudes de padres y madres en relación a la práctica deportiva de sus hijos e hijas.

Se decidió diseñar una batería de instrumentos en vez de un solo instrumento para que se pudieran administrar de forma separada, ya que en la práctica, el psicólogo o psicóloga del deporte, en ocasiones, puede estar interesado en alguno de los componentes para la aplicación práctica de forma aislada.

Del objetivo general se desprenden los objetivos específicos: (I) validar la batería de instrumentos COPADE a través de juicio de expertos y pilotaje de la batería y, (II) validar la batería de instrumentos COPADE de forma cuantitativa.

4.2. Construcción de la escala

Para la elaboración y validación de los instrumentos de medida se han seguido una serie de pasos: diseño y construcción del instrumento, donde se describirán los pasos preliminares que constituyeron el inicio del desarrollo del instrumento, validez de contenido, donde se detallarán los pasos a seguir para obtener dicha validez a través de la técnica del juicio de expertos y del pilotaje del instrumento y, por último, el análisis factorial y de fiabilidad de los instrumentos.

4.2.1. Diseño y construcción de la batería COPADE

Para el proceso de construcción y delimitación de los ítems del cuestionario, se ha seguido una metodología de trabajo que ha contemplado inicialmente la exploración sobre los antecedentes del tema de las influencias parentales en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as. No sólo se ha tenido en cuenta la naturaleza académica respecto a los documentos tratados, sino también, en cuanto a su naturaleza empírica vinculada con las experiencias de instituciones universitarias que han realizado esfuerzos por valorar las actitudes parentales y su influencia en el ámbito deportivo.

Se realizó, además, una búsqueda exhaustiva de los instrumentos de medida existentes para nuestro objetivo. Una vez analizados los objetivos y variables de los instrumentos de medida se ha puesto de manifiesto que no existe un instrumento que

englobe todos los componentes de las actitudes de padres/madres que se pretenden medir en el contexto deportivo, ni instrumentos que estuviesen validados para tal propósito. Por tanto, se ha elaborado una batería *ad hoc* de acuerdo con las aportaciones teóricas descritas en los capítulos anteriores. Las ventajas de ofrecer tres instrumentos dentro de una misma batería, que evalúen cada componente de las actitudes parentales, son las de facilitar su aplicación independiente y modular su uso en función de los objetivos de evaluación o intervención específicos.

Los instrumentos recogidos en la batería se han elaborado reuniendo las condiciones de un instrumento de evaluación psicológica solicitadas por Cronbach (1990), Fernández-Ballesteros (1995) y Pelechano (1976, 1988), siguiendo las orientaciones dadas por el Colegio Oficial de Psicología a éste respecto (COP, 1987). El contenido se ha determinado mediante revisión bibliográfica y recurriendo a la opinión de expertos (Crocker y Algina, 1986), según las recomendaciones para la redacción de ítems facilitadas por Navas (2001) y Suárez (2001).

Además de estas condiciones, para la elaboración del instrumento se consideraron otros aspectos. En primer lugar, y como se ha comentado anteriormente, la batería Cuestionarios de Actitudes de Padres/Madres en Deporte (en adelante COPADE) se dividió en tres instrumentos, cada uno de los cuales corresponde con un componente de las actitudes y, cada uno de estos componentes contemplan dimensiones planteadas y estudiadas por otros autores/as en la bibliografía científica, tal y como se recoge en el primer capítulo de este trabajo.

Por otro lado, en relación a la estructura de los ítems, salvo la hoja de características sociodemográficas, que se refieren a diferentes unidades, los ítems que inicialmente constituían la batería se responden en una escala tipo likert de cinco puntos. Las puntuaciones cuantitativas que se han asignado a las distintas alternativas de respuesta son las siguientes:

- Nunca: valor 1
- Rara vez: valor 2
- Algunas veces: valor 3
- Casi siempre: valor 4
- Siempre: valor 5

Para la elaboración de los cuestionarios, por último, se decidió redactar un mínimo de tres ítems para cada subdimensión, de los cuales, uno era inverso.

De esta forma, la batería inicialmente propuesta (Anexo 1), y que denominamos batería COPADE, consta de una hoja de datos sociodemográficos, y tres cuestionarios relativos a los componentes de las actitudes de padres y madres sobre su papel en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as deportistas. En cada apartado se contemplan diversas concepciones:

- *Hoja de Datos Sociodemográficos.* En esta hoja se incluyeron datos personales y sociodemográficos (13 ítems): se exploran factores individuales de los sujetos que pueden configurar una situación diferencial, entre ellos: género, edad, nivel de estudios, estado civil, rol familiar, deporte practicado por su hijo/a, escuela o club deportivo, edad de su hijo/a, años de práctica en el deporte, género de su hijo/a, horas

semanales dedicadas a la práctica deportiva, número de hermanos/as y orden entre los hermanos/as.

- *Cuestionario de Componentes Cognitivos*: Inicialmente se proponen 20 ítems donde se exploran los aspectos relativos a opiniones, creencias y pensamientos acerca de las expectativas y objetivos que los padres/madres tienen sobre la práctica deportiva de sus hijos/as. Se proponen las siguientes dimensiones:

- Expectativas y objetivos en la práctica deportiva.
 - Promoción del desarrollo: grado en que los padres/madres favorecen a sus hijos/as hacia la práctica deportiva por motivos de sociabilidad, diversión o salud.
 - Promoción del éxito deportivo: grado en que los padres/madres motivan a sus hijos/as a la práctica deportiva para que se conviertan en deportistas de élite y/o profesionales.
- Expectativas y objetivos en la competición deportiva.
 - Orientación hacia el resultado: grado en que los padres/madres consideran importante los resultados en las competiciones y/o los partidos.
 - Orientación hacia el proceso: grado en que los padres/madres consideran importantes la participación y satisfacción de sus hijos/as en las competiciones y/o los partidos.

- Evaluación de expectativas y objetivos:
 - Alcanzabilidad: grado en que los padres y madres consideran que las metas que tienen para sus hijos/as deportistas son alcanzables.
 - Satisfacción: grado en que los padres/madres de jóvenes deportistas están satisfechos con las metas deportivas que han alcanzado hasta el momento.
- *Cuestionario de Componentes Afectivos*: Se proponen 9 ítems para explorar los sentimientos evaluativos y preferencias, los estados de ánimo y las emociones que los padres y madres evidencian ante la práctica deportiva de sus hijos/as. Estos sentimientos se agrupan en:
 - Sentimientos positivos: grado en que los padres/madres se sienten bien cuando sus hijos/as realizan actividad física y deportiva. Se incluyen sentimientos de alegría y disfrute.
 - Sentimientos negativos: grado en que los padres/madres sienten malestar, enfado y disgusto cuando sus hijos/as realizan actividad física y deportiva.
 - Sentimientos de indiferencia: grado en que los padres/madres sienten indiferencia y desinterés por sus hijos/as realizan actividad física y deportiva.

- *Cuestionario de pautas/actuaciones*: Se proponen 42 ítems para explorar las evidencias de actuación en relación a la práctica deportiva de sus hijos/as. Entre ellas se incluyen las dimensiones de: motivación y/o presión ejercida por los padres/madres, cese de responsabilidad y autonomía, falta respeto a los otros significativos, comunicación y resolución de conflictos:
 - Motivación y/o presión: que ejercen los padres/madres sobre sus hijos/as en relación a la práctica deportiva.
 - Autonomía: grado en que los padres y madres de jóvenes deportistas favorecen que sus hijos/as preparen su material, sean responsables de sus horarios y hábitos.
 - Control: grado en que los padres y madres de jóvenes deportistas se encargan de preparar el material, son responsables de los horarios y hábitos de sus hijos/as deportistas.
 - Supervisión: grado en que los padres y madres de jóvenes deportistas colaboran y supervisan a sus hijos/as en la preparación del material y en la responsabilidad de los horarios y hábitos.
 - No Respeto a los otros significativos: grado en que los padres/madres de jóvenes deportistas no respetan las decisiones y conductas de entrenadores/as, jueces/árbitros, rivales, compañeros/as y otros progenitores.

- Comunicación: grado en que los padres y madres de jóvenes deportistas se comunican con sus hijos/as de forma asertiva.
- Autoritario: grado en que los padres/madres resuelven los conflictos de forma unitaria, sin contar con la opinión de sus hijos/as.
- Democrático: grado en que los padres/madres resuelven los conflictos teniendo en cuenta las necesidades y opiniones de sus hijos/as.
- Permisivo: grado en que los padres/madres resuelven los conflictos teniendo en cuenta sólo los intereses de sus hijos/as.

En el Anexo 1 se recoge la versión inicial de la batería COPADE.

4.2.2. Análisis de la validez de contenido

Una vez que la investigadora y el equipo de dirección de la tesis construyeron la versión inicial de la escala se procedió al análisis de la validez de contenido de la escala.

Para el estudio de la validez de los cuestionarios se definió la validez de contenido como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007; Wieserma, 2001). Para alcanzar niveles óptimos de

validez de contenido, y siguiendo las aportaciones teóricas y empíricas de Carretero-Dios y Pérez (2008), Ortega, Calderón, Palao, y Sainz (2008) y Zhu, Ennis, y Chen, (1998), se utilizó la técnica de juicio de expertos y un estudio piloto para conocer la validez desde la perspectiva de la comprensión de los sujetos.

a) Juicio de expertos

Se contó con la participación de un comité de expertos. La selección de dicho comité se realizó atendiendo a diversos criterios (Brill, Bishop y Walker, 2006; García y Fernández, 2008), que van desde la vinculación del experto con el problema, su experiencia profesional, sus cualidades personales para participar en las investigaciones o su pericia profesional. En cuanto al número de expertos necesarios para llevar a cabo un estudio debe estar, siguiendo a Landeta (2002), comprendido entre 7 y 30, en nuestro estudio el nivel de respuesta ha sido de 10 expertos. Teniendo en cuenta todos estos criterios, el comité de expertos seleccionados estuvo formado por 10 psicólogos/as. Todos ellos eran Licenciados en Psicología, especialistas en Psicología de la Actividad Física y Deportiva y contaban con experiencia investigadora. Además, 4 de ellos poseían el título de Doctor en Psicología.

Una vez seleccionados los miembros del comité de expertos, se les solicitó que valorasen diferentes aspectos sobre la información inicial, los datos sociodemográficos y los ítems del cuestionario.

En relación a la información inicial y los datos sociodemográficos se solicitó a los expertos una opinión cualitativa sobre los mismos, indicando los puntos a mejorar, a excluir e incluir en cada apartado.

En relación a los ítems del cuestionario, se les solicitó que indicaran en qué medida cada uno de los ítems debían formar parte del mismo, valorando conceptualmente la importancia de cada uno de ellos. En este sentido, los jueces indicaban la necesidad de que el ítem formase, o no, parte de la escala. De igual modo, en una escala de 1 a 5 indicaban el grado de pertenencia del ítem al cuestionario. Para ello, se decidió eliminar todos aquellos ítems con puntuaciones medias aportadas por los expertos próximos a 2, modificar los ítems con valor en torno a 3 y aceptar los de valores cercanos a 4.

Tras el análisis de estos datos cualitativos y cuantitativos desprendidos del comité de expertos se procedió a realizar las siguientes modificaciones:

- Incorporación en el apartado de datos sociodemográficos años de práctica deportiva de su hijo/a y número de hermanos/as que practican el mismo deporte.
- Cambio de la redacción en los ítems: se modificó la redacción de algunos ítems, sustituyendo ciertos términos por otros más apropiados para evitar confusiones, facilitar la comprensión, sortear que pudiesen ofender a los padres y madres, y que esto influyese en sus respuestas. Además, se cambió la redacción de algunos ítems inversos para facilitar la comprensión de tal forma que en el ítem no apareciese ninguna negación:

- Cambios en la redacción de ítems del cuestionario de componentes cognitivos.
 - El ítem 14: se modificó *No me gusta que lo pase mal cuando está compitiendo*, quitando la negación y sustituyéndolo por *Que lo pase mal cuando está compitiendo*.
 - El ítem 17: se cambió *Mi hijo/a no va a poder alcanzar los objetivos deportivos que tengo para mí él/ella* por *Veo difícil que los objetivos deportivos que tengo sobre mi hijo/a se puedan alcanzar*.
- Cambios en la redacción de los ítems del cuestionario de componentes afectivos:
 - El ítem 8: *No me intereso por la práctica deportiva de mi hijo/a* por *Me desintereso por la práctica deportiva de mi hijo/a*.
- Cambios en la redacción de los ítems pertenecientes al cuestionario de componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones:
 - El ítem 5: *Obligo a mi hijo/a a que participe en las competiciones deportivas* por *Empujo a mi hijo/a a que participe en competiciones deportivas*.
 - El ítem 6: *Presiono a mi hijo/a para que gane la competición en la que participa* por *Animo a mi hijo/a para que gane la competición en la que participa*.

- El ítem 23: *Nunca discuto ofensivamente con otros padres/madres sobre la práctica deportiva de mi hijo/a por Suelo participar en discusiones desagradables sobre el comportamiento de nuestros hijos/as en el deporte.*
- El ítem 39: *No tengo en cuenta la opinión de mi hijo/a a la hora de resolver un problema por Tengo en cuenta la opinión de mi hijo/a a la hora de resolver un problema.*

b) Estudio Piloto

Una vez realizada las modificaciones sugeridas por los expertos, se procedió a una segunda fase de validación, esta vez por parte de los propios padres/madres de hijos/as deportistas. En este sentido lo que se pretendía era evaluar a través de una sesión controlada, el posible grado de dificultad que podrían tener al momento de responder el cuestionario.

Para esta valoración se ha contado con 25 padres/madres voluntarios de hijos/as practicantes de fútbol y gimnasia rítmica de forma federada. Su cometido consistió en ajustar aspectos relacionados con la interpretación de los ítems y la estimación temporal de la prueba.

Se organizó una sesión controlada de tal forma que se pudiesen estudiar y registrar las intervenciones de los padres/madres mientras completaban los

cuestionarios. Todos los padres/madres participaron de manera voluntaria. El tiempo estimado para responder el cuestionario fue de 20-25 minutos aproximadamente.

A pesar de la incorporación a los cuestionarios de las modificaciones propuestas por los expertos, en este pilotaje se encontró que los participantes realizaron una interpretación diferente de algunos de los ítems, lo que hizo que se volviera a realizar una nueva reestructuración de la redacción de los siguientes ítems:

- Cambio de la redacción en los ítems: al igual que en caso del juicio de experto, se sustituyeron algunos términos y se cambiaron las negaciones por afirmaciones para clarificar y facilitar la comprensión de los ítems:
 - Cuestionario de componentes cognitivos:
 - El ítem 20: *No estoy satisfecho con los resultados deportivos que ha alcanzado mi hijo/a por Estoy insatisfecho con los resultados deportivos que ha alcanzado mi hijo/a.*
 - Cuestionario de componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones:
 - El ítem 17: *Intento interferir lo menos posible en las decisiones del entrenador/a por Acepto las actuaciones y decisiones deportivas del entrenador/a.*
 - El ítem 34: *No suelo hablar mucho con mi hijo/a sobre cómo le ha ido en el entrenamiento por Suelo hablar mucho con mi hijo/a sobre cómo le ha ido en el entrenamiento.*

4.3. Análisis psicométrico de la batería COPADE

4.3.3. Método

a) Participantes

Para llevar a cabo la validación de constructo de la batería se contó con una muestra de 65 padres entre 26 y 63 años de edad ($M= 44.48$, $DT= 5.06$) y 66 madres entre 23 y 54 años de edad ($M= 42.15$, $DT= 5.03$) de deportistas cuyos hijos e hijas practicaban diferentes modalidades deportivas (gimnasia rítmica, fútbol y baloncesto). Las edades de los deportistas estaban comprendidas entre 6 y 17 años de edad ($M= 11.08$, $DT= 2.47$). Todos los/las deportistas estaban federados y competían regularmente en ligas y campeonatos. En la Tabla 4.1 se resumen las características de los participantes en función del sexo y la modalidad deportiva y, en la Tabla 4.2 se refleja la edad media de los padres/madres.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad a los componentes elegidos (Martínez Arias, 1995; MacRae, 1995) y por disponibilidad de la muestra a colaborar voluntariamente con la investigación. Para contactar con la muestra se pidió consentimiento informado a las distintas escuelas y clubes deportivos de fútbol (San Roque de Lepe, Real Betis Balompié, Escuela Antonio Puerta, C.D. Castilleja de la Cuesta, C.F. Gines y La Puebla C.F.), baloncesto (Escuela

Lepe Alius y C.B. Huelva) y gimnasia rítmica (A.A.A.A. Colspe, C.D. Dos Hermanas, C.G.R. El Ejido, C.C. Armensilla, C.D. Málaga, Club Liceo Córdoba, C.G.R. San Fernando, C.D. Ciudad de Huelva, C.D. Ciudad de Sevilla, Club Mijas y C. Puerto Real) de diferentes localidades andaluzas, entre las que se encuentran Lepe, Sevilla, Castilleja de la Cuesta, Gines, La Puebla, Huelva, Dos Hermanas, El Ejido, Armensilla, Málaga, Córdoba, San Fernando, Mijas y Puerto Real.

Seguidamente, se contactó con 147 progenitores durante las celebraciones de partidos/competiciones. Dentro de esta muestra, sólo se accedió a aquellos participantes de los que se obtuvo el consentimiento informado (131 progenitores). Se les explicó la finalidad del estudio, y los padres y madres cumplimentaron el instrumento.

Tabla 4.1.

Características de los participantes

Sexo	Deporte practicado por hijo/a		
	Fútbol	Baloncesto	Gimnasia Rítmica
Padres	24	18	23
Madres	13	13	40

Tabla 4.2.

Edad de los padres/madres

	Género		Desviación	
	madre/padre	N	Media	típica
Edad	Hombre	65	44.48	5.06
madre/padre	Mujer	66	42.15	5.03

b) Procedimiento

Para el análisis de la fiabilidad de los instrumentos se contactó con técnicos deportivos y directores de escuelas y clubes deportivos con el fin de solicitar el consentimiento de la recogida de datos mediante la batería COPADE. Ésta se administró, como queda reflejado en el apartado anterior, a 131 padres y madres de deportistas. Dado el carácter de las preguntas, se informó claramente a los participantes de la finalidad de los cuestionarios y del tratamiento de los datos. Se solicitó, igualmente, el consentimiento informado para hacer uso de los mismos en los términos que señala la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Además, para la administración de los cuestionarios se tuvieron en cuenta diversos aspectos éticos como consentimiento informado, confidencialidad y custodia de datos.

Las pruebas fueron auto-cumplimentadas, estando presente las investigadoras para la resolución de dudas. Las pruebas fueron recogidas de dos formas: en las propias escuelas o clubes durante los entrenamientos de los deportistas y durante la celebración de varios campeonatos. Una vez recogidos los datos, se procedió al análisis de la fiabilidad de los cuestionarios.

c) Análisis de datos

En cuanto al análisis de los datos, y para poder confirmar la estructura de las dimensiones del instrumento, se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio de la estructura propuesta, haciendo uso del software Lisrel v8.71. Por otro lado, y para el análisis de la fiabilidad de cada una de las dimensiones, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 20.0. (IBM Corporation, 2010). En este estudio, para medir la fiabilidad del cuestionario se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, basado en la correlación media entre los ítems de una misma subdimensión, midiendo, por tanto, la consistencia interna. Este coeficiente adopta valores entre 0 y 1, considerándose fiable una dimensión cuando es igual o superior a 0.7 (Carretero-Dios y Pérez, 2007; Celina y Campo, 2005).

4.3.4. Resultados

a) Análisis factorial confirmatorio: Validez de constructo

Para poner a prueba la estructura teórica de la batería COPADE en las tres áreas que evalúa, hemos ajustado un modelo de análisis factorial confirmatorio para los componentes cognitivos, otro para los componentes afectivos y el último para los componentes de pautas y actuaciones. Inicialmente se consideró una estructura de factores correlacionados y para ajustar el modelo final se siguió la estrategia de

modificación del modelo eliminando aquellas correlaciones entre factores o pesos que no fueran estadísticamente significativos ($p \geq .05$). El resultado de este proceso fueron los modelos representados en las Figuras 4.2, 4.3 y 4.4.

En la Tabla 4.3 hemos recogido los índices de ajuste de los modelos finales. En el caso de la escala de sentimientos, tanto el valor de χ^2 (22.27, $p=.72$) como los valores de los índices de ajuste global indican que el modelo estimado es aceptable. En el caso de la escala de aspectos cognitivos y de pautas, aunque los valores de significación del estadístico de contraste ($\chi^2=259.26$, $p<.001$; $\chi^2=769.89$, $p<.001$) no permiten aceptar la hipótesis nula de igualdad de matrices de covarianza, tanto los cocientes entre el estadístico y los grados de libertad ($\chi^2/df=1.54$; $\chi^2/df=1.57$) como los indicadores de ajuste global del modelo (RMSEA, IFI, CFI) están por debajo o por encima, respectivamente, de los valores recomendados en la literatura para considerar aceptable el modelo estimado. Concretamente, en el caso del índice de ajuste global RMSEA está dentro del intervalo de valores considerados como aceptables para considerar válido el modelo. Se han seguido los criterios de Browne y Cudeck (1993), quienes indican que un valor de 0.08 o menos para el RMSEA indicaría un error razonable de aproximación y no se emplearía un modelo con un RMSEA superior a .1. En el caso de los índices incrementales de ajuste (IFI, CFI) se han considerado valores superiores a .90 (Browne y Cudeck, 1993; Carmines y McIver, 1981; Wheaton, Muthen, Alwin, y Summers, 1977).

Tabla 4.3.

Índices de ajuste global de los modelos ajustados

Modelo	χ^2	RMSEA	IFI	CFI
Expectativas	259,26 df=168 p<.001 $\chi^2/df=1.54$	0.063	.92	.92
Sentimientos	22.27 df=27 p=.72	0.000	1.0	1.0
Pautas	769.89 Df=491 P <0.001 $\chi^2/df=1.57$	0.063	0.93	0.93

Para el modelo de componentes cognitivos, como puede observarse en la Figura 4.1 solamente resultaron significativas las correlaciones (Tabla 4.4) entre los factores promoción del éxito deportivo y orientación al resultado ($r=.56$) y entre alcanzabilidad de las metas y promoción del desarrollo integral ($r=.35$). En este caso no fue eliminado ningún ítems porque todos resultaron estadísticamente significativos y como puede observarse en la figura todos con pesos factoriales superiores a .3.

En cuanto al modelo de componentes afectivos (Figura 4.2), se fijaron a cero las correlaciones entre factores al no resultar ninguna estadísticamente significativa en una primera estimación. Como en el modelo anterior, no se eliminó ningún ítem de la versión inicial del cuestionario para la evaluación del área afectiva. En todos los casos los pesos factoriales son superiores a .6.

