

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y  
AUTOESTIMA FÍSICA EN ADOLESCENTES

JOSÉ VICENTE ESTEVE RODRIGO

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 17 de Desembre de 2004 davant un tribunal format per:

- D. Luis Gómez Jacinto
- D. Ángel García Ferriol
- D<sup>a</sup>. Patricia Allatt
- D<sup>a</sup>. Isabel Balaguer Solá
- D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Isabel Hombrados Mendieta

Va ser dirigida per:

D. Gonzalo Musitu Ochoa

D. Fernando García Pérez

D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Sol Lila Murillo

©Copyright: Servei de Publicacions  
José Vicente Esteve Rodrigo

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6136-9

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

# Universitat de València

Facultad de Psicología



## **Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

**José Vicente Esteve Rodrigo**

Dirigida por:

Dr. D. Gonzalo Musitu Ochoa

Dr. D. José Fernando García Pérez

Dr. D. Maria Soledad Lila Murillo

Octubre de 2004

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación  
SEJ2004-01742  
financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia

**“La scienza non vale che diventata coscienza.”**

Dossi, *Note Azzurre*, 350 (1941)

# Universitat de València

Facultad de Psicología



## **Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes**

**José Vicente Esteve Rodrigo**

Esta investigación forma parte del proyecto de  
investigación  
SEJ2004-01742  
financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia



<b>2. AUTOESTIMA FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA .....</b>	<b>82</b>
2.1. Autoconcepto y autoestima. Definición y aspectos conceptuales .....	82
2.1.1. El origen social del autoconcepto .....	89
2.1.2. La estabilidad de la autoestima .....	93
2.1.3. La multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto.....	99
2.1.3.1. La medición multidimensional del autoconcepto.....	105
2.2. El autoconcepto físico.....	106
2.2.1. La contribución del autoconcepto físico al autoconcepto global.....	108
2.2.2. Efectos de la actividad física sobre la salud mental y el bienestar psicológico.....	111
2.2.2.1. El realce de la autoestima y el autoconcepto mediante la actividad física.....	113
2.2.3. Efectos de la actividad física sobre la autoestima y el autoconcepto.....	115
2.3. La validez de constructo en la medición del autoconcepto físico....	117
2.4. Modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto físico	118
2.4.1. La hipótesis de autorealce de la autoestima: el <i>exercise and self-esteem model (exsem)</i> . Sonström y Morgan (1989).....	121
2.4.2. Niveles de especificidad progresiva en las autopercepciones físicas.....	124
2.5. La autoestima en la adolescencia.....	127
2.5.1. Diferencias sexuales en la autoestima adolescente .....	132
2.5.2. Autoestima física en la adolescencia .....	135
2.5.3. La autoestima y las motivaciones adolescentes para la práctica de actividad física .....	138

## **CAPÍTULO II: MÉTODO..... 141**

<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>141</b>
3.1. Justificación.....	141
3.2. Objetivos e hipótesis.....	156
3.2. Descripción de la muestra .....	163
3.2.1. Muestra de adolescentes .....	163
3.2.1.1. Variables demográficas.....	164
3.2.1.2. Variables deportivas.....	166
3.2.2. Muestra de padres .....	178
3.2.1.1. Variables demográficas.....	178
3.2.1.2. Variables deportivas.....	183
3.2.1. Muestra de madres .....	195
3.2.1.1. Variables demográficas.....	195
3.2.1.2. Variables deportivas.....	200



3.4. Instrumentos de medida.....	211
3.4.1. Escala de Autoconcepto (AF5).....	212
3.2.2. Escala de Clima familiar deportivo (CFD).....	215
3.2.2. Escala de clima de iguales en la práctica deportiva .....	217
3.2.2. Inventario de conductas deportivas (CD I y CD II) .....	218
3.2.2. Escala de socialización familiar (SOC-30).....	220
3.2.2. Physical self-description Questionnaire (PSDQ).....	221
3.2.2. Test de rendimiento físico.....	224
3.2.2. Course Navette.....	226

## **CAPÍTULO III: RESULTADOS..... 231**

<b>4. ANALISIS ESTRUCTURAL.....</b>	<b>232</b>
4.1. Escala de Autoconcepto.....	232
4.1.1. Análisis factorial .....	233
4.1.2. Análisis de las dimensiones .....	236
4.2. Escala de Clima familiar deportivo.....	243
4.2.1. Análisis factorial .....	244
4.2.2. Análisis de las dimensiones .....	246
4.3. Escala de Clima de iguales en la práctica deportiva.....	251
4.3.1. Análisis factorial .....	251
4.3.2. Análisis de las dimensiones .....	253
4.4. Inventario de conductas deportivas: Deporte escolar .....	256
4.4.1. Análisis factorial .....	257
4.4.2. Análisis de las dimensiones .....	258
4.5. Inventario de conductas deportivas: Motivación hacia el deporte ....	262
4.5.1. Análisis factorial .....	262
4.5.2. Análisis de las dimensiones .....	263
4.6. Escala de Socialización familiar.....	268
4.6.1. Análisis factorial .....	268
4.6.2. Análisis de las dimensiones .....	271
4.7. Physical self-description questionnaire .....	278
4.7.1. Análisis factorial .....	280
4.7.2. Análisis de las dimensiones .....	282
4.8. Pruebas de Capacidad motriz .....	297
4.1.1. Test de rendimiento físico.....	299
4.1.2. Course Navette.....	236

<b>5. ANALISIS CORRELACIONAL.....</b>	<b>309</b>
5.1. Análisis correlacional en la muestra de hijos .....	309
5.1.1. Correlaciones entre las dimensiones de cada variable (intra- prueba) .....	310
5.1.2. Correlaciones entre las distintas variables del diseño (entre- pruebas).....	317
5.2. Análisis correlacional en la muestra de madres.....	321
5.2.1. Correlaciones entre las dimensiones de cada variable (intra- prueba) .....	322
5.2.2. Correlaciones entre las distintas variables del diseño (entre- pruebas).....	325
5.3. Análisis correlacional en la muestra de padres.....	326
5.3.1. Correlaciones entre las dimensiones de cada variable (intra- prueba) .....	326
5.3.2. Correlaciones entre las distintas variables del diseño (entre- pruebas).....	328
5.4. Análisis correlacional en la muestra de familias .....	329
<b>6. ANALISIS DIFERENCIAL.....</b>	<b>335</b>
6.1. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y autoconcepto.....	335
6.2. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y autoconcepto físico .	348
6.3. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y Clima familiar deportivo.....	376
6.4. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y Clima de iguales en la práctica deportiva .....	379
6.5. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y Deporte escolar .....	381
6.6. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y Motivación .....	384
6.7. Capacidad motriz, práctica deportiva, sexo, y Socialización familiar.....	386
6.8. Análisis diferencial del autoconcepto físico (AF5).....	391
6.9. Análisis diferencial de los perfiles de autopercepciones físicas.....	394
6.10. Análisis diferencial de las asociaciones entre la Inducción y la Coerción y el autoconcepto, el clima familiar deportivo, el clima deportivo de los iguales y la motivación hacia la práctica deportiva.....	432
<b>7. ANALISIS DE MODELOS ESTRUCTURALES (PATH ANALYSIS).....</b>	<b>443</b>

<b>CAPÍTULO IV: DISCUSION Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>455</b>
<b>8. DISCUSION Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>455</b>
8.1. Resumen de resultados de los análisis estructurales y correlacionales.....	455
8.2. El problema del Clima familiar deportivo.....	461
8.3. El problema de la reconstrucción del autoconcepto en la adolescencia media, y en especial del autoconcepto físico.....	465
8.3.1. ¿Qué variables intervienen en el proceso de reconstrucción del autoconcepto físico adolescente?.....	465
8.3.2. ¿Cómo se relacionan entre sí las variables que participan en la reconstrucción del autoconcepto físico? .....	474
8.4. El problema de las diferencias sexuales en autoconcepto físico en la adolescencia media.....	477
8.2. Limitaciones del estudio y futuras investigaciones.....	482
 <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	 <b>485</b>
 <b>ANEXO .....</b>	 <b>549</b>



## **INTRODUCCIÓN**

---

Musitu y Allatt (1994) definen la socialización como un proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que a través de un entramado y complejo proceso de interacciones, el niño asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizan para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente. Dicho proceso, no exento de riesgos (Allatt 1997; 1998), es el resultado de una interacción constante entre el socializando y los otros significativos (Schaffer, 1984).

Los otros significativos son las personas que son importantes, influyentes y sus opiniones son significativas para nosotros (Lackovic-Grgin y Dekovik, 1990) su influencia depende del grado de intimidad, de su implicación, del apoyo social que proporcionan y del poder y autoridad concedidos (Blain, Thomson y Whiffern, 1993). Las opiniones que percibimos que nuestros otros significativos albergan hacia nosotros se constituyen en la base sobre la que construimos nuestro autoconcepto y autoestima (Cooley, 1902; Markus, 1999; Miyamoto y Dornbusch, 1956; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Shrauger y Schoeneman, 1999).

El Autoconcepto sufre una tremenda caída al iniciarse la adolescencia (Hart, 1985; Marsh, 1985; Nicholls, 1979; Rosenberg, 1986) para comenzar a recuperarse a partir de la adolescencia media (Bachman y O'Malley, 1977; Ezelio, 1993) integrando las influencias del medio y las propias fuentes de internas de significado (Horn y Harris, 1996; Lawrence, 1996) e integrando progresivamente formas más complejas de autorrepresentación y asimilando contradicciones (Harter, 1986,1998; Rice, 1997). Además, en la adolescencia media se establecen las diferencias sexuales en el autoconcepto (Horn y Harris, 1996) que una vez consolidado, en este periodo, mostrará una enorme estabilidad y resistencia al cambio (Baumesteir, 1993; L'Ecuyer, 1985; Josephs, Bosson y Jacobs, 2003 Swan, 1996).

## *INTRODUCCION*

Todas estas características hacen que la Adolescencia media sea una época apasionante para el estudio del Autoconcepto. En especial del Autoconcepto físico que cobra una especial importancia en esta fase del desarrollo evolutivo (Ferron, 1997; Harter 1998) puesto que contribuirá decisivamente en la valoración de uno mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la propia identidad (Coleman, 1985; Harter, 1998; Lujan, 2002).

Conceptualizado el autoconcepto como un constructo multidimensional (Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), el autoconcepto físico se define como las percepciones que los sujetos tienen sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Fox, 1988; Harter, 1985; Marsh y Shavelson, 1985; Nelson, 1994; Stein, 1996). El Autoconcepto físico no resulta solamente importante por su contribución al Autoconcepto global (Burns, 1990; Coopersmith, 1967; García y Musitu, 1999; Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremaye, 1994; Zulaika, 1999), sino también porque numerosas investigaciones y programas de intervención para la mejora del autoconcepto han demostrado que la actividad física mejora las autopercepciones físicas, que mejoran el Autoconcepto físico, el cual mejora el Autoconcepto global (Balaguer y García-Merita, 1994; Byrne, 1996; Fox, 1992, 2000; Sonström, Harlow y Josephs, 1994; Tomás, 1998; Zulaika y Goñi, 2002). Por otra parte, existen numerosos estudios que han identificado diversos grupos de variables que muestran asociaciones con el Autoconcepto físico. Así, se han identificado una serie de variables que se asocian estructuralmente con el Autoconcepto físico, tales como el sexo, la edad, la capacidad motriz, y la práctica deportiva (Ayora 1997; Busso, 2003; Carratalá, 1996; Fox y Corbin, 1989; García-Ferriol, 1993; Harter, 1989; Weiss y Ferrer, 2002), mientras que otras investigaciones han identificado variables psicosociales como los climas psicosociales que crean los otros significativos hacia el deporte (Coakley, 1987; Peiró, 1997; Sewell, 1963; García Ferrando, 1993) o la Motivación deportiva (Anderssen y Wold, 1992; Brsstad, 1992; Roberts, 1995; Escartí, García-Ferriol y Cervelló, 1994).

La tesis sostenida en el presente trabajo mantiene que, en la adolescencia media, los climas psicológicos que los otros significativos crean en la interacción con el adolescente influyen sobre el Autoconcepto

físico, pero que dicha influencia es mediatizada por una serie de variables personales que se constituyen en fuentes internas de significado.

Por ello, proponemos que el proceso de reconstrucción del Autoconcepto físico parte del Clima familiar deportivo, cuyos contenidos se transmiten al hijo mediante un estilo de socialización inductivo, que influirá sobre el Clima deportivo de los iguales, ya que los adolescentes tienden a asociarse en función de intereses comunes. Ambos climas psicosociales muestran al adolescente cómo debe relacionarse con la práctica deportiva; es decir, se establecen las bases de la Motivación hacia la práctica deportiva. La motivación y otras variables personales como la capacidad motriz, el autoconcepto social (popularidad entre los iguales) y autoconcepto académico (deporte escolar), se constituirán como fuentes internas de significado que junto a la influencia de los otros significativos establecerán las bases para la recuperación del autoconcepto adolescente.

En consecuencia, hemos realizado un cuádruple análisis de datos (estructural, correlacional, diferencial y de modelos estructurales) que nos ha permitido probar la adecuación de dicho modelo teórico, y hallar indicios de que los motivos para la práctica deportiva (Motivación hacia la práctica deportiva) tienen distintas fuentes en función del sexo de adolescente. Así en los chicos, la motivación está influida por el Clima familiar deportivo cuya influencia está mediada por el Clima deportivo de los iguales. En las adolescentes, nuestro modelo no ha podido detectar qué variables se asocian a dicha Motivación hacia la práctica deportiva.

La presente tesis está organizada según cuatro capítulos. El primer capítulo está dedicado a una revisión de los trabajos más significados tanto en la investigación de la socialización parental como en el estudio del autoconcepto físico. En capítulo segundo se ocupa de definir el modelo teórico que vamos a someter a prueba, señala los problemas de investigación que vamos a afrontar y propone una batería de objetivos e hipótesis; por otra parte, también ofrece una descripción de la muestra y de los procedimientos seguidos para la obtención de los datos. El tercer capítulo está destinado a mostrar los resultados que se han agrupado en cuatro niveles de análisis: estructural, correlacional, diferencial y causal (modelos estructurales). El capítulo cuarto se destina a la discusión de los

## INTRODUCCION

resultados y a proponer futuras investigaciones en función de las conclusiones alcanzadas.

Por último, quiero dejar constancia de mi agradecimiento a todas las personas que me han ayudado y apoyado en la realización del presente estudio. Aparentemente una tesis es una aportación personal que se integra en el conocimiento científico, y por ella se recompensa al doctorando con un cierto reconocimiento académico que también alcanza a sus directores. Sin embargo, la presente tesis doctoral es una obra colectiva, coral, y en esta ocasión no es gratuita dicha afirmación:

En primer lugar, la deuda contraída con los Directores Gonzalo Musitu, Fernando García y M<sup>ra</sup> Sol Lila no se limita al habitual agradecimiento académico. En nuestro caso, han realizado un profundo cambio en mi sistema personal: Han conseguido disciplinarme, iniciarme en las disciplinas de la concisión, de la precisión y de la prudencia, y me han enseñado el arte de la renuncia y la virtud de la humildad, (¿o era realmente la humildad de la virtud?). Con ellos he interiorizado que la creación y transmisión del conocimiento son resultados de implicaciones personales y colectivas, de voluntades, de afinidades, y de empatías. Por ello, conocer es querer.

Por otra parte, esta tesis tampoco hubiese sido posible sin la colaboración de Avelino Ortega que coordinó a los diferentes profesores de Educación física en los IES *Campanar*, *Rei Jaume I* y *San Jordi*, y cuya aportación fue esencial para el desarrollo de las pruebas físicas y la recogida de datos. Pero además son numerosos los investigadores que han contribuido a mejorar esta investigación leyendo y revisando los sucesivos borradores, ofreciendo generosamente sugerencias, y material bibliográfico, incluso antes de su publicación (e incluso pagando ellos mismos los envíos). Gracias a todos por vuestra generosidad.

Como no podía ser de otro modo, esta tesis está dedicada a los que han resistido: a mis padres y hermano; pero en especial está dedicada a Ana, a Cristina y a Noelia, ya que sin su complicidad y soporte no hubiese sido posible este viaje. Muchas gracias y un beso.

**Jose Vicente Esteve**  
Chulilla, octubre de 2004



# CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

---

## 1 ESTILOS DE SOCIALIZACION PARENTAL Y CLIMA FAMILIAR

### 1.1 EL PROCESO DE SOCIALIZACION

Una constante en los diferentes enfoques de la investigación sobre la familia es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos. En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados a la sociedad. Así, la familia, como primer grupo social al que pertenecemos, nos va mostrando los diferentes elementos distintivos de la cultura, qué es lo valioso, qué normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y qué parámetros van a determinar el éxito social de una persona. (Musitu y Cava, 2001). Sin embargo, el niño no actúa en dicho proceso como un sujeto pasivo puesto que, como señala Arnett (1995), la socialización es un proceso interactivo mediante el cual se transmiten los contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos. El proceso de socialización facilita la consecución de tres objetivos generales de gran importancia tanto para el socializando como para la sociedad que le culturiza (Musitu y García, 2001):

1. *El control del impulso*: El control del impulso y la capacidad de autorregulación se adquieren desde el nacimiento (Wrong, 1994) y fundamentalmente en la infancia (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Hernstein, 1985), aunque siguen actualizándose en el periodo adulto (Gottfredson y Hirschi, 1990).

## MARCO TEÓRICO

2. *Preparación y ejecución del rol*, incluyendo roles ocupacionales, roles de género, y roles en las instituciones como el matrimonio y la paternidad.
3. *El cultivo de fuentes de significado*: lo que tiene que ser valorado, lo que es importante, por qué y para qué se tiene que vivir.

La consecución de dichos objetivos asegura una correcta integración en la sociedad y son numerosos los autores que se han interrogado acerca de cómo se produce dicho proceso, en el que entran en juego las relaciones entre el sujeto, la familia y la sociedad (Cottle, 2003), y que determina las posibilidades de actuación del socializando (Murray y Mandara, 2002). Así, Parsons y Bales (1955) se preguntaban, desde posiciones psicoanalíticas, cómo la familia nuclear convertía a un niño recién nacido, sin hábitos sociales, en un miembro adulto de la sociedad, preparado para actuar como su propio padre. Para contestar a dicho interrogante es necesario recurrir a Berger y Luckman (1995: 164) que nos recuerdan que *“el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la “socialidad”, luego llega a ser miembro de una sociedad”*. De hecho, pese a dicha predisposición a la *socialidad*, el niño recién nacido no es un actor social. No posee objetivos suficientes para simbolizar sus deseos instintivos, y no se encuentra cualificado en absoluto para formar parte de la sociedad. Sin embargo, como señala Caplow (1974: 86), *“todo está preparado para que llegue a convertirse en actor social. Al nacer, o poco después, se le da un nombre y un puesto en la estructura de parentesco que mantiene unas expectativas concretas acerca de su futuro estatus. Desde el nacimiento se le considera un ser social y es “antropomorfizado” por los adultos que le rodean, los cuales le atribuyen sentimientos sociales mucho antes de que él pueda experimentarlos realmente”*. Desde el nacimiento, el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de sí misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido. A este proceso lo llama Giddens (1998) socialización.

En dicho proceso el sujeto no desempeña exclusivamente un rol pasivo. Para hacernos conscientes de ello, Durkin (1993) nos advierte de que tradicionalmente se ha considerado la socialización como un proceso que modela al individuo, o lo refrena para que su funcionamiento sea adecuado a la sociedad. En numerosas conceptualizaciones el individuo es un sujeto pasivo sobre el cual se aplican técnicas dirigidas desde el

exterior que lo conforman a las exigencias sociales. Precisamente en estos términos mecanicistas conceptualizaba la socialización Durkheim (1976), al considerar el proceso socializador como adaptación social o como integración del individuo al entorno sociocultural, adaptación en que el entorno ejercía una presión unidireccional sobre el individuo, visto como mero sujeto pasivo o receptivo de unos contenidos socioculturales que todo individuo necesitaba para integrarse en la sociedad en la que vive. Mead (1934) intentó corregir esta visión simplificadora al resaltar el papel activo del yo, inaugurando la corriente interaccionista-simbólica, y con ella la consideración del socializando como sujeto activo. Pero el interaccionismo simbólico pronto sería sepultado por la corriente conductista<sup>1</sup>, siendo recuperado en 1969 por Blumer con su obra *Symbolic interactionism. Perspective and method*.