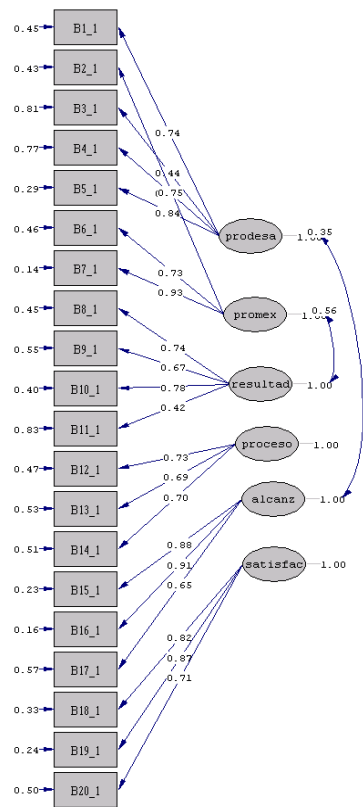


Figura 4.1. Estructura factorial de la escala de expectativas



Figura 4.2. Estructura factorial de la escala de sentimientos

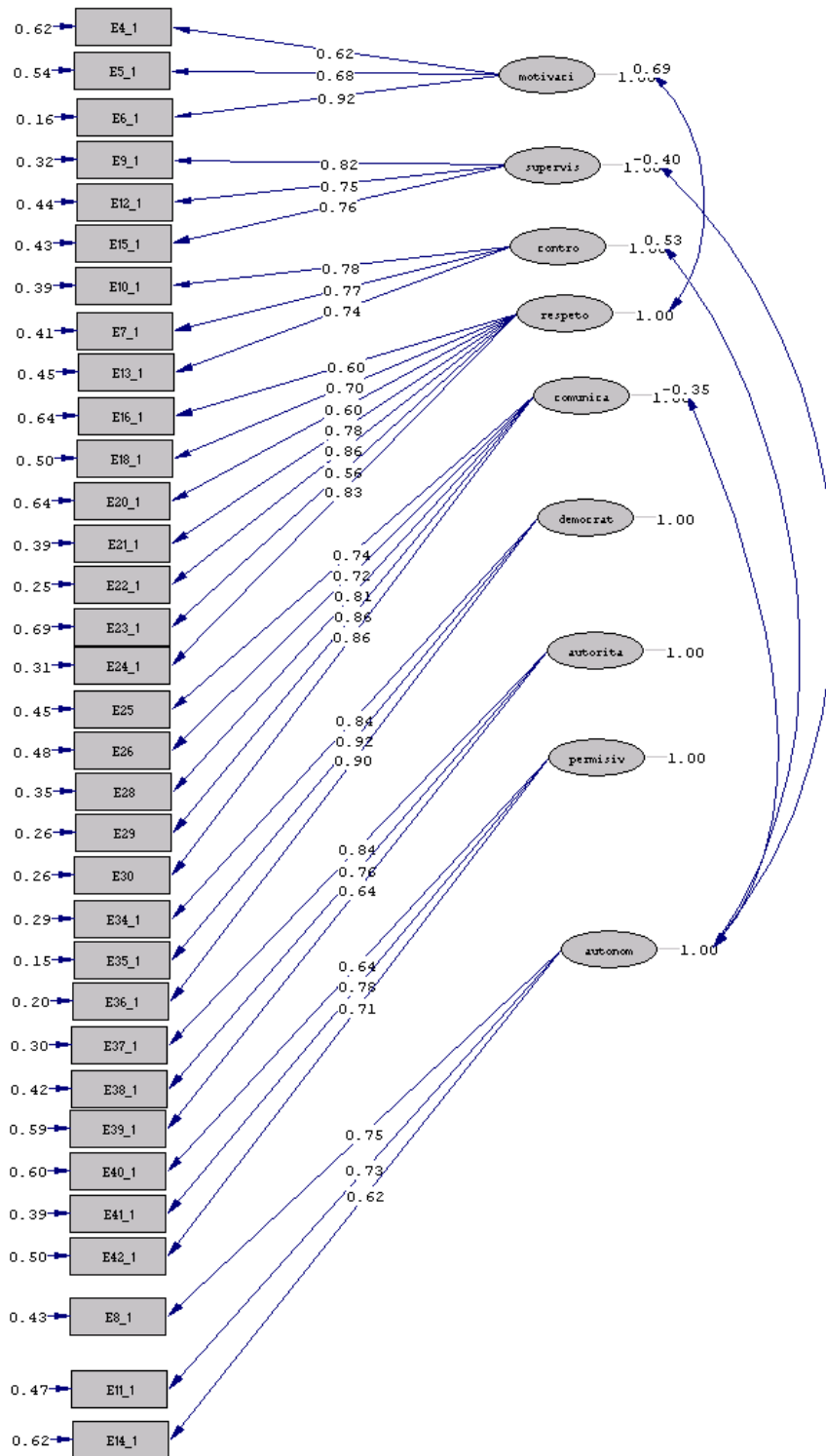


Figura 4.3. Estructura factorial de la escala de pautas.

Las abreviaturas se corresponden con: motivaci= motivación; supervis= supervisión; contro= control; comunica= comunicación; democrat= democrático; autorita= autoritario; permisiv= permisivo; autonom= autonomía.

En cuanto al tercer modelo de componentes de pautas y actuaciones, solamente resultaron significativas las correlaciones entre los factores motivación y respeto, control y comunicación, control y autonomía y control y supervisión, como se recoge en la Tabla 4.4. En cuanto a los ítems, de la versión inicial los pesos de los ítems E1, E2, E3 no resultaron estadísticamente significativos con lo que se procedió a eliminarlos y por tanto a eliminar también de la estructura el factor motivación hacia la práctica deportiva. Por la misma razón, se eliminaron los ítems E17 y E19 del factor respecto a los otros significativos y el E31, E32 y E33 del factor comunicación. En resumen, se eliminaron ocho ítems con lo que la versión final, representada en la Figura 4.3, queda con 34 ítems todos ellos con pesos superiores a .6 y con un mínimo de tres ítems por dimensión.

Tabla 4.4.

Correlaciones significativas entre factores

Modelo	Correlaciones significativas al .05
Expectativas	r(1,5) =0.35
1: prodesa,	r(2,3)= 0.56
2: promex,	
3: resultad,	
4: proceso,	
5. alcanz,	
6. satisfac	
Pautas	r(1,4)= 0.69
1: motiva,	r(2,9)= -0.40
2:supervis,	r(3,9)= 0.53
3: contro,	r(5,9)= -0.35
4: respeto,	
5:comunica	
6: democrat,	
7: autorita,	
8: permisiv,	
9: autonom	

b) Análisis de la Fiabilidad

A partir de los modelos representados en la Figuras 4.1, 4.2 y 4.3, hemos calculado la consistencia interna utilizando el coeficiente alpha de Cronbach.

En las Tablas 4.5, 4.6 y 4.7, se recogen los valores de fiabilidad para cada una de las escalas y dimensiones de los modelos estimados. Como puede observarse dichos valores son todos superiores a .70 por lo que, inclusive en el caso de dimensiones evaluadas solo con tres ítems, se alcanzan los valores mínimos aceptables para considerar fiable la medida.

Tabla 4.5

Fiabilidad de los componentes cognitivos. Expectativas y objetivos

Ítems	Dimensiones	Alfa de Cronbach
B1, B3, B4 y B5	Promoción del desarrollo	.70*
	Promoción del éxito	
B2, B6 y B7	deportivo	.84*
B8, B9, B10 y B11	Resultado	.73*
B12, B13 y B14	Proceso	.74*
B15, B16, B17	Alcanzabilidad	.85*
B18, B19, B20	Satisfacción	.83*

*Alfa de Cronbach \geq .7

Tabla 4.6

Fiabilidad de los componentes afectivos

Ítems	Dimensiones	Alfa de Cronbach
D1, D2, D3	Sentimientos positivos	.85*
D4, D5, D6	Sentimientos negativos	.74*
D7, D8, D9	Sentimientos indiferencia	.83*

*Alfa de Cronbach \geq .70

Tabla 4.7

Fiabilidad de los componentes relativos a pautas/actuaciones

Ítems	Dimensiones	Alfa de Cronbach
E4,E5,E6,	Motivación	.77*
E9,E12,E15	Supervisión	.82*
E7,E10,E13	Autonomía	.81*
E16-E24	Respeto a los otros significativos	.86*
E25-E33	Comunicación	.90*
E34-E36	Democrático	.92*
E37-E39	Autoritario	.79*
E40-E42	Permisivo	.74*
E8,E11,E14	Control	.74*

*Alfa de Cronbach \geq .7

De esta forma, la forma final de la batería COPADE queda recogida en el Anexo

2.

4.4. Discusión y conclusiones

Aunque cada vez son más los trabajos que existen con relación a la investigación sobre las figuras de padres y madres en el contexto de la actividad física y el deporte, como se ha puesto de manifiesto en los dos primeros capítulos, la mayoría de los trabajos que se realizan en iniciación deportiva sobre las figuras parentales están centrados, principalmente, en establecer pautas de actuación o identificar estereotipos de padres/madres. Estos trabajos, sin embargo, no tienen en cuenta todos los componentes de las actitudes, ni evalúan las pautas de actuación de padres y madres en el ámbito deportivo (Tabernero, Márquez, y Llano, 2002).

También se ha comentado, anteriormente, que los estudios que existen sobre las figuras parentales son parciales y no aportan una visión global de las interacciones parento-filiales en el contexto deportivo. En esta investigación se ha puesto de manifiesto la necesidad de contemplar la interacción parento-filial en el ámbito deportivo no sólo teniendo en cuenta la conducta, las cogniciones o los afectos de forma aislada, sino contemplando las interrelaciones de entre todos los componentes de las actitudes (aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos relativos a pautas y actuaciones). Esto tiene especial importancia para poder entender los mecanismos de actuación de los progenitores en el contexto deportivo y poder aportar medidas tendentes a la optimización de la calidad de estas relaciones, favoreciendo así el desarrollo deportivo e integral de los niño/as y jóvenes deportistas.

A partir de la revisión de la literatura y la concepción de la interacción parento-filial como una unidad que engloba todos los componentes de las actitudes, se ha desarrollado una batería de instrumentos para evaluar estos componentes: cognitivos, afectivos y relativos a pautas y actuaciones, en una muestra de padres y madres cuyos hijos/as practican diversos deportes de forma federada (fútbol, baloncesto y gimnasia rítmica). Los resultados revelan una solución factorial óptima que responde a la estructura de cada uno de los cuestionarios que componen la batería de evaluación, con un alto grado de fiabilidad de los ítems.

En concreto, los resultados obtenidos muestran una calidad métrica satisfactoria de los cuestionarios al ser evaluados mediante procedimientos confirmatorios y han mostrado un ajuste adecuado del modelo propuesto. Por un lado, los modelos de análisis factorial confirmatorio estimados permiten avalar la adecuación de la estructura propuesta para los tres cuestionarios que constituyen la batería COPADE. Por otro lado, los resultados muestran una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, lo que facilita su aplicabilidad en diferentes contextos. Estos resultados psicométricos de la estructura factorial y de la fiabilidad vienen a complementar los aspectos de validez. Todo ello permite concluir que los cuestionarios tienen, según las evidencias empíricas analizadas, una buena calidad psicométrica.

El modelo integral que aquí se propone, por tanto, permite tratar conjuntamente aspectos que en la literatura aparecen analizados por separado (Anderson et al., 2009; Babkes y Weiss, 1999; Cruz et al., 2003 Kimiecik et al., 1996). La batería de instrumentos COPADE permite, efectivamente, contemplar todos los componentes de

las actitudes parentales en el ámbito deportivo, pero evaluándolas de forma independiente, favoreciendo la administración, pudiendo aplicar sólo un instrumento o aplicar varios en días o fases distintas.

Tras el análisis de los resultados, los cuestionarios de componentes cognitivos y afectivos, no se ha eliminado ningún ítem. Sin embargo, en el cuestionario relativo a pautas y actuaciones se han eliminado varios ítems:

- E1 (*empujo demasiado a mi hijo/a a hacer deporte*), E2 (*animo a mi hijo/a a realizar práctica deportiva*) y E3 (*facilito que mi hijo pueda hacer práctica deportiva fuera del horario escolar*). Estos ítems pertenecen a la dimensión de motivación/presión hacia la práctica deportiva, que queda eliminada del cuestionario. Probablemente esta dimensión no ha sido significativa debido a que los ítems no son válidos para discriminar entre diferentes respuestas de los progenitores, ya que a todos los padres/madres de hijos/as deportistas animan a la práctica deportiva, facilitando los desplazamientos a los espacios deportivos, el equipamiento de material, etc.

- E17 (*acepto las actuaciones y decisiones deportivas del entrenador/a*) y E19 (*respeto las decisiones del árbitro o juez/a*). Estos dos ítems pertenecen a la dimensión de respeto hacia los otros significativos. Si se observa en detalle, estos dos ítems son los únicos que implican una conducta pasiva acerca de la conducta de los entrenadores, árbitros u otros padres, mientras que el resto de ítems de la dimensión muestran

conductas agresivas (hacer comentarios críticos, hablar despectivamente, participación en conductas desagradables, etc.). Quizás por esta razón los ítems E17 y E19 no hayan resultados significativos.

- E31 (*prefiero no pedirle algo a mi hijo/a por tal de no discutir*), E32 (*suelo decir que sí a todo lo que mi hijo/a me pide*) y E33 (*suelo hablar mucho con mi hijo/a sobre cómo le ha ido en el entrenamiento*) pertenecientes a la dimensión de comunicación. Estos tres ítems no discriminan entre las respuestas de los padres/madres. Aunque no tenemos una explicación clara sobre el comportamiento en estos ítems, al menos dos de ellos pueden haber causado problemas de comprensión e interpretación a los padres y las madres participantes, aunque será necesario constatar este aspecto en estudios posteriores.

Respecto a este instrumento también cabe resaltar que las dimensiones de *autonomía*, *control* y *supervisión* aparecen por separado ya que, en el contexto deportivo, los padres/madres pueden ceder autonomía en las responsabilidades de los niños/as y/o jóvenes de forma diferente en función de la tarea en cuestión. Por ejemplo, un padre/madre puede ceder autonomía a la hora de preparar el macuto de entrenamiento pero, sin embargo, ejercer control o supervisión para el cumplimiento de horarios de entrenamiento.

Lo mismo ocurre con las dimensiones de *autoritario*, *democrático* y *permisivo*. Estas dimensiones que hacen alusión al modo de resolución de conflictos se presenta de

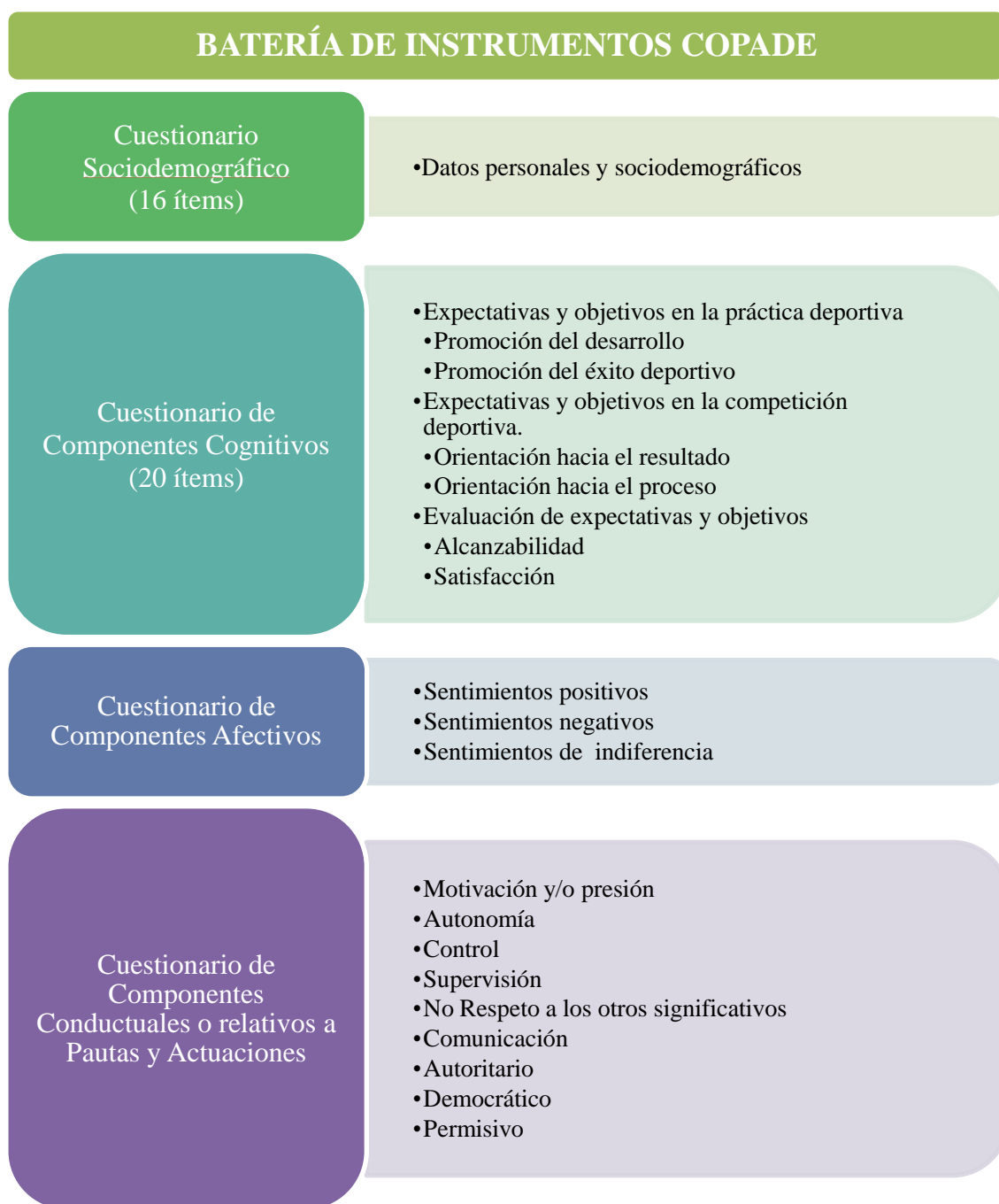
forma separada ya que dependiendo de contexto o de la temática del conflicto, los padres/madres usan un estilo de resolución de conflictos u otro.

Para concluir, se puede afirmar que los resultados de los análisis avalan la validez y la fiabilidad del instrumento, una vez que se suprimen los ítems y la dimensión indicados.

Por tanto, la estructura de la batería COPADE quedaría como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4.8.

Estructura de la batería de instrumentos COPADE



Una vez elaborada y validada la batería de instrumentos COPADE, el próximo objetivo en la investigación consistió en el análisis de las actitudes de padres y madres en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos e hijas deportistas. En concreto, el siguiente objetivo pasa por ofrecer una clasificación de actitudes parentales en el ámbito deportivo, cuyos perfiles ayudarán a proponer medidas tendentes a la mejora de la relación parento-filial en el deporte y fomentar de este modo el desarrollo deportivo e integral de los jóvenes deportistas, contando con todos los agentes implicados en el desarrollo de los niños/as y jóvenes deportistas, de acuerdo con las aportaciones provenientes de los modelos teóricos ya citados (Dosil, 2008; Lorenzo y Bohórquez, 2011; Ortín, 2009; Smoll, 1991).

CAPÍTULO 5. Estudio II: Perfiles actitudinales parentales en el ámbito deportivo

5.1. Objetivos

Una vez elaborada la batería de instrumentos COPADE, el propósito de este trabajo es conocer más en profundidad cuáles son las actitudes parentales en el ámbito deportivo. El objetivo general de este estudio fue analizar los perfiles actitudinales de padres y madres en el contexto deportivo de sus hijos/as, incluyendo los tres componentes de las actitudes: aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos conductuales o relativos a pautas y actuaciones.

Del objetivo general se desprenden los objetivos específicos: (I) crear una clasificación de padres/madres atendiendo a sus perfiles de actitudinales, (II) analizar la relación de variables sociodemográficas con los perfiles actitudinales de los progenitores y, (III) analizar la relación del deporte practicado con los perfiles parentales.

5.2. Método

5.2.1. Participantes

Para llevar a cabo este estudio se amplió la muestra que antes se había empleado para la validación de la batería de instrumentos COPADE siguiendo los mismos procedimientos de selección. En este caso se contó con una muestra de 105 padres (M= 43.21 años de edad, DT= 6.89 años de edad) y 89 madres (M= 41.40 años de edad, DT= 5.20 años de edad) de deportistas procedentes de diferentes modalidades deportivas (gimnasia rítmica, fútbol y baloncesto). Las edades de los deportistas estaban comprendidas entre 6 y 17 años de edad (M= 10.42 años de edad, DT= 2.58 años de edad). Todos los/las deportistas son federados y compiten regularmente en sus ligas/campeonatos. En la Tabla 5.1 se resumen las características de los participantes en función del sexo y la modalidad deportiva y, en la Tabla 5.2 se refleja la edad media de los padres/madres.

La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad de la investigadora dado su trabajo en el ámbito aplicado de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte (Martínez Arias, 1995; MacRae, 1995) y por disponibilidad de la muestra a colaborar voluntariamente con la investigación. Para contactar con la muestra se pidió consentimiento informado a las distintas escuelas y clubes deportivos de diferentes localidades andaluzas. Seguidamente, se contactó con los progenitores durante las celebraciones de partidos/competiciones. Dentro de esta

muestra, sólo se accedió a aquellos participantes de los que se obtuvo el consentimiento informado. Se les explicó la finalidad del estudio, y los padres y madres cumplieron el instrumento.

Tabla 5.1.

Características de los participantes

Sexo	Deporte practicado por hijo/a		
	Fútbol	Baloncesto	Gimnasia Rítmica
Padres	65	23	18
Madres	36	40	13

Tabla 5.2.

Edad de los padres/madres

	Género		Media	Desviación típica
	madre/padre	N		
Edad	Hombre	105	43.21	6.89
madre/padre	Mujer	89	41.40	5.20

5.2.2. Instrumentos

Como instrumento de evaluación se empleó la batería COPADE (Cuestionarios de Actitudes de Padres/Madres en Deporte), diseñada y validada en el Estudio I (Anexo 2). Como se describe en el Estudio I, la batería COPADE está compuesto por una hoja de datos sociodemográficos y tres cuestionarios relativos a los componentes de las actitudes de padres y madres en el contexto deportivo de sus hijos/as, cuya estructura ha sido confirmada a través de un análisis factorial confirmatorio.

5.2.3. Procedimiento

Al igual que en el estudio I, se contactó con técnicos deportivos y directores de escuelas y clubes deportivos con el fin de solicitar el consentimiento de la recogida de datos mediante la batería COPADE. Ésta se administró a 198 padres y madres de deportistas. Dado el carácter de las preguntas, se informó claramente a los participantes de la finalidad de los cuestionarios y del tratamiento de los datos. Se solicitó, igualmente, el consentimiento informado para hacer uso de los mismos en los términos que señala la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Además, para la administración de los cuestionarios se tuvieron en cuenta diversos aspectos éticos como:

- Consentimiento informado, asentimiento. Antes de cumplimentar los cuestionarios se contó con el consentimiento informado de las escuelas y/o clubes participantes.
- Confidencialidad. En la primera hoja de los cuestionarios se garantiza la confidencialidad.
- Custodia de datos. En un lugar privado y cerrado bajo llaves.