Reivindicando dicho rol activo del socializando, Schaffer (1984) señalaba que los modelos teóricos tradicionales de socialización han reflejado y fomentado ideas de control externo: A menudo la socialización se ha considerado como un proceso predominantemente unidireccional, insistiéndose en que el cambio y la regulación provienen de fuera del socializando. Esto supone considerar que el niño es una criatura ignorante, pasiva y bastante moldeable, que la sociedad conforma según el modelo psicológico deseado. El conductismo americano favoreció este tipo de consideraciones del aprendizaje humano, inspirado en la concepción de Watson (1928: 25) del niño como *un trozo de carne vivo*, y respaldado posteriormente por la *ingeniería de la conducta* de Skinner (1953: 35) y su idea de que "*el condicionamiento operante modela la conducta como un escultor modela un trozo de arcilla*". También la teoría psicodinámica de Freud (1933) consideraría al niño como un ser que viene al mundo dotado de una serie de pulsiones, instintos, y deseos que deben ser satisfechos aún a costa de los deseos y

---

<sup>1</sup> Mead, admitiendo la necesidad de objetividad del conductismo, se declaró *conductista social (social behaviorist)*, (citado por Munné, 1995), pero esta declaración era algo más que un matiz ya que la conducta humana interesaba como acto social, lo cual requería considerar la experiencia interna del sujeto para aprehender la significación que tiene para quienes interactúan. Esto, negaba los supuestos conductistas, por ello Mead no influyó en el conductismo social, aunque sus tesis contribuyesen después al desarrollo del interaccionismo simbólico.

## MARCO TEÓRICO

sentimientos de los demás. Así los niños, para Freud, son impulsivos, fácilmente dominados por las emociones y con escasa capacidad para reprimir o retrasar gratificaciones. En consecuencia, la socialización sería el proceso por el cual la sociedad, representada en primer lugar por los padres, reprime y disciplina al niño según las convenciones socialmente aceptadas.

Schaffer (1984) identificó, sobre los dos anteriores, otro nuevo enfoque teórico en la conceptualización de la socialización, heredero del interaccionismo simbólico, que él denominó *modelo de mutualidad*. Esta tercera concepción concibe al niño como un participante activo en su propio proceso de desarrollo social, y resalta la importancia y significatividad de la interdependencia de padres e hijos en sus intercambios sociales, al considerar que éstos intercambios son resultado de una negociación constante basada en la exploración y la estimulación mutua. A partir del nacimiento, nos recuerda Caplow (1974), el niño surge poco a poco como actor social. Es decir, el bebé es un ser activo desde el principio, por lo que la socialización no es un tipo de "programación cultural" (Giddens, 1998). Por su parte, y dando protagonismo al propio socializando, Vander Zanden (1986) considera que la socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

Desde el modelo mutualista de Schaffer (1989), en el proceso de socialización, que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, el individuo debe ser considerado como un agente activo que impone un orden a sus experiencias y que las modela basándose en sus propias características que son, en parte, reflejo de la moldeadora influencia del medio (aprendizaje), pero siempre resultado de la interacción e interdependencia del organismo y el medio. En esta dinámica interactiva, entendemos, con Coloma (1994), que la socialización es un proceso mediante el cual el individuo interioriza las pautas del entorno socio-cultural y afirma su identidad personal bajo la influencia de unas agencias socializadoras (familia, escuela, grupos de iguales, mass-media...) y de una manera

eminentemente informal<sup>2</sup> y no-intencionada. La no intencionalidad diferencia la socialización de la educación formal con sus objetivos claramente preestablecidos, contenidos y estrategias didácticas programadas.

La socialización incluiría bajo un mismo proceso la consecución de dos efectos, la *enculturación* (interiorización de pautas culturales del entorno) y la *personalización* (afirmación de la identidad personal), bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales no intencionales. En este proceso el niño se configura como sujeto activo; es decir, “*tiene una tendencia progresiva a afirmar y defender su identidad en la dialéctica de la interacción*” (Coloma, 1993: 32-33). Así, la socialización se contempla como un proceso de crecimiento en el cual los niños aprenden las normas de su sociedad y adquieren sus propios valores, creencias y características personales distintivas. La participación activa del niño se asegura por el aprendizaje y la interiorización de la estructura social en la que el individuo se encuentra inmerso, al objeto de que éste participe eficazmente en la misma, y ello considerando que el proceso de socialización es inacabable (León, Cantero y Medina, 1998). Esta interiorización es lo que Berger y Lukmann (1995) llaman *internalización* que, para estos autores, es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado; o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos del otro, que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Por ello, la internalización constituye la base “*primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social*” (Berger y Lukman, 1995: 165). Esta aprehensión no es resultado de las creaciones autónomas de significado por parte del sujeto, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros (el mundo en el que viven los otros, lo comprendo y se

---

<sup>2</sup> Nosotros entendemos por informales aquellos *formatos* – conceptualizando éstos como marcos interactivos entre un adulto y un niño que parten de un objeto o situación que les interesa mutuamente (Garvey, 1974; Bruner, 1988) - de interacción adulto-niño en el que se generan procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por una gran carga afectiva, uniendo lo cognitivo y lo afectivo implícita (adulto y niño interactúan espontáneamente) e intuitivamente (el adulto se adapta a los avances del niño).

## MARCO TEÓRICO

vuelve mío). La interacción es una actividad de comunicación simbólica (Mead, 1934; Parsons, 1951). Para estos autores, la internalización es la base del proceso de socialización, ya que entienden por tal el proceso ontogenético de "*inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él*" (del mundo) (Berger y Lukmann, 1995: 166). Al referirse a "un sector del mundo", Berger y Lukmann (1995) consideran que existen dos fases bien diferenciadas en el proceso de socialización. La *socialización primaria* es la primera que el sujeto atraviesa en la niñez, y a lo largo de ella irá convirtiéndose en miembro activo de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

### 1.1.1

## LA SOCIALIZACIÓN PRIMARIA

La socialización primaria, mediante la identificación con carga emocional del niño con sus otros significativos, crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Se trata del concepto del *otro generalizado* de Mead. La formación del otro generalizado dentro de la conciencia implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. En este proceso, los otros significativos son, en primer lugar y exclusivamente, los miembros de la familia. El mundo de estos adultos significativos será internalizado por el niño no como uno de los mundos posibles, sino como el mundo, el único posible. Como dicen Torregrosa y Fernández (1984: 424), "*el conjunto de valores que el microgrupo familiar mantiene, representa para el niño el sistema total de valores de la sociedad en que vive*". Por lo tanto, el mundo internalizado durante la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias (Berger y Lukmann, 1995: 171). El proceso de socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura, ya es un miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo.

### 1.1.2 LA SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA

La diversificación y complejidad de nuestra sociedad exige unos aprendizajes específicos que posibiliten, con unas mínimas garantías de éxito, la participación plena en dicha sociedad, y esta participación exitosa se consigue mediante la socialización secundaria (Ovejero, 1998), que *"es menos inclusiva que la primaria; afecta a áreas más concretas de la experiencia personal que la socialización primaria (...). Se trata de complementar la identidad personal añadiendo, a la que se construyó en la familia, la identidad determinada por la asunción de la significación social de determinados roles"* (Torregrosa y Fernández, 1984: 430). El proceso, o procesos, de socialización secundaria supone la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.

Mientras que la socialización primaria necesita de la identificación emocional con sus otros significativos, la socialización secundaria, en su mayor parte, puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente mediante procesos habituales de comunicación. En este sentido, Berger y Lukmann (1995) consideran que el entorno escolar no posee la cualidad significativa de la familia como agente socializador; de hecho, los maestros son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmisión del conocimiento específico, y por lo tanto su rol institucional permite un grado de anonimato y separar fácilmente el rol institucional de las personas que lo desempeñan (Para ver la escuela como grupo socializador secundario: Coloma, 1994: 46 – 51)<sup>3</sup>. Dicha formalidad y anonimato en las relaciones sociales que se establecen en la socialización secundaria permiten cargar los contenidos de la socialización (de aprendizaje) de una subjetividad mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria. Y todo ello, posibilita a su vez, la separación de una parte del "yo" y su realidad

---

<sup>3</sup> Aunque algunos autores (Escartí, 1994; Williams, 1983) indican que los agentes de socialización pueden ser también grupales o institucionales, reconocen que su influencia siempre está mediada por las personas.

## MARCO TEÓRICO

concomitante como algo que atañe sólo a la situación específica de rol de que se trata. Así, *“el individuo establece una distancia entre su yo total y su realidad por una parte, y el yo parcial específico de rol y su realidad por la otra”* (Berger y Lukmann, 1995: 180).

## 1.2 LA ADOLESCENCIA Y LA SOCIALIZACIÓN

Tradicionalmente se ha pensado que la adolescencia era un periodo tormentoso y de tensión (Hall, 1904; Freud, 1958), un periodo agotador (Blos, 1962) y de crisis de identidad (Erikson, 1959) que estaba cargado de trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento y conflicto con los padres (Calzada, Altamirano y Ruíz, 2001). En la actualidad, se comienza a considerar que la adolescencia es una fase adaptativa de crecimiento en la que hay una adaptación del desarrollo, estabilidad emocional y armonía intergeneracional. El 80 % de los adolescentes no experimentan una adolescencia estresante y agotadora (Scales, 1991), sino que la viven como un periodo prometedor y lleno de oportunidades (Kearney-Cooke, 1999; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Para Alves (1995) la adolescencia es una producción social, un periodo en el que la identidad adquiere nuevas y significativas dimensiones y se alcanza una mayor autonomía creativa mediante la abstracción y la puesta a prueba de hipótesis sobre el mundo y sobre sí mismo (Alves, 1998).

La confirmación de dichas hipótesis permite que el adolescente se vaya independizando y busque la autonomía, pero, a pesar de ello, los padres siguen ejerciendo una influencia importante sobre los hijos adolescentes (Papalia y Olds, 1997), y dicha influencia será duradera sobre los valores, actitudes y creencias de sus hijos (Bry, Catalano, Kumpfer, Loachman y Szapocznik, 1998). Además, la familia, a pesar de los importantes cambios y crisis sufridas, sigue siendo en gran medida una red de asistencia, apoyo y protección hacia cada uno de sus miembros y de solidaridad compartida para con los más débiles (Reher, 1996).

Según Berk (1997) la autonomía adolescente tiene un importante componente emocional, pues implica contar más con uno mismo y menos



con los padres como guía y apoyo, y un importante componente conductual para tomar decisiones independientemente, pero sopesando tanto el juicio propio como las sugerencias de los demás para llegar a un curso de acción bien razonado y adaptativo. Pero pese al desarrollo de la autonomía personal, Rutter, Graham, Chadwick y Yule (1976) encontraron, en familias norteamericanas, que las relaciones padres-adolescentes no tenían por qué ser distantes y conflictivas. Las relaciones padres – adolescentes no se caracterizan por el conflicto y el enfrentamiento intergeneracional, *la manzana no cae muy lejos del árbol*, (Adelson, 1970; Lerner, 1986). Durante la adolescencia, muy pocas familias - las estimaciones están entre el 5 % al 10 % (Steinberg, 1990) - experimentan un deterioro importante en la relación padres-hijo. En España, la brecha intergeneracional tampoco es tan profunda como tradicionalmente se ha pensado: según Elzo (2000), más del 80 % de los adolescentes españoles consideran a la familia como un espacio seguro de estabilidad. Muchos adolescentes mantienen un buen clima familiar, permanecen en el hogar paterno hasta casi edad adulta, piensan de forma similar a sus padres, y se sienten muy satisfechos de su relación con ellos (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998), y el nivel de conflictos es bajo (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001). Así, los padres siguen siendo las principales fuentes de apego y apoyo emocional (Noller, 1994)<sup>4</sup>.

Los adolescentes españoles hacen una valoración muy positiva de la familia como *colchón protector* (Serra y Zacarés, 1999: 78), y como espacio de convivencia (Elzo, 1998). Frente al mito de la conflictividad familiar, los adolescentes españoles se encuentran satisfechos con sus relaciones intrafamiliares y perciben un clima familiar positivo, consideran que el control familiar es aceptable y el apoyo recibido por parte de la familia se considera elevado (Navarro y Mateo, 1993; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996). En la sociedad española, y en especial en contextos urbanos, existe un alto grado de democratización de las relaciones padres-hijos configurándose en los hogares un cierto clima

---

<sup>4</sup> Para Collins (1997) los conflictos padres-hijos son parte del proceso evolutivo y tienen un rol adaptativo en el desarrollo adolescente (no constituyen un índice de disfunción familiar como antaño). Por ello un nivel normativo de conflicto en las familias no tiene por qué socavar la calidad de las relaciones de apego entre padres y adolescentes cuando ocurren en un contexto de continuidad relacional (Collins, 1997; Steinberg, 1990)

## MARCO TEÓRICO

democrático basado en un alto grado de comunicación - el 85% de los padres considera el diálogo como el mejor sistema para que los niños comprendan - y por la receptividad hacia las opiniones de los niños (Pérez, Marín y Vázquez, 1993). Esta democratización de las relaciones familiares han sido también confirmada por Torres, Alvira, Blanco y Sandi (1994) que señalan que el clima familiar más extendido en nuestro país se caracteriza por una alta sensibilidad hacia las necesidades de los hijos, la existencia de normas que rigen la vida familiar, el consensodiálogo entre todos los miembros de la familia sobre las normas, el apoyo instrumental de los padres a los hijos, y el uso de refuerzos positivos. Según estos autores, el 40 % de las familias son democráticas; el 20% tienen un estilo autoritario; el 7 % serían permisivos, y el restante 30 % presentan un patrón menos definido (mezcla de estilos), y el factor que predice el estilo democrático en los padres es su formación académica, a mayor formación presentan un estilo más democrático. Otros estudios realizados en España han llegado a similares conclusiones; Aguinaga y Comas (1991) mostraron que la evolución de las actitudes educativas en las familias españolas se caracterizaba por un claro decremento de la coerción y de la trasmisión de valores tradicionales. Por su parte, Alberdi (1995) informaba de que existe un alto grado de participación en la toma de decisiones por parte de los hijos cuando el tema les afecta (88 %).

Este proceso democratizador de las relaciones familiares podría explicar que la familia sea para el adolescente un espacio de confianza y seguridad, donde encuentra a sus principales figuras de apego, si bien en la adolescencia temprana (antes de los 15 años) y en la intermedia, se percibe la progresiva influencia de los iguales, y en menor grado de la pareja (López, 1993). Los padres, por sus interacciones sobre una base cotidiana, pueden modelar y/o formar los atributos cognoscitivos, emocionales y conductuales que desean ver en sus hijos (Eisenberg y McNally, 1993; Larson y Richards, 1994; Simons, Whitbeck, Conger y Conger, 1991; Whitbeck, 1987); pero según Plá (1999), las relaciones padres-adolescentes están mediadas por:

1. Variables individuales de los adolescentes: aspecto físico, maduración, sexo, rendimiento escolar, temperamento, conducta y estado de salud física y mental (Hewitt y Silver, 1997; Steinberg, 1987).

2. Variables individuales de los padres: sexo, personalidad, relación y dedicación, estrés familiar, estado de salud, la ausencia de padres (Bursik, Robert, Harold y Grasmick, 1992).
3. Otras variables (Rutter, 1989): otros cuidadores (Lavers y Sonuga-Barke, 1997), relaciones con la escuela y situaciones de vulnerabilidad económica familiar (Reiss, 1988).

Así, mientras que por una parte las variables del adolescente repercuten en las decisiones familiares a través de un aumento de la tolerancia paterna, una disminución del autoritarismo, y un incremento de la autonomía del hijo (Steinberg, 1987); por la otra, el adolescente, a pesar de su aparente distanciamiento de la familia, seguirá siendo muy influenciado por ésta (Coleman, 1961). De hecho, para los adolescentes, ayudar a sus padres es una importante fuente de autoestima (Douvan y Adelson, 1966). Esta es la tesis del Contextualismo del Desarrollo que identifica los cambios en las relaciones familiares como una consecuencia de relaciones recíprocas o interacciones dinámicas (Lerner, 1986, 1995; Lerner y Kauffman, 1985), por lo que el adolescente se constituye en un productor de su propio desarrollo al establecerse relaciones bidireccionales – *funciones circulares* – entre padres e hijos (Lerner, 1982; Lerner y Busch-Rossnagel, 1981)<sup>5</sup>. Como consecuencia de dichas funciones circulares, en la adolescencia, la familia debe ir transformándose de una unidad que protege y cuida a los hijos, a otra que los prepara para entrar en el mundo de las responsabilidades adultas y de los compromisos (Roldán, 1998). De este modo, la interacción familiar puede ser facilitadora o restrictiva para el desarrollo de la identidad.

---

<sup>5</sup> En ausencia de un marco sistémico, se tiende a explicar los acontecimientos que tienen lugar en la familia mediante una causalidad lineal y simple (héroes y culpables). La causalidad en el enfoque sistémico es recíproca dentro del subsistema correspondiente y, además hay que contemplarla a la luz de sistemas de influencia más amplios (Rodrigo y Palacios, 1998).

### 1.3

## LA FAMILIA COMO PRINCIPAL AGENCIA DE SOCIALIZACIÓN

El modelo de Berger y Lukmann (1995) sobre socialización primaria, nos ofrece una explicación plausible de la importancia de la familia como principal agencia de socialización. El proceso de socialización ocurre, de forma explícita, a través de las relaciones, de las interacciones, y de forma implícita, mediante la observación, la inferencia, el modelado, y el ensayo y error (McCall y Simmons, 1982), y en estos procesos, los diferentes agentes de socialización tiene un papel importante. Una de las principales funciones de la familia es la socialización de los hijos (Musitu y Cava, 2001; Lila, 1994), ya que el sistema familiar proporciona a los hijos el espacio psicosocial en el que adquirir, experimentar y someter a prueba los elementos distintivos de la cultura y las normas sociales que permiten su integración en la sociedad, y en ella se establece un interacción bidireccional, donde las acciones de unos, y las repercusiones que tuvieron éstas, influirán siempre en las acciones de los otros (Musitu, Román y Gracia, 1988; Molpeceres, Musitu y Lila, 1994). Las reacciones emocionales de los padres favorecen que los hijos reciban constante retroalimentación acerca de la idoneidad de sus conductas (Emde, Biringen, Clyman y Oppenheim, 1991; Martínez, 2003).

La familia es la institución social que acoge en primera instancia al recién nacido y lo conecta, de manera condicionante, con la sociedad (Alberdi, 1999). Además la familia presentará rasgos importantes de la sociedad en la que se encuentra integrada, que se manifestarán particularmente en las estrategias y modos que emplea en la educación de sus hijos (Rodríguez y Sauquillo, 2002). Según Lautrey (1985), las condiciones de vida (laborales y socioeconómicas) son los factores que en mayor medida determinan los valores y la estructura de cada familia. Valores y estructura son, a juicio de Rodríguez y Sauquillo (2002), los elementos constituyentes del sistema educativo familiar. Estos autores señalan como elementos más importantes del sistema educativo familiar los valores y la “clase social”. Sin embargo, las aportaciones de estos autores las relativizaremos por la existencia de dudas sobre la influencia

familiar en la transmisión de valores (Molpeceres, 1994; Agudelo, 1996) y sobre los efectos de la clase social en la socialización de los hijos. Además, la investigación, cada vez más refinada, ha puesto en evidencia la superior incidencia de otras variables familiares tales como la estructura familiar (Alston y Williams, 1982; Florsheim, Tolan y Gorman-Smith, 1998), el clima familiar (Pichardo, 1998) o el funcionamiento familiar (Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996; Mandara y Murray, 2000).

La familia propicia en principio las relaciones directas cara a cara (*face to face*)<sup>6</sup>, que para Cooley (1964) significan no sólo relaciones de inmediatez física, sino de persona total a persona total y dentro de un clima afectivo, relaciones que son las ideales por su eficacia socializadora. (Coloma, 1994). Como agencia socializadora, la familia se configura como un grupo primario en el sentido que le otorgaba Cooley (1964) ya que (1) es un microgrupo, (2) la interacción que tiene lugar en él es directa y profunda (contenidos cognitivos y afectivos de la interacción) e informal y difusa (forma de la interacción y roles de los miembros del grupo), y (3) su meta es interna (los beneficios de la acción recaen sobre el propio grupo ya que en la familia se obtiene la afirmación y desarrollo de la subjetividad de sus componentes en solidaridad).

En la familia, como grupo primario, la socialización se desarrolla como una función psicológica, como función de la interrelación de sus miembros y como función básica de la organización social. La socialización es el eje fundamental sobre el que se articula la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural con su carga de roles, expectativas, creencias y valores (Molpeceres, 1994). La familia es el primer marco de referencia, socializa, integra en la sociedad, activa los controles sociales, y muestra cómo se desempeñan los roles sociales (Pons, 1998). En el *currículum del hogar* (Solé, 1998), entre los contenidos transmitidos por la familia al niño (la tradicional cuestión del

---

<sup>6</sup> Cooley (1964) propone que, como modo de contrarrestar la progresiva disminución de relaciones íntimas y comunitarias en beneficio del modo de vida impuesto por las grandes urbes y la industrialización, los grupos primarios deberían ser potenciados ya que en ellos se satisfacen las necesidades de relación auténticamente humanas, espontáneas, directas y profundas

## MARCO TEÓRICO

*qué*), junto a los valores<sup>7</sup>, destaca su contribución a la creación de la identidad personal del sujeto. Es decir, la consideración que tenemos de nosotros mismos como seres únicos y diferentes, Autoconcepto, y de la valoración que hacemos de los rasgos que constituyen éste, la Autoestima. La familia crea en el joven las bases de su identidad y le enseña a apreciarse a sí mismo (Lila y Marchetti, 1995). Entre los contenidos transmitidos en el seno familiar, y como parte fundamental del proceso de socialización, se encuentran lo que Bleichmar (1997) denomina creencias matrices pasionales, que son las ideas y pensamientos, comunicados fundamentalmente por los padres en los primeros años, sobre el mundo exterior y sobre el propio niño, que se constituyen en directrices del propio psiquismo del sujeto, debido, sobre todo, al contexto de emociones, gestos afectivos y sentimientos vertidos por los padres sobre el hijo. De este modo, estas creencias matrices pasionales estructuran muchos de los contenidos del autoconcepto y de la autoestima, desde las fases más tempranas del desarrollo infantil, cimentando las autopercepciones y autoevaluaciones inconscientes que guiarán la vida del adulto. Por encontrarse fuera de la consciencia poseen una gran fuerza y se generalizan a grandes sectores del comportamiento (Bleichmar, 1997).

Así, las personas significativas de nuestro entorno, y en primera instancia la familia como primer agente socializador, contribuyen, en la interacción, a la construcción de nuestro autoconcepto. Diversos estudios han relacionado variables familiares con autoconcepto y autoestima, tales como la integración familiar (Espinoza y Balcázar, 2002), el ambiente familiar y la cohesión familiar (Pichardo, 1998) la estructura familiar (Alston y Williams, 1982) y el funcionamiento familiar -que posee mayor capacidad predictiva sobre la autoestima del adolescente- (Dancy y Handal, 1984; Heiss, 1996; Mandara y Murray, 2000). Pero sobre todo,

---

<sup>7</sup> Existen escaso estudios sobre la transmisión o inculcación de valores dentro de los procesos de socialización e interacción familiar, y los que existen arrojan resultados contradictorios respecto a la eficacia de los padres como transmisores de valores. Por un lado, tenemos datos que ofrecen escasas coincidencias paterno-filiales en la adopción de valores (Musitu y Molpeceres, 1992; Bengston, 1975; Whitbeck y Gecas, 1988), mientras que otros nos ofrecen cierta concordancia (Kohn y Slomczynski, 1990; Sebald, 1996; Bachman, Lloyd, y O'Malley, 1987; García y Ramírez, 1995).

son dos los aspectos del ámbito familiar los que se han relacionado sistemáticamente con la autoestima de los hijos (Musitu y Cava, 2001): La importancia del apego con el cuidador principal, y los estilos de socialización parental.

## 1.4 LOS ESTILOS DE SOCIALIZACION PARENTAL

Los modelos teóricos sobre estilos educativos paternos<sup>8</sup> aparecen, a finales de la década de los 60 y principios de los 70, como un intento global para satisfacer la necesidad de los investigadores de dar una coherencia teórica y un sentido práctico a los dispersos y numerosos estudios acumulados sobre las prácticas educativas paternas y sus efectos socializadores (Coloma, 1994). Desde esas fechas se han depurado sensiblemente los diferentes modelos teóricos hasta llegar a un modelo relacional que tienen en cuenta tanto al padre como al hijo y al contexto en el que se produce la interacción.

### 1.4.1 EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

La primera variable considerada por la investigación que era capaz de otorgar unidad a todos los estudios precedentes sobre prácticas educativas y sus efectos era la clase social, contraponiendo las clases bajas con las clases medias y sus diferentes pautas de interacción familiar.

---

<sup>8</sup> Rodrigo y Palacios (1998) advierten del riesgo que implica la capacidad de simplificación y de generalización que conlleva el uso del heurístico *estilos de socialización*, ya que éstos, desde una perspectiva contextualista, ecológico-sistémica y transcultural, sólo pueden ser adecuadamente entendidos cuando se analizan en el contexto de la cultura y de la historia, de los cambios sociales y valores predominantes, en el contexto de cada dinámica familiar concreta y en el contexto de cada momento evolutivo en el que se encuentren los niños sobre el que se ejerce la acción socializadora.

## MARCO TEÓRICO

(Para una revisión de las investigaciones antecedentes ver en Bronfenbrenner, 1973; y en Banks, 1983). Dichos modelos parten de la base de que toda familia socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, condicionado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la que la familia está insertada; por lo tanto, la división de la sociedad en clases sociales hace que existan prácticas de socialización propias de cada clase social<sup>9</sup> (Bronfenbrenner, 1973/1958; Kohn, 1959, Broom y Selznick, 1973; Sánchez y Villarroel, 1990; Bernstein, 1973; Rondal, 1983; Sánchez y Fernández, 1992). Pero la variable clase social se muestra insuficiente para explicar las diferencias en la socialización de los hijos ya que ha perdido definición la brecha entre clases sociales, dentro de cada clase social aparecen diferencias significativas y se acepta que las diferencias educativas son transversales a las clases sociales.

Por ello, se ha hecho patente la necesidad de contar con un marco teórico, más fino y elaborado, capaz de aprehender, más que las prácticas concretas y sus efectos inmediatos, las actitudes paternas habituales y los efectos a largo plazo de dichas prácticas. Dicha constelación o patrones de prácticas, actitudes y tácticas paternas habituales en la interacción entre padres e hijos han recibido diversos nombres: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, etc. Coloma, desde la pedagogía, prefiere utilizar el nombre de estilos educativos paternos, y los define operativamente como "*esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar*" (Coloma, 1993:48),

Existe una importante tradición en la búsqueda de patrones estables en la socialización parental. Uno de los primeros jalones de dicha tradición son los estudios de Orlansky (1949) que, intentando relacionar las prácticas concretas de socialización de los padres y sus efectos sobre la personalidad de los hijos, concluyó que una disciplina parental específica no ejercía una influencia invariable y concreta en los niños y

---

<sup>9</sup> Sobre la sociedad están actuando dos dimensiones (capital económico y capital cultural) que diferencian el espacio social (Bourdieu, 1997).



que, en todo caso, era necesario ponderar dicha influencia con las actitudes parentales asociadas.

Schaefer (1959), al afrontar dicha cuestión, estableció una serie de categorías previas que permitían clasificar los diferentes estilos de socialización paterno-filiales (autonomía económica, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, empleo del miedo, y la expresión del afecto). Otros estudios, mediante análisis factoriales, identificaron, entre otros, el factor *Control* que relacionaba prácticas parentales como uso del castigo físico y sanciones. (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Whiting y Child, 1953). En un área de conocimiento muy próxima (apego y estilos maternos), McDonnald y Pien (1982), al estudiar los tipos de interacción madre-hijo, diferenciaron entre *estilo directivo*, en el que el propósito de la madre en la interacción es dirigir o controlar la conducta del niño y para ello utiliza frecuentemente imperativos, reguladores de la atención y monólogos, y *estilo conversacional*, en el que la madre pretende estimular la participación del niño en la conversación mediante preguntas y una regulación fluida de los turnos de intervención. Por su parte, Beavers y Hampton (1995), desde un enfoque sistémico y con una gran carga clínica, partiendo de los estudios de Erikson (1963) sobre las tribus norteamericanas de los Yurok y Siux y de las investigaciones de Stierlin (1972) sobre la separación de los adolescentes del grupo familiar, propusieron un modelo conformado por dos tipos de patrones de relación familiar (*familias centrípetas* vs. *familias centrífugas*) basado en los vectores psicológicos que dominan la dinámica vinculación – desvinculación en las relaciones padres-hijos. Su estudio concluyó sugiriendo que las familias sanas modifican sus estilos de relación en función del momento evolutivo familiar.

A partir de todos estos precursores, el desarrollo de la investigación sobre estilos parentales de socialización ha sido especialmente fecunda y han surgido numerosos modelos teóricos que, independientemente de las técnicas empleadas para su validación, han coincidido en señalar la existencia de dos grandes dimensiones en las prácticas parentales, independientemente de la terminología utilizada: Así, Symonds (1939) proponía las dimensiones *aceptación / rechazo* y *dominio / sumisión*; Baldwin (1955) las *de calor emocional / hostilidad*, e *indiferencia / compromiso*; Schaefer (1959) las de *amor / hostilidad*, y *autonomía / control*; Sears, et al. (1957), las de *calor*, y *permisividad /*

## MARCO TEÓRICO

*inflexibilidad*; Becker (1964) las de *calor afectivo / hostilidad*, y *restricción / permisividad*.

Ante esta diversidad, Rollins y Thomas (1979) realizaron una excelente revisión de 235 trabajos científicos que les permitió concluir que a pesar de las diferentes denominaciones, todas ellas tenían similares connotaciones, y, por su parte, proponer la utilización de las denominaciones *apoyo* e *intento de control*. Según la revisión de Rollins y Thomas (1979) la variable *apoyo* no plantea problemas ya que la mayoría de las connotaciones y denotaciones vinculadas a las diferentes etiquetas (aceptación, amor, afectividad, aceptación...) han sido relativamente similares. Por el contrario, estos autores consideran que la variable *intento de control* ha sido mucho más problemática ya que aunque algunos investigadores han utilizado el término poder como indicador del potencial latente de los padres para inducir a sus hijos a obedecer (Heilbrun y Waters, 1968; Thomas y Weigter, 1971), otros autores lo usan como un indicador del proceso o intento de control de los niños y distinguen entre diferentes tipos de intentos de control (Hoffman y Saltzstein, 1967).

Rollins y Thomas (1979) diferencian distintas facetas del control paterno, y junto al *apoyo* proponen dos variables<sup>10</sup>: *poder* e *intento de control* (Rollins y Thomas, 1979b). El *apoyo* se entiende como una conducta expresada por un padre hacia un hijo que hace que el niño se sienta confortable en presencia del padre, confirmando en la mente del niño que es básicamente aceptado como persona (Thomas, Gecas, Weigert y Rooney, 1974). Esta variable, se plasma operacionalmente en la suma de frecuencias de conductas parentales con sentido positivo hacia el niño - alabanzas, elogios, aprobación, ayuda, cooperación, ternura, afecto físico...- (Strauss y Tallman, 1971). El *poder* se interpreta como el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modo contrario a sus deseos (Hoffman, 1970). French y Raven (1959) identificaron cinco tipos de poder, de carácter aditivo, en las relaciones sociales: *poder de recompensa*, *poder coercitivo*, *poder referente*, *poder legítimo*, y *poder de experto*. Smith (1970) aplicó dichas categorías de

---

<sup>10</sup> Para Rollins y Thomas (1979), la dimensión *intento de control* es multidimensional en contraste con la dimensión *apoyo*.

poder a las relaciones padres-hijos aglutinando las categorías de poder de recompensa y poder coercitivo en una sola variable (*poder de coerción de resultados*). El *intento de control* (Rollins y Thomas, 1979) se define como la conducta de un padre hacia un hijo con el intento de dirigir la conducta de éste de una manera deseable para los padres. Operacionalmente es la suma de frecuencias de conductas emitidas por los padres que intentan dirigir la conducta de los hijos (consejos, recomendaciones, sugerencias, castigos, amenazas...).

Uno de los principales modelos, y que mayor capacidad generativa de nuevas investigaciones ha mostrado, ha sido la propuesta de Baumrid (1968, 1971a, 1971b, 1989) que propuso la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: la *aceptación* y el *control parental*, que le permitieron identificar tres estilos básicos de control parental cualitativamente diferentes: democrático (*authoritative*), autoritario (*authoritarian*) y permisivo (*permissive*). A partir de ellos, según los descriptores de conductas parentales específicas extraídas de las escalas de *Evaluación de Conducta Parental* (EECP) agrupadas mediante análisis de cluster en *núcleos conductuales* (Musitu, et al., 1988), y diferenciando entre padres y madres, estableció una tipología de educación del niño distinguiendo ocho estilos de disciplina parental: autoritario, autorizativo, autorizativo-inconformista, inconformista, permisivo-inconformista, permisivo, rechazante-negligente y autoritario-rechazante-negligente (Baumrid, 1967b, 1971a). De los resultados obtenidos por Baumrid parece desprenderse que las dimensiones aglutinantes de su tipología son la coerción y la inducción/poder (*parental demandingness*, y *parental responsiveness*). Ambas dimensiones resultan afines a las ofrecidas por Rollins y Thomas (1975, 1979).

Maccoby y Martin (1983) reformularon la propuesta de Baumrind y propusieron un modelo que partía de dos dimensiones globales básicas: *exigencia – no exigencia paterna*, y *disposición – no disposición paterna a la respuesta*. Dichas dimensiones dan lugar a cuatro estilos educativos diferentes: autoritativo-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente, y permisivo-negligente. Los méritos del trabajo de Maccoby y Martin consisten en (1) haber reinterpretado las dimensiones propuestas por Diana Baumrind (1971a) y cruzándolas ortogonalmente, del mismo modo que hizo Becker (1964) con las dimensiones *restricción-permisividad*, y *calor afectivo-hostilidad*, obtienen cuatro estilos

## MARCO TEÓRICO

educativos paternos; (2) en haber ampliado el significado del concepto *responsividad* que fue empleado por vez primera por Ainsworth y Bell (1971) con un enfoque marcadamente conductista para referirse a la contingencia u ocurrencia de respuestas maternas a las señales de los hijos; pero que en Maccoby y Martin, este concepto tiene implícita la disposición paterna a la respuesta a las señales lanzadas por los hijos, pero también implica reciprocidad, comunicación abierta y bidireccional, calor, afecto e implicación paterna; y (3) haber desdoblado el estilo permisivo de Baumrind en los estilos indulgente y negligente. En la figura 1.1 se muestran los cuatro estilos parentales presentados por Maccoby y Martin (1983)<sup>11</sup>.

**Figura 1.1:** Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983)  
Extraído de Coloma (1994: 60)

	<b>Responsiveness</b> <i>disposición a la respuesta</i> <i>(reciprocidad, implicación,</i> <i>afecto...)</i>	<b>Unresponsiveness</b> <i>no-disposición a la respuesta</i> <i>(no reciprocidad, no</i> <i>implicación...)</i>
<b>Demandingness</b> <i>(Control fuerte)</i> <i>Exigencia paterna</i>	<b>Autoritativo-recíproco</b>	<b>Autoritario-represivo</b>
<b>Undemandingness</b> <i>(Control laxo)</i> <i>No-exigencia paterna</i>	<b>Permisivo-indulgente</b>	<b>Permisivo-negligente</b>

Más recientemente, Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994) han identificado dos dimensiones similares que denominaron: *aceptación / implicación*, que se correspondería con el apego, la aceptación, el amor...; e *inflexibilidad / supervisión*, que se corresponde con la disciplina, el castigo, la privación, el control, etc. También Parker y Gladstone (1996) plantean, del mismo modo, cuatro

---

<sup>11</sup> Partiendo de este modelo, Parker, Tupling, y Brow (1979) desarrollaron la *Escala de lazos parentales*. Se trata de una escala tipo Likert (con 4 puntos) destinada a medir las características percibidas por un individuo en relación a sus padres, en base a recuerdos. La escala está formada por 12 reactivos de cuidado y 13 de protección.

estilos parentales resultado del cruce entre las dimensiones *cuidado* y *control / protección*<sup>12</sup>.

Aunque existen modelos que propugnan la existencia de tres dimensiones como el de Panenka (1990) - *control paterno, aceptación paterna y autonomía del hijo*-, o el de Schwartz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985) - *aceptación, control firme y control psicológico* -, en general, existe una gran coincidencia en la identificación de dos fuentes principales de variabilidad en la conducta parental (Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila, y Benedito, 1994): el *apoyo-implicación-aceptación* (el apego, la aceptación, el amor, etc.) y el *control-coerción-imposición* (disciplina, castigo, privación, control, supervisión etc.) que nos permiten establecer una tipología de dichos estilos parentales ya que ambas son dimensiones ortogonales, independientes, y su cruce permite caracterizar cuatro estilos de relación paterno-filial: el *autorizativo* (alta implicación y alta supervisión), el *permisivo* (alta implicación y baja supervisión), el *autoritario* (baja implicación y alta supervisión), y el *negligente* (baja implicación y baja supervisión) (Maccoby y Martin, 1983; Barber, Chadwick y Oerter, 1992; Barnes y Farrel, 1992; Foxcroft y Lowe, 1991; Lamborn, Mounts, Steimberg y Dornbusch, 1991; Paulson y Sputa, 1996; Shucksmith, Hendry y Glendinning, 1995; Smetana, 1995; Steinberg, et al., 1994). En nuestro país la mayoría de estudios han utilizado también estas dos dimensiones ortogonales (Martínez, 2003), destacando especialmente la propuesta de Musitu y García (2001), que, parten de dicho modelo teórico bidimensional para desarrollar la *Escala de Socialización Parental en la Adolescencia* (Musitu y García, 2001)

---

<sup>12</sup> Del cruce de ambas dimensiones se generan las regiones de *Cuidado óptimo* (alto cuidado y baja sobreprotección), *Compulsión afectiva* (excesivo cuidado y excesiva protección), *Control sin afecto* (sobreprotección y escaso cuidado) y *Negligente o descuidado* (bajo cuidado y baja protección).

## 1.4.2 UN MODELO RELACIONAL DE LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN

El proceso de socialización es un proceso complementario que necesita de un agente socializando y otros agentes socializadores. En este sentido implica asimetría (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985). En la familia, es necesario que padres e hijos establezcan significados compartidos que permitan delimitar y definir los límites, y la flexibilidad de éstos, de la relación. El socializando, para conseguir controlar sus impulsos, ejecutar roles, y cultivar fuentes de significado (Musitu y García, 2001), necesita de la interacción con sus padres para la adquisición de valores, normas y pautas concretas de actuación y para conocer cuándo sus conductas y comportamientos se adaptan y resultan adecuados a dichas normas. Ambas adquisiciones se producen como resultado de redundancias y congruencias en la relación, independientemente del contenido normativo de cada grupo social y cultural y de cada familia particular, como resultado de expresiones paternas que retroalimentan las conductas de los hijos indicando si la conducta es, o no, adecuada (Emde, et al, 1991; Musitu y García, 2001; Sanders y Bradley, 2002; Wang y Li, 2003; Larzelere, 2002). Es decir, el aspecto relacional que supone la responsabilidad de los padres ante comportamientos de los hijos es una constante que trasciende a la diversidad de las normas sociales (Darling y Steinberg, 1993).

En esta dinámica relacional, o mejor bidireccional, de congruencias y redundancias, pueden identificarse “*pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones (...) que permiten definir un estilo de actuación de los padres*” (Musitu y García, 2001: 9) que podemos denominar *estilo de socialización*. Dado que dicha relación es bidireccional (sólo es posible analizarla si consideramos a ambas partes y al contexto en el que se produce) el estilo de la relación determinará las potenciales conductas concretas de ambas partes, y, a partir de éstas, será posible también determinar qué estilo las caracteriza:

*“Los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la relación paterno-filial”* (Musitu y García, 2001: 9)

Una de las más poderosas fuentes de retroalimentación paterna hacia las conductas del hijo es la expresión de las reacciones emocionales del padre (Emde et al., 1991). Cuando el hijo se comporta en consonancia con las normas familiares esperará provocar reacciones emocionales positivas en sus padres. Por ello, cuando las expresiones de afecto y cariño se producen ante las conductas adaptadas del hijo se promueve la internalización de las normas.

#### **1.4.2.1**

### **LAS DIMENSIONES DE LA SOCIALIZACION FAMILIAR**

Los dos ejes de la socialización parental en los modelos teóricos bidimensionales, tal como hemos visto más arriba, son la aceptación / implicación y la coerción / imposición. Se trata de dos dimensiones ortogonales e independientes, cuyo cruce posibilita identificar cuatro regiones que nos permiten establecer una tipología de dichos estilos. Pero además, cada una de estas dimensiones constituye un determinado estilo de socialización en sí misma (redundancia y congruencia).

#### **1.4.2.1.1**

### **La aceptación / implicación**

El estilo de socialización de aceptación / implicación es aquel en el que se producen, redundante y congruentemente, expresiones paternas de reacciones de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos desarrollan conductas y comportamientos ajustados a las normas de funcionamiento familiar. El polo opuesto de esta dimensión estará constituido por reacciones paternas de indiferencia ante conductas y comportamientos de los hijos adecuados a las normas familiares (Musitu y García, 2001). Este estilo lleva implícita la afirmación de la autonomía del hijo y permite considerar las perspectivas de ambos.

El estilo paterno será de aceptación / implicación si cuando el hijo se comporta de modo adecuado y adaptado a las normas familiares, el padre expresa su satisfacción mediante muestras de afecto y cariño; y si cuando dicho comportamiento es inadecuado, el padre recurrirá al diálogo, al razonamiento y a la negociación, para afrontar las infracciones

## MARCO TEÓRICO

del hijo a la norma. Por el contrario, el estilo paterno será de baja implicación / aceptación si muestran indiferencia ante comportamiento filiales adaptados a normas y muestran displicencia ante violaciones de la norma por parte de los hijos.

Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres serán inductivas cuando el hijo muestre comportamientos adaptados. La inducción se define como “*el intento de los padres de obtener de sus hijos una complacencia voluntaria ante sus requerimientos, evitando de este modo una confrontación de deseos*” (Musitu, et al., 1988: 119). La teoría de la atribución sugiere que cuanto menor sea la presión externa para obtener la sumisión del hijo, mayor será la internalización de normas (Lytton, 1980; Lepper, 1981). Por otra parte, el razonamiento favorece dicha internalización de normas (Hoffman, 1982; Maccoby y Martín, 1983), especialmente cuando las técnicas de inducción van acompañadas de expresiones afectivas (Rollins y Thomas, 1979) y se tiene en consideración el estado emocional del niño (Maccoby y Martín, 1981). De hecho, junto a las técnicas de inducción, el apoyo emocional (afecto, aceptación y reconocimiento de los padres) proporciona el incentivo más efectivo para ayudar al niño a crecer con un alto nivel de autoestima y un eficiente autocontrol y, consecuentemente, a adaptarse con facilidad a las diferentes situaciones permitiéndoles una mayor estabilidad psíquica y social (Musitu, et al., 1988; Rollins y Thomas, 1979, Estarrelles, 1987). Lo que confirma los hallazgos de Nelson (1984), que comprobó la existencia de una relación positiva entre la satisfacción familiar y una elevada autoestima en los hijos y un clima familiar caracterizado por una alta cohesión, expresividad, orientación activa-creativa y ausencia de conflicto y control coercitivo en los padres.

El apoyo facilita que niños y adolescentes se sientan más cómodos en sus relaciones sociales y actúen con mayor responsabilidad (Bradley, Caldwell y Rock, 1988). El apoyo es facilitado por los padres por tres vías (Musitu, et al., 1988):

- El *apoyo emocional*, que puede definirse como el afecto y la aceptación que un individuo recibe de los demás, bien a través de manifestaciones explícitas, bien como resultado de comportamientos que denoten protección y cariño.



- La *asistencia instrumental*, que toma diversas formas tales como la facilitación de información, el consejo y la orientación, la ayuda en las tareas de rutina, y el cuidado y atenciones hacia el hijo.
- Las *expectativas sociales* (Mitchell y Tricket, 1980; Powell, 1980), que son orientaciones sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no.

#### 1.4.2.1.2

#### La coerción / imposición

Este estilo solamente puede producirse cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar. El objetivo de este estilo es la supresión de las conductas inadecuadas utilizando independiente o simultáneamente la privación, la coerción verbal y la coerción física (Musitu y García, 2001). Este estilo se expresaría mediante actitudes y conductas paternas orientadoras (sugerir, dar consejo) y otras más coactivas, como “*amenazar con castigos, castigar directamente, u obligar a cumplir determinadas normas aludiendo a la supresión de algún privilegio, o incluso del afecto, si no se cumplen*” (Musitu y Cava, 2001: 125).

Aunque algunos investigadores defienden que la adopción paterna del estilo coercitivo / impositivo va a depender fundamentalmente de la clase social (Ceballos, 1994, Ceballos y Rodrigo, 1998), de la situación específica y del tipo de falta cometida (Grusec y Kuczynsky, 1980), o del desarrollo evolutivo del hijo (Roberts, Block y Block, 1984; Steimberg, 1987), parece que existen serias evidencias de que se pueden detectar patrones familiares sistemáticos independientemente de estas variables y que dichos patrones son estables a lo largo del tiempo (Kagan y Moss, 1962; Hock y Linamood, 1981; McNally, Eisenberg y Harris, 1991). Hoffman (1970) proporcionó una clasificación de las estrategias disciplinarias de los padres distinguiendo entre la afirmación de poder (*power assertion*), la retirada de afecto (*love withdrawal*) y la inducción (*induction*). La afirmación de poder supone el uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios y una gran variedad de técnicas coercitivas. La retirada del afecto utiliza el enfado de los padres y la desaprobación ante conductas negativas, ignorando al niño sin hablarle ni escucharle. Por último, la inducción conlleva connotaciones positivas, ya

## MARCO TEÓRICO

que a través de explicaciones de normas, principios y valores, y del ofrecimiento de razones para no comportarse mal, trata de inducir una motivación intrínseca en el niño.

El estilo coercitivo / impositivo se caracteriza por el uso de prácticas educativas basadas en las diferentes clases de amenazas, castigo verbal, castigo físico, privación y otras conductas paternas negativas tales como la censura, amenazas, quejas, vociferar y conductas físicas negativas. Algunos autores han denominado a este tipo de recursos disciplinarios como *atención negativa* (Jones y Miller, 1974), *castigo social* (Doleys, Wells, Hobbs, Roberts, y Cartelli, 1976), *increpación verbal* (Parke, 1969), o *conducta paterna negativa* (Christensen, Johnson, Phillips y Glasgow, 1980). La privación es la restricción de recompensas tangibles, privación de privilegios y retirada de amor; es decir, todos los recursos disciplinarios basados en la negación de afecto, en el poder asertivo y en las técnicas orientadas al amor negativo - como muestras de desagrado, aislamiento, ridiculizar, avergonzar, y retirada de amor - (Steinmetz, 1979).

Tradicionalmente, las diferentes escuelas psicológicas se han aproximado al estudio de los efectos sobre el hijo de estas estrategias disciplinarias parentales: Coopersmith (1967) ya señaló que la actitud de los padres era factor de riesgo para el déficit de autoestima, destacando la importancia del afecto expresado, el tipo de normas de conducta y la disciplina. Watson, en 1928, advirtió sobre los peligros que tenía el expresar amor hacia los hijos, y el conductismo más radical recomendaba el uso del castigo como instrumento disciplinario por su mayor eficacia (Barkley, 1987; Eyberg y Boggs, 1989; Forehand y McMahon, 1981; Patterson, 1982), al considerar que el razonamiento era una táctica de disciplina ineficaz o a lo sumo como un contingente del castigo / refuerzo (Blum, Williams, Friman y Christopherson, 1995).

Por su parte la psicología cognitiva defiende la superioridad del razonamiento sobre el castigo como estrategia disciplinaria por su eficacia para favorecer la internalización de las normas y porque no presenta efectos negativos sobre la autoestima (Grusec y Kuczynski, 1997; Grusec y Goodnow, 1994; Hoffman, 1977). En este sentido, Mac Kay y Fanning (1991) advertían que el castigo incide negativamente

sobre la autoestima, en especial, cuando se da alguna de estas condiciones:

- El establecimiento por parte de los padres de leyes de comportamiento basadas en criterios personales (gustos, seguridad, necesidad).
- La no diferenciación, por parte de los padres, entre una conducta concreta ante un estímulo determinado por parte del niño y la identidad global.
- La frecuencia de los castigos.
- La consistencia de los castigos.
- La frecuencia con que los castigos se asocian a ira o agresividad.

El castigo físico es una estrategia cuya finalidad es la supresión de respuesta, *efecto primario*, al actuar el dolor físico como un reforzador, aunque junto a ese efecto primario aparecen conductas adicionales inesperadas (efecto secundario), y además un efecto social, ya que el castigo refuerza, gratifica, al que castiga (Musitu y Gutiérrez, 1984). Existen importantes evidencias empíricas (Becker, 1964; Bandura, Ross y Ross, 1981; Berkowitz, 1968; para una revisión ver en Bronfenbrenner, 1970) de que existe una estrecha relación entre castigo físico y agresividad debido a un efecto de modelado por el cual, al utilizar los padres el castigo físico, se establece un modelo de conducta agresiva que aprueba la agresión y muestra al niño cómo y cuándo ser agresivo, por lo que el niño es altamente vulnerable a la incorporación de la conducta del modelo del padre punitivo (Musitu, et al., 1988). En general puede concluirse que las estrategias coercitivas, aunque tienen una alta efectividad, implican intervenciones de gran intensidad y carga emocional que pueden generar resentimiento en los hijos hacia sus padres, que pueden desencadenar conductas no deseables, y que, además, sus efectos son limitados si no se acompañan de diálogo y razonamiento (Gershoff, 2002).

Algunos autores proponen la existencia de un continuo entre el razonamiento y el castigo (Kochanska, 1991; Weiss, Dodge y Bates, 1992). Mientras que otros autores defienden la superioridad de la combinación razonamiento – castigo (Chapman y Zahn-Waxler, 1982; Crockenberg y Litman, 1990; Davies, McMahon, Flessati y Tiedemann, 1984; Goodenough, 1931; Lytton y Zwirner, 1975), en la que las tácticas más suaves serán eficaces por su conexión con otras más severas

## MARCO TEÓRICO

(Larzelere, Sather, Schneider, Larson y Pike, 1998; Roberts y Powers, 1990). Como conclusiones generales de la mayoría de estos estudios se acepta que un estilo orientado a la implicación es más eficaz que un estilo orientado hacia la coerción para conseguir que el adolescente interiorice un sentimiento de responsabilidad hacia sus propios actos. La utilización del razonamiento conduce a una mayor interiorización que la imposición. Por otra parte, los estudios interculturales demuestran que existen diferencias culturales en relación con la variable control y que las estrategias concretas que operativizan dicha variable por parte de los padres deben estar en consonancia con la edad de los hijos. Además, la propia dinámica de la interacción humana hace difícil establecer nexos de causalidad ya conocidos en los estudios sobre *puntuación* de la Teoría de sistemas aplicada a las relaciones familiares: ¿El padre autoritario hace que el hijo sea "rebelde", o el hijo "rebelde" hace al padre autoritario?. Es decir, un niño "fácil" puede originar un comportamiento democrático, mientras que un niño "difícil" puede conducir al padre al autoritarismo (Papalia y Wendkos Olds, 1997). De hecho, Bell (1968) señalaba que la táctica paternal empleada reflejaba más bien la influencia del niño sobre el padre, que no a la inversa.

### 1.4.2.2

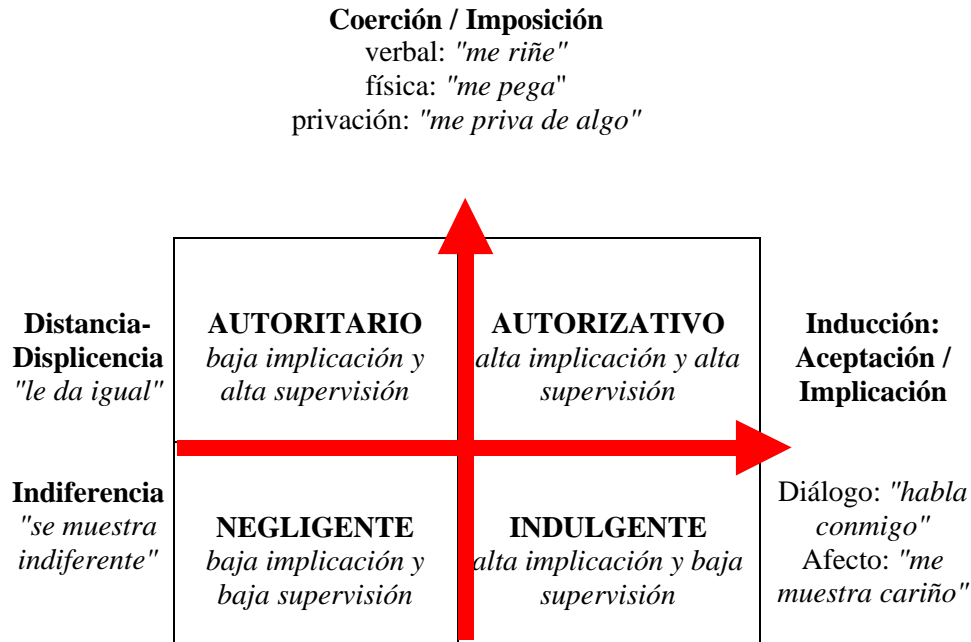
#### LAS TIPOLOGIAS DE LA SOCIALIZACIÓN PARENTAL

En el desarrollo de un modelo teórico que contemplase dicha dinámica relacional, y enlazando con el abrumador consenso que señala la existencia de dos dimensiones, *Coerción / imposición* y *Aceptación / implicación*, que son independientes, ortogonales, y por lo tanto (Musitu y García, 2001), su cruce nos permite establecer una tipología de cuatro modelos - regiones - de la socialización parental (Lamborn et al., 1991; Steinberg, et al., 1994; Maccoby y Martín, 1983; Musitu y García, 2001) - ver figura 1.2 -, siempre sin perder de vista que esta tipología es ideal, y que en la realidad lo común es encontrar parte de todos los rasgos en todas las familias y deslizamientos de un estilo a otros<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Cada uno de los estilos educativos paternos es un "tipo duro" en el sentido weberiano: ninguno de ellos, como formulaciones extremas, se ve plenamente realizado en las familias concretas y reales

**Figura 1.2.** Modelo bidimensional de socialización  
(Musitu y García, 2001)



El *estilo autorizativo* se caracteriza por una alta aceptación / implicación y una alta coerción / imposición. Los padres autorizativos son buenos comunicadores, muestran a los hijos su agrado cuando se comportan adecuadamente, les transmiten el sentimiento de que son aceptados y respetados, y fomentan el diálogo y la negociación para obtener acuerdos con los hijos (Bersabé, Rivas, Fuentes y Motrico, 2002). Las relaciones padres – hijos suelen ser satisfactorias, y los padres suelen estar abiertos al diálogo incluso para modificar las normas familiares si los argumentos ofrecidos por los hijos son adecuados. Cuando el comportamiento del hijo es evaluado como incorrecto por los padres, éstos últimos combinarán el diálogo y el razonamiento con la coerción física y verbal. Los padres autorizativos, junto a la aceptación / implicación, emplean reglas y usan el razonamiento (inducción) como táctica disciplinaria, el castigo no punitivo, y la consistencia a lo largo del

## MARCO TEÓRICO

tiempo entre declaraciones y acciones (Baumrind, 1971a; Lamborn, et al., 1991).

Los padres que adoptan el *estilo indulgente* ofrecen una alta implicación y aceptación del hijo, y, a la vez, un bajo grado de coerción e imposición. Estos padres son comunicativos con sus hijos, y cuando el hijo se comporta de forma incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición. Frente a ello optan por el diálogo y el razonamiento como instrumentos que fijen los límites de las conductas de los hijos, a los que consideran personas maduras y autorregulables y sobre los que intentan influir razonando las consecuencias que los actos inadecuados pueden producirles a los hijos (Maccoby y Martin, 1983). Estos padres actúan con sus hijos como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse, consultan con los hijos decisiones importantes del hogar y evitan el control impositivo y coercitivo (Musitu y García, 2001).

Los padres con *estilo autoritario* se caracterizan por tener una baja implicación con sus hijos y por ofrecer a sus hijos escasas muestras de su aceptación como personas. Junto a ello presentan altos niveles de coerción e imposición. Se trata de padres muy exigentes con sus hijos sin tener en cuenta la edad del niño, sus características y circunstancias (Olarte Chevarría, 1984), pero que simultáneamente son muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo. En las familias con estilo autoritario, la comunicación es mínima y unidireccional (descendente: padres – hijos) y los mensajes son básicamente demandas. Los padres con estilo autoritario no ofrecen razonamientos cuando emite órdenes, no estimulan el diálogo, y son reacios a modificar sus posiciones ante la argumentación del hijo. Valoran la obediencia incondicional y castigan enérgicamente a sus hijos (Baumrind, 1971a; Belsky, Lerner y Spanier, 1984).

Por otra parte, los padres autoritarios consideran la obediencia como una virtud y se muestran generalmente indiferentes ante las demandas de los hijos. El padre que emplea este estilo se caracteriza por ser absorbente y centrar la atención del hijo en sí mismo, produciendo individuos dominados por la ley, la autoridad y el orden, reprimiendo en los niños la capacidad de iniciativa y creación (García Serrano, 1984). Se trata de padres que intentan modelar, controlar y evaluar las conductas y actitudes de los hijos de acuerdo a unas rígidas y absolutas normas de

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

conducta, que valoran la obediencia ciega y que inculcan valores instrumentales como el respeto a la autoridad, el valor del trabajo, el orden y la estructura tradicional (Musitu y García, 2001).

El *estilo negligente* se caracteriza por una baja aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de coerción e imposición de normas. Este estilo ofrece una interacción carente de sistematización y de coherencia, ya que se caracteriza por la indiferencia, la permisividad y la pasividad. Los padres ofrecen al niño un mensaje difuso de irritación o descontento con el hijo, que es sometido a un gran número de demandas imprecisas y vagas, lo que puede fomentar en este un sentimiento de no ser amado. Burgess y Conger (1978) y Bousha y Twentyman (1984) observaron en los padres negligentes niveles muy bajos de interacción, siendo ésta mayoritariamente negativa.

Los padres negligentes tienden a ignorar la conducta de sus hijos, no ofreciendo apoyos cuando los hijos padecen situaciones estresantes, otorgan demasiada independencia y responsabilidad a los hijos tanto en lo material como en lo afectivo y apenas supervisan la conducta de los hijos, dialogan poco con ellos, son poco afectivos, prestan escasa atención a las necesidades y a las conductas del hijo, y tienen dificultades para relacionarse con los hijos. El estilo negligente puede desembocar en abandono físico o en maltrato por negligencia cuando las necesidades básicas (alimento, vestido, higiene, protección...) del hijo son desatendidas (Arruabarrena y de Paul, 1994; Moreno, 2002). En las familias maltratadoras por negligencia los hábitos de crianza son inadecuados, los padres no tienen una conciencia clara acerca de las necesidades físicas y afectivas de los hijos, la percepción de éstos es negativa, las expectativas inapropiadas, la comunicación deficitaria y se observa confusión en el desempeño de los roles familiares (Moreno, 2002; Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996; Oliva, Moreno, Palacios y Saldaña, 1995; Martínez y de Paul, 1993).

### 1.4.2.3 EFECTOS DE LOS ESTILOS PARENTALES SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS HIJOS

Musitu y Cava (2001), partiendo de la tipología propuesta, nos ofrecen una síntesis de los efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (ver tabla 1.1). Hay que tener en cuenta que estos efectos están mediatizados tanto por el contexto como por la cultura en la que se desarrollan.

*Tabla 1.1: Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (Musitu y Cava, 2.001: 131)*

<b>Estilo parental</b>	<b>Características de los hijos</b>
Autorizativo	Acatan las normas sociales (interiorización) Son respetuosos con los valores humanos y de la Naturaleza Son hábiles socialmente Tienen elevado autocontrol y autoconfianza Son competentes académicamente Tienen un buen ajuste psicosocial Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
Indulgente	Acatan las normas sociales (interiorización) Son respetuosos con los valores humanos y de la Naturaleza Son hábiles socialmente Tienen un buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
Autoritario	Muestran cierto resentimiento hacia los padres Menor autoestima familiar Se someten a las normas sociales (sin interiorizarlas) Manifiestan mayor predominio de los valores hedonistas Muestran más problemas de ansiedad y depresión
Negligente	Son más testarudos y se implican en más discusiones Actúan impulsivamente y mienten más Más problemas de consumo de drogas y alcohol Bajo logro académico Tienen más problemas emocionales: (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales)



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Los hijos socializados bajo el *estilo autorizativo* (alta aceptación y alta coerción) obedecen a la autoridad, pero junto a dicha presión tienen acceso a un flujo de diálogo en el cual las explicaciones, razonamientos, y justificaciones permiten la internalización de las normas. Su ajuste psicológico es bueno y desarrollan autoconfianza y autocontrol.

Existen marcadas diferencias culturales en los efectos del estilo autorizativo. Así, en una cultura altamente competitiva como la norteamericana, los hijos autorizativos suelen presentar mejor competencia social, desarrollo social, autoconcepto y salud mental (Baumrind, 1967a, 1971a; Maccoby y Martin, 1983; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987). Por otra parte, también presentan mejor logro académico, son realistas, felices y competentes, presentan mejor desarrollo psicosocial, menos problemas de conducta y menos síntomas psicopatológicos (Dornbusch, et col., 1987; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991). Por otra parte, el estilo autorizativo se relaciona positivamente con una alta autoestima, aceptabilidad social y logro (Elings 1988; Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987; Bradley, et al., 1988).

Sin embargo, numerosos estudios no han encontrado estos resultados prevalentes en los hijos de familias autorizativas de origen asiático o africano en norteamérica (Dornbusch, et col., 1987; Steinberg et col., 1991; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992; Kim y Rohner, 2002). Tampoco en Alemania parece que el estilo autorizativo se relacione con un mayor autoconcepto académico, aunque sí lo hace el afecto de los padres (Barber, et al., 1992). Similares discrepancias se han hallado con muestras españolas (Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001), italianas (Marchetti, 1997) o brasileñas (Pacheco, Teixeira y Gomes, 1999). Todos estos resultados acumulados evidencian la necesidad de tener en cuenta los aspectos culturales que modulan los efectos de los estilos de socialización – la necesidad de considerar el contexto – (Wang y Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray y Mandara, 2002; Watson, 2001; Chao, 2001).