Las pruebas fueron auto-cumplimentadas, estando presente las investigadoras para la resolución de dudas. Las pruebas fueron recogidas de dos formas: en las propias escuelas o clubes durante los entrenamientos de los deportistas y durante la celebración de varios campeonatos.

5.2.4. Análisis de datos

Para identificar grupos de padres y madres atendiendo a sus actitudes frente a la práctica deportiva, se realizó un análisis de conglomerados (Cluster analysis) (Aldenderfer y Blashfield, 1984; Anderberg, 1973; Everitt, 1993). Para este estudio se utilizó una clasificación no jerárquica, concretamente se utilizó el método de *K-means*.

Para analizar la relación de los grupos identificados en el análisis de conglomerados con el resto de variables sociodemográficas y de práctica deportiva, se utilizó Chi-cuadrado y Análisis de la Varianza de un Factor (ANOVA).

Para realizar estos análisis se ha usado el paquete estadístico SPSS 20.0. (IBM Corporation, 2010).

5.3. Resultados

5.3.1. Análisis de Conglomerados

Para examinar los perfiles actitudinales de los padres y madres de hijos/as deportistas, se utilizó un análisis de Cluster por k-medias para identificar los perfiles actitudinales de los progenitores. Para ello, se exploraron soluciones en diferente número de Cluster ($g=2$, $g=3$, $g=4$, $g=5$, $g=6$ y $g=7$). Tras este análisis exploratorio se decidió optar por clasificar a los padres/madres en 3 conglomerados.. Entendíamos que un número superior daría lugar a grupos excesivamente pequeños que a su vez impedirían evaluar la relación con las variables sociodemográficas. Para decidir la partición más óptima de las obtenidas se utilizaron también como criterio que el resultados permitiera obtener grupos lo más equilibrados posible y que tuvieran una interpretación dentro del modelo que estábamos manejando. La partición en tres conglomerados fue considerada la más óptima. Los resultados se muestran en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3.

Centro de los conglomerados finales: puntuación media en cada una de las variables actitudinales que caracteriza a cada grupo

	Conglomerado		
	1	2	3
Promociondesarrollo	4.56	2.01	4.68
Promocionexito	1.52	4.26	3.88
Resultado	1.47	4.51	4.17
Proceso	4.65	1.91	4.66
Alcanzabilidad	4.45	2.06	3.06
Satisfaccion	4.60	2.08	2.71
Sentimientospositivos	4.86	3.17	4.88
Sentimientosnegativos	1.58	4.71	2.92
Sentimientosindiferencia	1.25	1.17	1.44
Motivacionpresion	1.29	4.19	2.81
Autonomia	4.64	1.51	1.31
Control	1.17	4.46	4.15
Supervision	1.72	1.25	2.84
No Respeto	1.21	3.94	2.45
Comunicación	4.39	2.48	3.17
Democratico	4.57	1.87	3.52
Autoritario	1.55	4.39	1.26
Permisivo	1.45	1.70	2.34

En la tabla 5.4 se muestra el número de sujetos en cada conglomerado. Como se observan están distribuidos de tal forma que en ningún conglomerado hay un número muy bajo de casos.

Tabla 5.4.

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	85
	2	47
	3	63
Válidos		195
Perdidos		3

Para interpretar mejor la tipología de padres/madres según sus actitudes, hemos representado los perfiles medios (centros de los conglomerados) en la Figura 5.1

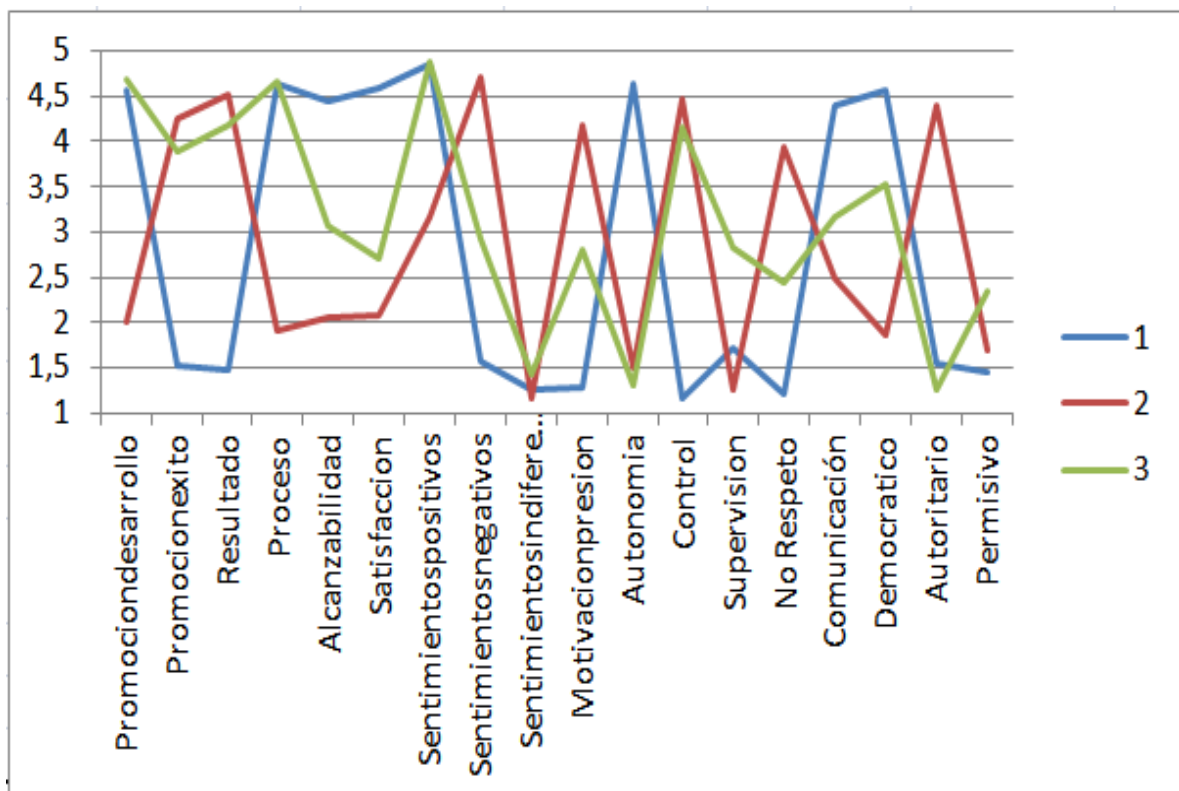


Figura 5.1. Perfiles parentales en el ámbito deportivo.

El conglomerado 1 se ha denominado *Padres/madres orientados al desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as*. Los aspectos que caracterizan a esta tipología de padres/madres son los siguientes:

- Respecto a los componentes cognitivos, los padres y madres del *perfil 1* obtienen bajas puntuaciones en promoción al éxito y en orientación hacia los resultados. Por el contrario, tienen altas puntuaciones en promoción del desarrollo, orientación hacia el proceso, alcanzabilidad con las metas deportivas planteadas para sus hijos/as y satisfacción con las metas deportivas conseguidas por ellos.
- Respecto a los componentes afectivos estos progenitores obtienen puntuaciones altas en sentimientos positivos y bajas en sentimientos negativos y de indiferencia.
- Respecto a los componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones, estos progenitores obtienen puntuaciones altas en autonomía, comunicación y estilo democrático en la resolución de conflictos. Por el contrario, obtiene puntuaciones bajas en motivación /presión, control y supervisión, no respeto y estilos de resolución de conflictos autoritario y permisivo.

El conglomerado 2 se ha denominado *Padres/madres orientados al rendimiento deportivo de sus hijos/as*. Los aspectos que caracterizan a los progenitores de este perfil son:

- Respecto a los componentes cognitivos, obtienen puntuaciones altas en promoción del éxito y orientación hacia el resultado. Por el contrario, obtienen puntuaciones bajas en promoción del desarrollo, orientación hacia el proceso, alcanzabilidad de las metas propuestas para sus hijos/as y satisfacción con las metas conseguidas por sus hijos/as deportistas.
- En relación con los componentes afectivos, las puntuaciones obtenidas son altas tanto en las dimensiones de sentimientos positivos como sentimientos negativos. Por el contrario, son bajas en sentimientos de indiferencia. Son padres/madres que a nivel emocional sufren muchas alteraciones.
- En cuanto a los componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones, por último, los padres/madres de este perfil obtienen puntuaciones altas en motivación/presión, control, no respeto y estilo de resolución de conflictos autoritarios. Obtienen puntuaciones bajas, por el contrario, en las dimensiones de autonomía y supervisión y, estilos de resolución de conflictos democrático y permisivo. Por último, estos padres/madres obtienen puntuaciones medias en comunicación (a veces usan la asertividad y otras la agresividad como vía de comunicación).

El conglomerado 3, por último, se ha denominado *Padres/madres orientados tanto al desarrollo deportivo e integral como al rendimiento deportivo de sus hijos/as*.

Las características descriptivas de este perfil son:

- Respecto a los componentes cognitivos, obtienen puntuaciones altas tanto en la promoción del desarrollo, promoción al éxito, orientación hacia el

resultado y hacia el proceso. Sin embargo, obtienen puntuaciones medias en alcanzabilidad de las metas deportivas propuestas para sus hijos/as y satisfacción con las metas deportivas conseguidas hasta el momento.

- Respecto a los componentes afectivos, obtienen puntuación alta en sentimientos positivos, puntuación media en sentimientos negativos y puntuación baja en sentimientos de indiferencia.
- Respecto a los componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones, obtienen puntuaciones altas en control, comunicación y estilo de resolución de conflictos democrático. Obtienen puntuaciones medias en motivación/presión, supervisión, no respeto y estilo de resolución de conflictos permisivo. Por último, obtienen puntuaciones bajas en autonomía y estilo de resolución de conflictos autoritario.

A continuación se presentan los resultados de la caracterización de las tipologías en función de las variables sociodemográficas recogidas. El objetivo es determinar si las tipologías de padres/madres se relacionan con las variables sociodemográficas recogidas.

a) Edad del hijo/a

En cuanto a la relación de las tipologías con la edad de los hijos e hijas, en la Tabla 5.5 se indica la edad media de los hijos/as para cada conglomerado. En el perfil 1 la edad media de los hijos/as es de 10.21 años, en el perfil 2 es de 10.66 años y en el perfil 3 es de 10.49 años.

Tabla 5.5.

Media y desviación típica de la edad de los hijos/as en cada conglomerado

Número inicial de casos	Media	Desv. típ.
1	10.22	2.59
2	10.66	2.70
3	10.49	2.56
Total	10.42	2.60

Los resultados del ANOVA indican que la edad de los hijos/as en los tres conglomerados es estadísticamente la misma ($F=.58$; $p=.56$).

b) Género del hijo/a

En el caso de la relación entre sexo y los diferentes conglomerados se ha encontrado que la relación es estadísticamente significativa ($\chi^2=110.75$; $p.<001$).

Concretamente, y como puede observarse en la tabla de contingencias (Tabla 5.6), en el Perfil 1 hay más mujeres (50.6%) que hombres (49.4%), habiendo más mujeres (43) de lo esperado (29.5) y menos hombres (42) de lo esperado (55.5).

En el Perfil 2 hay un 81.3% de hombres y un 18.8% de mujeres, habiendo más hombres (45) de lo esperado (39.2) y menos mujeres (15) de lo esperado (20.8).

En el Perfil 3, por último, hay un 75% de hombres y un 25% de mujeres, habiendo más hombres (45) de lo esperado (39.2) y menos mujeres (15) de lo esperado (20.8).

Tabla 5.6

*Tabla de contingencias género del hijo/a * perfil parental*

		Número inicial de casos				
		1	2	3	Total	
Género de su hijo/a	Hombre	Recuento	42	39	45	126
		Frecuencia esperada	55.5	31.3	39.2	126,0
		% dentro de Número inicial de casos	49.4%	81.3%	75.0%	65,3%
		Residuos corregidos	-4.1	2.7	1.9	
Mujer		Recuento	43	9	15	67
		Frecuencia esperada	29.5	16.7	20.8	67,0
		% dentro de Número inicial de casos	50.6%	18.8%	25.0%	34,7%
		Residuos corregidos	4.1	-2.7	-1.9	
Total		Recuento	85	48	60	193
		Frecuencia esperada	85.0	48.0	60.0	193.0
		% dentro de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

c) Género del padres/madre

La distribución de padres/madres entre los distintos conglomerados se puede considerar aleatoria atendiendo al valor del estadístico de contraste y a su probabilidad asociada ($\chi^2=3.31$; $p=.19$). En la Tabla 5.7 se observa el número de hombres y mujeres en cada conglomerado.

Tabla 5.7

*Tabla de contingencias género del padre/madre * perfil parental*

		Número inicial de casos				
		1	2	3	Total	
Género madre/padre	Hombre	Recuento	41	30	35	106
		Frecuencia esperada	46,2	25,5	34,2	106,0
		% dentro de Género madre/padre	38,7%	28,3%	33,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,5	1,5	,2	
	Mujer	Recuento	44	17	28	89
		Frecuencia esperada	38,8	21,5	28,8	89,0
		% dentro de Género madre/padre	49,4%	19,1%	31,5%	100,0%
		Residuos corregidos	1,5	-1,5	-,2	
	Total	Recuento	85	47		63
		Frecuencia esperada	85,0	47,0		63,0
	% dentro de Género madre/padre	43,6%	24,1%		32,3%	

d) Nivel educativo del padre/madre

En cuanto a la relación entre el nivel educativo y la segmentación en conglomerados propuesta, hemos obtenido un valor de $\chi^2=110.75$; estadísticamente significativo ($p<.001$). En la Tabla 5.8 hemos recogido la distribución de frecuencias para estas dos variables. Como se observa en dicha tabla, en el Perfil 1 hay un 18.7% de padres/madres con un nivel educativo básico, un 21.3% de padres/madres con un nivel medio y un 60% de padres/madres universitarios. En este perfil hay más padres/madres

universitarios (45) de lo esperado (23) y menos padres/madres con un nivel básico (14) y medio (16) de lo esperado (25.1 y 26.8 respectivamente).

En el Perfil 3 hay un 82.2% de padres/madres con un nivel educativo básico, un 13.3% con un nivel medio y un 30.7% con un nivel universitario. En este perfil, por tanto, hay más padres/madres con un nivel básico (37) de lo esperado (15.1) y menos padres/madres con un nivel medio (6) y universitario (2) de lo esperado (16.1 y 13.8 respectivamente).

Respecto al Perfil 3, por último, se observa que hay un 15.3% de progenitores con un nivel básico, un 71.2% con un nivel medio y, un 13.6% con un nivel universitario. En este perfil, por tanto, hay menos padres/madres con estudios básicos (9) y universitarios (8) de lo esperado (19.8 y 18,1 respectivamente) y más padres/madres con un nivel medio (42) de lo esperado (21.1).

Tabla 5.8

*Tabla de contingencias nivel educativo del padre/madre * perfil parental*

		Número inicial de casos				
		1	2	3	Total	
Nivel de estudios de la madre/padre	Básico	Recuento	14	37	9	60
		Frecuencia esperada	25.1	15.1	19.8	60.0
		% dentro de Número inicial de casos	18.7%	82.2%	15.3%	33.5%
		Residuos corregidos	-3.6	8.0	-3.6	
Medio		Recuento	16	6	42	64
		Frecuencia esperada	26.8	16.1	21.1	64,0
		% dentro de Número inicial de casos	21.3%	13.3%	71.2%	35.8%
		Residuos corregidos	-3.4	-3.6	6.9	
Universitario		Recuento	45	2	8	55
		Frecuencia esperada	23.0	13.8	18.1	55.0
		% dentro de Número inicial de casos	60.0%	4.4%	13.6%	30.7%
		Residuos corregidos	7.2	-4.4	-3.5	
Total		Recuento	75	45	59	179
		Frecuencia esperada	75.0	45.0	59.0	179.0
		% dentro de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

e) Deporte practicado

En función del deporte practicado por los hijos/as también se obtienen diferencias significativas en los perfiles parentales ($\chi^2 = 25.04$; $p < .001$).

La Tabla 5.9 recoge la frecuencia en función del deporte. En el perfil 1 hay un 34.5% de padres/madres cuyos hijos/as practican fútbol, un 51.2% cuyos hijos/as practican gimnasia rítmica y, un 14.3% cuyos hijos/as practican baloncesto, habiendo menos padres/madres de hijos/as futbolistas de lo esperado. Por tanto, en este perfil hay menos padres/madres de hijos/as futbolistas (29) de lo esperado (42.9), más padres/madres cuyos hijos/as practican gimnasia rítmica (43) de lo esperado (27.6) y, aproximadamente los padres/madres (12) esperados de baloncesto (13.6).

En el perfil 2 el 33.7% son padres/madres de hijos/as que practican fútbol, el 15.4% son progenitores cuyos hijos/as practican gimnasia rítmica y el 31% corresponde con padres/madres cuyos hijos/as practican baloncesto. En los recuentos se puede observar que hay más padres/madres de hijo/as futbolistas (33) de lo esperado (24), menos padres/madres de hijos/as que practican gimnasia rítmica (7) de lo esperado (15.4) y, la frecuencia esperada de padres/madres cuyos hijos/as practican baloncesto (recuento = 7; frecuencia esperada = 7.6).

Por último, en el perfil 3 hay un 36.7% de padres/madres de hijos/as futbolistas, un 20.6% de hijos/as gimnastas y, un 9.8% de baloncestistas, habiendo más padres/madres de hijos/as futbolistas (36) de lo esperado (31.1), más padres/madres de baloncestistas (12) de lo esperado (9.8) y más progenitores de hijos/as que practican gimnasia rítmica (13) de lo esperado (20).

Tabla 5.9

Tabla de contingencia Deporte practicado por su hijo/a * Perfil parental

		Número inicial de casos				
		1	2	3	Total	
Deporte practicado por su hijo/a	Futbol	Recuento	29	33	36	98
		Frecuencia esperada	42.9	24.0	31.1	98.0
		% dentro de Número inicial de casos	34.5%	70.2%	59.0%	51.0%
		Residuos corregidos	-4.0	3.0	1.5	
gimnasia rítmica		Recuento	43	7	13	63
		Frecuencia esperada	27.6	15.4	20.0	63.0
		% dentro de Número inicial de casos	51.2%	14.9%	21.3%	32.8%
		Residuos corregidos	4.8	-3.0	-2.3	
baloncesto		Recuento	12	7	12	31
		Frecuencia esperada	13.6	7.6	9.8	31.0
		% dentro de Número inicial de casos	14.3%	14.9%	19.7%	16.1%
		Residuos corregidos	-6	-3	.9	
Total		Recuento	84	47	61	192
		Frecuencia esperada	84.0	47.0	61.0	192.0
		% dentro de Número inicial de casos	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

5.4. Discusión

Como se contempla en el Capítulo 2 de este trabajo, las clasificaciones aportadas por la literatura hasta la fecha son parciales, no recogiendo todos los componentes de las actitudes parentales en las mismas. Así Smoll (1986) propone su clasificación en función de la comunicación de los progenitores con sus hijos/as (desinteresados, excesivamente críticos o hipercríticos, vociferantes, entrenadores en la banda y sobreprotectores). A pesar de centrarse en el estilo comunicativo en el ámbito deportivo, esta clasificación no contempla un estilo comunicativo positivo para el desarrollo deportivo e integral de los niños/as y/o jóvenes deportistas. Omli y Wiese-Bjornstal (2006), por su parte, ofrecen una clasificación en función del comportamiento de los padres/madres, haciendo alusión principalmente a los comportamientos comunicativos, y en este caso sí reflejan una tipología de padres/madres que interactúan de forma positiva con sus hijos/as. La tipología de padres/madres que proponen es: padres/madres que ofrecen apoyo, “entrenadores exigentes” y “fans enloquecidos”. En esta misma línea, Carratalà et al. (2011) diferencian a los padres/madres en el contexto deportivo en función de su grado de implicación y calidad de las interacciones: padres/madres que han sido deportistas, padres/madres que ejercen funciones de entrenadores y padres/madres cuya implicación es mínima.

Por otro lado, autores como Roffé et al. (2003) proponen clasificaciones en función de las pautas conductuales en el ámbito deportivo, diferenciando así entre padres/madres indiferentes, equilibrados/as y sobreprotectores/as. Hellstedt (1987), en este mismo sentido, además de tener en cuenta los comportamientos o pautas, añade el

motivo por el que sus hijos/as practican deporte: no involucrados, adecuadamente involucrados y demasiado involucrados. Continuando en esta línea, Holt et al. (2009) aportan una clasificación en relación con los estilos educativos parentales en el ámbito deportivo: padres/madres que favorecen la autonomía y el apoyo o control.

Romero et al. (2009), por último, ofrecen una clasificación en función del enfoque que hacen los progenitores respecto de la práctica deportiva de sus hijos/as: padres/madres que han sido deportistas de élite, padres/madres que no llegaron en el deporte a los objetivos de élite, obsesionados/as en con el deporte, desinteresados, interesados en la formación, interesados en la formación deportiva como hábito, interesados en la formación deportiva como prevención, interesados en la formación como salud, interesados fundamentalmente en la forma física y, por último, padres/madres interesados en la formación deportiva como referente social.

El propósito de este trabajo, por tanto, es ofrecer una clasificación de perfiles actitudinales parentales incluyendo todos sus componentes, tanto los cognitivos, como los afectivos y conductuales o relativos a pautas y actuaciones. Los resultados obtenidos sugieren tres perfiles actitudinales parentales diferenciales en el ámbito deportivo de sus hijos/as, confirmando la hipótesis planteada.

5.4.1. Perfiles actitudinales parentales en el ámbito deportivo de sus hijos/as

a) Perfil 1. Padres/madres orientados al desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as

Como se ha descrito en el apartado anterior, respecto a los componentes cognitivos, los padres y madres de este perfil obtienen bajas puntuaciones en promoción al éxito y en orientación hacia los resultados. Por el contrario, tienen altas puntuaciones en promoción del desarrollo, orientación hacia el proceso, alcanzabilidad con las metas deportivas planteadas para sus hijos/as y satisfacción con las metas deportivas conseguidas por ellos. Esto indica que son padres/madres que están más preocupados por el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as que por el resultado de las competiciones y los éxitos deportivos, lo que lleva a tener metas más realistas y alcanzables para sus hijos/as y, por tanto, estar más satisfechos con los logros obtenidos.

Por otro lado, respecto a los componentes afectivos, estos progenitores obtienen puntuaciones altas en sentimientos positivos y bajas en sentimientos negativos y de indiferencia. Estos resultados tienen relación con los componentes cognitivos: al no tener altas exigencias deportivas y estar satisfechos con las metas alcanzadas, los padres/madres de este perfil experimentan sentimientos positivos (alegría y disfrute) con la práctica deportiva de sus hijos/as y no negativos (malestar, enfado y disgusto), ya que no tienen metas excesivamente elevadas y están satisfechos con las metas alcanzadas

por ellos. Tampoco experimentan sentimientos de indiferencia (indiferencia y desinterés), ya que tampoco se despreocupan de la práctica deportiva de sus hijos/as.