El *estilo indulgente*, con alta aceptación / implicación, y baja coerción / imposición, proporciona un alto feedback a los hijos cuando sus actuaciones son correctas, y cuando no lo son no reciben sanciones de los padres sino un razonamiento sobre la adecuación de su

## MARCO TEÓRICO

comportamiento. Esta ausencia de coerciones fuertes permite que los hijos internalicen las normas de mejor grado (Llinares, 1998) y que desarrollen una relación más igualitaria con sus padres, lo que posibilita un mejor autoconcepto familiar. En muestras españolas e italianas, el autoconcepto del niño socializado mediante un estilo indulgente es mayor que el de aquellos socializados en un estilo autoritativo, en especial el autoconcepto académico (Llinares, 1998; Marchetti, 1997).

El estilo *autoritario*, caracterizado por una baja aceptación / implicación y una alta coerción / imposición, provoca que los hijos muestren un mayor resentimiento hacia sus padres y un menor autoconcepto familiar. Este estilo no permite que adquieran la responsabilidad suficiente para obtener buenos resultados académicos, ni internalizar las normas y comportamientos sociales ya que la obediencia se produce por efecto del miedo, por lo que obedecen más a las fuentes de autoridad que a la razón. Estos hijos tienen la necesidad de encontrar refuerzos positivos inmediatos y por ello sus valores son hedonistas. Sobre muestras españolas, Llinares (1998) encontró que estos niños eran más inseguros y temerosos, y presentaban un menor autoconcepto familiar y escolar.

El *estilo negligente*, baja aceptación / implicación y baja coerción / imposición, hace que los hijos sean más testarudos, se impliquen con frecuencia en discusiones, mientan más frecuentemente, actúen impulsivamente, sean ofensivos y crueles con los demás, con los animales y con las cosas. Estos hijos suelen ser más agresivos y se implican con mayor frecuencia en actos delictivos. Tienen una pobre orientación al trabajo o a la escuela. Las consecuencias emocionales de este estilo suelen ser el miedo al abandono, falta de confianza en los otros, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales (Huxley, 1999; Steinberg et col., 1994). También presentan una pobre implicación académica y problemas de conducta (Huxley, 1999), y no tienen inhibiciones ante figuras de autoridad (Steinberg et col, 1994; Llinares, 1998).

### 1.4.3

## ESTILOS DE SOCIALIZACION Y AUTOCONCEPTO

El autoconcepto se forma a partir de dos fuentes principales, por un lado, surge de las relaciones sociales que el niño mantiene con las demás personas de su entorno y, por otro lado, de las consecuencias que su conducta tiene sobre el medio con el que interacciona, ya que el sujeto recibe feedback de las acciones que realiza y esto le proporciona información sobre sus capacidades y características personales (Valls, 1988). La familia constituye el primer contexto de socialización del niño y el primer ambiente en el cual comienza a desarrollar su identidad (Lila, 1995; Cava y Musitu, 1999). Diferentes estudios han observado la existencia de una conexión entre el modo en que el niño siente que es percibido por sus padres y sus autovaloraciones (Cook y Douglas, 1998; Cuneo y Schiaffino, 2002) e incluso en cómo se ajusta a la escuela (Larose y Boivin, 1998; Shumow, Vandell y Posner, 1998); por ello, una de las funciones psicológicas más importantes que se le atribuyen a la familia es su contribución a la formación del autoconcepto del hijo (Gutiérrez, 1988; García y Musitu, 1999; Musitu y Allatt, 1994; Rice, 1997). El autoconcepto es la suma de las creencias de un individuo sobre sus cualidades personales, pero se trata de un constructo evolutivo y se extenderá a lo largo del tiempo a partir de diversas fuentes de información (Smith y Mackie, 1997) que serán puestas a punto en primer lugar en la familia:

- *Extracción de inferencias a partir de la conducta:* Según la Teoría de la Autopercepción (Bem, 1967), aprendemos acerca de nosotros mismos observando nuestra propia conducta (Rhodewalt y Agustsdottir, 1986; Salancik y Conway, 1975), e incluso de conductas imaginadas (Anderson y Godfrey, 1987; Campbell y Fairey, 1985) o visualizadas (Murphy, 1990; Hall y Hardy, 1991). Siguiendo la Teoría de la Autopercepción, cuando los indicios internos son débiles o ambiguos y cuando no están presentes las presiones de una situación apremiante, las personas tienden a verse a sí mismas con las cualidades que coinciden con su conducta pasada o presente (Chaiken y Baldwin, 1981), especialmente cuando dichas conductas han

## MARCO TEÓRICO

sido elegidas libremente por el sujeto; es decir, han sido promovidas por motivación intrínseca (Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Harackiewicz, 1979; Deci, 1975).

- *Extracción de inferencias de los pensamientos y sentimientos:* Andersen (1984) halló que nuestros pensamientos y sentimientos pueden desempeñar un papel más importante que las conductas en nuestras inferencias sobre cómo somos.
- *Efectos de las reacciones de otras personas:* Una fuente importante de autoconocimiento radica en las reacciones de los demás hacia nosotros (Cooley, 1902). Las expectativas de los demás influyen tanto en nuestra conducta como en nuestro autoconcepto (Miller y Turnbull, 1986), en especial los miembros de la familia (Cook y Douglas, 1998).
- *Comparación social:* La Teoría de la comparación social (Festinger, 1954) propone que los pensamientos y los sentimientos del yo surgen frecuentemente de las comparaciones entre nosotros y los demás permitiéndonos construir un sentido único de nuestro ser (McGuire y McGuire, 1981)

Por otra parte, la calidad de las relaciones hijos-padres está asociada a una alta autoestima (Robinson, 1995): La autoestima adolescente ha sido asociada al refuerzo paternal de la autonomía del hijo (Gecas y Schawalbe, 1986), a la aceptación paterna y a su flexibilidad (Klein, 1992), a la comunicación (Barnes y Olson, 1985), a los sentimientos de cercanía en la relación (Paulson, Hill y Holmbeck, 1991), a la no hostilidad en las relaciones (Lord, Eccles y McCarthy, 1994), al *apoyo paterno* (DuBois, Eitel y Felner, 1994; Young, Miller, Norton y Hill, 1995), y en especial a los estilos de socialización parental (Baumrind, 1967b, 1991), teniendo efectos más beneficiosos el estilo autorizativo (Steinberg, et al., 1991; Almeida y Galambos, 1991; Baumrind, 1991; Brown, Mounts, Lamborn y Steinberg, 1993), aunque como hemos visto más arriba se mantienen ciertas reservas por el efecto de las diferencias culturales (Dornbusch, et al., 1987; Steinberg et al., 1991; Steinberg et al., 1992; Kim y Rohner, 2002; Barber, et al., 1992; Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001; Pacheco, et al., 1999; Wang y Li, 2003; Seigel, 2002; Sanders, 2002; Murray y Mandara, 2002; Watson, 2001; Chao, 2001).

La familia potencia la formación del autoconcepto a través de las estrategias de socialización que los padres utilizan (Felson y Zielinski, 1989), del grado de comunicación padres-hijos (Burkkitt, 1991; Musitu, Herrero, y Lila, 1993), del clima familiar (Noller y Callan, 1991), y de la cohesión familiar (Wood, Chopin y Hannah, 1988; Cheung y Lau, 1985). Por ejemplo, según un estudio longitudinal, la integración familiar y el apoyo recibido de niño permiten predecir la autoestima 23 años después (Yabiku, Axinn y Thorton, 1999). También para Bowen (1978) y Hoffman (1981) la familia contribuye de modo especial al autoconcepto de los hijos ya que, en ella, éstos tenderían a aceptar irreflexivamente los estatus que los otros significativos les asignan desde niños (Marshall, 1993), cuando todavía no se han desarrollado las habilidades de observación y crítica hacia dichas asignaciones ni han podido negociar dicho estatus con los otros significativos (Kirsch, 1982).

En la adolescencia el desarrollo físico va a influir en las relaciones del adolescente con su familia y en el propio funcionamiento familiar (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991). En este sentido, Adams, Gullota y Markstrom-Adams (1994) desde una perspectiva dialéctica-interaccional propusieron cinco fases en la pubertad que a su vez repercuten sobre la autoestima adolescente:

- El desarrollo físico influye en las expectativas de los otros significativos del adolescente.
- El estado de la maduración fisiológica influye en las percepciones de los otros.
- Las percepciones de los otros influyen en las autovaloraciones del adolescente.
- Los adolescentes experimentan tensión cuando su autopercepción se diferencia de la de los otros.
- El crecimiento psicológico implica la asimilación de los cambios físicos, la autopercepción del cambio, y la percepción de los otros del cambio.

Por todo ello, la influencia de los padres sobre la autoestima puede llegar por varias vías. Así Burnett (1996, 1997), en un estudio sobre las estrategias de autorealce de la autoestima, indicaba que los comentarios positivos y negativos de los otros significativos (padres, profesores,

## *MARCO TEÓRICO*

hermanos y pares) mediaban entre las autoverbalizaciones y la autoestima. Sin embargo, Harter (1983) y Shokraii (2000) han prevenido sobre el abuso del elogio para realzar la autoestima de los jóvenes ya que puede tener efectos contraproducentes. Baumrind (1977) y Coopersmith (1967) encontraron que los padres de hijos con alto autoconcepto tendían a ser más serenos, activos y mostraban, a su vez, mayor autoconcepto; siendo esto consistente con la sugerencia de Coopersmith (1967) de que un padre con baja autoestima espera fracasar en la vida, anticipa el rechazo, es débil y pasivo y escatima el amor y la atención hacia sus hijos, lo que priva al niño de la oportunidad de enfrentarse a la vida con seguridad en sí mismo. Por el contrario, los individuos con alta autoestima se acercan a las personas y tareas con altas expectativas de éxito, aceptan las opiniones de los otros, manifiestan confianza en sus relaciones, y son más asertivos.

Winefield, Goldney, Triggeman y Winefield (1990) mostraron que los adultos que habían sido criados por padres negligentes durante la niñez mostraban impactos negativos duraderos: Las mujeres tenían peor ajuste laboral y los hombres eran menos eficaces en sus relaciones interpersonales. Estos estudios coinciden con el interaccionismo simbólico al poner en relieve la influencia ejercida por los otros significativos (Koetsner, Zuroff y Powers, 1991; Swan, 1992), por lo que la autoestima de los hijos está mediatizada por la valía que les otorgan sus padres: los padres que dan apoyo emocional, que son cálidos y cubren las necesidades del niño y muestran aprobación y otros sentimientos positivos, confirman en la mente del hijo que sus padres le aceptan como individuo competente, efectivo y con valía (Rice, 1997).

Sobre esta idea general, existen diferencias sexuales y culturales; de hecho, Hay, Hasman y Ballinger (2000) han asociado la estabilidad emocional del adolescente a las relaciones con los padres en los chicos, pero en menor medida en las chicas. Sin embargo, Bond (1998) analizó el ajuste psicosocial en chicas adolescentes de Hong Kong, encontrando que la educación paternal basada en el apoyo predecía el bienestar de las hijas, mientras que los estilos basados en el control repercutían negativamente sobre la autoestima y el bienestar psicosocial de las adolescentes. Watkins, Kan, Fleming, Ismail, Lefner, Regmi, Watson, Yu, Adair, Cheng, Gerong, McInerney, Mpofu, Singh-Sengupta y Wodimu (1998), en un impresionante estudio que comparó 3.604

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

adolescentes de 14 países (15 culturas), encontraron que existía una muy significativa interacción entre sexo y tipo de cultura (colectivista / individualista) con efectos sobre la autoestima adolescente. Los adolescentes colectivistas puntuaban más altos en las dimensiones familiar y social del autoconcepto, sin mostrar diferencias entre sexos. Los adolescentes de culturas individualistas mostraban diferencias sexuales en dichas dimensiones. También Verkuyten (2001) intentó mostrar dichas diferencias culturales comparando adolescentes holandeses y turcos residentes en Holanda. Este autor encontró que no existían diferencias significativas en autoestima, aunque sí existía un efecto, a favor de los adolescentes turcos, relacionado con la integridad familiar que el autor relacionó con el carácter más colectivista de la subcultura turca, frente a la holandesa.

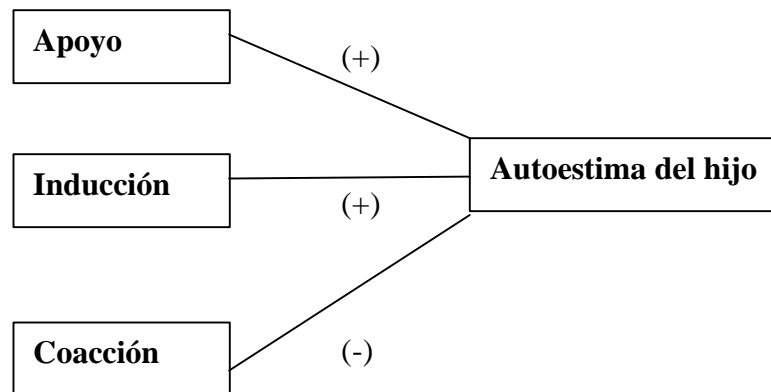
Pese a dichas diferencias culturales, parece comprobarse que, en general, los estilos basados en el apoyo favorecen la autoestima. Por ejemplo, Mahtani, Bond, Moazan, McBride-Chang, Rao, Ho y Fielding (1999), en chicas adolescentes pakistaníes, hallaron que los estilos educativos paternos basados en el calor y el apoyo influían positivamente sobre la autoestima, las relaciones sociales satisfactorias y la autopercepción de salud. Por otra parte, la excesiva presión paternal para tener éxito tiene un impacto negativo sobre la autoestima (Eskilson, Wiley, Muehlbauer, y Doder, 1986). Thompson (2000) examinó el papel del ambiente familiar de logro, el estilo paterno de educación y el feedback que los padres ofrecían al adolescente, encontrando indicios de que la orientación de logro en la familia, el control excesivo paterno y la validación selectiva de logros puede provocar o mantener un autoconcepto social bajo.

Podemos concluir que tanto el apoyo como el tipo de control ejercido por parte de los padres influyen sobre la autoestima. Así, un estilo disciplinario inductivo trasmite al hijo un reconocimiento de su habilidad para evaluar las consecuencias de la conducta y para tomar una decisión basada en la evaluación, por lo que el adolescente muestra una mayor confianza en las opciones que toma y una mayor capacidad para realizar tales elecciones. De este modo, la autoestima se reafirma, mientras que la coacción ofrecería una relación inversa con la autoestima del hijo (Openshaw, Thomas y Rollins, 1983). El modelo de Openshaw,

MARCO TEÓRICO

*et al.* (1983) nos permite esclarecer las relaciones existentes entre estilos disciplinarios parentales y la autoestima de los hijos (ver figura 1.3).

**Figura 1.3:** *Relación del estilo de disciplina paterna con la autoestima de hijo. (Openshaw, Thomas y Rollins, 1983)*



En consecuencia, ya que los estilos de socialización basados en estrategias de apoyo e inducción actúan realzando la autoestima del hijo, sería recomendable su adopción por las familias. Sin embargo, debe considerarse que la interacción familiar es el resultado de una relación recíproca en la que el hijo también influye en la adopción de un estilo u otro. Por ejemplo, Dekovic (1999) estudió, en 508 familias con hijos adolescentes entre los 12 y 18 años, el conflicto padres-hijos como variable dependiente del estilo parental adoptado por los padres y de las características personales del adolescente. Concluyó que el conflicto era una función del temperamento de los hijos y no del momento evolutivo del hijo o del estilo de socialización parental adoptado. Por otra parte, Rubin, Nelson, Hastings y Asendorf (1999) hallaron que son las características disposicionales de los hijos (niños entre 2 y 4 años) las que determinan el estilo educativo de los padres.



## 1.5

### SOCIALIZACION FAMILIAR, CLIMA FAMILIAR, Y AUTOESTIMA FÍSICA

A partir del desarrollo de los modelos multidimensionales del autoconcepto (Song y Hattie, 1984; Hattie, 1992; Harter, 1982a, 1982b; Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein, 1990; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh y Shavelson, 1985) se ha producido un importante avance de la investigación sobre la autoestima física. El autoconcepto físico es una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce (Marchago, 2002). Esta representación mental es multidimensional y jerárquica (Harter, 1985). Cada área está dividida en subáreas que, a su vez, presentan diferentes niveles, de modo que según descendemos en la organización jerárquica, vamos encontrando percepciones más específicas (Fox y Corbin, 1989).

Los diferentes modelos de autoestima física propuestos por la investigación (Nelson, 1994; Fox, 1988a, 1988b; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1986; Marsh y Jackson, 1986; Marsh y Peart, 1988; Harter, 1985) han coincidido en señalar la existencia de dos subdominios, o dimensiones, de ésta: la *apariencia física* y la *habilidad física*. Estas dos dimensiones coinciden, también, con la estructura factorial encontrada por García y Musitu (1999) en el desarrollo del cuestionario AF-5. En la base de todos los modelos multidimensionales del autoconcepto físico se encuentran las autopercepciones, tanto de apariencia como de capacidad física, por lo que una estrategia para la mejora del autoconcepto físico, y del autoconcepto general, es mejorar dichas autopercepciones. Esta es la idea central del modelo EXSEM de realce de la autoestima propuesto por Sonström y Morgan (1989).

### 1.5.1

## VARIABLES FAMILIARES Y AUTOPERCEPCIONES DE HABILIDAD FÍSICA

Diversas investigaciones, que veremos a continuación, han puesto en relación las autopercepciones con las influencias de los otros significativos y en especial con las relaciones paterno-filiales. Estas relaciones están mediadas por la cultura, la edad y el sexo del adolescente. Se ha confirmado que existen factores psicosociales relacionados con la autopercepción física: Varni y Setoguchi (1991) encontraron que el apoyo social prestado por los padres, los iguales y los profesores explicaban el 78 % de la autopercepción física en niños y adolescentes. A su vez, si dicha autopercepción física era alta, los niños presentaban mayor autoestima, menor sintomatología depresiva y menor ansiedad. En su estudio sobre poblaciones con carencia de miembros y utilizando el *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) y el *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988a), estos autores concluyeron que el aspecto físico percibido puede ser influido por el apoyo de padres, iguales y profesores, y éste a su vez puede influir en la adaptación psicológica (Varni y Setoguchi, 1991). También la salud física percibida podría estar influida por variables sociodemográficas, sociales, psicológicas y de capacidad física, destacando el sexo, el nivel de ingresos y las relaciones con los padres (mayor poder predictivo) tal y como demostraron Vingilis, Wade y Adlaf (1998) en un estudio con 840 adolescentes canadienses.

Por otra parte, se ha confirmado la existencia de diferencias culturales en las autopercepciones físicas. En un estudio a nivel europeo, King, Smith, Wold y Harel (1996) hallaron diferencias nacionales siendo los niños austriacos, noruegos e israelitas los que tenían una opinión más favorable sobre su aptitud deportiva. Lo anterior es relevante debido a la relación existente entre la práctica deportiva y una percepción más positiva hacia el propio cuerpo, y porque la percepción de habilidad física condiciona la práctica deportiva del sujeto, la cual, a su vez, está relacionada con la competencia física (habilidad), con los estereotipos

sexuales y con las experiencias recibidas en las clases de educación física (Torre y Cárdenas, 2001).

Martinek, Zaichkowsky, y Cheefers (1978) investigaron la influencia de los estilos pedagógicos del profesorado de educación física sobre la autoestima física de los jóvenes distinguiendo entre estilos verticales y horizontales en función de las vías de comunicación profesor-alumno, los sistemas de evaluación y la participación de los alumnos en el establecimiento de objetivos pedagógicos. Según estos autores, los modelos horizontales resultaban más beneficiosos sobre la autoestima física de los alumnos. Otro resultado hallado fue que la evaluación introduce un aspecto comparativo que puede inducir baja autoestima física.

Las fuentes influyentes sobre las autopercepciones físicas van variando a lo largo del desarrollo del niño y del adolescente. Los niños de edades inferiores a los 10 años determinan su autovaloración de la capacidad física mediante las críticas y alabanzas recibidas de sus padres y entrenadores (Harter, 1999; Horn y Hasbrook, 1986; Sallis, Nader, Broyles, Berry, Elder, McKenzie y Nelson, 1993). Weiss y Ebbeck (1996) han documentado esta tendencia evolutiva señalando (1) que los niños menores de 10 años confían más en los comentarios adultos (sobre todo de los padres) para elaborar sus propios juicios sobre capacidad física, (2) que de los 10 a los 14 años confían más en la comparación con los pares, y (3) que de los 16 a los 18 años confían más en la información autorreferente. Entre los 10 y los 14 años, comienzan a surgir diferencias sexuales: las muchachas confían en los adultos y en sus propias auto-comparaciones, mientras los muchachos parecen confiar más en los resultados competitivos, su capacidad para aprender habilidades nuevas y sus propios juicios acerca de su propia capacidad física (Weiss y Ebbeck, 1996).