Respecto a los componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones, por último, estos progenitores obtienen puntuaciones altas en autonomía (dejan a sus hijos/as responsabilizarse de sus tareas), comunicación (la comunicación parento-filial es asertiva) y estilo democrático en la resolución de conflictos (los padres/madres resuelven los conflictos teniendo en cuenta las necesidades y opiniones de sus hijos/as). Por el contrario, obtiene puntuaciones bajas en motivación /presión (presionan poco hacia la práctica deportiva y los resultados), control y supervisión (ceden la responsabilidad a sus hijos/as, no controlando ellos/as ni supervisando, ya que dejan autonomía a sus hijos/as), no respeto (no faltan al respeto a los otros significativos), y estilos de resolución de conflictos autoritario y permisivo (usan un estilo de resolución de conflictos democrático, no imponiendo sus criterios ni dejando actuar a los hijos/as sin criterio).

Estas características conductuales o relativas a pautas y actuaciones de este perfil tienen relación con los objetivos deportivos que estos progenitores muestran sobre la práctica deportiva de sus hijos, siendo el disfrute y desarrollo, más que el éxito deportivo. Al ser ese su objetivo, los padres/madres no presionan a sus hijos/as ni para practicar deporte ni para ganar competiciones, tampoco controlan excesivamente ni supervisan, sino que ceden autonomía para que los niños/as adquieran responsabilidades. Tampoco faltan al respeto a los otros significativos, ya que la consecución de los logros deportivos no es lo importante para ellos y, por tanto, no dependen de los otros. Asimismo, usan un estilo de resolución de conflictos

democrático, en concordancia nuevamente con los objetivos planteados para sus hijos/as.

Como se puede observar, estos padres/madres están más orientados a la obtención de una optimización del desarrollo integral y deportivo, que al rendimiento deportivo. De ahí que se sientan mejor con la práctica deportiva de sus hijos/as y no experimenten sentimientos negativos, ni tampoco de indiferencia.

Respecto a la relación de este perfil con otros propuestos en otras clasificaciones formuladas por diferentes autores, ésta tiene correspondencia con alguno de ellos. Así, siguiendo la tipología de padres/madres propuesta por Roffé et al. (2003), los progenitores de este perfil tienen relación con los *padres/madres equilibrados*, ya que para estos autores éstos se involucran lo justo y necesario buscando un equilibrio, se preocupan por sus hijos/as, no realizan preguntas por la eficacia, confían en los entrenadores/as de sus hijos/as, no exigen ni presionan, disfrutan yéndolos a ver y son felices viendo a sus hijos/as bien, aprovechan el contexto deportivo para tener un motivo de comunicación común, y saben dónde están sus límites. Al igual que los padres/madres equilibrados, los padres/madres del perfil 1 no están interesados en la eficacia deportiva de sus hijos/as, sino en el desarrollo deportivo e integral, no presionan a sus hijos/as para que consigan objetivos lejanos a ellos, lo cual hace que experimenten sentimientos positivos; además, confían y respetan a los otros significativos, y la comunicación es asertiva.

Los padres/madres de este perfil también tienen relación con los *padres/madres moderadamente involucrados* propuestos en la clasificación de Hellstedt (1987), ya que

éstos también están interesados en la práctica deportiva de sus hijos/as como medio educativo, sin convertirse en ninguna fuente de presión.

Los *padres/madres que ofrecen apoyo* contemplados en la tipología de Omli y Wiese-Bjornstal (2006) también tienen relación con los progenitores de este perfil, ya que éstos permanecen en silencio y atentos durante las competiciones, aplauden tanto los puntos/goles como las buenas acciones, ofrecen estímulos y alabanzas en los momentos adecuados sin presionar a sus hijos/as ni a participar ni a ganar competiciones/partidos.

Los *padres/madres que favorecen la autonomía y el apoyo*, propuestos por Holt et al. (2009), igualmente guardan relación los padres/madres de este perfil, ya que son progenitores que proporcionan estructura, permiten participar en el proceso de toma de decisiones (estilo de resolución de conflictos democrático) y la comunicación es asertiva y bidireccional.

Siguiendo la clasificación aportada por Romero et al., (2009), los padres/madres del perfil 1 tendrían relación con todos los tipos de padres/madres que estén interesados de alguna forma en el deporte como fuente de desarrollo, bien sea formativa (deporte como parte del desarrollo), como hábito (integrar el deporte como algo cotidiano para toda la vida, como ocio-recreación), como prevención (actividad deportiva como actividad de ocio y tiempo libre que les impida caer en ambientes no deseables), o bien como salud (deporte de forma frecuente, moderada y constante para la mejora de la salud).

Los tipos de padres/madres que componen la clasificación propuesta por Smoll (1986) no contemplan este tipo de perfil, al presentar sólo estilos comunicativos que ejercen una influencia negativa en el desarrollo deportivo e integral de los hijos/as. Tampoco los tipos de padres/madres propuestos en la clasificación de Carratalà et al. (2011) contemplan los padres/madres del perfil 1, ya que sólo describen progenitores que también han sido deportistas y se implican demasiado en la práctica deportiva de sus hijos/as, progenitores que hacen funciones de entrenadores sin respetar a los propios educadores/entrenadores/as de sus hijos/as, y padres cuya implicación es mínima sin ayudar, y provocando en muchas ocasiones presiones inapropiadas y disturbios en el ámbito deportivo.

b) Perfil 2. Padres/madres orientados al rendimiento deportivo de sus hijos/as.

Como ha quedado recogido en el apartado de resultados, respecto a los componentes cognitivos, los progenitores del perfil 2 obtienen puntuaciones altas en promoción del éxito y orientación hacia el resultado. Por el contrario, obtienen puntuaciones bajas en promoción del desarrollo, orientación hacia el proceso, alcanzabilidad de las metas propuestas para sus hijos/as, y satisfacción con las metas conseguidas por sus hijos/as deportistas. Esto indica que son padres/madres cuyo objetivo es la obtención de logros deportivos por encima de todo, incluso del desarrollo deportivo e integral de los niños/as. Estos padres/madres reconocen que los objetivos, a su vez, son difícilmente alcanzables por sus hijos/os, ya que por ejemplo llegar a ser un/una deportista de élite, o ganar un partido o competición, no son fáciles, lo que

conlleva a su vez que estos progenitores no estén satisfechos con las metas deportivas alcanzadas por sus hijos/as.

En relación con los componentes afectivos, las puntuaciones obtenidas por estos progenitores son altas tanto en las dimensiones de sentimientos positivos como sentimientos negativos. Por el contrario, son bajas en sentimientos de indiferencia. Son padres/madres que a nivel emocional sufren muchas alteraciones. Esto puede ser explicado ya que, por un lado, los padres/madres de este perfil experimentan sentimientos positivos en el sentido de que sus hijos/as están realizando la actividad que ellos/as quieren para sus hijos/as, siendo este el medio para obtener los resultados y objetivos que tienen para ellos. Sin embargo, al ver que estos objetivos deportivos no son logrados por sus hijos/as, experimentan los sentimientos contrarios.

En cuanto a los componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones, por último, los padres/madres de este perfil obtienen puntuaciones altas en motivación/presión (presionan a sus hijos/as hacia la práctica deportiva y hacia la obtención de éxitos deportivos), control (los propios progenitores son los que se responsabilizan de todo el material horarios, hábitos, etc.), no respeto (faltan al respeto a los árbitros, otros padres/madres, entrenadores y/o rivales), y estilo de resolución de conflictos autoritario (resuelven los conflictos de forma unitaria, sin contar con la opinión de sus hijos/as). Obtienen puntuaciones bajas, por el contrario, en las dimensiones de autonomía y supervisión (al ejercer control sobre las responsabilidades de los hijos/as, no ofrecen autonomía ni siquiera supervisión en la preparación del material de entrenamiento, horarios o hábitos saludables), y estilos de resolución de conflictos democrático y permisivo (en este caso, no ofrecen un estilo donde se

resuelven los conflictos teniendo en cuenta las opiniones y necesidades de sus hijos/as, ni por el contrario resuelven los conflictos teniendo en cuenta sólo los intereses de los hijos/as). Por último, estos padres/madres obtienen puntuaciones medias en comunicación (a veces usan la asertividad y otras la agresividad como vía de comunicación).

Estas pautas están en relación con las cogniciones y afectos experimentados por estos padres/madres. En primer lugar, al ser padres/madres que tienen unas expectativas demasiado elevadas para sus hijos/as, ejercen presión para que éstas se alcancen, controlan las responsabilidades de sus hijos/as, y son autoritarios en la forma de resolver conflictos para que todo salga bien, y no permitir errores o colaborar en la consecución de sus metas. Otro hecho destacable es el no respeto a los otros significativos; si éstos dificultan la consecución de las metas, los progenitores les critican e incluso les insultan. Todas estas cogniciones y conductas o pautas hacen a su vez que los padres/madres experimenten emociones negativas a la hora de que sus hijos/as no alcancen las metas obtenidas y que ellos/as fracasen, también, en el apoyo que les ofrecen para conseguirlas.

Este perfil de padres/madres tiene relación con varios tipos de padres/madres propuestos por Smoll (1986). Por un lado, con los *padres/madres excesivamente críticos*, ya que son progenitores que nunca están satisfechos con la actuación de sus hijos/as, les reprenden y regañan, enfocando la práctica deportiva como algo más suyo que del propio hijo/a. Suelen tener expectativas y objetivos poco realistas respecto a la progresión deportiva de sus hijos. Esto concuerda con las puntuaciones que obtienen estos padres/madres de este perfil tanto en las expectativas y objetivos que tienen para

sus hijos/as, como sobre las puntuaciones que obtienen respecto a la comunicación que tienen con sus hijos/as en el ámbito deportivo. Por otro lado, con los *padres/madres vociferantes* (suelen colocarse de forma próxima a los/las deportistas y actúan gritando e insultando a jugadores, árbitros e incluso a los jugadores de su propio equipo), y con los *padres/madres entrenadores en la banda* (son aquellos que entiende o creen entender el deporte que practica su hijo/a, por lo que realizan frecuentes sugerencias a los deportistas, que pueden contradecir al entrenador y generar desorganización en la estructura interna), ya que estos dos tipos de progenitores se relacionan con las altas puntuaciones que los padres/madres de este perfil obtienen en *no respeto* a los otros significativos.

Los padres/madres de este perfil tienen relación, por otro lado, con los *progenitores sobreprotectores* propuestos en la clasificación de Roffé et al. (2003). Para estos autores, los padres/madres sobreprotectores son invasivos, presionan demasiado a sus hijos/as deportistas, buscan la simpatía del entrenador/a, están en todos los detalles, pero no terminan de confiar en él, invaden y, queriendo ayudar, presionan. Esto guarda relación con las puntuaciones que los padres/madres del perfil 2 obtienen en motivación/presión, es decir, presionan a los hijos/as para participar en competiciones e incluso ganarlas.

Respecto a la clasificación aportada por Hellstedt (1987), por otro lado, los padres/madres del perfil 2 guardan relación también con los *padres/madres demasiado involucrados* (se implican demasiado en la práctica deportiva de sus hijos/as, reflejándose en un comportamiento inadecuado durante los eventos competitivos). Dentro de los subtipos que este autor propone, se relacionan tanto con los

padres/madres excitables (a menudo suelen dejarse llevar por la euforia o rabia del momento llegando incluso a los gritos y los insultos) ya que obtienen puntuaciones altas en *no respeto* a los otros significativos, como con los fanáticos (desean que sus hijos/as sean héroes o heroínas en el deporte imponiendo sus objetivos y expectativas de éxito a sus hijos/as, lo que se convierte en una fuente de presión, no estando nunca satisfechos con lo que sus hijos/as consiguen en el ámbito deportivo y provocando sentimientos negativos). Los padres/madres de este perfil están orientados hacia la promoción del éxito y el resultado, lo que lleva a establecer metas poco alcanzables y estar poco satisfechos con las metas deportivas logradas por sus hijos/as.

En relación con la tipología de padres/madres establecida por Omli y Wiese-Bjornstal (2006), los progenitores del perfil 2 se relacionan con los *padres/madres “entrenadores exigentes”* (dan consejos no solicitados, instrucciones u órdenes, sobre todo en momentos inadecuados y estímulos críticos negativos de presión), ya que tienen un estilo de resolución de conflictos autoritario y ejercen una gran presión que ejercen sobre sus hijos/as en el contexto deportivo. Asimismo, los progenitores del perfil 2 se relacionan con los *padres/madres “fans enloquecidos”* (suelen mostrar comportamientos de enfado como gritar, discutir, derogar, y comportamientos de distracción y vergonzosos, como vítores entusiastas y perjudiciales), puesto que presentan comportamientos de no respeto hacia los otros significativos.

En cuanto a la clasificación propuesta por Holt et al. (2009), los padres/madres de este perfil se relacionan con los padres/madres cuyo estilo educativo es el de control (comunicación menos abierta, bajo apoyo a la autonomía del niño/a en el deporte, y menos sensibilidad al estado de ánimo del niño/a) al tener una comunicación menos

asertiva y no ceder autonomía hacia las responsabilidades que los niños/as y jóvenes tienen en el deporte.

Los padres/madres de este perfil, además, también se pueden corresponder tanto con los padres/madres que han sido deportistas de élite, con los padres/madres que no llegaron en el deporte a los objetivos de élite, como con los padres/madres obsesionados con el deporte de la clasificación propuesta por Romero et al. (2009), ya que todos ellos tienen objetivos y expectativas orientadas hacia el resultado y la promoción del éxito deportivo, teniendo metas elevadas tendiendo a la profesionalización y la solución económica familiar.

Por último, los padres/madres de este perfil también se corresponderían con los progenitores que han sido deportistas, que están fuertemente implicados en la carrera de sus hijos/as, e invierten recursos, tiempo y apoyo emocional, ayudándoles a escalar el camino del éxito y con los que ejercen funciones de entrenadores, según la clasificación propuesta por Carratalà et al. (2011).

c) Perfil 3. Padres/madres orientados tanto al desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as como al rendimiento deportivo de los mismos

Tal y como se contempla en el anterior apartado de resultados, respecto a los componentes cognitivos, estos padres/madres obtienen puntuaciones altas tanto en la promoción del desarrollo, promoción al éxito, orientación hacia el resultado y hacia el proceso. Sin embargo, obtienen puntuaciones medias en alcanzabilidad de las metas

deportivas propuestas para sus hijos/as y satisfacción con las metas deportivas conseguidas hasta el momento. Estos datos indican que los padres/madres de este perfil tienen un doble objetivo con la práctica deportiva de sus hijos/as: por un lado, su desarrollo deportivo e integral, y por otro lado, el éxito deportivo, considerando que un objetivo facilita el otro. Estos progenitores consideran que estas metas deportivas tienen una alcanzabilidad relativa, lo que implica no estar satisfechos totalmente con los objetivos alcanzados hasta el momento por sus hijos/as.

Respecto a los componentes afectivos, los progenitores de este perfil obtienen una puntuación alta en sentimientos positivos, una puntuación media en sentimientos negativos y una puntuación baja en sentimientos de indiferencia. Éstos están relacionados con los componentes cognitivos descritos anteriormente, ya que, por un lado, que sus hijos/as practiquen deporte es importante para ellos y para la consecución de los objetivos deportivos que tienen para sus hijos/as, y por otro lado, a veces también experimentan sentimientos negativos cuando estas metas deportivas no son logradas en su totalidad.

Respecto a los componentes conductuales o relativos a pautas y actuaciones, por último, los padres/madres de este perfil obtienen puntuaciones altas en control (los propios padres y madres se encargan de las responsabilidades de sus hijos/as, tales como preparar el material, hacerse cargo de los horarios y hábitos), comunicación (usan un estilo de comunicación asertivo) y estilo de resolución de conflictos democrático (resuelven los conflictos teniendo en cuenta las opiniones, intereses y necesidades de sus hijos/as). Obtienen puntuaciones medias en motivación/presión (presionan a los hijos/as en la práctica deportiva y en ganar partidos y/o competiciones), supervisión (a

veces supervisan las responsabilidades a las que sus hijos/as tienen que hacer frente), no respeto (a veces faltan el respeto a los entrenadores/as, árbitros y/u otros padres/madres) y estilo de resolución de conflictos permisivo (a veces resuelven los conflictos teniendo en cuenta tan sólo los intereses de los niños/as). Por último, obtienen puntuaciones bajas en autonomía (no dejan que sus hijos/as se responsabilicen de sus cosas) y estilo de resolución de conflictos autoritario (no resuelven los conflictos sin tener en cuenta las necesidades e intereses de sus hijos/as).

Estas conductas y pautas están relacionadas con los componentes cognitivos que caracterizan a estos padres/madres. Al ser padres/madres orientados tanto al desarrollo deportivo e integral como al éxito deportivo, presionan en cierta medida a sus hijos/as para alcanzar las metas deportivas planteadas para ellos/as y, por tanto, controlan a sus hijos/as para ayudar a conseguirlas y a veces supervisan lo que hacen sus hijos/as, pero no les ofrecen autonomía. Estas metas y expectativas orientadas hacia los resultados o el éxito deportivo, a veces no alcanzables para sus hijos/as, conllevan que los padres/madres a veces no respeten a los otros significativos cuando impiden la consecución de las mismas. Por último, estos padres/madres, al tener metas también orientadas hacia el desarrollo, son padres/madres que usan un estilo de comunicación asertiva y emplean un estilo de resolución de conflictos democrático, pero a veces usan el estilo permisivo, atendiendo únicamente a los intereses de los niños/as. No usan, sin embargo, el estilo autoritario en la resolución de conflictos.

Respecto a la relación de los padres/madres de este perfil con los tipos de padres/madres propuestos por otros autores, éstos tienen analogías con varios estilos,

incluyendo a veces a varios tipos, ya que comparten características con los dos perfiles antes descritos.

Sobre estos dos últimos perfiles de actitudes parentales, los progenitores de estos perfiles, en diferente medida, están orientados hacia los éxitos o los resultados. Estos padres/madres contemplan el deporte de iniciación como deporte de rendimiento. De acuerdo con Dosil (2001), esta relación directa entre deporte de iniciación y deporte de rendimiento tiene dos repercusiones negativas:

- Los métodos de aprendizaje son el reflejo, en dimensiones reducidas, del deporte de élite. Lo único que se altera es la cantidad de entrenamiento, pero no la intensidad y las exigencias.
- La selección directa o indirecta de los deportistas más capacitados, perdiéndose los deportistas que, con menos cualidades, podrían adquirir un hábito deportivo provechoso para su vida.

Esta orientación hacia el éxito o el resultado influye en el proceso educativo natural, pues los niños/as sacrifican actividades que le son propias y tienen que asumir exigencias que no se corresponden con su nivel madurativo (Dosil y González-Oya, 2003). La especialización temprana suele tener resultados positivos a nivel de rendimiento en un número insignificante de niños/as y jóvenes. El impacto mediático, sin embargo, suele ser suficiente para magnificar esta metodología de trabajo, donde se prima el resultado, y que sean muchos los partidarios que intenten seguirla. Los resultados o el éxito se traducen en triunfos “relevantes”, sorprendentes para esa edad, lo que hace que se focalice la atención en estos casos y que se transformen en referentes

o modelos a imitar por los demás. Esta metodología, sin embargo, conlleva en numerosas ocasiones una tasa de abandono de la actividad deportiva muy elevada y, por el contrario, es escaso el número de deportistas que llegan, incluso iniciándose desde muy pequeños/as, a un rendimiento de élite (Dasil, 2008).

Cabe mencionar, en esta línea, el consenso que existe entre investigadores en que la actividad deportiva puede aportar beneficios a nivel fisiológico, psicológico y social, aunque dependerá de cómo se practique (Weiss, 1995).

d) Perfil 4. Padres/madres indiferentes por la práctica deportiva de sus hijos/as

Aunque no se haya identificado en el análisis de los datos el estilo indiferente, debemos añadirlo, ya que los padres/madres correspondientes a este estilo, de acuerdo con Smoll (1986) y Roffé et al. (2003), son indiferentes ante la práctica deportiva de sus hijos/as y, por tanto, no van a los entrenamientos y/o competiciones, y si van no se interesan o colaboran en rellenar este tipo de cuestionarios. Nos referimos, entonces, a los *padres/madres desinteresados* (no reconocen el valor que el deporte tiene en la educación de los más jóvenes, no asisten a los entrenamientos y las competiciones de sus hijos/as) de acuerdo con la clasificación de Smoll (1986), *padres/madres indiferentes* (se preocupan poco por sus hijos/as y no muestran afecto ni interés por sus hijos/as) según la clasificación propuesta por Roffé (2003), *padres/madres no involucrados* (desinteresados o poco informados sobre la actividad física de sus hijos/as) según Hellstedt (1987), y *padres/madres desinteresados* (despreocupados por

todo lo relacionado con la actividad físico-deportiva de sus hijos/as) de acuerdo con Romero et al. (2009).

En resumen, podemos afirmar que de los resultados obtenidos hemos obtenido tres tipos de perfiles actitudinales parentales en el ámbito deportivo: padres/madres orientados hacia el desarrollo deportivo e integral, padres/madres orientados al éxito deportivo y padres/madres orientados tanto al desarrollo como al éxito deportivo. Podríamos representarlo en un continuo (Figura 5.2).



Figura 5.2. Perfiles actitudinales parentales

5.4.2. Relación entre tipología de padres/madres en el ámbito deportivo y variables sociodemográficas

a) Edad del hijo/a

Los resultados indican que la edad de los hijos/as no implica diferencias significativas en los perfiles actitudinales parentales, por lo que se rechaza la hipótesis planteada sobre que los perfiles actitudinales parentales presentarán diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los hijos/as.

Esto sugiere que, en el contexto deportivo, los padres/madres no adaptan sus pautas educativas a las edades de sus hijos/as y, por tanto, tampoco a sus necesidades. Las expectativas y objetivos planteados, los sentimientos que evoca la práctica deportiva, o las conductas o pautas que aplican con sus hijos/as son las mismas desde que los niños/as son pequeños y a lo largo de su desarrollo.

Este aspecto contrasta con las aportaciones de Rodrigo y Palacios (2005), quienes contemplan que la evolución del niño/a fuerza una evolución en las relaciones que se mantienen en el interior del grupo familiar, de manera que el estatus evolutivo del niño/a condiciona el valor de las prácticas concretas de crianza que en cada momento se utilizan, así como las expectativas evolutivas, las atribuciones, las estrategias de socialización, las pautas de interacción, etc. Los autores añaden, además, que el sistema familiar es dinámico, entre otras cosas, porque el continuo flujo de cambios que se operan en los hijos/as hace insostenible el mantenimiento de formas de

relación que pudieron ser muy útiles en momentos en que los hijos/as fueron pequeños, pero que deben ser redefinidos y redimensionados para adaptarse a las necesidades que van surgiendo, y a las posibilidades y destrezas que los hijos/as presentan. Por tanto, se hace necesario adecuar las estrategias y pautas de socialización al momento evolutivo en el que los niños/as se encuentran, de manera que una misma dimensión que puede ser considerada indeseable con un niño/a concreto a una cierta edad, puede ser considerada muy adecuada para ese mismo niño/a en otro momento evolutivo.