Considerando que las muchachas confían en los comentarios adultos, es importante señalar la influencia de los padres como fuente de autovaloración (Brustad, 1996a), ya que la autopercepción física se ha identificado como mediador de la autoestima, siendo las muchachas quienes presentaban mayor descontento hacia su cuerpo (Early, 1993; Cohn, Adler e Irwin, 1987; Heunmann, Shapiro, Hampton y Mitchel, 1966; Nylander, 1971; Marsh, Parker y Barnes, 1985). Esta tendencia es

## *MARCO TEÓRICO*

resultado, según Brustad (1996b), del comportamiento diferencial de los padres puesto que ofrecen mayores estímulos a los hijos que a las hijas, lo que podría explicar que las chicas informen de autopercepciones de capacidad física y de afectos positivos hacia la práctica deportiva más bajos que los chicos. Mendoza (1994) confirmó estas diferencias sexuales, teniendo los chicos una autoestima física más positiva, y matizó que las chicas ofrecen menores niveles de autoestima cuando la tarea deportiva tiene connotaciones masculinas, cuando la situación es competitiva, y cuando el feedback es ambiguo (Lenney, 1977; Stewart y Corbin, 1981; Petruzello y Corbin, 1988; Lirgg, 1991).

### **1.5.2**

#### **VARIABLES FAMILIARES Y AUTOPERCEPCIONES SOBRE LA APARIENCIA FÍSICA**

La autoimagen corporal es una parte muy significativa y relevante para las personas y está estrechamente vinculada con la autoestima, en especial para las mujeres (Cardenal, 1999), cuyas autopercepciones sobre la propia imagen corporal estarían más diferenciadas que en los hombres (Koff, Rierdan y Stubbs, 1990). De este modo, Franzoi y Shields (1984) señalaban que existen diferencias en la importancia de los diferentes subcomponentes de la autoimagen corporal entre chicos y chicas. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia corresponde a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas son el atractivo sexual, el peso y la condición física. Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, de los familiares, de las expectativas adversas y de los factores socioculturales como catalizadores de una imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de la conducta alimentaria –TCA– (Gowers y Shore, 2001; Gardner, Stark, Friedman y Jackson, 2000; Thompson y Chad, 2000; Leung, Thomas y Waller, 2000). Entre todos estos, destaca, como factor muy importante, los comentarios y actitudes de los miembros de la familia, sobre todo de las madres.

La asociación entre el atractivo físico percibido y la autoestima global ha sido demostrada en todas las edades y refleja la importancia de la apariencia física (Harter, 1993a; Hagborg, 1993). Las mujeres tenderían a valorar sus cuerpos en función de su atractivo, mientras que

los hombres lo harían por su capacidad operativa sobre el medio externo (Erikson, 1980; Lerner, Orlos y Knapp, 1976). Esta diferente valoración haría, consciente o inconscientemente, que las mujeres estén sometidas a una mayor presión para alcanzar los estándares convencionales referidos al atractivo físico (Davis y Katzman, 1997; Faust, 1983). Sands, Tricker, Sherman, Armatas y col., (1997) encontraron que estas diferencias sexuales en la imagen corporal se producen ya antes de la pubertad. En este sentido, Wood, Becker y Thompson (1996) hallaron que las niñas de 8 a 10 años ya mostraban una menor autoestima, menor satisfacción corporal y una mayor discrepancia entre el "yo real" y el "yo ideal". Estas diferencias se mantienen consistentes incluso en adultos de 20 a 34 años (Stowers y Durm, 1996). Parece que las diferencias sexuales en la asociación entre autoestima e imagen corporal muestran un patrón evolutivo determinado por la maduración y el desarrollo. Así, dichas diferencias, presentes a los 12 años (Ritvo, 1977; Rosenbaum, 1979), y aún antes (Wood, *et al.*, 1996), desaparecen a los 14 años (Koff, *et al.*, 1990), posiblemente debido a las diferencias madurativas entre chicos y chicas (Cardenal, 1999), para reaparecer a partir de los 16 años (Lerner y Karabenick, 1974; Watkins, Kan y Ismail, 1996).

A pesar de que Abell y Richards (1996) han encontrado unos resultados contradictorios, según los cuales los hombres tendrían una peor imagen corporal que las mujeres, que explican por el deseo masculino de ser más fuertes y duros, la mayoría de investigaciones han mostrado que las mujeres tienen una peor imagen corporal que los chicos (Brooks-Gunn, 1992; Clifford, 1971; Davis y Katzman, 1997; Simmons y Blyth, 1987; Tobin-Richards, Boxer y Petersen, 1983; Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann-Falck y Kliever, 1998). Las chicas, en general, presentan autopercepciones referidas a sus cuerpos más negativas que los chicos (Kearney-Kooke, 1999), siendo el peso un factor muy importante en la imagen corporal en éstas (Mendelson y White, 1985). Para Freedman (1984), las muchachas tienden a dar demasiada importancia al atractivo físico debido a una cierta presión social (popularidad, relaciones heterosexuales). Esto podría explicar que Lerner y Karabenick (1974) encontrasen relaciones significativas entre atractivo físico y autoconcepto en chicas pero no en chicos.

Cooper, Taylor, Cooper y Fairbum (1987) y Cooper y Goodyear (1997) han documentado la influencia de la insatisfacción por la imagen

## MARCO TEÓRICO

corporal, tanto en su dimensión perceptiva como en su dimensión emocional o afectiva, en el desarrollo de los trastornos de la alimentación y en otros problemas emocionales relacionados con la baja autoestima durante la adolescencia (Cash y Green, 1989; Whitaker, Davies, Shaffer, Jonson, Abrams, Walsw y Talikow, 1989). Estos procesos subyacentes a dicha interacción parecen relacionar estrechamente ambas dimensiones (la perceptiva y la afectiva) con la distorsión de la imagen corporal (Thompson, Altabe, Jonson y Stormer, 1994; Williamson, Barker, Bertman y Gleaves, 1995; Stormer y Thompson, 1996). La imagen corporal se forma a través de interacciones sociales y del feedback que recibe el individuo acerca de su propio cuerpo (Lerner y Jovanovic, 1990). Por lo tanto, la instauración de un *descontento normativo* (Gracia, Marco y Fernández, 1999) se iniciaría en la infancia y adolescencia por la presión hacia un determinado patrón estético que tendría como trasmisor el entorno familiar, mediante unas actitudes maternas que podrían propiciar trastornos de la imagen corporal en las hijas (Striegel, Silberstein y Rodim, 1986; Pike y Rodin, 1991; Rabinor, 1994). En este sentido, determinados estudios (Rieves y Cash, 1996; Rozin y Fallon, 1988) han descubierto correlaciones entre el grado de satisfacción corporal de las madres y el de sus hijas, tal vez por compartir similares ideales estéticos.

Los individuos desarrollan una imagen corporal (normal o deformada) en el contexto de la vida en familia (Haworth-Hoeppner, 2000; Gable y Lutz, 2000): La familia, como mediadora de la cultura, influye sobre el desarrollo de la identidad personal, contribuyendo a la formación de la autoestima. Así la familia reproduce patrones culturales acerca del peso, de su control, de la actividad física, y del consumo de televisión – inactividad – (Robinson, 1999). Aunque se conoce que la asociación entre autoestima e imagen corporal está mediatizada por la clase social, la raza y el género (Stevens, Kumanyka y Keil, 1994; Major, Barr, Zubeck y Babey, 1999), en general, la mayoría de estudios sobre las relaciones entre familia y autopercepciones sobre el atractivo físico han dejado sin respuesta la pregunta de si el funcionamiento familiar ejerce influencia sobre las preocupaciones acerca de la autoimagen física (Rodríguez y Beato, 2002).

Con chicas adolescentes de 14 años, Rodríguez y Beato (2002) encontraron que los factores relacionados con la insatisfacción hacia la

imagen corporal eran la baja autoestima y el percibir un mayor grado de control y exigencia por parte de la madre; sin embargo esta relación desaparecía a los 16 años. Por otra parte, otros estudios afirman que las percepciones que las adolescentes tienen de las relaciones familiares están asociadas a la imagen corporal (Byely, Bastiani, Graber, y Brooks-Gunn (2000). Las relaciones negativas con los padres, en chicas adolescentes, están asociadas a una pobre imagen corporal y al seguimiento de dietas (Archivald, Graver y Brooks, 1999; Byely, et al., 2000).

Hahn-Smith y Smith, (2001), comparando 410 chicas hispanas y angloamericanas de 8 a 13 años, encontraron que la identificación con la madre se relaciona positivamente con alta autoestima en las hijas adolescentes y negativamente con problemas alimentarios y descontento corporal. Otras conclusiones del estudio fueron (1) que las madres con alta autoestima tendían a tener hijas con alta autoestima, (2) que las madres de muchachas con baja autoestima física presentan mayor discrepancia entre la figura real de sus hijas y la figura que las madres consideran ideal (atractiva), y (3) que las chicas que aspiran a ser como sus madres, en términos de rasgos de personalidad, se sienten mejor consigo mismas y están más satisfechas con sus cuerpos que las chicas con baja identificación maternal. A la luz de todos estos estudios, es posible concluir que una educación familiar muy exigente en los aspectos corporales y físicos puede contribuir al malestar hacia el propio cuerpo y a la insatisfacción corporal, afectando negativamente a la autoestima (Marchago, 2002, Cash, 1990; Slade, 1994; Raich, 2000).

### **1.5.3 DIFERENCIAS SEXUALES EN LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR**

Las principales teorías sobre el desarrollo adolescente se han basado en investigaciones que partían de muestras compuestas por sujetos masculinos y blancos (Kearney-Cooke, 1999), cuyos resultados se han generalizado hacia las chicas (Johnson y Ferguson, 1990). Sin embargo, en la familia se trata diferencialmente a los hijos y a las hijas: a las chicas se les trata con mayor ternura y delicadeza y están más protegidas que los niños mientras que a los chicos se les da más libertad, lo que les permite

## *MARCO TEÓRICO*

mayores oportunidades de exploración del entorno físico (Coakley, 1987). Por lo tanto, diferentes autores han propuesto la existencia de procesos de socialización distintos para chicos y chicas (Gilligan, 1982; Miller, 1986; Block, 1973; Wood y Karten, 1986; Spence, 1993).

La familia juega un papel importante en el proceso de desarrollo de la autoidentidad femenina (Usmiani y Daniluk, 1997; Brettschneider, 1992). Para las hijas, sus madres sirven de modelo, guía y fuente de información sobre como debe ser la experiencia corporal como mujer, y, por otra parte, la variable que mejor predice la autoestima en las chicas adolescentes es la relación con la madre (aceptación e intimidad) (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1994). En las chicas, los cambios fisiológicos tiene mayor impacto que en los chicos; así, el inicio de la menarquía sirve como desencadenante para una serie de cambios biológicos y sociales que desafían la integridad física y social de las chicas. Cuando dichos cambios corporales contribuyen a crear una autoimagen física insatisfactoria aparece una mayor sintomatología depresiva y mayores preocupaciones acerca del peso y la alimentación (Usmiani y Daniluk, 1997).

Los padres y madres suelen interactuar de distinto modo con sus hijos en función del sexo de éstos. Musitu, et al. (1988) ya señalaron que los padres establecían mayores diferencias de género que las madres en referencia a las conductas que consideran apropiadas para las chicas. Escartí (1994) mostró, por otra parte, que los padres dedicaban más tiempo a actividades lúdicas que las madres, en especial a la participación en actividades físicas y sociales. En numerosos estudios realizados en Estados Unidos con adolescentes afroamericanos se ha encontrado también dicho trato diferencial con la salvedad de que en las citadas familias afroamericanas son, en especial, las mujeres las que tratan de distinto modo a los hijos que a las hijas (Copeland, 1985; Jackson, 1993; Jenkins y Guidubaldi, 1997; Leve y Fagot, 1997; Mott, 1994; Siegal, 1987; Starrels, 1994; Mandara y Murray, 2000).

Por otra parte, Bem (1993) denuncia que en nuestras sociedades existe una tendencia perversa que promueve los valores y las expectativas masculinas, proporcionando a las mujeres menores oportunidades para sentirse valoradas y para realzar su autoestima. Lo cual es consistente con la idea de Kearney-Cooke (1999) de que nuestra cultura promueve



mensajes que constriñen los roles socialmente aceptables para las mujeres. Por ello, las chicas presentan una menor autoestima que los chicos en la adolescencia (Marcotte, Fortín, Potvin y Papillon, 2002), y a esta diferencia contribuirían autovaloraciones más bajas en la apariencia física y en la autopercepción de capacidad física (Corbin, 2002).

Las chicas que practican deporte tienen una mayor autoestima que aquellas que no lo practican debido, según Trew, Scully, Kremer y Olge (1999), al desarrollo de sentimientos de logro, de un sentido de pertenencia y a la adquisición de nuevas habilidades. Sin embargo, Lirgg (1991) examinó la magnitud de las diferencias sexuales en la seguridad en sí mismo en la actividad física y encontró que los chicos tienen una mayor autoconfianza. Dichas diferencias pueden explicarse por la naturaleza de la actividad física y la percepción de la adecuación de dicha actividad al sexo, relacionado con los estereotipos asociados al género que estarían actuando desde edades muy tempranas (Gill, 1992; Eccles y Harold, 1991). Las muchachas perciben que poseen una capacidad inferior a los chicos para el deporte, asignan a éste una menor importancia y perciben en menor grado el estímulo paternal hacia la participación (Brustad, 1993). Además, las chicas son más realistas al autoevaluar su capacidad física, ya que los chicos tienden a sobrevalorarse - lo que afecta a la autoconfianza - (Eccles y Harold, 1991).

Algunas investigaciones han indagado sobre la influencia crítica de los padres (y otros significativos como entrenador y pares) en las autopercepciones físicas de las chicas. Así se han hallado diferencias según la edad: Las chicas más jóvenes citaban a sus padres como principal fuente de influencia (Jaffee y Manzer, 1992), mientras que las más mayores daban ese protagonismo a los pares (Jaffee y Ricker, 1993). Rönkä y Poikkeus (2000) encontraron, con una muestra de 129 adolescentes, que las relaciones cálidas entre padres e hijas estaban asociadas a mayor satisfacción y una mayor autoestima física. Esto no sucedía con los muchachos. En este estudio también encontraron que las chicas tenían más conflictos y menor intimidad con sus padres que los chicos, y que los conflictos con los padres se asociaban, en las chicas, a una baja autoestima física y a síntomas depresivos. En los chicos solamente a un pobre éxito académico; lo que explicaría en parte que los chicos presenten mejor autoestima física y las chicas mejor autoestima académica.

## MARCO TEÓRICO

Por todo lo anterior, Nelson (1994) recordaba que es importante que los padres promuevan la participación en el deporte de sus hijas, ya que de este modo aprenden a apreciar sus cuerpos. Esta idea es consistente con el hallazgo de Jaffee y Rex (2000) que, en un estudio con 865 chicas, encontraron que las chicas más activas tenían unos padres físicamente más activos que, además, compartían el interés por el deporte de sus hijas. En este estudio señalaron que los padres tendían a ayudar a sus hijas practicando con ellas, apoyando la participación y enseñando habilidades deportivas, mientras que las madres solían apoyar la práctica de las hijas con mayor efectividad hablando con ellas sobre deporte, haciendo comentarios positivos sobre sus actuaciones y viéndolas jugar. Los autores concluyen que cualquier tipo de estímulo paternal es eficaz para aumentar la tasa de actividad física de las hijas.

### 1.6 CLIMA FAMILIAR Y SOCIALIZACION DEPORTIVA

Para McPherson y Brown (1988: 267) la socialización es “*el proceso por el cual las personas aprenden habilidades, rasgos, actitudes, normas y conocimientos asociados a la manifestación de ciertos roles presentes o anticipados*”. En el caso de la práctica deportiva, este proceso estará mediatizado por las posibilidades que el ambiente social ofrezca en términos de refuerzos y oportunidades para el aprendizaje de habilidades físicas, de implicación con la práctica deportiva y de adopción de un estilo de vida sano (Brustad, 1992; Greendorfer, 1992; Peiró, 1997). Desde una perspectiva sociológica (García Ferrando, Lagardera y Puig, 1998), se han desarrollado dos aproximaciones a las relaciones entre deporte y socialización: la primera aproximación entiende la socialización deportiva como el proceso por el cual la cultura deportiva es adquirida por los sujetos (la socialización en el deporte). La segunda se refiere al modo en que la cultura deportiva facilita mecanismos y recursos para integrarse de un modo eficaz en la sociedad; es decir, la socialización a través del deporte, que entiende el deporte como un vehículo para el aprendizaje social y para la adquisición de habilidades necesarias para la

participación efectiva en el ámbito social, político y económico (Greendorfer, 1992).

Desde una perspectiva psicosocial, a estas líneas de investigación se ha añadido una tercera (Peiró, 1997) que es la *socialización fuera del deporte*, referida a aquellas influencias que hacen que una persona abandone la práctica deportiva, tanto en deportistas profesionales como en niños (Gould, 1987; McPherson y Brown, 1988), como consecuencia del envejecimiento (Curtis y Ennis, 1993; McPherson, 1993, Rosenberg, 1993), por la influencia de aspectos motivacionales, orientaciones de meta y competencia percibida (Feltz y Petlichkoff, 1983; Gould, 1987; Roberts, Kleiber y Duda, 1981) y por la influencia negativa recibida de los adultos y otros significativos (McPherson y Brown, 1988).

Desde la línea de investigación centrada en *la socialización a través del deporte* se considera que la práctica deportiva ofrece una serie de situaciones sociales (club, escuela deportiva, grupo informal, deportes populares, juegos con amigos....) más o menos estructuradas y formalizadas, y una serie de agentes socializadores (entrenador, directivos, iguales,...) que entran en interacción con el socializando y, por ello, co-participarían en el proceso de socialización (Peiró, 1997). Por lo tanto, la práctica deportiva podría favorecer la adquisición de valores y normas, y reforzar los sentimientos de identidad y solidaridad (García Ferrando, Lagardera y Puig, 1998). Para Greendorfer (1992), el deporte, comparado con otras actividades, es un vehículo único para el aprendizaje social y la práctica puede ofrecer a los jóvenes una serie de habilidades necesarias para la participación efectiva en el ámbito social, político y económico cuando sean adultos.

El deporte permite el aprendizaje de un reglamento y modos de comportamiento en la práctica deportiva. El socializando, para participar en la actividad deportiva, debe interiorizar unas normas y valores sociales (conformidad normativa) y comprometerse con el destino del colectivo al que pertenece (García-Ferrando *et al.*, 1998). La idea de que el deporte posee, intrínsecamente, efectos socializadores positivos ha sido cuestionada por una serie de investigadores interesados en analizar las relaciones entre la participación deportiva y otras variables como:

## MARCO TEÓRICO

- El *logro y las aspiraciones académicas* (Coakley, 1990; McElroy, 1979; Wells y Picou, 1980).
- La *movilidad ocupacional y social* (Braddock, 1980; Dubois, 1978, 1979; Loy, 1969; Stevenson, 1976).
- Las *conductas desviadas* (Buhrmann, 1977; Rankin, 1980; Segrave, 1986; Segrave y Hastad, 1982).
- Las *orientaciones políticas* (Ogilvie y Tutko, 1971; Scott, 1971).
- Los *rasgos del carácter y el desarrollo moral* (Bredemeier, 1985; 1987; Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper, 1986; Dubois, 1986; Gelfand y Hartman, 1978; Kleiber y Roberts, 1981; Romance, Weiss y Bockoven, 1986; Weiss y Bredemeier, 1990).

El éxito de la transferencia de las competencias adquiridas en el deporte dependerá, según García Ferrando *et al.* (1998), de una larga serie de variables (edad, género, posición social, nacionalidad, creencias religiosas e incluso rasgos singulares de personalidad) de entre las que destaca la influencia de la clase social que determina la pre-socialización de los niños y niñas, puesto que en categorías sociales de bajo estatus existe una mayor tendencia a adoptar comportamientos grupales y a actuar en base a la lógica de lo inmediato. Por ello, y por las posibles influencias de otros agentes socializadores, especialmente los iguales, la noción de transferencia es muy frágil.

Para la línea de investigación centrada en la *socialización en el deporte* la principal preocupación de los investigadores ha sido el detectar qué influencias psicológicas y sociales influyen en la atracción inicial hacia el deporte y en el mantenimiento de la práctica deportiva. La mayor parte de la investigación se ha inspirado en el modelo de Kenyon y McPherson (1973) que distingue tres factores que configuran y mediatizan la socialización deportiva:

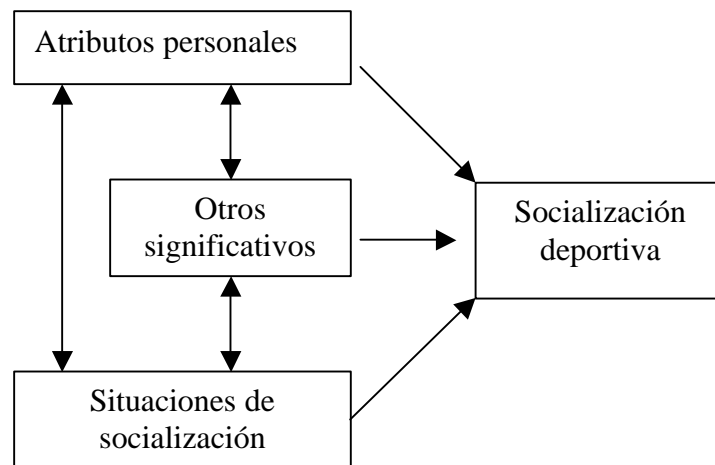
1. Atributos físicos y psicológicos de los que se inician en la práctica deportiva.
2. El apoyo, ánimo y recompensas.
3. Los diversos sistemas sociales (familia, escuela, amigos y comunidad) en los que se van desarrollando los valores y orientaciones personales.

Las diferentes investigaciones sobre socialización en la práctica deportiva, se han centrado en (Peiró, 1997):

- Cómo la socialización en el deporte está vinculada al apoyo y a los ánimos ofrecidos por los otros significativos (Greendorfer, 1977; Lewko y Greendorfer, 1980; Snyder y Spreitzer, 1973, 1978; y Spreitzer y Snyder, 1976).
- Cómo las influencias ejercidas por los otros significativos y por diferentes subsistemas sociales, están moduladas por el sexo del socializando (Greendorfer, 1977; Greendorfer y Lewko, 1978; Lewko y Ewing, 1980; Snyder y Spreitzer, 1978), el estatus socioeconómico (Greendorfer, 1978; Hasbrook, 1986, 1987), la raza (Greendorfer y Ewing, 1981), el lugar de residencia, rural o urbano (Carlson, 1988) y la cultura (Greendorfer, Blinde y Pellegrini, 1986; Yamaguchi, 1987).
- Cómo los socializados autoevalúan sus propias capacidades deportivas (Feltz y Petlichkoff, 1983; Klint y Weis, 1987; Roberts *et al.*, 1981).
- Y, con una visión interaccionista, cómo los padres aprenden a prestar apoyo a sus hijos en respuesta a la participación deportiva de éstos (Snyder y Purdy, 1982).

Sewell (1963) sintetizó los factores relacionados con la socialización deportiva, sugiriendo que los atributos personales interactúan con los otros significativos, en las situaciones de socialización, y que estos tres factores explican el proceso de socialización deportiva.

**Figura 1.4:** Factores relacionados con la socialización deportiva  
(Sewell, 1963)



El sujeto, a lo largo del propio proceso de socialización, pasará por fases o momentos especialmente críticos en función de las interacciones entre la *persona en situación de aprendizaje* (rasgos de personalidad, habilidades motrices, raza, edad, sexo, lugar de nacimiento...), los *agentes socializadores* (padres, amistades, deportistas famosos, profesores...) y las *situaciones sociales* (hogar familiar, escuela, club deportivo, lugar de trabajo, horario...) (García Ferrando *et al.*, 1998). El espacio social en el que cada uno desempeña los roles sociales determina el estilo de vida que mantenemos y nuestras pautas de comportamiento social (García Ferrando *et al.*, 1998). Estas pautas de comportamiento son un indicador de nuestra integración social y nos diferencian de los demás, puesto que, como indica Bordieu (1997: 18), "*el espacio social se construye de tal forma que los agentes o grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades avanzadas, son los más eficientes, el capital económico y el capital cultural*".

El *habitus* es "un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, de esquemas de percepción, representación y acción común a todos los miembros del mismo grupo o clase" (Bourdieu, 1972: 81). Así pues, los *habitus* y los esquemas incorporados son los gestos más automáticos o las técnicas del cuerpo más insignificantes en apariencia, como el movimiento de las manos, el modo de andar, de sentarse, de sonarse, la manera de poner la boca al comer o al hablar, la forma de vestirse, de hablar, de jugar (Bourdieu, 1988). *Habitus* y esquemas incorporados se adquieren en el seno de la familia; "*El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas*" (Bourdieu, 1997: 19), entre las cuales, las deportivas son una señal de distinción social (García Ferrando *et al.*, 1998).

Coakley (1987) han señalado la relación existente entre estatus social familiar y práctica deportiva. Aquellas familias con bajo estatus socioeconómico sufren limitaciones en el acceso a los equipamientos deportivos y en el tipo y número de deportes accesibles. Por otra parte, Watson (1979) encontró que la clase social influía sobre las expectativas y actitudes que los padres mantenían hacia el deporte de los hijos. Así, las familias de clases bajas entienden que el deporte es una oportunidad para que sus hijos aprendan a responder a la disciplina, mientras que las clases medias lo interpretan como una oportunidad para que sus hijos aprendan las habilidades deportivas y para desarrollar las habilidades necesarias para el trabajo en equipo. Por ello, se puede concluir que las actitudes paternas hacia la práctica deportiva de los hijos varía en función del grupo socio-cultural (Jaffee y Ricker, 1993) y del sexo de los hijos (The President's Council of Physical Fitness and Sports Report, 1997). Además, Allison, Dwyer y Makin (1999), con una muestra de 1041 adolescentes, señalaron que las actividades familiares (trabajo y disponibilidad de tiempo de ocio) aparecían como una importante barrera a la práctica deportiva de los hijos. En consecuencia, la familia ofrece al socializando una determinada orientación hacia el deporte mediante un sistema de disposiciones y predisposiciones. García Ferrando (1996) realizó una investigación que tenía por objeto conocer el perfil sociológico de los deportistas olímpicos españoles. Una cuestión relevante a dicho perfil era el conocer quién era la persona que había

## MARCO TEÓRICO

ejercido un mayor estímulo e influencia en la iniciación deportiva de los 93 deportistas olímpicos que componían su muestra. Según dicho estudio, las figuras que ejercieron una influencia determinante fueron en primer lugar los padres, siendo el padre más significativo que la madre, los amigos, el entrenador, los hermanos, profesores y otros (medios de comunicación, directivos deportivos...) fueron, en orden decreciente de importancia, las fuentes que iniciaron a los deportistas olímpicos en la práctica deportiva. Para García Ferrando (1993) los tres predictores más poderosos de la práctica deportiva de los hijos, y que interactúan entre sí, son los hábitos deportivos de los padres, en especial de la madre, la importancia otorgada a la Educación Física escolar (profesor) y la existencia de un ambiente agradable y divertido.

Según Brustad (1992) tanto la sociología como la psicología del deporte han descuidado aspectos esenciales en sus investigaciones. Así, la sociología del deporte ha centrado su atención en la socialización en el deporte y en la estructura social que permite la socialización, sin embargo ha descuidado el contexto psicológico en el que los niños inician su actividad deportiva y en el mantenimiento de esta actividad. Por su parte la psicología del deporte ha ignorado las influencias sociales sobre los procesos psicológicos estudiados. Para paliar esta desconexión, Brustad (1992) propone que las investigaciones sobre socialización y motivación en el deporte deben conjugarse sin perder de vista las influencias evolutivas, físicas y cognitivas, sobre los procesos de socialización en el deporte, que siendo sensibles a los cambios evolutivos, permitan indagar cómo el proceso de socialización incide sobre los procesos motivacionales (orientación al logro / orientación a la tarea).

Investigar la motivación implica responder a dos cuestiones principales: la dirección de la conducta, y la carga energética de ésta (Sage, 1977; Weinberg y Woud, 1996; Roberts, 1995; Escartí y Cervelló, 1994). Para Roberts (1995) la motivación y la conducta de ejecución son los procesos de pensamiento que gobiernan la acción motivacional. Es decir *“las atribuciones son el factor cognitivo más significativo en la comprensión de la conducta de ejecución”* (Roberts, 1995:21). Aunque las atribuciones han explicado el deseo de éxito de las personas, no ha podido responder al por qué de dicho deseo (Dweck y Elliot, 1983; Roberts, 1995). Para responder a esto, Roberts (1995) elabora un modelo que considera que la motivación en el deporte es un proceso dinámico



bidireccional y que integra metas de acción, clima motivacional, habilidad percibida y conductas de ejecución. Dicho modelo es heredero de los conceptos de *autoeficacia* (Bandura, 1977a), de *competencia percibida* (Harter, 1978), de *sensación de capacidad* (Maher y Braskamp, 1986), y de *capacidad percibida para afrontar las demandas medioambientales* (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989).

La relevancia de este modelo - además de integrar diferentes micro-teorías, que Roberts (1995) opina que pueden representar diferentes aspectos convergentes de una teoría más general (McAuley, 1995) - estriba en la importancia que otorga al proceso de socialización ya que la persona puede estar inmersa en un ambiente competitivo o en un ambiente orientado hacia la maestría. Los agentes de socialización crean un clima motivacional que influirá en el sujeto al determinar si se orienta hacia la maestría o hacia la competición (Ames, 1987). El clima estaría conformado por las señales y feedbacks ofrecidos por los otros significativos, en especial los padres y entrenadores, y afecta a la percepción del sujeto de las demandas de la tarea (Roberts, 1995). De este modo, son los otros significativos los que con sus evaluaciones influyen en la autocompetencia percibida (Harter, 1978).

Escartí, García-Ferriol y Cervelló (1994) realizaron un estudio sobre 351 adolescentes deportistas federados, que analizaba las relaciones entre el clima familiar deportivo, la práctica deportiva de sus padres, y el estatus socioeconómico, encontrando que aquellos adolescentes cuyos padres practicaban deporte percibían un clima familiar deportivo más positivo que los hijos de padres no practicantes. Este clima estaba caracterizado por una mayor educación deportiva, una mayor inducción al deporte y un mayor apoyo paterno hacia la práctica deportiva de sus hijos. Estos autores concluyeron que los padres son modelos directos e indirectos para sus hijos, aunque *el cómo* se produce dicha influencia sigue siendo desconocido<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> De hecho, el apoyo en la práctica deportiva, que ha sido definido como “*una actitud positiva de los otros significativos hacia la implicación del sujeto en la actividad*” (McAuley, 1995: 159), sería, desde este punto de vista, un constructo multidimensional y estaría mediado por la autoeficacia en la conducta deportiva (McAuley, 1995).

## MARCO TEÓRICO

Un modelo útil para explicar dicha influencia paternal sobre el comportamiento deportivo de los hijos es el modelo de valor de la expectativa (*expectancy-value model*) de Eccles y Harold (1991). Según este modelo, las conductas de socialización están influidas por las expectativas paternas hacia el éxito del hijo en un área dada y por el valor que otorgan los padres a dicho éxito. Si los padres valoran un área determinada y consideran importante el obtener éxito en dicha área, tenderán a influir sobre sus hijos para que alcancen éxito en ella. Esta influencia se puede producir por 4 vías (Eccles y Harold, 1991):

1. Estímulo paternal: formas verbales y no verbales de estimulación hacia un determinado área de la conducta.
2. Participación paternal: el padre proporciona la ayuda directa o indirecta a la participación del niño en un área determinada.
3. Facilitación paternal: los padres hacen esfuerzos por hacer más fácil la participación del niño en un área.
4. Modelado paterno: El padre modela un modo de vivir activo para su hijo, promoviendo la autoeficacia e informando al niño de lo que es importante o es valorado.

Varios estudios realizados con muestras de niños y adolescentes de 9 a 13 años han mostrado que los padres ejercen una influencia preponderante sobre el comportamiento deportivo de los hijos: Así, los padres que participan en actividades físicas con sus hijos (Stucky-Ropp y DiLorenzo, 1993), que organizan actividades físicas (Anderssen y Wold, 1992) y que facilitan la participación deportiva de sus hijos (transporte, medios, recursos) son más eficaces en el fomento de la actividad física infantil (Sallis, Alcaraz, McKenzie, Hovell, Kolody y Nader, 1992).

Según McGuire, Hannan, Neumark-Staizer, Falkner y Story (2001), el comportamiento y apoyo de los padres explican los comportamientos deportivos de sus hijos adolescentes. Estos autores encontraron una modesta significatividad entre las actitudes y conductas hacia la actividad física de los padres y la de sus hijos adolescentes. Dicha relación estaba mediada por la raza / identidad étnica. Los padres transmiten información a los hijos sobre su capacidad y sobre el valor de la actividad física mediante modelado y refuerzos, tanto verbales como no verbales, que reconocen, refuerzan y fortalecen el interés del niño por la práctica de la actividad física. Brustad (1993, 1996b) estudió la influencia

de las actitudes y comportamientos parentales sobre las autopercepciones de capacidad física y las respuestas afectivas hacia la actividad física en los hijos. Aquellos padres que relataron obtener mayor placer de la actividad física, alentaban más a sus hijos a ser activos y favorecían percepciones más altas de capacidad física y atracción hacia el deporte en los hijos. Existen diferencias sexuales en este proceso (Brustad, 1996b): Los padres daban mayores estímulos a los hijos que a las hijas, y las chicas informaban de autopercepciones de capacidad física y de afectos positivos hacia la actividad física más bajas que los chicos.

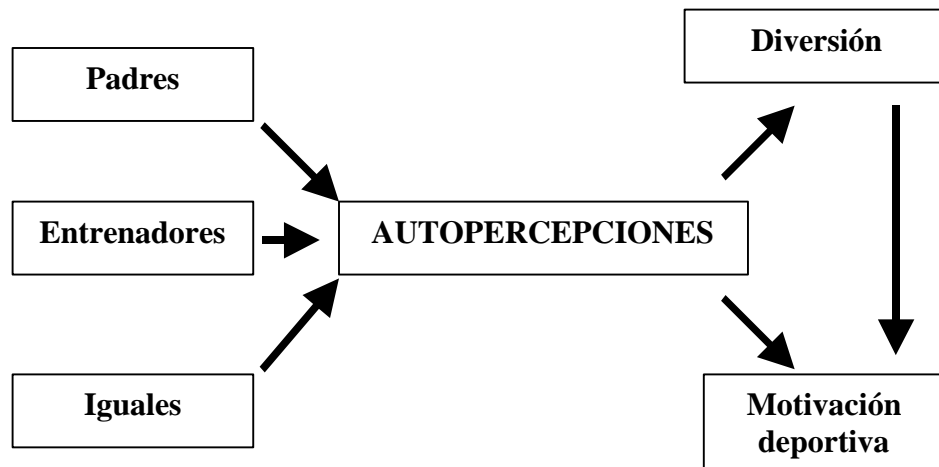
Scanlan y Simons (1992) detectaron como fuentes de placer en la actividad física las interacciones sociales positivas, el apoyo y la participación de los otros significativos (padres, entrenadores e iguales), las autopercepciones de capacidad física, el reconocimiento social, el esfuerzo, la demostración de habilidades y las sensaciones producidas por el movimiento. Por otra parte, se ha hallado una fuerte relación entre las creencias, expectativas y comportamientos paternos, y autopercepción de capacidad, placer y niveles de actividad física en los hijos (Brustad, 1996a). Dempsey, Kimiecik y Horn (1993) examinaron la relación entre las creencias y comportamientos del padre y la actividad física de los hijos. Cuando las creencias de los padres sobre la capacidad de sus hijos era alta, los hijos registraron mayores niveles de actividad física. Kimiecik, Horn y Shurin (1996) encuentran los mismo resultados, extensivos además a la percepción de salud. Kimiecik y Horn (1998) hallaron que el nivel de actividad física de los padres no estaba relacionado con el de los hijos, no hallando ningún apoyo hacia el proceso de modelado, pero confirmaron que las creencias del padre sobre la capacidad de sus hijos estaba relacionada con el nivel de práctica de los niños.

Los niños probablemente disfrutaban de su experiencia en el deporte si perciben que sus padres tienen expectativas realistas, proporcionan apoyo y estímulo a sus esfuerzos y realizan muy pocas evaluaciones negativas del funcionamiento de sus hijos (The President's Council on Physical Fitness and Sports Report, 1997). Cuando los padres apoyan la participación de sus hijos en actividades físicas, perciben alta capacidad física en sus hijos y experimentan placer en la actividad física, sus hijos tienen más altas percepciones de capacidad física, mayor afecto positivo

## MARCO TEÓRICO

hacia la práctica deportiva, mayor motivación y mayor frecuencia e intensidad en la práctica de la actividad física (Weiss, 2000).

**Figura 1.5:** *Influencia de los otros significativos (padres, entrenadores y pares) sobre las autopercepciones y la motivación para la práctica deportiva en niños y adolescentes (Weiss, 2000)*



Según Kamin y Olisky (2000) los padres pueden actuar respecto a la práctica deportiva del hijo de dos modos: o bien mostrando conductas de apoyo y no interferencia, o bien de un modo autoritario y causando tensiones<sup>15</sup>. De este modo, la influencia paterna, el clima creado, puede afectar al placer sentido por los hijos en el deporte y a cómo perciban los hijos el significado y el valor de la participación deportiva. La familia puede ofrecer un clima de apoyo, estímulo y afecto, o bien puede generar un ambiente estresante cargado de expectativas poco realistas y reglas

---

<sup>15</sup> Smoll (1986) etiquetó cinco tipos de padres que podían ejercer una influencia negativa sobre la práctica deportiva del hijo: los *padres entrenadores auxiliares*; los *padres hipercríticos*; los *padres vociferantes*; los *padres sobreprotectores*; y los *padres desinteresados*.

excesivamente rígidas (Peiró, 1997)<sup>16</sup>. Varios estudios han advertido sobre los efectos negativos de la presión paterna y las reacciones afectivas y evaluativas de los padres hacia unos resultados pobres en la ejecución deportiva de los hijos, sobre la asociación existente entre la falta de apoyo paterno a la participación deportiva, y las respuestas emocionales negativas de los hijos y la percepción de estrés por parte de éstos (Scanlan y Lewthwaite, 1984; Scanlan, Stein y Raviza, 1991; Hellstedt, 1990).

Hellstedt (1990), con 104 esquiadores adolescentes, mostraba la conexión entre baja presión paterna y respuestas afectivas positivas en el hijo hacia la práctica, y entre alta presión paterna y respuestas afectivas negativas. Por su parte, Lewthwaite y Scanlan (1989) comunicaban que los síntomas cognitivos de la ansiedad ante situaciones de competición implicaban preocupaciones por el fracaso y sobre las expectativas y evaluaciones hechas por los adultos significativos; y Scanlan (1984) mostró la potencial capacidad de la evaluación social, de las expectativas adultas y de la presión paterna, para incrementar el nivel de tensión experimentado por los deportistas jóvenes en la competición.

La presión paterna influye sobre el placer y la satisfacción obtenida en la práctica deportiva. Por ejemplo, Brustad (1988) encontró que la satisfacción en el juego era mayor si los 207 jugadores adolescentes de baloncesto de su estudio mostraban motivación intrínseca y si percibían una baja presión paterna, y similar resultado fue presentado por Wiesner (1997), con jugadores de tenis, al señalar que el apoyo social positivo y la presión paterna eran los predictores significativos del nivel de placer obtenido en el juego. Sin embargo, debe matizarse el efecto de la presión ya que está mediatizada por la calidad del comportamiento paterno. Dicha matización la hacen Lee y MacLean (1997) que mostraban que los padres eran una fuente de presión sobre los hijos en el deporte, pero que era la calidad del comportamiento paterno, más que su

---

<sup>16</sup> Villegas (1996) detectó que el desarrollo moral del adolescente estaba afectado por el clima familiar y por el estilo de socialización, pero no por la influencia del profesor o de los medios de comunicación. Dada la proximidad entre clima familiar deportivo (orientación de meta, vencer a cualquier precio, solidaridad, respeto a normas...) y clima familiar moral, es posible que este hallazgo sea generalizable.

## MARCO TEÓRICO

intensidad, lo que provocaba sentimientos de presión. De hecho, según O'Connell y Yin (1996) los jugadores que expresaban una mayor autovaloración percibían que sus padres estaban más interesados en su mejora como jugador, en que aumentasen la seguridad en sí mismos y en favorecer la diversión; mientras que, por el contrario, la presión paternal para ganar correlacionaba inversamente con la autovaloración. Por último, también la divergencia de valores atribuidos al deporte por padres e hijos influye sobre dichas autovaloraciones tal como mostró McElroy (1982) al señalar que cuando los valores de los niños sobre su funcionamiento en el deporte diferían de los valores de sus padres, la autoestima sería más baja que cuando las percepciones del valor del deporte coincidía en ambos. Según su estudio, las percepciones de valor del deporte se relacionan con la autoestima en chicos, pero no en las chicas.