Nuestros resultados contrastan con esta descripción, al menos en lo que a los aspectos deportivos se refiere y, especialmente, creemos, en los perfiles analizados que conllevan mayores demandas para los niños/as y un menor ajuste a sus necesidades. Quizás las discrepancias entre los resultados hallados y lo que plantean Rodrigo y Palacios (2005), como discutimos, puedan deberse a la diferencia de contextos, ya que en nuestro caso nos centramos en el contexto deportivo exclusivamente, mientras que estos autores se centran en el núcleo familiar. Así, las expectativas en el contexto deportivo puede que sean las mismas a lo largo de todo el período evolutivo, por ejemplo, llegar a ser deportistas de élite, lo que puede llevar a que los padres/madres empleen las mismas pautas educativas a lo largo de todo el proceso evolutivo.

Que los padres/madres tengan la misma ideología y las mismas pautas también puede ser explicado, de acuerdo con los estudios longitudinales de Hidalgo (1994) y Moreno (1991), por tres aspectos esenciales. Por un lado, la estabilidad de ideas predomina sobre el cambio. En muchas ocasiones, la transición a la paternidad intensifica la definición de las ideas en aquellas personas que menos definidas las tenían. De acuerdo con estas autoras, en torno a dos tercios de los padres/madres que

participaron en el estudio tienden a sostener la misma ideología evolutivo-educativa que habían mostrado dos años antes, observándose de forma frecuente no sólo estabilidad, sino acentuación de convicciones. La tercera parte de los padres/madres estudiados presentan un patrón ideológico diferente al que antes sostuvo. En esta misma línea, Sameroff y Fiese (1992) también encontraron esta tendencia a la estabilidad, incluso en saltos evolutivos de gran magnitud (de los 4 a los 13 años).

Por último, tanto quienes cambian como quienes permanecen estables son personas que reúnen ciertas características: cuanto más prototípico se sea de una determinada clase, menos probable es el cambio. Y por el contrario, el cambio es más probable cuando no se es un miembro prototípico del grupo que se trate. Aplicando esto a los resultados de nuestro estudio, los padres/madres con puntuaciones más extremas en orientación al éxito o desarrollo tienen menos probabilidad de cambiar a otro tipo de perfil.

b) Género del hijo/a

La hipótesis planteada respecto al género de los hijos/as fue que éste provocaría diferencias estadísticamente significativas en el perfil actitudinal de los progenitores. Los resultados de este trabajo avalan esta hipótesis. De este modo, en el presente estudio los padres/madres orientados hacia el desarrollo deportivo e integral o progenitores del perfil 1- en su mayoría tienen hijas, los padres/madres orientados hacia el resultado o éxito deportivo son padres/madres de hijos varones, al igual que los progenitores orientados tanto al desarrollo como al éxito deportivo.

En un estudio llevado a cabo por Latorre et al. (2009), por el contrario, no se hallaron diferencias en la orientación deportiva de sus hijos/as según su sexo. Sin embargo, aspectos como la práctica deportiva de los padres, los grados de actitud de la familia ante el deporte, así como la clase social subjetiva a la que pertenecen, pueden influir en la actitud de los niños/as hacia éste.

Estas discrepancias pueden deberse a que en la muestra del estudio se han tenido en cuenta deportes típicamente femeninos (gimnasia rítmica) y típicamente masculinos (fútbol), lo cual, puede explicar estas discrepancias. Este aspecto puede estar relacionado, a su vez, con la profesionalización de los deportes típicamente masculinos y femeninos. Más adelante se describirá la influencia de los diferentes deportes en los perfiles actitudinales parentales.

c) Género del padre/madre

Como muestran los resultados, el género de los padres/madres no determina diferencias estadísticamente significativas en los perfiles parentales, es decir, no hay diferencias entre hombres y mujeres respecto al perfil actitudinal que tienen en el contexto deportivo de sus hijos/as, lo que hace que se rechace la hipótesis planteada.

Estos datos no concuerdan con los presentados por Holt et al. (2009), quienes encontraron, en algunos casos, inconsistencia tanto en las diferentes situaciones que se dan en el contexto deportivo, como inconsistencia en el estilo educativo materno y paterno.

Por el contrario, sí están en la misma línea que lo que postulan Palacios, Moreno, e Hidalgo (2005), quienes contemplan que respecto a las ideas y concepciones sobre el desarrollo, globalmente, las diferencias entre hombres y mujeres no son de gran magnitud, destacando más por sus semejanzas y puntos en común.

d) Nivel educativo del padre/madre

Los resultados encontrados en este estudio revelan que el nivel educativo de los padres/madres determina diferencias estadísticamente significativas en los perfiles parentales, corroborando la hipótesis planteada. De este modo, los padres/madres que pertenecen al perfil 1, o padres/madres orientados hacia el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as, en su mayoría tienen un nivel educativo universitario. Los padres/madres del perfil 2 o progenitores orientados hacia el resultado o éxito tienen un nivel educativo básico. Los padres/madres del perfil 3 o padres/madres orientados tanto al éxito como al desarrollo deportivo de sus hijos/as tienen en su mayoría un nivel educativo medio.

Diversas investigaciones han confirmado el papel relevante del nivel educativo como determinante de la orientación de las ideologías evolutivo-educativa de los pares/madres. Esto es determinante, tal y como sostuvo Alwin (1984) ya que, por un lado, existe una tendencia histórica a que el papel clásicamente jugado por la ocupación vaya cediendo terreno a la educación o, por otro lado, el nivel educativo aporta una mejor aproximación a la caracterización de la vida mental de las personas.

En esta misma línea, Palacios et al. (2005) postulan que el nivel educativo de los padres/madres es considerado como el más importante determinante de la variedad intracultural existente en lo que a ideologías de desarrollo y educación se refiere. Así, los padres/madres de más elevado nivel educativo y profesional sostienen sobre todo ideas ambientalistas-constructivistas, frente a las ideas innatistas-naturistas de los padres/madres de nivel educativo y profesional más bajo (Triana, 2003).

e) Deporte practicado

Respecto al deporte practicado por los hijos, los resultados indican que éste es determinante para el perfil actitudinal de los padres/madres en el contexto deportivo, por lo que también se acepta la hipótesis planteada. Así, los padres/madres del perfil 1 u orientados hacia el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as deportistas son padres/madres de gimnastas. Los padres/madres del perfil 2 u orientados hacia el resultado o éxito deportivo son en su mayoría progenitores cuyos hijos/as practican fútbol y baloncesto. Los padres/madres del perfil 3 u orientados tanto al desarrollo como al resultado deportivo, por último, son padres/madres cuyos hijos practican en su mayoría fútbol.

A continuación se discutirán detalladamente las causas de estas diferencias.

El comportamiento diferencial de padres/madres guarda relación con un conjunto de factores de índole cultural. Uno de estos factores hace referencia a las características particulares de cada deporte. Wiersma y Fifer (2008) encontró que ciertas

características del deporte juvenil influyen en los comportamientos de los padres/madres en las competiciones. Entre estas características los autores incluyen la naturaleza de los deportes específicos, la calidad del funcionamiento y la calidad de la liga (nivel y organización). Además, existen factores precursores tales como la desigualdad percibida (distribución desigual del tiempo de juego), conductas auto-reguladas y reacciones competitivas no deseadas.

Otro de estos factores es la influencia mediática del deporte. De acuerdo con Segura (2013), en el último siglo, el fútbol se ha convertido en el deporte rey, y en una práctica de masas que tanto puede hacer disfrutar a las personas, como dejar los comercios vacíos a la hora del partido. Los jugadores profesionales son tratados como ídolos en nuestra sociedad, situándose en las posiciones más destacadas o siendo admirados por la mayoría de la población. De aquí puede derivarse que aquellos deportes con mayor número de seguidores y con mayor repercusión cultural generan un comportamiento en los padres asociado a mayor presión y mayor interés por que sus hijos/as destaquen y participen en las competiciones. De acuerdo con nuestros resultados, esta actitud de los padres y madres se relaciona con unas mayores expectativas sobre los logros de los hijos/as. Si vinculamos esta conclusión con el origen de la práctica deportiva basada en los gustos y las elecciones que realizan los padres para sus hijos (Horn y Horn, 2007), el valor de los ídolos deportivos en esta elección y los deportes dominantes en una cultura determinada, obtenemos datos que hacen este perfil más sólido.

En este sentido, y teniendo en cuenta la comercialización del deporte, se observa cómo cada vez es más habitual que la práctica deportiva infantil se convierta, a los ojos

de los padres, en una vía de futuro socio-profesional (Blázquez, 1995). De este modo, el deporte de competición en la edad escolar ha seguido los pasos del deporte federado, obviando su adaptación a la edad y características de los niños (Romero, 1997). La problemática surge cuando el énfasis que ponen los padres y madres en la competición deportiva de sus hijos es excesivo, ya que frecuentemente puede llegar a ser perjudicial en la relación que se establece entre ambos. Por tanto, la profesionalización del deporte puede ser, también, otro elemento más asociado a comportamientos paternos diferenciales. Aquellos deportes con menor grado de competición o profesionalización conllevan actitudes de menor presión hacia la práctica y los logros deportivos, y menor presión en el día a día.

Por otro lado, en el panorama nacional, los números de las federaciones deportivas son un buen indicador de la distribución de la práctica deportiva. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística para el año 2012, de un total de 3.394.635 licencias federadas para 66 modalidades deportivas en ese periodo, el fútbol cuenta con 855.987 licencias (el 25.22% del total de deportes), seguido por el baloncesto que tiene 400.153 (11.79%), mientras que la gimnasia, en su totalidad, cuenta con 30.822 (0.91%). Estos datos no dejan dudas sobre el hecho de que en nuestro país el fútbol es el deporte más seguido y practicado. No es de extrañar que el fútbol, como deporte dominante en nuestra cultura, movilice mayor presión sobre los deportistas, expectativas de éxito más altas y mayores sentimientos de insatisfacción con las metas conseguidas. De hecho se trata de una actividad deportiva profesional que ofrece un modelo de gran bienestar económico y éxito social, a través de las figuras e ídolos deportivos y de su repercusión mediática.

Estos elementos llevan a la conclusión de que todos los datos obtenidos sobre pautas paternas y práctica de un deporte determinado están sujetos al valor cultural que tiene ese deporte para un país o territorio determinado. No es lo mismo valorar la práctica deportiva del fútbol, por ejemplo, en Europa que en otros continentes. Así, algunas de las conclusiones internacionales que se obtienen discriminando deportes colectivos frente a deportes individuales, o deportes con gran implicación económica y no económica, han de ser puestos en relación con el deporte dominante en un país concreto (Giannitsopoulou, Kosmidoy, y Zisi, 2010).

CAPÍTULO 6. Conclusiones generales, limitaciones y perspectivas futuras

6.1. Conclusiones generales

El propósito de este trabajo de investigación era entender mejor el papel de los padres/madres a través de la investigación para poder contribuir con respaldo científico al trabajo aplicado y práctico. Desde esta óptica, las principales contribuciones de este trabajo de investigación son:

1. Creación y validación de la batería de instrumentos COPADE, que evalúa las actitudes de padres y madres en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos e hijas deportistas.
2. Propuesta de una categorización de perfiles actitudinales de padres y madres relacionado con la práctica deportiva de sus hijos/as. Entre ellos se encuentran: padres/madres orientados hacia el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as, padres/madres orientados tanto al desarrollo deportivo e integral como al éxito y los resultados, y padres/madres orientados hacia el éxito y los resultados. Estos tres estilos representan un continuo al que se añade, por último, los padres/madres indiferentes ante la práctica deportiva de sus hijos/as.
3. Existen discrepancias en los perfiles actitudinales parentales en función del género del hijo/a, el nivel educativo del padre/madre y el deporte practicado. Por el contrario, la edad de los niños/as y el género de los padres/madres no son determinantes en el perfil actitudinal parental.

6.2. Limitaciones y perspectivas futuras

Una de las limitaciones de este trabajo de investigación, respecto a la construcción y validación de la batería COPADE, es el tamaño de la muestra, que consta de 131 padres/madres registrados en un momento específico del desarrollo de sus hijo/as. Considerar un mayor número de padres/madres aportaría mayor consistencia a los resultados obtenidos, y ampliar la muestra a otros países y/o culturas permitiría explicar los resultados desde una perspectiva transcultural. Por otro lado, también sería conveniente que las futuras líneas de investigación contemplaran medidas longitudinales, para ver cómo evolucionan las actitudes parentales en el contexto deportivo de sus hijos/as.

Por otro lado, la batería COPADE, construida y validada en este trabajo de investigación, se centra en evaluar las actitudes parentales en el contexto deportivo de sus hijos/as, por lo que, de acuerdo con los objetivos planteados para este trabajo, se tiene en cuenta la percepción de los progenitores para ver cómo son estas actitudes. Sin embargo, no se tienen en cuenta la percepción de otros agentes implicados en el desarrollo deportivo e integral de los niños/as y jóvenes como son los propios deportistas, los entrenadores/as, los árbitros, directivos, etc. (Dosil, 2008; Lorenzo y Bohórquez, 2011; Ortín, 2009; Smoll, 1991), que constituirían objetivos complementarios. Sería conveniente, por tanto, en líneas futuras de investigación, adaptar este cuestionario a los propios/as deportistas, los entrenadores/as, árbitros y directivos, para tener una visión más completa y global de las actitudes parentales en el

contexto deportivo triangulando la información y analizando las actitudes parentales desde diferentes puntos de vista.

Por otro lado, se han descrito cuáles son los perfiles parentales actitudinales en el contexto deportivo, y no se han estudiado cuáles son las repercusiones que estos diferentes perfiles tienen sobre el desarrollo deportivo e integral de los niño/as y jóvenes. Esto podría ser de gran utilidad para entender mejor cómo son las interacciones parento-filiales y qué consecuencias tienen para el desarrollo de los hijos/as.

Una vez creada la tipología de perfiles actitudinales de padres y madres en el contexto deportivo, el siguiente paso debería estar encaminado a proponer medidas tendentes a la mejora de la relación parento-filial en el deporte y fomentar de este modo el desarrollo deportivo e integral de los jóvenes deportistas. Para ello, habrían de tenerse en cuenta las características propias y diferenciales de los distintos perfiles actitudinales, y contar con todos los agentes implicados en el desarrollo de los niños y niñas deportistas, de acuerdo con las aportaciones provenientes de los modelos teóricos analizados (Dasil, 2008; Lorenzo y Bohórquez, 2011; Ortín, 2009; Smoll, 1991). Esto ayudaría, por un lado, a mejorar las interacciones y sus repercusiones sobre los jóvenes deportistas y, por otro lado, a clubes, escuelas y entrenadores/as a adoptar medidas encaminadas a la integración de los padres/madres en la consecución de sus objetivos, consiguiendo que se conviertan en un apoyo y evitando así que se conviertan en un obstáculo tanto para el desarrollo de los/las jóvenes deportistas como para su propio trabajo.

Por otra parte, sería ventajoso, además, comparar los perfiles actitudinales de los progenitores dentro de una misma familia en el contexto deportivo, para analizar las similitudes y diferencias o paradojas dentro de una misma familia, así como las repercusiones que esto pueda tener sobre el desarrollo deportivo e integral de los/las más jóvenes. Asimismo, otra línea de investigación que proponemos es comparar las actitudes parentales en el contexto del hogar y en el contexto deportivo, analizando las semejanzas y discrepancias entre los diferentes contextos y las repercusiones que las actitudes parentales tienen sobre el desarrollo de los hijos/as.

Respecto a la diferencia de perfiles actitudinales en los diferentes deportes practicados por los hijos/as, este trabajo de investigación, entendemos, abre un camino para el estudio comparativo de, por un lado, las prácticas parentales en un número más extenso de modalidades deportivas y, por otro, de poblaciones más amplias que puedan ser discriminadas en función de factores relevantes como el género, la edad y el nivel de estudio de los progenitores, así como la cultura de procedencia. Respecto a este último aspecto, y de acuerdo con las conclusiones obtenidas en este estudio sobre el perfil diferencial de un deporte dominante en una cultura frente a otros más minoritarios, consideramos imprescindible comparar este trabajo con otros que describan perfiles educativos en diferentes deportes dominantes, tanto en las distintas comunidades autónomas como en otros países y continentes.

Por último, y en cuanto a los modelos teóricos presentados en el Capítulo 2, proponemos complementar y ampliar el Modelo de implicación parental en deporte propuesto por Teques y Serpa (2009) y adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler (2005). El nivel 2 del modelo, en concreto, hace referencia a los mecanismos de implicación

parental y en él se incluyen pautas como las de estimulación, modelado, reforzamiento e instrucciones. Estos mecanismos parentales podrían ser ampliados con los diferentes componentes actitudinales estudiados y analizados en este trabajo, incluyendo los componentes cognitivos, afectivos, y relativos a pautas y actuaciones. Para ello, y siguiendo con la lógica del modelo inicial planteado, habría que analizar las percepciones de los hijos/as sobre estos mecanismos de implicación parental, así como investigar la influencia de estos mecanismos en el rendimiento no solo deportivo, sino también integral de los/las más jóvenes.

CAPÍTULO 7. Referencias

7.1. Referencias bibliográficas

- Alonso, J., y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17 (1), 76-82.
- Alwin, D. F. (1984). Trends in parental socialization values: Detroit, 1958-1983. *American Journal of Sociology*, 90, 359-382.
- Amenabar, B., Sistiaga, J.J., y García, E. (2008). Revisión de los distintos aspectos de la influencia de los padres y las madres en la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 93, 29-35.
- Ames, C.B. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL, US: Human Kinetics Books.
- Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9 (3), 44-49.
- Ames, C., y Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Anderson, C.B., Hughes, S.O., y Fuemmeler, B.F. (2009). Parent-Child Attitude Congruence on Type and Intensity of Physical Activity: Testing Multiple Mediators of Sedentary Behavior in Older Children. *Health Psychology*, 28 (4), 428-38. doi: 10.1037/a0014522.
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., y Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (2), 241-257.
- Anderssen, N., Wold, B., y Torsheim, T. (2006). Are parental health habits transmitted to their children? An eight year longitudinal study of physical activity in adolescents and their parents. *Journal of Adolescence*, 29, 513-524.

- Apache, R. R. (2006). The behavioral assessment of parents and coaches at youth sports: Validity and reliability. *The Physical Educator*, 63 (3), 126-133.
- Appleton, P., Hall, H., y Hill, A. (2011). Examining the influence of the parent-initiated and coach-created motivational climates upon athletes' perfectionistic cognitions. *Journal of Sport Sciences*, 27 (7), 661-671. doi: 10.1080/02640414.2010.551541
- Arranz, E., Bellido, A., Manzano, A., Martín, J. L., y Olabarrieta, F. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la infancia. En E. Arranz (Coord.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 70-95) Madrid: Pearson Educación.
- Arruza, J.A., y Arribas, S. (2008). La investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 111-131.
- Arthur-Banning, S. G., Paisley, K., y Wells, M. S. (2007). Promoting Sportsmanship in Youth Basketball Players: The Effect of Referees' Prosocial Behavior Techniques. *Journal of Park y Recreation and Administration*, 25 (1), 96-114.
- Arthur-Banning, S., Wells, M. S., Baker, B. L., y Hegreness, R. (2009). Parents behaving badly? The relationship between the sportsmanship behaviors of adults and athletes in young basketball games. *Journal of Sport Behavior*, 32 (1), 3-18.
- Ato, E., Galián, M. D., y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40
- Averill, P. M., y Power, T. G. (1995). Parental attitudes and children's experiences in soccer: Correlates of effort and enjoyment. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (2), 263 -276.
- Babkes, M. L., y Weiss, M. R. (1999). Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11.

- Babkes, M., Partridge, J. A., y Moore, K. (2012). Social influence on emotion and coping. En J. Thatcher, M. Jones, y D. Lavallee (Eds.), *Coping and emotion in sport* (2^o ed., pp. 145-166). New York: Nova Science Publishers.
- Bach, G. (2006). The parents association for youth sports. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77 (6), 16-19. doi: 10.1080/07303084.2006.10597888.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., BrachoAmador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish Version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) Adapted to Physical Education. *Journal of Psychodidactics*, 17 (2), 377–395. Retrieved from <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4037>
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.
- Balli, S., Demo, D. y Wedman, J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2), 149-157.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B.K., Bean, R.L., y Erickson, L.D. (2001). Expanding the study and understanding of parental psychological control. En B.K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 263-289). Washington: American Psychological Association.
- Barnett, N. P., Smoll, F. L., y Smith, R. E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111–127.
- Barr-Anderson, D.J.; Robinson-O'Brien, R.; Haines, J.; Hannan, P., y Neumark-Sztainer, D. (2010). Parental report versus child perception of familial support: which is more associated with child physical activity and television use?. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 364-368.

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1-103. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R.M. Lerner, A.C. Petersen, y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (2^o vol., pp. 746-758). New York, Garland Publishing.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family relations*, 45, 405-414. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/585170>
- Belsky, J.; Sligo, J.; Jaffee, S. R.; Woodward, L., y Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years old. *Child Development*, 76 (2), 384-396. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00852.x
- Bengoechea, E. G., y Streaan, W. B. (2007). On the interpersonal context of adolescents' sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 195-217.
- Bergin, D. y Habusta, S. (2004). Goal orientations of young male ice hockey players and their parents. *Journal of Genetic Psychology*, 165 (4), 383-397.
- Birchwood, D., Roberts, K., y Pollock, G. (2008). Explaining differences in sport participation rates among young adults: Evidence from South Caucasus. *European Physical Education Review*, 14 (3), 283-298. doi: 10.1177/1356336X08095667
- Biddle, B.J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behavior*. New York: Academic Press.
- Biddle, B.J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Blake, R., y Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston. TX: Gulf.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Chanal, J., y Trouilloud, D. (2005). Parent's appraisals, reflected appraisals, and children's self appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, *17*, 273-289. doi:10.1080/10413200500313552
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16* (4), 301-317. doi:10.1080/10413200490517977
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, *7*, 295-310.
- Bolívar, A. (1995). *La Evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of personality and social psychology*, *47* (6), 1191-1205.
- Brill, J. M., Bishop, M. J., y Walker, A. E. (2006). The competencies and characteristics required of an effective project manager: A web-based Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, *54* (2), 115-140.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Browne MW, Cudeck R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen, y J. Long (Eds), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA.: Sage.
- Brustad, R. J. (1993). Youth in sport. Psychological considerations. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennat (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. Nueva York: Mc Millan.

- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 307-321.
- Brustad, R. J. (1996a). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. En F. L. Smoll, y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 112-125). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Brustad, R. J. (1996b). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67*, 316-323. doi:10.1080/02701367.1996.10607959
- Brustad, R. J. (2003). Parental roles and involvement in youth sport: Psychosocial outcomes for children. En R. M. Malina, y M. A. Clark (Eds.), *Youth sports: Perspectives for a new century* (pp. 127-138). Monterey, CA: Coaches Choice.
- Brustad, R., Babkes, M., y Smith, A. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2º ed., pp. 604-635). New York: John Wiley.
- Cagigal, J.M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Ramos artes gráficas.
- Cantero, F.J. León, J.M., y Barriga, S. (1998). Actitudes: naturaleza, formación y cambio. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y F.J. Cantero (Coords.), *Psicología social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw Hill.
- Carmines, E.G., y McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: analysis of covariance structures. En G.W. Bornstedt y E.F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current issues*. Beverly Hills: Sage.
- Carr, S., y Weigand, D.A. (2002) The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior, 25*, 19-40

- Carratalà, V., Gutiérrez, M., Guzmán, J.F., y Pablos, C. (2011). Percepción del entorno deportivo juvenil por deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 337-352.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 172-185.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
- Čebokli, N. (2006). *Reasons for enrolling children in sports activities*. BSc Dissertation. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Celina, H., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580.
- Cervelló, E.M., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- Cervelló, E.M., y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese-Americans and European-Americans. *Child Development*, 72 (6), 1832-1843. doi: 10.1111/1467-8624.00381
- Chase, M. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 47-54. doi: 10.1080/02701367.2001.10608931
- Cheng, L. A., Mendonça, G., y Farias Júnior, J. C. de. (2014). Physical activity in adolescents: analysis of the social influence of parents and friends. *Jornal De Pediatria*, 90 (1), 35-41. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.05.006>

- Coatsworth, J. D., y Conroy, D. E. (2007). Youth sport as a component of organized afterschool programs. *New Directions for Youth Development*, (115), 57-74. doi: 10.1002/yd.223
- Colegio Oficial de Psicólogos (1987). *Código deontológico*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Collison, C., y Parcell, G. (2003). *La gestión del conocimiento*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Consejo Superior de Deportes (1996). *Carta Europea del Deporte. Código de ética deportiva* (pp. 14-24). Madrid: CSD.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sports. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Côté, J. y Hay, J. (2002). Family influences on youth sport performance and participation. En J. Silva y D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport*, (pp. 503-519). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Coubertin, P. (1973). *Ideario Olímpico*. Madrid: I.N.E.F.
- Coubertin, P. (1992). *Pedagogie Sportive*. Paris: VRIN.
- Crews, D., Lochbaum, M., y Karoly, P. (2001). Self-regulation: Concepts, methods, and strategies in sport and exercise. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd Ed.) (pp. 566-581). New York: John Wiley.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Cruz, J., Boixadós, M.; Torregrosa, M., y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 111-132.

- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Dauber, S.L., y Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. En N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- De Dreu, C. K. W., Hanrick, S., y van Vianen, A. E. M. (1994). Conflict and performance in groups and organizations. En C. L. Cooper, y I. T. Roberson (Eds), *International Reviews of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester: Wiley.
- Delforge, C., y Le Scanff, C. (2006). Parental influence on tennis players: Case studies. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 233-248.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Devís, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: La escuela y la educación física. *Revista de psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Dominguez, M. M., y Carton, J. S. (1997) The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (4), 1093-1100.
- Dorsh, T., Smith, A., y McDonough, M. (2009). Parents' perceptions of child-to-parent socialization in organized youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 444-468.
- Dosil, J. (2001). Psicología y deporte de competición escolar. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y deporte de iniciación*. Ourense: Gersam.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw Hill.

- Dosil, J. y González-Oya, J. (2003). Tendencias de la investigación en psicología de la actividad física y del deporte. *EduPsykhé, Revista de psicología y psicopedagogía*, 2 (2), 147-164.
- Downing, S.M., y Haladyna, T.M. (2004). Validity trestas: overcoming interferente with proponed interpretations of assessment data. *Medical Education*, 38, 327-333.
- Duda, J. L., y Hom, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234–241.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290–299. Retrieved from <http://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Ebbeck, V., y Becker, S. L. (1994). Psychological predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362. doi:10.1080/02701367.1994.10607640
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35. doi:10.1080/10413209108406432
- Eccles, J.S., y Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Edwardson, C. L., y Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (6), 522-535. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.05.001>

- Ellis, M.K., Lieberman, L.J., y Dummer G.M. (2014). Parent influences on physical activity participation and physical fitness of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (2), 270-281. doi: 10.1093/deafed/ent033
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. En S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/ language research: Vol. 5. Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L., y Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181-193.
- Escartí, A.; Cervelló, E., y Guzman, J. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significantes. *Revista de psicología social aplicada*, 6 (2), 27-41.
- Evans, J., y Davies, B. (2010). Family, class and embodiment: Why school physical education makes so little difference to post-school participation patterns in physical activity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (7), 765-784. doi:10.1080/09518398.2010.529473
- Eys, M., Loughead, T., Bray, S. R., y Carron, A. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 390-408.
- Feltz, D., y Lirgg, C. (2001). Self-efficacy, beliefs of athletes, teams, and coaches. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd Ed.) (pp. 340-361). Nueva York: John Wiley and Sons.

- Fernández-Alvira, J.M., Velde, S.J., Singh, A., Jiménez-Pavón, D., De Bourdeaudhuij, I., Bere, E., Manios, Y., Kovacs, E., Janh, N., Moreno, L.A., y Brug, J. (2015). Parental modeling, education and children's sports and TV time: The ENERGY-project. *Preventive Medicine*, 70, 96-101. doi:10.1016/j.ypmed.2014.11.021
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en valoración de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos de salud*, 21-47. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R., y Izal, M. (1990). Modelos ambientales sobre la vejez. *Anales de psicología*, 6 (2), 181-198.
- Festinger, L. (1957). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7, 117-140.
- Flaquer, L. (1993). La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones, en M.A. García de León, G. De la FuenteE LA FUENTE, y F. Ortega (eds.). *Sociología de la educación* (pp. 45-69). Barcelona: Barcanova.
- Forsyth, D.R. (1990). *Group Dynamics*. Pacific Grove, C.A.: Brooks/Cole.
- Fraile, A. (2004). Hacia un deporte escolar educativo. En A. Fraile (Coord.), *El deporte escolar del siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. (pp.9-28). Barcelona: Graó.
- Fraile, A., Álamo, J.M., Van De Bergh, K., González, J., Graca, A., Kirk, D., De Knop, P., Lombardozzi, A., Macazaga, A.M., Monjas, R., Romero, S., y Theeboom, M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A., y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y

Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 64 (44), 85-109.
doi:10.3989/ris.2006.i44.29

- Fredricks, J.A., y Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. En M.R. Weiss (Ed.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: a lifespan perspective* (pp.145-164). Morgantown, WV. Fitness Information Technology.
- Fredricks, J. A., y Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- Fredricks, J. A., Simpkins, S., y Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. En C. Cooper, C. G. Coll, W. Barko, H. Davis, y C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts as diversity resources* (pp. 41-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E., y Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un model ecológico. *Estudios de psicología*, 8 (1), 15-24.
- Frome, P. M., y Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 435-452.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., y Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (2), 347-358.
- García, F. A. (2001). Modelo ecológico/Modelo integral de Intervención en Atención Temprana. *XI reunión interdisciplinar sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- García, L., y Fernández, S. J. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.

- García, M. C.; Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002) Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y Sánchez-Miguel, P. A. (2011). *Validation of the Parental Involvement in Sport Questionnaire in Spanish Population*. Presentado en XIII Congreso de Psicología del Deporte, Madeira.
- Garrido, M.E., Romero, S., Ortega, E., y Zagalaz, M.L. (2011). Designing a questionnaire on parents for children in sport. *Journal Sport and Health Research*, 3(1), 59-70. Retrieved from http://www.journalshr.com/papers/Vol%203_N02/ful.
- Garrido, M.E., Zagalaz, M.L., Torres, G., y Romero, S. (2010). Validación de un cuestionario para el análisis del comportamiento de los padres y madres en el deporte (ACAPMD). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 71-76.
- Gfroerer, K. P.; Kern, R. M., y Curlette, W. L. (2004). Research support for individual psychology's parenting model. *Journal of Individual Psychology*, 60 (4), 379-388.
- Giannitsopoulou, E., Kosmidou, E., y Zisi, V. (2010). Examination of parental involvement in Greek female athletes. *Journal of Human Sport y Exercise*, 5 (2), 176-187. doi: 10.4100/jhse.2010.52.07
- Gil de Montes, L., Arruza, J.A., Arribas, S. Verde, Ortiz, A., y Irazusta, S. (2007). El papel de los otros significativos en la motivación intrínseca de los deportistas. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2 (1), 97-112
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del deporte*, 12 (1), 67-79.
- Gimeno, F., Sáenz, A., Ariño, J. V., y Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: Un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16 (1), 103-118.
- Ginsburg, G. S., y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Goldstein, J.D. (2005). *A Motivational model of "Sideline Rage" and aggression in parents of youth soccer players*. Paper presented en meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Vancouver, British Columbia.
- Gómez, F. (2006). Una nueva lógica de investigación e intervención psicosocial. *Portularia*, VI (1), 7-16. Universidad de Huelva.
- Gordillo, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicológica del deporte*, 1, 27-36. Retrieved from <http://ddd.uab.cat/record/6259>
- Gould, D., Dieffenbach, K., y Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204. doi:10.1080/10413200290103482
- Gould, D., Eklund, R., Petlichkoff, L., Peterson, K., y Bump, L. (1991). Psychological predictors of state anxiety and performance in age-group wrestlers. *Pediatric Exercise Science*, 3, 198-208.

- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., y Pennisi, N. (2006). Understanding the role parents play in tennis success: A national survey of junior tennis coaches. *British Journal of Sports Medicine*, 40, 632–636. doi:10.1136/bjism.2005.024927
- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., y Pennisi, N. (2008). The role of parents in tennis success: Focus group interviews with junior coaches. *The Sport Psychologist*, 22, 18–37.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., y Loehr, J. (1996) Burnout in competitive junior tennis players: Qualitative analysis. *The Sport Psychologist*, 10, 342-366.
- Green, L.G., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., y Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Greendorfer, S. (1977). The role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly*, 48, 304-310. doi: 10.1080/10671315.1977.10615426
- Greendorfer, S., y Lewko, J. H. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49, 146-152. doi: 10.1080/10671315.1978.10615519
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99 (1), 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., y Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Grolnick, W., Ryan, R., y Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.

- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 64*, 237-252.
- Gustafson, S. L., y Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine, 36*, 79-97.
- Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2006). Influencia de los padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte, 15*(1), 23-35.
- Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29* (2), 223-248.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development, 21*, 34-64. doi:10.1159/000271574
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guildford.
- Harwood, C., Drew, A., y Knight, C. J. (2010). Parental stressors in professional youth football academies: A qualitative investigation of specialising stage parents. *Qualitative Research in Sport and Exercise, 2*, 39-55. doi: 10.1080/19398440903510152
- Harwood, C., y Knight, C. (2009a). Understanding parental stressors: An investigation of British tennis-parents. *Journal of Sports Sciences, 27*, 339-351. doi: 10.1080/02640410802603871

- Harwood, C., y Knight, C. (2009b). Stress in youth sport: A developmental investigation of tennis parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 447-456. doi:10.1016/j.psychsport.2009.01.005
- Hellstedt, J.C. (1987). The coach/parent/athlete relationship. *The Sport Psychology*, 1, 151-160.
- Hernández, E. (2005). Guía para padres. Deporte escolar. *I Congrés d'Esport en Edat Escolar* (pp.141-155). Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- Hernando, A., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-65
- Hidalgo, M.V. (2015). La promoción de la parentalidad desde el contexto sanitario. *Cuadernos de Pediatría Social*, 21, 35-37.
- Hidalgo, M.V. (1994). *El proceso de convertirse en padres y madres. Análisis ecológico desde la psicología evolutiva*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Hidalgo, V., y Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hirschhorn, D. K., y Loughhead, T. O. (2000). Parental impact on youth participation in sport. The physical educator's role. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 71(9), 26-29. doi:10.1080/07303084.2000.10605718
- Hoffman, M.L. (1975). Moral internalization, parent power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Mandigo, J. L., y Fox, K. R. (2009). Youth sport parenting styles and practices. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 31, 37-59.
- Holt, N.L., Tamminen, K.A., Black, D.E., Sehn, Z.L., y Wall, M.P. (2008). Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 663-685. doi:10.1016/j.psychsport.2007.08.001

- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Final performance report for the Office of Educational Research and Improvement (Grant No. R305T010673). Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K.V., y Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1) 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., y Sandler, H.M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., y Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Hoover-Dempsey, K. V., Wilkins, A. S., O'Connor, K. P. J., y Sandler, H. M. (2004). *Parent role construction for involvement: Interactions among*

theoretical, measurement and pragmatic issues in instrument development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Horn, T. S., y Horn, J. L. (2007). Family influences on children's sport and physical activity participation, behavior, and psychological responses. En G. Tenenbaum y R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd Ed.) (pp. 685-711). Hoboken, NJ: Wiley.

Hoyle, R., y Leff, S. (1997). The role of parental involvement in youth sport participation and performance. *Adolescence*, 32, 233-243.

IBM Corp. Released 2010. *IBM SPSS Statistic for Windows*, Versión 18.0. Armonk, NY: IBM Copr.

Jambor, E. (1999). Parent's as children's socializing agents in youth soccer. *Journal of Sport Behavior*, 22 (3), 350-359.

Jiménez, A.M. (2011). *Dimensiones familiares relevantes en la consecución del conocimiento parental y sus repercusiones sobre el ajuste adolescente.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Jiménez, R. (2001). *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad.* Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Jiménez, R., Cervelló, E.M., y Julián, J. (2001). *Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física.* Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.

Jiménez, R., Iglesias, D., Santos-Rosa, F.J., y Cervelló, E.M. (2003). *Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física.*

Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte “Perspectiva Latina”, León.

- Jouvenel, B. D., Goodman, P., Daifuku, H., Dubos, R., y Braunfels, W. (1971). *El entorno del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Jowett, S., y Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in sport: Parental influence on the coach athlete relationship. *Sport Psychologist*, 19 (3), 267-287.
- Juntumaa, B., Keskivaara, P., y Punamäki, R.L. (2005). Parenting, achievement practices and satisfaction in ice hockey. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 411–420. doi: 10.1111/j.1467-9450.2005.00472.x
- Kanters, M. (2002). Parents and youth sports. *Parks and Recreation*, 37 (12), 20-28.
- Kanters, M. A., Bocarro, J., y Casper, J. (2008). Supported or pressured? An examination of agreement among parent’s role in youth sports. *Journal of Sport Behavior*, 31 (1), 64-80. Retrieved from <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.2/2014>
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio de la epistemología de la comunicación desde la obra de Manuel Martín Serrano. *Cinta de Moebio. Revista electrónica de epistemología y ciencias sociales*, (24), 253-264
- Kaufmann, D.; Gesten, E.; Santa Lucía, R. C.; Salcedo, O.; Rendina-Gobioff, G., y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children’s adjustment: the parent’s perspective. *Journal of Child and family studies*, 8 (2), 231-245. doi: 10.1023/A:1009475122883
- Kavussanu, M. (2007). Morality in sport. En S. Jowett, y D. E. Lavalley (Eds.), *Social Psychology in Sport*, (pp. 265-278). Champaign IL: Human Kinetics.
- Kavussanu, M., y Spray, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *Sport Psychologist*, 20 (1), 1-23.
- Kavussanu, M., White, S. A., Jowett, S., y England, S. (2011). Elite and non-elite male footballers differ in goal orientation and perceptions of parental climate. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9 (3), 284-290. doi: 10.1080/1612197X.2011.614854

- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., y Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parents' perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550-561.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., y Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372. doi:10.1016/j.psychsport.2008.12.003
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., y Lavalley, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22 (1), 87-105. doi: 10.1080/10413200903421267
- Kellerhalls, J., y Montandon, C. (1997) Les styles éducatifs. En F. De Singly (Dir.). *La famille l'état des saviors* (pp. 194-200). Paris: Éditions La Découverte.
- Kelly, J.A. (1982). *Entrenamientos de las habilidades sociales*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- Kidman, L., McKenzie, A., y McKezei, B. (1999). The nature and target of parents comments during youth sport competitions. *Journal of Sport Behavior*. 22 (1), 54-68.
- Kimiecik, J.; Horn, T. S., y Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336. doi: 10.1080/02701367.1996.10607960
- Kirschenbaum, D., O'Connor, E., y Owens, D. (1999). Positive illusions in golf: Empirical and conceptual analyses. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 1-27.

- Kirschenbaum, D., Owens, D., y O'Connor, E. (1998). Smart golf: Preliminary evaluation of a simple, yet comprehensive, approach to improving and scoring the mental game. *The Sport Psychologist*, 12, 271-282.
- Kitzman-Ulrich, H., Wilson, D.K. y St George, S.M., Lawman, H., Segal, M., y Fairchild, A. (2010). The integration of a family systems approach for understanding youth obesity, physical activity, and dietary programs. *Clinical Child and Family Psychology*, 13 (3), 231–253. doi: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10567-010-0073-0> \t "pmc_ext
- Knight, C.J., Boden, C., y Holt, N. L. (2010). Junior tennis players' preferences for parental behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 377-391. doi: 10.1080/10413200.2010.495324
- Knight, C. J., y Holt, N. L. (2013). Factors that influence parents' experiences at junior tennis tournaments and suggestions for improvement. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2 (3), 173-191. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/a0031203>
- Kucynski, L., y Grusec, J.E. (1997). Future directions for a theory of parental socialisation. En J.E. Grusec y L. Kucynski (Eds.), *Handbook of socialisation: Theory and research* (pp. 259-283). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Kunješić, M. (2012). Parent's expectations towards children's artistic gymnastics exercise. *Science of Gymnastics Journal*, 4 (2), 65-73.
- Kurnik, J.F., Kajtna, T, Bedenik, K. y Kovač, M. (2013). Why parents enrol their children in recreational gymnastics programmes at the beginning of their education. *Science of Gymnastics Journal*, 5 (2), 41-52.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.

- Langan, E., Blake, C., y Lonsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 37-49. doi:10.1016/j.psychsport.2012.06.007
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. New York: Basic.
- Latorre, P.A., Gasco, F., García, M., Martínez, R.M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón, P.J., Romero, A., López, G.A., y Malo, J. (2009). Analysis of the influence of the parents in the sports promotion of the children. *Journal Sport and Health Research*, 1(1), 12-25. doi: 10.1080/17461391.2013.805250
- Lavoi, N. M., y Stellino, M. B. (2008). The Relation Between Perceived Parent-Created Sport Climate and Competitive Male Youth Hockey Players' Good and Poor Sport Behaviors. *Journal of Psychology*, 142 (5), 471-496. doi: 10.3200/JRLP.142.5.471-496
- Lee, M. J., y McLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2, 167-177. doi: 10.1080/1740898970020204
- Leff, S. S., y Hoyle, R. H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 187-203. doi: 10.1007/BF01537149
- Leo, F.M., Sánchez, P.A., Sánchez, D., Amado, D., y García, T. (2009). Interacción entre la percepción del comportamiento de los padres y los comportamientos deportivos en edades de iniciación. *Acción Psicológica*, 6 (2), 55-62. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5944/ap.6.2.221>
- León, J.M.; Cantero, F.J.; Medina, S.; y Gómez, T. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y F.J. Cantero (Coords), *Psicología social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw Hill.
- Lewthwaite, R., y Scanlan, T. K. (1989). Predictors of competitive trait anxiety in male youth sport participants. *Medicine and Science in Sports and Exercise*,

21, 221-229. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1249/00005768-198904000-00016>

Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 154-174). Nueva York, EE.UU.: Psychology Press.

López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina, J. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25 (1), 70-77.

Lorenzo, M., y Bohórquez, M.R. (2011). *Agentes psicosociales implicados en la iniciación deportiva. Un modelo teórico integrador*. Presentado en XIII Congreso Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla.

Loscertales, F.; y Gómez, T. (1998). La comunicación: una perspectiva psicosocial. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y F.J. Cantero (Coords), *Psicología social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw Hill.

Maccoby, E.E., y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interactions. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development* (vol. IV, pp. 1-101). Handbook of child development. Nueva York: Wiley.

MacRae, S. (1995). *Modelos y métodos para las ciencias del comportamiento*. Barcelona: Ariel.

Magnane, G. (1968). *Sociología del deporte*. Península: Barcelona.

Marín, M. (2012). *Psicología social de los procesos grupales*. Madrid: Pirámide.

Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

Mansager, E., y Volk, R. (2004) Parent's prism: three dimensions of effective parenting. *Journal of Individual Psychology*, 60 (3), 277-293.

- McCarthy, P. J., y Jones, M. V. (2007). A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years. *The Sports Psychologist*, 21, 400-416.
- McPherson, B. (1978). The child in competitive sport: Influence of the social milieu. En R. Magill, M. Ash, y F. Smoll (Eds.), *Children in sport: A contemporary anthology* (pp. 219-249). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meisterjahn, R., y Dieffenbach, K. (2008). Winning vs. Participation in youth sports: kids' values and their Perception of their parents' attitudes. *Journal of youth sports*, 4 (1), 1-4.
- Menéndez Pidal, R. (1956). *Los orígenes del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, (3), 193-202. doi: 10.1111/j.1600-0838.2003.00320.x
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Real Decreto 1006/91 de Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Educación Secundaria: Educación Física*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Molpereces, M. A.; Musitu, G. y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu, y P. Allat (eds.), *Psicosociología de la familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros.
- Monsaas, J. (1985). Learning to be a world-class tennis player. En B.S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 211- 269). Nueva York: Ballantine.
- Montero, M. y Jiménez, M. A. (2009). Los estilos educativos parentales y su relación con las conductas de los adolescentes. *Familia*, 39, 77-104.
- Morales, P. 2000. *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas/ICAI-ICADE.

- Morales, J. F. (1999). *Psicología Social*. (2º ed). Madrid: Mc Graw- Hill.
- Moreno, M.C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Moreno, M.C., y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva* (pp. 219-232). Madrid: Alianza Editorial.
- Moritz, S., Feltz, D., Fahrback, K., y Mack, D. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (3), 280-294.
- Musitu, G. ; Román, J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Navas, M. J. (Coord.) (2001). *Métodos y diseños de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295x.91.3.328
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nuviala, A., Ruiz, J., y García, M.E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Ochaita, E. (1995) Desarrollo de las relaciones padres/hijos. *Infancia y Sociedad*, 30, 206-227
- Oliva, A., Arranz, E., Parra, A. y Olabarrieta, F. (2014) Family structure and child adjustment in Spain. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (1), 10-19. Doi 10.1007/s10826-012-9681-2

- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- Omli, J., y La Voi, N. M. (2009). Background anger in youth sport: A perfect storm? *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 242-260.
- Omli, J., La Voi, N. M., y Wiese-Bjornstal, D. (2008). Towards an understanding of parent spectator behaviour at youth sport events. *The Journal of Youth Sports*, 3 (2), 30-33.
- Omli, J., La Voi, N. M., Wiese-Bjornstal, D., y Rodd, C. (2007). *A perfect storm?: Parental background anger in youth sport*. Paper presented en the meeting of the Association for Applied Sport Psychology, Louisville, Kentucky, USA.
- Omli, J., y Wiese-Bjornstal, D. (2006). *Kids Speak: Children's preferences for coach and parent behavior*. Paper presented en el meeting of the Association for Applied Sport Psychology, Miami, Florida, USA.
- Omli, J., y Wiese-Bjornstal, D.M. (2011). Kids speak: preferred parental behaviour at youth sport events. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (4), 702-712.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., Lemyre, P. N., y Miller, B. (2006). Parental and coach support or pressure on psychosocial outcomes of pediatric athletes in soccer. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 16, 522-526. doi: 10.1097/01.jsm.0000248845.39498.56
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: Relations to social-moral functioning, sportspersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (4), 397-413. doi:10.1016/S1469-0292(02)00038-9
- Ortega, E., Calderón, A., Palao, J.M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8 (2).
- Ortín, F.J. (2009). *Los padres y el deporte de sus hijos*. Madrid: Pirámide.

- Ortiz, M.J., Fuentes, M.J., y López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2011). Trait anxiety in young athletes as a function of parental pressure and motivational climate: Is parental pressure always harmful? *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 398-412. doi: 10.1080/10413200.2011.552089
- O'Rourke, D.J., Smith, R.E., Smoll, F.L., y Cumming, S.P. (2014). Relations of Parent- and Coach-Initiated Motivational Climates to Young Athletes' Self-Esteem, Performance Anxiety, and Autonomous Motivation: Who Is More Influential?. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 395-408. doi: 10.1080/10413200.2014.907838
- Palacios, J., Moreno, M.C., y Hidalgo, M.V. (2005). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M.J. Rodrigo, y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza Editorial.
- Pallarés, J. (1998). Los agentes psicosociales como moduladores de la motivación en deportistas jóvenes orientados al rendimiento: un modelo causal. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 275-281.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, (35) 331-346.
- Partridge, J.A. (2011). Current directions in social influence: Parents and peers. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6 (2), 251-268.
- Pelechano, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pelechano, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis neurológico*. Valencia: Alfaplus.
- Penfield, R.D., y Giacobbi, P.R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8 (4), 213-225.

- Petty, R.E., y Cacioppo, J.T. (1981). *Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.
- Piernavieja, M. (1962). La Educación Física. Antecedentes histórico-legales. *Citius, Altius, Fortius*, 4 (1).
- Piernavieja, M. (1966). Depuerto, Deporte, protohistoria de una palabra. *Citius, Altius, Fortius*, 8 (1-2), 5-190.
- Pinazo, S. (2006). Las habilidades sociales en la interacción social: aspectos teóricos y aplicados. En Y. Pastor (Coord), *Psicología social de la comunicación. Aspectos básicos y aplicados*. Madrid: Pirámide.
- Pons, J., y Berjano, E. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, 9 (3), 609-617.
- Power, T., y Woolger, C. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A correlational study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (1), 59-66.
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., y Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parent style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13 (1), 17-34.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13, 206-235.
- Rahim, M. A., y Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological reports*, 16, 143-155.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autoderterminada de deportistas de iniciación. *Anales de psicología*, 29 (1), 243-248. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124011>

- Randall, L., y McKenzie, T.L. (1987). Spectator verbal behavior in organized youth soccer: A descriptive analysis. *Journal of Sport Behavior*, *10*, 200-211.
- Real Academia de la Lengua Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 6/2008 de 15 de enero, por el que se regula el deporte en edad escolar en Andalucía.*
- Rees, T., y Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The Sport Psychologist*, *14*, 327-347.
- 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. doi:10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Rebholz, C.E., Chinapaw, M.J., van Stralen, M.M., Bere, E., Bringolf, B., De Bourdeaudhuij, I., Jan, N., Eva Kovacs, E., Maes, L., Manios, Y., Moreno, L., Singh, A.S., Brug, J., y te Velde, S.J. (2014). Agreement between parent and child report on parental practices regarding dietary, physical activity and sedentary behaviours: the Energy cross-sectional survey. *BMC Public Health*, *14*, 918-933. doi:10.1186/1471-2458-14-918
- Roberts, G.C., Kleiber, D.A., y Duda, J.L. (1981). An analysis of motivations in children's sport: the role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, *3*, 206-216.
- Roberts, G. C., Treasure, D.C., y Balagué, G. (1998). *Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. *Journal of Sport Sciences*, *16* (4), 337-347. doi: 10.1080/02640419808559362.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, *24*, 631-645.
- Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., y Máiquez, M.L. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la*

- práctica profesional con familias*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (2005). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M.J. Rodrigo, y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Roffé, M., Felini, A., y Giscafne, N. (2003). *Mi hijo el campeón. Las presiones de los padres y el entorno* (2ª Ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial
- Rollins, B.C., y Thomas, D. L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En E.R. Burr (ed.), *Contemporary theories about the family* (pp. 317-364). New York: Free Press.
- Romero (2006). *Juego y Deporte en el Ámbito Escolar: Aspectos Curriculares y Actuaciones Prácticas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Romero, S., Garrido, M.E., y Zagalaz, M.L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 29-34.
- Rosernberg, M.J., y Howland, C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En M.J. Rosernberg (Ed.), *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University.
- Russel, R. V. (1987). The relative contribution of recreation satisfaction and activity participation to the life satisfaction of retirees. *Journal of Leisure Research*, 19, 329-340.
- Sage, L., y Kavussanu, M. (2008). Goal orientations, motivational climate, and prosocial and antisocial behaviour in youth football: Exploring their temporal stability and reciprocal relationships. *Journal of Sports Sciences*, 26 (7), 717-732. doi: 10.1080/02640410701769716
- Salmela, J.H. (1994). Phases and transitions across sports careers. En D. Hackfort (Ed.), *Psychosocial issues and interventions in elite sport* (pp. 11–28). Frankfurt: Lang.

- Sameroff, A.J. y Fiese, L.A. (1992). Family representations of development. En I. Sigel, A.V. MacGillicuddy-Delisi y J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*, (2º ed, pp. 347-372). Hillsdale: Erlbaum.
- Sánchez-Miguel, P. A. (2010). Estudio del abandono deportivo en escolares extremeños (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz. Obtido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22550>.
- Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). The Importance of Parents' Behavior in their Children's Enjoyment and Amotivation in Sports. *Journal of Human Kinetics*, 36, 169-177. Retrieved from <http://doi.org/10.2478/hukin-2013-0017>
- Sánchez-Miguel, P.A., Pulido, J.J., Amado, D., Leo, F.M., Sánchez-Oliva, D., y González, I. (2015). Perfiles de comportamiento de los padres en el deporte y su relación con los procesos motivacionales de sus hijos. *Motricidade*, 11 (2) 129-142. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.3777>.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Campos, R. C., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., GonzálezPonce, I., & García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), 227–250.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12 (46), 253-270. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10486/9546>

- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education, 33*, 385-409.
- Scanlan, T. K., y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive estrés. *Journal of Sport Psychology, 6*, 208-226.
- Scanlan, T. K., y Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology, 8*, 25-35.
- Schwab, K.A., Wells, M.S., y Arthur-Banning, S. (2010). Experiences in youth sports: A comparison between players' and parents' perspectives. *Journal of Sport Administration y Supervision, 2* (1), 41-51. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2027/spo.6776111.0002.106>
- Segura, M. (2013). Padres y fútbol: ¿apoyo o conflicto?. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 43*, 79-88.
- Sheldon, S.B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal, 102* (4), 301-316.
- Shields, D.L., Bredemeier, B.L., LaVoi, N.M., y Power, C.F. (2005). The sport behavior of youth, parents, and coaches: The good, the bad y the ugly. *Journal of Research on Character Education, 3*, 43-59.
- Sheldon, K. M., y Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: new evidence that all three needs matter. *The British Journal of Social Psychology, 47* (2), 267-283. <http://doi.org/10.1348/014466607X238797>.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19* (1), 109-127.

- Silk, J.S., Morris, A.S., Kanaya, T., y Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs?. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128. doi: 10.1111/1532-7795.1301004
- Skinner, B.F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus, OH: Merrill.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571–581. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Skinner, E. A., y Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. En L. J. Crockett (Ed.), *Agency, Motivation, and the Life Course: The Nebraska symposium on motivation* (pp. 77–143). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sloane, K. (1985). Home influences on talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 439-476). Nueva York: Ballantine.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2011). Cognitive-behavioral coach training: A translational approach to theory, research, and intervention. En J. K. Luiselli y D.D.Reed (Eds.), *Behavioral sport psychology: Evidence-based approaches to performance enhancement* (pp. 227–248). New York, NY: Springer.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smoll, F.L. (1986). Coach-parent relationships: enhancing the quality of the athletes sport experience. En J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology* (pp. 47-58). Palo Alto, Ca.: Mayfield.

- Smoll, F.L. (1991). Relaciones padres-entrenador: Mejorar la calidad de la experiencia deportiva. En J.M. Williams (Ed.), *Psicología aplicada al deporte* (pp. 91-107). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Smoll, F.L., Cumming, S.P. y Smith, R.E. (2011). Enhancing coach-parent relationships in youth sports: Increasing harmony and minimizing hassle. *International Journal of Sports Science y Coaching*, 6 (1), 13-26.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., y Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78, 602-610. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.602>
- Smoll, F. L., Smith, R. E., y Cumming, S. P. (2007a). Effects of a motivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 23-46.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., y Cumming, S. P. (2007b). Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: A systemic approach. *Journal of Youth Development*, 2. Retrieved from <http://www.nae4ha.org/directory/jyd/index.html>
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly*, 44, 249-255. doi: 10.1080/10671188.1973.10615203
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30 (1), 74-99. Retrieved from <http://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Solé, I. (1998). Las prácticas educativas como contextos de desarrollo. En Coll, C. (coord.). *Psicología de la educación* (pp. 137-216). Barcelona: Edhasa.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 263-278

- Steinberg, L. (2005). Psychological control: Style or substance? In Changing boundaries of parental authority during adolescence. En W. Damon y J. Smetana (Eds.), *New directions for child and adolescent development* (Vol. 108, pp. 71–78). New York: Wiley.
- Stephens, D. E. (2000). Predictors of likelihood to aggress in youth soccer: An examination of coed and all-girls teams. *Journal of Sport Behavior*, 23 (3), 311-325.
- Stephens, D. E. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: An examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 257-266. doi: 10.1080/02701367.2001.10608958
- Steinberg, L., y Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Vol. 1. Children and parenting* (2ª ed., pp. 103-134). Nueva Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stuart, M. E., Lieberman, L. J., y Hand, K. (2006). Parent-child beliefs about physical activity: An examination of families of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 223-234.
- Suárez, J. C. (2001). Evaluación de la calidad métrica de los elementos del test: análisis de ítems. En M. J. Muñiz (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (303-336). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Taberero, B., Márquez, S., y Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 9-15.
- Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A., y Donovan, K. A. (2010). Relationships between youth sport participation and selected health risk behaviors from 1999 to 2007. *Journal of School Health*, 80 (8), 399-410. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00520.x
- Teques, P., y Serpa, S. (2009). Implicación parental: Adaptación de un modelo al deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18 (2), 235-252.

- Teques, P., y Serpa, S. (2010). *Envolvimento parental durante das etapas de formação em futebol*. Trabajo presentado em XI Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia do Desporto, Instituto Superior da Maia, Porto, Portugal.
- Teques, P., y Serpa, S. (2013). Envolvimento parental no desporto: Bases conceptuais e metodológicas. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22 (2), 533-539.
- Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. En M. Dunnette, y L. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Thomas, D. L.; Gecas, V.; Weigert, A. y Rooney, E. (1974). *Family socialization and the adolescent*. Lexington: Health Lexington.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thomsom, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington: American Psychological Association.
- Torío, S., Peña, J.V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Torío, S., Peña, J.V., y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*. 20, 151-178.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., Garcia-Mas, A., y Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 227-237
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Villamarín, F., Vilches, D., Viladrich, C., y Cruz, J. (2005). *Motivational climate and parental involvement in sport: does the context*

- influence motivational orientation of young soccer players?* Trabajo presentado en el 9th European Congress of Psychology, Granada (España).
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., y López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de psicología*, 18 (1), 45-59.
- Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D., y Roberts, G. (2001). Student's perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (2), pp. 165-175. doi:10.1080/02701367.2001.10608946
- Triana, B. (2003). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y aprendizaje*, 54, 19-39.
- Tudge, J., Shanahan, M. J., y Valsiner, J. (Eds.). (1996). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York: Cambridge University Press.
- Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M. A., y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de *fairplay* y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 1 (1), 17-25. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10201/27314>
- 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* (pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R., y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd Ed., pp. 389-416). New York: John Wiley.
- Van Tuyckom, C., y Scheerder, J. (2010). Sport for all? Insight into stratification and compensation mechanisms of sporting activity in the 27 European Union

- member states. *Sport, Education and Society*, 15 (4), 495-512. doi: 10.1080/13573322.2010.514746
- Van Yperen, N. W. (1997). Inequality and vulnerability to dropout symptoms: An exploratory causal analysis among highly skilled youth soccer players. *The Sport Psychologist*, 11, 318-325.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (5), 497-516. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.005
- Vygotski, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Le Pléyade.
- Vygotski, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Waldron, J., y Krane, V. (2005). Motivational climate and goal orientation in adolescent female softball players. *Journal of Sport Behavior*, 28 (4), 378-391.
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., y Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106 (2), 85-104.
- Weinberg, R.S., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiss, M. R. (1993). Children's participation in physical activity: Are we having fun yet? *Pediatric Exercise Science*, 5, 205-209.
- Weiss, M.R. (1995). Children in sport: an educational model. En S.M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions*. Champaign, Ill.: Human kinetics.
- Weiss, M. R., y Fretwell, S. D. (2005). The parent-coach/child-athlete relationship in youth sport: Cordial, contentious, or conundrum?. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (3), 286-305. doi: 10.5641/027013605X13080719840753

- Welk, G. J., Wood, K., y Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: An exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15, 19-33. doi: 10.1177/1559827610387236
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., F., y Summers, G. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, 8 (1), 84-136.
- Wheeler, S., y Green, K. (2014). Parenting in relation to children's sports participation: generational changes and potential implications. *Leisure Studies*, 33 (3), 267-284. doi: 10.1080/02614367.2012.707227
- White, S. A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.
- Wiersma, L., y Fifer, A. (2007). It's our turn to speak: The joys, challenges, and recommendations of youth sport parents. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 29 Suplemento 213.
- Wiersma, L. D., y Fifer, A. M. (2008). "The schedule has been tough but we think it's worth it": The joys, challenges, and recommendations of youth sport parents. *Journal of Leisure Research*, 40, 505-530.
- Wiersma, L. D., y Sherman, C. (2005). Volunteer youth sport coaches' perspectives of coaching education/certification and parental codes of conduct. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (3), 324-338.
- Winsler, A.; Madigan, A. L., y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 1-12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.007>
- Wolfenden, L.E., y Holt, N.L. (2005). Talent development in elite junior tennis. Perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 108-126. doi: 10.1080/10413200590932416

- Woodside, C. W. (2011). *Parent Education Trainings for Youth Sports: A Look Into Administrators Feelings about Need for Trainings*. Tesis doctoral no publicada. Retrieved from http://digitalcommons.uconn.edu/gs_theses/49.
- Wuerth, S., Lee, M. J., y Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 21-33. doi:10.1016/S1469-0292(02)00047-X
- Zhu, W., Ennis, C.D., y Chen, A. (1998). Many-faceted rasch modeling expert judgment in test development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 2 (1).

CAPÍTULO 8. Anexos

8.1. Versión inicial de la batería: Cuestionarios para la evaluación de actitudes de padres y madres en el deporte de sus hijos/as

El presente estudio tiene como objetivo conocer qué es lo que piensan los padres y madres sobre la educación deportiva de sus hijos/as. La finalidad de este estudio es poder mejorar la relaciones padres/madres con sus hijos/as, así como con los entrenadores/as y jueces/árbitros.

Una vez finalizado el estudio, si lo desea, podrá conocer los resultados contactando con la siguiente dirección de correo electrónico:

macarena.lorenzo.fernandez@gmail.com

Instrucciones:

Los datos recogidos son **absolutamente confidenciales** y serán tratados globalmente por procedimientos estadísticos, destruyéndose una vez concluido el estudio.

Le pedimos que **lea atentamente las instrucciones y responda sinceramente** a las preguntas que aparecen a continuación, ya que de su participación depende la utilidad de este estudio para que las cosas mejoren el futuro.

En la hoja de respuestas de este cuestionario, conteste por favor a todos los datos que se le solicitan, marcando con una X la opción que considere oportuna. También podrá escribir algunos datos u otras respuestas que no estén prefijadas de antemano en el cuestionario.

No hay respuestas buenas ni malas, simplemente, trate de reflejar la realidad.

Gracias por su colaboración

DATOS PERSONALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Género:	<input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer
2. Edad:	<input style="width: 80px;" type="text"/> Años
3. Nivel de estudios:	<input style="width: 800px;" type="text"/>
4. Estado civil:	<input type="radio"/> Soltero/a. <input type="radio"/> Casado/a. <input type="radio"/> Pareja de hecho. <input type="radio"/> Separado/a. <input type="radio"/> Divorciado/a. <input type="radio"/> Viudo/a. Otra: _____
5. Rol familiar:	Principalmente la educación del niño/a está a cargo de: <input type="radio"/> Madre <input type="radio"/> Padre <input type="radio"/> Ambos <input type="radio"/> Otros
6. Deporte practicado por su hijo/a:	<input style="width: 800px;" type="text"/>
7. Escuela o Club deportivo:	<input style="width: 800px;" type="text"/>
8. Edad de su hijo/a:	<input style="width: 80px;" type="text"/> Años
9. Género de su hijo/a:	<input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer
10. Horas semanales dedicadas a la práctica deportiva.	<input style="width: 80px;" type="text"/> Horas
11. Orden entre los hermanos/as	<input style="width: 80px;" type="text"/>

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
El principal motivo por el que considero que mi hijo/a debe practicar deporte es:					
1. Para que se divierta.	1	2	3	4	5
2. Para que pueda llegar a ser un/a deportista de élite.	1	2	3	4	5
3. Para que aprenda destrezas y habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
4. Para que pueda estar con otros compañeros/as y forme nuevas amistades.	1	2	3	4	5
5. Para que realice una actividad saludable.	1	2	3	4	5
6. Para que mi hijo destaque en la competición.	1	2	3	4	5
7. Para que llegue a ser como un ídolo deportivo (Gemma Mengual, Almudena Cid, Nadal, Messi, Fernando Alonso...).	1	2	3	4	5
Cuando mi hijo/a practica deporte, lo que me importa es:					
8. Que gane.	1	2	3	4	5
9. Que gane aunque juegue mal.	1	2	3	4	5
10. El resultado de la competición.	1	2	3	4	5
11. Que pierda.	1	2	3	4	5
12. Que participe en un partido o competición.	1	2	3	4	5
13. Que esté disfrutando mientras compite.	1	2	3	4	5
14. No me gusta que lo pase mal cuando está compitiendo.	1	2	3	4	5
Sobre las expectativas y objetivos que tengo en relación a la práctica deportiva pienso que:					

15. Los objetivos y expectativas que tengo en relación al desarrollo deportivo de mi hijo son alcanzables por él/ella.	1	2	3	4	5
16. Estoy seguro/a de que mi hijo/a puede alcanzar los objetivos deportivos que tengo respecto a él/ella.	1	2	3	4	5
17. Mi hijo/a no va a poder alcanzar los objetivos deportivos que tengo para él/ella.	1	2	3	4	5
18. Estoy satisfecho/a con las metas deportivas alcanzadas por mi hijo/a.	1	2	3	4	5
19. Mi hijo/a ha conseguido las metas deportivas que yo deseaba hasta este momento para él/ella.	1	2	3	4	5
20. No estoy satisfecho con los resultados deportivos que ha alcanzado mi hijo/a.	1	2	3	4	5

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
En relación a la práctica deportiva de mi hijo/a me siento:					
1. Me alegra ver a mi hijo/a practicando deporte.	1	2	3	4	5
2. Me gusta ver que a mi hijo/a disfruta haciendo deporte.	1	2	3	4	5
3. Me siento muy bien cuando mi hijo/a está con sus amigos/as haciendo actividad física o deporte.	1	2	3	4	5
4. Me disgusta que mi hijo/a no se interese por el deporte.	1	2	3	4	5
5. Me enfado cuando veo a mi hijo/a sufriendo por el deporte.	1	2	3	4	5
6. Me causa tristeza que mi hijo/a no gane las competiciones.	1	2	3	4	5
7. Me da igual que mi hijo/a realice deporte u cualquier otra actividad extraescolar.	1	2	3	4	5
8. No me intereso por la práctica deportiva de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
9. Me da igual que mi hijo/a se apunte a deporte u otra actividad cultural.	1	2	3	4	5

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
En relación con la práctica deportiva de mi hijo/a, la forma en que actúo es:					
1. Empujo demasiado a mi hijo/a a hacer deporte.	1	2	3	4	5
2. Animo a mi hijo/a a realizar práctica deportiva.	1	2	3	4	5
3. Facilito que mi hijo pueda hacer práctica deportiva fuera del horario escolar.	1	2	3	4	5
4. Intento quitar presión a la situación de competición.	1	2	3	4	5
5. Obligo a mi hijo/a a que participe en las competiciones deportivas.	1	2	3	4	5
6. Presiono a mi hijo/a para que gane la competición en la que participa	1	2	3	4	5
7. Mi hijo/a se encarga de preparar las cosas necesarias para el entrenamiento y/o competición solo.	1	2	3	4	5
8. Yo preparo la bolsa de deporte de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
9. Si mi hijo/a prepara las cosas de entrenamiento lo superviso.	1	2	3	4	5
10. Mi hijo/a es responsable de su horario, calentamiento adecuado, aprendizaje de las reglas de su deporte...	1	2	3	4	5
11. Yo me responsabilizo de que mi hijo/a cumpla con sus horarios y aprenda las reglas del deporte.	1	2	3	4	5
12. Colaboro con mi hijo/a en la planificación de horarios y aprendizaje de normas deportivas.	1	2	3	4	5
13. Mi hijo/a sabe las horas de descanso que debe tener, cómo alimentarse, cuándo tomar líquidos, etc.	1	2	3	4	5
14. Debo decirle a mi hijo/a cuántas horas de sueño debe tener, qué debe comer, cuándo debe beber durante la práctica deportiva, etc.	1	2	3	4	5
15. Superviso con mi hijo/a sus hábitos de sueño y alimentación.	1	2	3	4	5
16. Continuamente doy instrucciones, hago comentarios críticos y malos gestos desde la banda, independientemente del entrenador/a.	1	2	3	4	5
17. Intento interferir lo menos posible en las decisiones del entrenador/a	1	2	3	4	5

18. He hablado alguna vez despectivamente del comportamiento y de la forma en la que el entrenador/a de mi hijo/a hace su trabajo	1	2	3	4	5
19. Respeto las decisiones del árbitro o juez/a.	1	2	3	4	5
20. Suelo recriminar al árbitro/juez durante una competición cuando su actuación no me ha parecido acertada.	1	2	3	4	5
21. Critico continuamente las decisiones del árbitro/juez.	1	2	3	4	5
22. He recriminado o discutido abiertamente alguna vez con los padres de otros deportistas en alguna actividad.	1	2	3	4	5
23. Nunca discuto ofensivamente con otros padres/madres sobre la práctica deportiva de mi hijo/a .	1	2	3	4	5
24. Suelo tener conflictos con otros padres en relación con el deporte de nuestros hijos/as.	1	2	3	4	5
25. Cuando escucho a mi hijo/a, tengo mi atención centrada única y exclusivamente en él y en lo que me cuenta.	1	2	3	4	5
26. Utilizo un tono y volumen de voz adecuados cuando hablo con mi hijo/a.	1	2	3	4	5
27. Me suelo poner en el punto de vista de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
28. Cuando me equivoco con mi hijo/a suelo reconocerlo.	1	2	3	4	5
29. Tengo en cuenta las opiniones de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
30. Escucho las razones de mi hijo/a antes de castigarle.	1	2	3	4	5
31. Prefiero no pedirle algo a mi hijo/a por tal de no discutir.*	1	2	3	4	5
32. Suelo decir que sí a todo lo que mi hijo/a me pide.*	1	2	3	4	5
33. Suelo hablar mucho con mi hijo/a sobre cómo le ha ido en el entrenamiento.*	1	2	3	4	5
34. No suelo hablar mucho con mi hijo/a sobre cómo le ha ido en el entrenamiento.	1	2	3	4	5
35. Antes de resolver un conflicto suelo pensar con mi hijo/a todas las soluciones posibles.	1	2	3	4	5
36. Analizo con mi hijo/a todas las ventajas e inconvenientes de las alternativas de solución de un problema antes de ponerlas en práctica.	1	2	3	4	5

37. A veces doy soluciones a los problemas de mi hijo/a sin contar con su punto de vista.	1	2	3	4	5
38. A la hora de resolver un conflicto con mi hijo/a suelo imponer la solución.	1	2	3	4	5
39. No tengo en cuenta la opinión de mi hijo/a a la hora de resolver un problema	1	2	3	4	5
40. Acepto todas las decisiones que toma mi hijo/a a pesar de que se salte alguna norma.	1	2	3	4	5
41. Cuando amenazo a mi hijo/a con castigarlo sin ir a una competición o entrenamiento, siempre termino dejándolo ir.	1	2	3	4	5
42. Prefiero que mi hijo/a sea feliz a quitarle horas de entrenamiento por algo que ha hecho mal.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración

8.2. Versión final de la batería de instrumentos: Cuestionarios para la evaluación de actitudes de padres y madres en el deporte de sus hijos/as

El presente estudio tiene como objetivo conocer qué es lo que piensan los padres y madres sobre la educación deportiva de sus hijos/as. La finalidad de este estudio es poder mejorar las relaciones padres/madres con sus hijos/as, así como con los entrenadores/as y jueces/árbitros.

Una vez finalizado el estudio, si lo desea, podrá conocer los resultados contactando con la siguiente dirección de correo electrónico:

macarena.lorenzo.fernandez@gmail.com

Instrucciones:

Los datos recogidos son **absolutamente confidenciales** y serán tratados globalmente por procedimientos estadísticos, destruyéndose una vez concluido el estudio.

Le pedimos que **lea atentamente las instrucciones y responda sinceramente** a las preguntas que aparecen a continuación, ya que de su participación depende la utilidad de este estudio para que las cosas mejoren el futuro.

En la hoja de respuestas de este cuestionario, conteste por favor a todos los datos que se le solicitan, marcando con una X la opción que considere oportuna. También podrá escribir algunos datos u otras respuestas que no estén prefijadas de antemano en el cuestionario.

No hay respuestas buenas ni malas, simplemente, trate de reflejar la realidad.

Gracias por su colaboración

DATOS PERSONALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS

12. Género:	<input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer
13. Edad:	<input type="text"/> Años
14. Nivel de estudios:	<input type="text"/>
15. Estado civil:	<input type="radio"/> Soltero/a. <input type="radio"/> Casado/a. <input type="radio"/> Pareja de hecho. <input type="radio"/> Separado/a. <input type="radio"/> Divorciado/a. <input type="radio"/> Viudo/a. Otra: _____
16. Rol familiar:	Principalmente la educación del niño/a está a cargo de: <input type="radio"/> Madre <input type="radio"/> Padre <input type="radio"/> Ambos <input type="radio"/> Otros
17. Deporte practicado por su hijo/a:	<input type="text"/>
18. Escuela o Club deportivo:	<input type="text"/>
19. Edad de su hijo/a:	<input type="text"/> Años
20. Años de práctica en el deporte de su hijo/a	<input type="text"/> Años
21. Género de su hijo/a:	<input type="radio"/> Hombre <input type="radio"/> Mujer.
22. Horas semanales dedicadas a la práctica deportiva.	<input type="text"/> Horas
23. Mi hijo/a participa en partidos y/o competiciones.	<input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No.
24. Número de hermanos/as (sin contar con el niño/a)	<input type="text"/> Hermanos/as
25. Orden entre los hermanos/as	<input type="text"/>
26. Número de hermanos/as que practican deporte	<input type="text"/>
27. Número de hermanos/as que practican el mismo deporte	<input type="text"/>

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
El principal motivo por el que considero que mi hijo/a debe practicar deporte es:					
21. Para que se divierta.	1	2	3	4	5
22. Para que pueda llegar a ser un/a deportista de élite.	1	2	3	4	5
23. Para que aprenda destrezas y habilidades deportivas.	1	2	3	4	5
24. Para que pueda estar con otros compañeros/as y forme nuevas amistades.	1	2	3	4	5
25. Para que realice una actividad saludable.	1	2	3	4	5
26. Para que mi hijo destaque en la competición.	1	2	3	4	5
27. Para que llegue a ser como un ídolo deportivo (Gemma Mengual, Almudena Cid, Nadal, Messi, Fernando Alonso...).	1	2	3	4	5
Cuando mi hijo/a practica deporte, lo que me importa es:					
28. Que gane.	1	2	3	4	5
29. Que gane aunque juegue mal	1	2	3	4	5
30. El resultado de la competición	1	2	3	4	5
31. Que pierda	1	2	3	4	5
32. Que participe en un partido o competición	1	2	3	4	5
33. Que esté disfrutando mientras compite	1	2	3	4	5
34. Que lo pase mal cuando esté compitiendo	1	2	3	4	5
Sobre las expectativas y objetivos que tengo en relación a la práctica deportiva pienso que:					
35. Los objetivos y expectativas que tengo en relación al desarrollo deportivo de mi hijo son alcanzables por él/ella.	1	2	3	4	5
36. Estoy seguro/a de que mi hijo/a puede alcanzar los objetivos deportivos que tengo respecto a él/ella.	1	2	3	4	5
37. Veo difícil que los objetivos deportivos que tengo sobre mi hijo/a se puedan alcanzar.	1	2	3	4	5
38. Estoy satisfecho/a con las metas deportivas alcanzadas por mi hijo/a.	1	2	3	4	5
39. Mi hijo/a ha conseguido las metas deportivas que yo deseaba hasta este momento para él/ella.	1	2	3	4	5
40. Estoy insatisfecho/a con los resultados deportivos que ha alcanzado mi hijo/a.	1	2	3	4	5

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
En relación a la práctica deportiva de mi hijo/a me siento:					
1. Me alegra ver a mi hijo/a practicando deporte.	1	2	3	4	5
1. Me gusta ver que a mi hijo/a disfruta haciendo deporte.	1	2	3	4	5
2. Me siento muy bien cuando mi hijo/a está con sus amigos/as haciendo actividad física o deporte.	1	2	3	4	5
3. Me disgusta que mi hijo/a no se interese por el deporte.	1	2	3	4	5
4. Me enfado cuando veo a mi hijo/a sufriendo por el deporte.	1	2	3	4	5
5. Me causa tristeza que mi hijo/a no gane las competiciones.	1	2	3	4	5
6. Me da igual que mi hijo/a realice deporte u cualquier otra actividad extraescolar.	1	2	3	4	5
7. Me desintereso por la práctica deportiva de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
8. Me da igual que mi hijo/a se apunte a deporte u otra actividad cultural.	1	2	3	4	5

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
En relación con la práctica deportiva de mi hijo/a, la forma en que actúo es:					
43. Empujo demasiado a mi hijo/a a hacer deporte. *	1	2	3	4	5
44. Animo a mi hijo/a a realizar práctica deportiva.*	1	2	3	4	5
45. Facilito que mi hijo pueda hacer práctica deportiva fuera del horario escolar.*	1	2	3	4	5
46. Intento quitar presión a la situación de competición.	1	2	3	4	5
47. Empujo a mi hijo/a a que participe en competiciones deportivas.//	1	2	3	4	5
48. Animo a mi hijo/a para que gane la competición en la que participa.	1	2	3	4	5
49. Mi hijo/a se encarga de preparar las cosas necesarias para el entrenamiento y/o competición solo.	1	2	3	4	5
50. Yo preparo la bolsa de deporte de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
51. Si mi hijo/a prepara las cosas de entrenamiento lo superviso.	1	2	3	4	5

52. Mi hijo/a es responsable de su horario, calentamiento adecuado, aprendizaje de las reglas de su deporte...	1	2	3	4	5
53. Yo me responsabilizo de que mi hijo/a cumpla con sus horarios y aprenda las reglas del deporte.	1	2	3	4	5
54. Colaboro con mi hijo/a en la planificación de horarios y aprendizaje de normas deportivas.	1	2	3	4	5
55. Mi hijo/a sabe las horas de descanso que debe tener, cómo alimentarse, cuándo tomar líquidos, etc.	1	2	3	4	5
56. Debo decirle a mi hijo/a cuántas horas de sueño debe tener, qué debe comer, cuándo debe beber durante la práctica deportiva...	1	2	3	4	5
57. Superviso con mi hijo/a sus hábitos de sueño y alimentación.	1	2	3	4	5
58. Continuamente doy instrucciones, hago comentarios críticos y malos gestos desde la banda, independientemente del entrenador/a.	1	2	3	4	5
59. Acepto las actuaciones y decisiones deportivas del entrenador/a.*	1	2	3	4	5
60. He hablado alguna vez despectivamente del comportamiento y de la forma en la que el entrenador/a de mi hijo/a hace su trabajo	1	2	3	4	5
61. Respeto las decisiones del árbitro o juez/a.*	1	2	3	4	5
62. Suelo recriminar al árbitro/juez durante una competición cuando su actuación no me ha parecido acertada.	1	2	3	4	5
63. Critico continuamente las decisiones del árbitro/juez.	1	2	3	4	5
64. He recriminado o discutido abiertamente alguna vez con los padres de otros deportistas en alguna actividad.	1	2	3	4	5
65. Suelo participar en discusiones desagradables sobre el comportamiento de nuestros hijos/as en el deporte.	1	2	3	4	5
66. Suelo tener conflictos con otros padres en relación con el deporte de nuestros hijos/as.	1	2	3	4	5
67. Cuando escucho a mi hijo/a, tengo mi atención centrada única y exclusivamente en él y en lo que me cuenta.	1	2	3	4	5
68. Utilizo un tono y volumen de voz adecuados cuando hablo con mi hijo/a.	1	2	3	4	5
69. Me suelo poner en el punto de vista de mi hijo/a.	1	2	3	4	5

70. Cuando me equivoco con mi hijo/a suelo reconocerlo.	1	2	3	4	5
71. Tengo en cuenta las opiniones de mi hijo/a.	1	2	3	4	5
72. Escucho las razones de mi hijo/a antes de castigarle.	1	2	3	4	5
73. Prefiero no pedirle algo a mi hijo/a por tal de no discutir.*	1	2	3	4	5
74. Suelo decir que sí a todo lo que mi hijo/a me pide.*	1	2	3	4	5
75. Suelo hablar mucho con mi hijo/a sobre cómo le ha ido en el entrenamiento.*	1	2	3	4	5
76. A la hora de solucionar un conflicto, analizo con mi hijo/a todos los detalles.	1	2	3	4	5
77. Antes de resolver un conflicto suelo pensar con mi hijo/a todas las soluciones posibles.	1	2	3	4	5
78. Analizo con mi hijo/a todas las ventajas e inconvenientes de las alternativas de solución de un problema antes de ponerlas en práctica.	1	2	3	4	5
79. A veces doy soluciones a los problemas de mi hijo/a sin contar con su punto de vista.	1	2	3	4	5
80. A la hora de resolver un conflicto con mi hijo/a suelo imponer la solución.	1	2	3	4	5
81. Tengo en cuenta la opinión de mi hijo/a a la hora de resolver un problema.	1	2	3	4	5
82. Acepto todas las decisiones que toma mi hijo/a a pesar de que se salte alguna norma.	1	2	3	4	5
83. Cuando amenazo a mi hijo/a con castigarlo sin ir a una competición o entrenamiento, siempre termino dejándolo ir.	1	2	3	4	5
84. Prefiero que mi hijo/a sea feliz a quitarle horas de entrenamiento por algo que ha hecho mal.	1	2	3	4	5

Gracias por su colaboración

8.3. Cuestionario para niños/as acerca de la opinión de los padres y madres en el deporte (CHOPMD; Garrido, Romero, Ortega, y Zagalaz, 2011)

CUESTIONARIO PARA HIJOS ACERCA DE LA OPINIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN EL DEPORTE (CHOPMD).					
Este cuestionario pertenece a un trabajo de investigación que estamos realizando para conocer la opinión que tienen los padres/madres acerca de la formación deportiva de sus hijos/as.					
Por supuesto, se le garantiza el ANONIMATO, por lo que rogamos respondan con la mayor sinceridad posible para que este trabajo sea válido.					
¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!					
() Niño					
() Niña					
Deporte: _____					
Distrito al que pertenece la Escuela Deportiva: _____					
<p>Marcar con un X la opción deseada sabiendo que 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo y teniendo en cuenta la siguiente escala:</p> <p>1 = No, nada – No, nunca 2 = Muy poco – A veces 3 = Normal – Normalmente 4 = Bastante – Bastantes veces 5 = Si, mucho – Si, siempre</p>					
	No, nada/ No, nunca	Muy poco/ A veces	Normal/ Normalmente	Bastante/ Bastantes veces	Si, mucho/ Si, siempre
1. Tus padres conocen y hablan con tu entrenador	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Tus padres hablan con él en los entrenamientos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Tus padres hablan con él en los partidos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Tus padres consideran adecuada la forma en la que te prepara tu entrenador	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Tus padres van a ver cómo entrenas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Tus padres se quedan a ver cómo juegas en los partidos o en la competición	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. Tus padres te hablan desde la grada si hay algo que no les gusta	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Tus padres gritan por la propia emoción de la competición	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Tus padres hablan con el entrenador antes del partido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. Tus padres se enfadan con el entrenador si estás de suplente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Tus padres felicitan al entrenador si has ganado	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12. Tus padres hablan con el entrenador si has perdido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. Lo más importante para tus padres es que ganes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Para tus padres es importante que ganes aunque juegues mal	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. A tus padres les gusta que ganes siempre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. A tus padres les importa que pierdas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17. A tus padres les gustaría que fueses un campeón/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18. El ambiente de tus padres con el entrenador en general es positivo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19. En épocas de exámenes faltas a la Escuela Deportiva	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20. A tus padres les gustaría que en la Escuela Deportiva te prepararas para ser un campeón	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21. Seguirás en la Escuela Deportiva mientras vayas bien en los estudios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22. Tus padres te quitarán de la EDM si traes malas notas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23. Le cuentas a tus padres cómo te va con tu entrenador	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24. Le cuentas a tus padres cómo te va con tus compañeros	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25. Hablas con tus padres sobre la competición de ese fin de semana	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
26. Hablas con tus padres si has perdido sobre las cosas malas que ha hecho	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
27. A tus padres les gusta que hagas deporte porque te ayudará en los estudios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!					

8.4. Cuestionario para técnicos acerca de los padres y madres en el deporte (CTPMD; Garrido et al.,2010)

CUESTIONARIO PARA TÉCNICOS ACERCA DE LOS PADRES Y MADRES EN EL DEPORTE (CTPMD)

Este cuestionario pertenece a un trabajo de investigación que estamos realizando a los técnicos de las Escuelas Deportivas Municipales para conocer la opinión que tienen los padres/madres acerca de la formación deportiva de sus hijos/as.

Por supuesto, se le garantiza el ANONIMATO, por lo que rogamos respondan con la mayor sinceridad posible para que este trabajo sea válido.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

() Hombre

() Mujer

Deporte: _____

Distrito al que pertenece la Escuela Deportiva: _____

Nº niños/as en la Escuela Deportiva: _____

Marcar con un X la opción deseada sabiendo que 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo y teniendo en cuenta la siguiente escala:

1 = No, nada – No, nunca

2 = Muy poco – A veces

3 = Normal – Normalmente

4 = Bastante – Bastantes veces

5 = Sí, mucho – Sí, siempre

	No, nada/ No, nunca	Muy poco/ A veces	Normal/ Normalmente	Bastante/ Bastantes veces	Sí, mucho/ Sí, siempre
1. Para los padres que su hijo gane es lo más importante	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. A los padres les importa que se pierda	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Para los padres es lo más importante que su hijo gane aunque juegues mal	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. A los padres les gustaría que en la escuela deportiva su hijo se preparara para ser un campeón	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. A los padres les gustaría que su hijo fuese un campeón	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. El ambiente contigo varía según se pierda o se gane la competición	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7. A los padres les gusta que se gane siempre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Los padres hablan contigo en los partidos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Los padres hablan contigo en los entrenamientos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. Los padres hablan contigo si se ha perdido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Los padres te felicitan si se ha ganado	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12. Los padres hablan contigo antes del partido	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. Los padres se quedan a ver como entrena su hijo/a	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Los padres se dirigen desde la grada a su hijo si hay algo que no les gusta	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. A los padres les parece importante la relación del técnico con su hijo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. El ambiente de los padres contigo en general es positivo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17. Los padres se enfadan contigo si su hijo esta de suplente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18. Los padres consideran adecuada la forma en la que entrenas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19. Los padres observan como trabajas con su hijo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

8.5. Cuestionario para el análisis del comportamiento y actuación de padres y madres en el deporte (ACAPMD; Garrido et al., 2010)

CUESTIONARIO “Comportamiento y actuación de padres y madres en el deporte” <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre Edad de tu hijo/a: _____ Deporte que practica tu hijo/a: _____ Distrito al que pertenece la Escuela Deportiva: _____ Marcar con un X la opción deseada sabiendo que 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo y teniendo en cuenta la siguiente escala: 1 = No, nada – No, nunca. 2 = Muy poco – A veces. 3 = Normal – Normalmente. 4 = Bastante – Bastantes veces. 5 = Si, mucho – Si, siempre					
1. Conozco y hablo con el técnico de mi hijo/a	1	2	3	4	5
2. Hablo con el técnico en los entrenamientos	1	2	3	4	5
3. Hablo con el técnico en los partidos	1	2	3	4	5
4. Considero adecuada la forma en la que el técnico entrena y dirige a mi hijo/a	1	2	3	4	5
5. Me quedo a ver cómo entrena mi hijo/a	1	2	3	4	5
6. Me quedo a ver cómo juega mi hijo/a en los partidos o en la competición	1	2	3	4	5
7. Antes de la competición le doy a mi hijo/a algunos consejos	1	2	3	4	5
8. Animo a mi hijo/a desde la grada para que gane	1	2	3	4	5
9. Le doy a mi hijo/a desde la grada algunos consejos	1	2	3	4	5
10. Me dirijo a mi hijo/a desde la grada si hay algo que no me gusta	1	2	3	4	5
11. Grito por la propia emoción de la competición	1	2	3	4	5
12. Hablo de mi hijo/a con el técnico antes del partido	1	2	3	4	5
13. Me enfado con el técnico si mi hijo/a está de suplente	1	2	3	4	5
14. Felicito al técnico si han ganado	1	2	3	4	5
15. Hablo con el técnico si han perdido	1	2	3	4	5
16. Que mi hijo/a gane es lo más importante	1	2	3	4	5
17. Es importante que mi hijo/a gane aunque juegue mal	1	2	3	4	5
18. Me importa el resultado de la competición	1	2	3	4	5
19. Me gusta que mi hijo/a participe y destaque en la competición	1	2	3	4	5
20. Me gusta que mi hijo gane siempre	1	2	3	4	5

21. Me importa que mi hijo pierda	1	2	3	4	5
22. Me gustaría que mi hijo/a fuese un campeón	1	2	3	4	5
23. Conozco perfectamente cómo juega mi hijo/a y el nivel que tiene	1	2	3	4	5
24. El ambiente con el técnico en general es positivo	1	2	3	4	5
25. En épocas de exámenes mi hijo/a falta a la Escuela Deportiva	1	2	3	4	5
26. Me gustaría que mi hijo/a en la Escuela Deportiva se preparara para ser un campeón	1	2	3	4	5
27. Mi hijo/a seguirá en la Escuela Deportiva mientras vaya bien en los estudios	1	2	3	4	5
28. Mi hijo/a abandonará el deporte cuando traiga malas notas	1	2	3	4	5
29. Mi hijo/a me cuenta como le va con su entrenador	1	2	3	4	5
30. Mi hijo/a me cuenta como le va con sus compañeros	1	2	3	4	5
31. Hablo con mi hijo/a sobre la competición de ese fin de semana	1	2	3	4	5
32. Hablo con mi hijo/a si ha perdido sobre las cosas malas que ha hecho	1	2	3	4	5
33. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque le ayudará en los estudios	1	2	3	4	5
34. Hablo con el técnico acerca de los resultados de mi hijo/a	1	2	3	4	5
35. Observo cómo trabaja el técnico deportivo con mi hijo/a	1	2	3	4	5
36. El ambiente con el técnico varía según se pierda o se gane la competición	1	2	3	4	5
37. Me parece importante la relación del técnico con mi hijo/a	1	2	3	4	5
38. Me informa de cómo juega mi hijo/a (prograsa, nivel de éxito)	1	2	3	4	5
39. Hablo con otros padres acerca de la competición	1	2	3	4	5
40. Me mantengo al margen de todo en la competición	1	2	3	4	5
41. Hablo de la actuación del técnico con otros padres	1	2	3	4	5
42. Me gusta que mi hijo/a haga deporte porque es importante para su salud	1	2	3	4	5
43. Estoy contento con la Escuela Deportiva donde está mi hijo/a	1	2	3	4	5
44. Se debe potenciar el juego más que la competición en la Escuela Deportiva	1	2	3	4	5