Para potenciar todos estos efectos positivos y minimizar los negativos, Roberts (2001) propone la creación de un clima orientado a la tarea que acentúe el estudio y el dominio de habilidades y que favorezca el esfuerzo y el placer para que el joven aprenda a definir el éxito como una función de su propio esfuerzo, y por lo tanto como una condición que está bajo su control; pues, como ya indicaron Harris y Ewing (1992), las claves de la diversión en el deporte para los niños y adolescentes se identifican con el desarrollo de habilidades y el realce del funcionamiento personal, con las relaciones con los otros significativos y con la exposición a niveles óptimos de desafío. En este sentido Davis y Rimm (1998: 124) proponen la “*educación mediante expectativas positivas*”, según la cual los padres van modelando el logro y motivando a los hijos: Si el logro es alto, el comportamiento constructivo y positivo, y las actitudes son reforzadas por los padres, el niño interiorizará esa información. A algo similar se refería Kitano (1998) cuando, en un estudio sobre éxito académico, decía que los padres de hijos cumplidores tenían altas expectativas, eran altos en apoyo, ofrecían estímulo y proporcionaban una dirección continua. Y también Campbell (1995) señalaba que existen padres con los proyectos bien organizados que nutren, apoyan y hacen cumplir sus esfuerzos a los hijos, lo que facilita que éstos alcancen sus objetivos. Así pues, el apoyo de los padres estaría asociado con locus de control interno (Scheck, Emerick y El-Assal, 1973) y con la capacidad adolescente de experimentar empatía (Adams, Jones, Schvaneveldt, y Jensen, 1982)

Torres (1997) destacó, en su tesis doctoral, la importancia que los agentes de socialización primarios (familiares más cercanos, iguales y escuela) tienen para la adquisición de hábitos deportivos. Cuando los familiares más próximos (padre, madre, hermano y hermana mayor) están involucrados en la práctica deportiva, existen mayores posibilidades de que el adolescente también lo esté. Y recientemente, Casimiro y Pierón (2001) han comunicado que si tanto el padre como la madre practican frecuentemente deporte, se favorece la práctica deportiva en niños y adolescentes. Esto es congruente con la afirmación de que los niños y adolescentes necesitan modelos para imitar (Bandura, 1962; Piaget, 1970).

## **1.7 LA INFLUENCIA DE LOS IGUALES**

Las necesidades, y con ellas las relaciones sociales establecidas, de los adolescentes difieren de las de los niños y de las de los adultos (Jackson y Rodríguez, 1993). El apoyo social para los adultos puede venir de amigos, colegas, o miembros de la familia, y los tipos principales de apoyo son el estímulo, la participación en actividades físicas y la prestación de servicios de ayuda (cuidado de los niños). En los adolescentes, parece esencial la influencia de los pares (Dishman y Sallis, 1994), y esta influencia es un proceso general y universal que se produce en todas las culturas (Bandura, 1977b, 1987; Escartí y García Ferriol, 1993).

Según avanza el desarrollo evolutivo, las relaciones del adolescente con sus padres e iguales pueden ser reformuladas y redefinidas varias veces antes de la adolescencia tardía (Jackson y Rodríguez, 1993). Así, el grupo de iguales va incrementando su importancia como agente socializador, ya que es en la relación con los compañeros donde se adquiere la habilidad de ver las cosas desde diferentes puntos de vista y se desarrollan habilidades sociales (Garcés de los Fayos y Gómez, 2003). Este incremento de la importancia de los iguales ha sido explicada por Lackovic-Grgin y Dekovic (1990) mediante

## *MARCO TEÓRICO*

la necesidad que el adolescente tiene de independizarse de sus padres y afirmar su identidad.

Los adolescentes, en el grupo de iguales, van a encontrar nuevos puntos de referencia para confrontar dicha identidad al margen del marco familiar y los roles que éste le asigna, lo que le permite aumentar su autonomía e independencia respecto del grupo familiar (Gridner, 1976). El grupo de amigos es un espacio donde las relaciones están menos formalizadas, son más próximas y horizontales y donde se comparten sentimientos, pensamientos, expectativas de futuro e información sobre temas que los adolescentes no confían a sus padres - sexualidad, formas de ocio, consumo de alcohol y drogas.- (Elzo, 2000). Las amistades en la adolescencia ganan en intensidad, importancia y estabilidad, suelen ser íntimas y proporcionan parte del apoyo emocional que antes brindaba la familia. La pertenencia al grupo proporciona al adolescente una confirmación de su identidad y un importante sentimiento de vinculación (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). El adolescente encontrará en el grupo de iguales un espacio en el que asumir responsabilidades, en el que encontrar recursos inmediatos, y en el que aprender a afrontar frustraciones (Musitu y Molpeceres, 1992). Los iguales proporcionan también un espacio en el que ir desarrollando la identidad personal estrechamente entrelazada con la identidad grupal, ya que el grupo proporciona un sentimiento de pertenencia y la oportunidad de desarrollar roles y valores como la lealtad y la solidaridad, y además potencia comportamientos de refuerzo del endogrupo (territorialidad, lenguaje, peinado, vestido, señales distintivas) y de las relaciones afectivas (Salazar y Jaramillo, 1992).

Según va madurando el adolescente, la influencia paterna disminuye y la dependencia de los padres se hace más circunstancial. Aunque la influencia paterna continúa en determinados dominios (escuela), otras áreas van surgiendo como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades físicas y emocionales (Garbo, 1986; Furman y Buhrmester, 1992; Kirchler, Palmonari y Pombeni, 1993). Ahora bien, su influencia se limita a aspectos menos trascendentes, ya que la familia influye más en los asuntos relacionados con la moral o la planificación educativa y vocacional (Kimmel y Weiner, 1998). Coleman (1961) detectó que algo más de la mitad de una muestra de adolescentes americanos sentían que ser criticados por sus padres le resultaba más



doloroso que el hecho de ser "dejado" por sus compañeros, mostrando preferencia por gustar a sus padres. También observó que la mayoría de los adolescentes referían dejarse aconsejar por sus padres sobre las actividades recreativas que pudieran convenirles. Este hallazgo cobra especial importancia ya que existe una alta correlación entre el rechazo por parte de los iguales y una baja autoestima (Cava, 1995; Coie, 1990), lo cual es preocupante dada la alta estabilidad temporal del rechazo (Musitu, Román, Clemente y Estarelles, 1984; Hymel, Wagner y Butler, 1990) y sus consecuencias para el ajuste psicosocial a largo plazo (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Cava y Musitu, 2000 ). Además de esta influencia directa, la familia mediatiza de un modo indirecto la formación de los grupos de iguales (Kandel y Lesser, 1972; Busso, 2003), ya que los adolescentes tienden a formar grupos que tengan similitudes culturales, étnicas y socioeconómicas (Dornbusch, 1989; Pombeni, 1993), o que coinciden en los valores e intereses personales (Carratalá, 1996). Por lo tanto, el grupo de iguales contribuiría a mantener comportamientos, intereses y valores, en lugar de a crear nuevas formas de conducta (Busso, 2003). Así pues, los padres son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Silverman, 1991) y tamizan la influencia de otros contextos sociales (Pons y Berjano, 1996; Pons, 1998).

La familia crea las bases de la identidad del hijo y le enseña a apreciarse a sí mismo, desarrollando su autoconcepto y autoestima, en especial si las estrategias de socialización se han basado en estilos parentales basados en el apoyo y el afecto que promocionan la alta autoestima y mayor capacidad de autocontrol (Noller y Callan, 1991). Esto les hace ser menos vulnerables a la presión grupal de los iguales, que ha sido considerada una variable de riesgo para el consumo de alcohol y otras conductas desviadas (Parra, 1994; Peinado, Pereña y Portero, 1993), tanto en chicos como en chicas (Mirón, 1990). La influencia paternal es más importante que la influencia de los pares cuando los padres expresan afecto, interés, entendimiento y una buena voluntad de ser provechosos (Mussen, 1979). Por el contrario, " *el niño orientado por los pares es más un producto de la indiferencia paternal que del atractivo del grupo de pares*" (Conger, 1971: 1128-1129). Conger (1971) señaló que la influencia de los pares reemplazará la de los padres cuando:

- Hay un grupo fuerte y homogéneo que tiene actitudes y conductas muy diferentes a las de los padres.

## MARCO TEÓRICO

- No existe una relación satisfactoria padre-hijo.
- Los valores paternos no son transmitidos, son incoherentes, poco realistas, inadaptados o hipócritas.
- El adolescente carece de independencia y de seguridad en sí mismo con las que mitigar o contrarrestar la influencia de los padres.

Watson (1979) sugería que cuando el adolescente practica intensamente un deporte, el rol del padre como agente socializador sufre un deterioro en beneficio de los iguales y de la comunidad; sin embargo, el padre todavía conservaba su principal influencia socializadora. Este rol protagonista del padre es también sostenido por las aportaciones de Greendorfer y Lewko (1978) y Sage (1980) que informaron que son los padres, en especial el padre, los agentes socializadores que mayor influencia tienen en la iniciación deportiva del niño. También McElroy y Kinkendall (1980) llegaron a la conclusión de que los padres eran los otros significativos con mayor influencia en la formación de actitudes hacia el éxito (ganar) y en el desarrollo de habilidades físicas en los chicos. En las chicas esta influencia era menor.

A pesar de la variable moduladora que supone la socialización paterna, se asume que los padres son poderosos agentes de socialización que contribuyen, más allá de la influencia de los adultos, al desarrollo psicosocial de los niños en la participación en la actividad física (Weiss, Smith y Theeboom, 1996). McPherson, Curtis y Loy (1989) analizaron la influencia de los iguales en la socialización deportiva y mostraron su importancia como inhibidores o reforzadores de la práctica y del éxito en el deporte. Por otro lado, también Stonecipher (1995) halló que la ausencia de apoyo paterno y de los iguales eran barreras efectivas para la práctica deportiva, así como la falta de tiempo, la fatiga y la falta de motivación. Los niños y adolescentes pueden encontrar en el deporte la oportunidad de desarrollar amistades cercanas que favorecen recibir apoyo social y permiten afirmar la autoestima (Weiss, Smith y Theeboom, 1996; Weiss y Smith, 1999; Duncan, 1993; Smith, 1999). Ya que parece existir una fuerte asociación entre la capacidad física y la aceptación de los padres, los niños que son físicamente expertos y mantienen creencias positivas hacia sus capacidades tienden a ser más populares entre su grupo de iguales. Esto puede actuar como un motivador hacia la práctica deportiva (Kunesh, Hasbrook y Lewthwaite, 1992; Weiss y Duncan, 1992).

García Ferriol y Buso (2001) comunicaron la existencia de una relación significativa entre sexo, edad, práctica deportiva y autoconcepto, y que las dimensiones del autoconcepto más favorecidas por la práctica deportiva eran el autoconcepto físico, el social y el emocional. Uno de los principales aspectos que contribuyen al desarrollo del autoconcepto es la maduración física. Así la apariencia física es una de las claves en la relación interpersonal y en la integración en el mundo de los iguales (Berk, 1997). La imagen corporal contribuirá decisivamente a la valoración de sí mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la identidad (Luján, 2002).

Craft y Hogan (1985) consideran que el autoconcepto de los alumnos está formado, en parte, por la comparación con otros en su entorno, por lo que proponen que los alumnos se agrupen con otros de similar habilidad para estimular autoconceptos altos. Cuando los alumnos interactúan con compañeros de capacidad similar a él pero más seguros de sí mismos, tenderán a imitarlos (Harrop, 1977). Las autopercepciones están mediatizadas por los iguales (Weiss y Duncan, 1992), ya que, como señala Pierón (1998), la aptitud percibida se refiere a cómo un sujeto compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo. Esto mismo fue detectado por Marsh (1993) que con una muestra de 6.283 adolescentes confirmó la influencia de los iguales sobre las dimensiones física y académica del autoconcepto. Por último, parecen existir diferencias sexuales en cuanto a la influencia socializadora en el deporte de los iguales. McPherson, Curtis y Loy (1989) encontraron que en la primera etapa de la adolescencia la principal influencia la ejercían los sujetos del mismo sexo, especialmente en el caso de los varones, y que a partir de la adolescencia media dicha influencia pasaba a manos del sexo contrario.

Gill (1992) encontró tres fuentes de motivación para la práctica deportiva: compatibilidad, orientación de triunfo y orientación de objetivo. Las muchachas parecen estar más altas en la orientación de objetivo o el deseo de alcanzar objetivos personales mientras que los muchachos parecen estar más motivados por ganar. Las chicas logran estos objetivos aprendiendo a cooperar entre ellas (García, 1994) y por lo tanto, probablemente, desarrollan una motivación intrínseca hacia la participación deportiva (Gill, 1992). La mayoría de las muchachas

## MARCO TEÓRICO

participan en el deporte para divertirse, mejorar sus habilidades, estar con los amigos y mejorar su condición física (Weiss y Petlichkoff, 1989). Esto fue también confirmado por los hallazgos de Jaffe y Manzer (1992) y de Wiese-Bjornstal (1997) que comunicaron que muchas muchachas prefieren las actividades físicas que les permiten trabajar juntas para mejorar, o funcionar cooperativamente para lograr objetivos y muestran mayor desagrado hacia las actividades competitivas. También preferían la práctica en pequeños grupos frente a la individual.

## 2. AUTOESTIMA FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA

### 2.1. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA. DEFINICIÓN Y ASPECTOS CONCEPTUALES

Bermúdez (2000), desde presupuestos clínicos, en un manual de difusión para el gran público, define al autoconcepto como la representación mental que la persona tiene de sí misma. La autoestima aparecerá al comparar dicha imagen, formada al autopercebirnos en situaciones concretas, con la imagen ideal de lo que queremos ser (autoconcepto ideal). Cuanto mayor sea la distancia entre ambas imágenes es mayor la probabilidad de tener problemas de autoestima. Esta definición oculta el gran debate que entre las distintas disciplinas, orientaciones, escuelas psicológicas e investigadores, se ha producido a lo largo de la historia de la psicología en el intento de clarificar el término. La magnitud del debate ha sido tal que posiblemente nos hallemos ante el constructo más polémico del *corpus* científico psicológico, precisamente por tratarse de un concepto central, nuclear, del ser humano; de eje, en terminología de Bergner (1998). Así, se han propuesto numerosos modelos que han generado múltiples términos de carácter autorreferente: autopercepción, autoconciencia, autoobservación, autoconocimiento, autorregulación, autorrespuesta, autoevaluación, autoaceptación, autoestima, autocontrol, autodirección, autoatención... *self*, *ego*, yo, mi, sí

mismo....., y ello sin olvidar la terminología anglosajona (*self-concept*, *sel-esteem*, *self-evaluation*, *self-perception*...) que muchas veces va “cargada” con connotaciones y matices diferenciales no traducibles a nuestro idioma.

L’Ecuyer (1985) ante la disparidad de términos y conceptos auto-referentes realizó una revisión histórica sobre la utilización de estos conceptos, y sugirió que el término de *sí mismo* se ha reservado para el aspecto más específicamente perceptual, mientras el término *yo* se ha utilizado para los procesos activos que rigen la acción y que mantienen la adaptación. Esta distinción se observa en autores como James (1890), Mead (1934), Hildgard (1949) o Symonds (1951). Todos ellos consideran que se puede atribuir al *ego* o *yo* un grupo de procesos activos (pensamiento, memoria, procesos cognoscitivos, percepción, atención, sistemas de respuesta...), mientras que el *sí mismo* constituye el aspecto perceptual o más contemplativo del individuo relacionado con aquello que la persona piensa sobre sí misma (pensamientos, actitudes, sentimientos, percepciones y evaluaciones sobre sí misma). Para otros autores el *sí mismo* debe ser considerado , a la vez, como un objeto de conocimiento y como el centro de la acción, para asegurar su mantenimiento, su defensa o su desarrollo (Combs y Snygg, 1959; Allport, 1943; Sarbin, 1952). Desde Gordon y Gergen (1968) y Patterson (1961), que consideran que este debate es estéril, se ha tendido a prescindir de la vinculación de funciones (activa y perceptual) al *ego* y al *sí mismo* para aceptar el *concepto de sí mismo* que designa tanto a los procesos perceptuales como a los procesos activos subyacentes. (Fitts, 1971; Gordon y Gergen, 1968; L’Ecuyer, 1985; Fierro, 1996).

Pero la polémica no ha terminado con la aceptación del término autoconcepto para referirse a dicho constructo aglutinador. De hecho las diferencias teóricas, fenomenológicas y epistemológicas reaparecen en dos grandes visiones del autoconcepto: Una entiende el autoconcepto como algo unitario, unidimensional, global, que depende de la experiencia general del sujeto (Coopersmith, 1967; DuBois, Felner, Brand, Phillips y Lease, 1996) y la otra se esfuerza en demostrar que el autoconcepto es multidimensional y jerárquico, que se estructura en áreas de experiencia aunque todas ellas estén relacionadas, de modo que podamos establecer un nivel general de autoconcepto (Byrne, 1996;

## MARCO TEÓRICO

Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Griffin, Chassin y Young, 1981; Mestre y Pérez-Delgado, 1994).

El problema de la clarificación terminológica se complica al intentar distinguir el autoconcepto de la autoestima. Para Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) el término autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a las diversas concepciones o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo. Estas autorrepresentaciones no incluyen juicios valorativos, o al menos no necesariamente los incluyen. Por otro lado, la autoestima se refiere a los aspectos afectivos y sí incluye una valoración. El término autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivables y valorativas (García y Musitu, 1999). De este modo, la autoestima se revela como una conclusión final del proceso de autoevaluación y se define como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación (Musitu *et al.*, 2001).

El autoconcepto es la representación mental que el sujeto tiene en un momento dado de sí mismo, mientras que la autoestima sería la dimensión evaluativa de esa representación (Blascowich y Tomaka, 1991). Para diversos autores existe una diferencia clara entre autoconcepto y autoestima (McGuire, 1984; Rosemberg, 1985; Secord y Backman, 1964; Lynch, 1981; Lerner, Iwawaki, Chiara y Sorell, 1980; García Torres, 1983). Sin embargo, esta diferenciación no es tan clara ni distinta si tenemos en cuenta modelos multidimensionales como el de Burnett (1994), que considera que autoconcepto y autoestima son sinónimos, ya que los autoconceptos son simultáneamente creencias personales que incluyen la descripción y la evaluación.

Desde la Teoría de la Personalidad se considera que el autoconcepto, el sistema del sí mismo, es un constructo central (Fierro, 1996; Cardenal, 1999), que engloba el conjunto amplio de conductas autorreferidas (dirigidas hacia uno mismo), incluyendo tanto conductas manifiestas y observables como conductas cognitivas interiores y, por ello, inferenciables. Las conductas cognitivas interiores, constituyen lo que Fierro (1996) denomina autoconocimiento, que es un proceso de conocimiento de uno mismo que consta de cinco fases complejas de actividad cognitiva: autoatención, autopercepción, memoria autobiográfica, autoconcepto y autodeterminación. En este proceso, la

autoevaluación -la autoestima- es una cualidad que afecta y se refiere a todas y cada una de las distintas fases del autoconocimiento. En palabras del autor: “...enjuiciar, evaluar o valorar no es tanto un momento específico del proceso cognitivo, cuanto una cualidad inherente a los distintos momentos (*imposible autoconocerse sin autoevaluarse*)” (Fierro, 1996: 121). Similar idea encontramos en Epstein (1973) que desde el enfoque cognitivo-fenomenológico propone que el concepto de sí mismo es una teoría que el sujeto desarrolla y que se caracteriza, entre otras cosas, porque existe una necesidad básica de autoestima, relacionada con todos los aspectos del sistema de sí mismo y, en comparación con la cual, casi todas las demás necesidades están subordinadas.

James (1890) propuso una fórmula para describir la autoestima y las variables relacionadas con ella<sup>17</sup>:  $Autoestima = \frac{Éxito}{Pretensiones}$ . Según esta fórmula, la autoestima de un sujeto dependerá de la relación entre los logros (éxitos) y las expectativas (ideales o pretensiones). Es decir, se puede mejorar la autoestima por dos vías: actuando sobre el denominador o sobre el numerador. Si no existe un equilibrio entre ambos factores (logros / “yo ideal”) el sujeto se verá constantemente frustrado y su autoestima disminuirá. Coopersmith (1967) criticaría esta posición aportando datos empíricos que demuestran que las aspiraciones bajas no promueven la autoestima y que los sujetos con alta autoestima tienden a tener metas más altas y mayor éxito en la consecución de sus objetivos. James (1890), considerando que cada individuo tiene tantas imágenes de sí mismo como personas se las proporcionan, identificó los diferentes constituyentes del sí mismo o “regiones”:

- El *sí mismo material*: cuerpo físico mas propiedades materiales de la persona.
- El *sí mismo social*: que refleja las percepciones que una persona ha interiorizado provenientes de los allegados que comparten su contexto vital.
- El *sí mismo espiritual*: aspectos psicológicos e idiosincrásicos de la personalidad del individuo (capacidades, rasgos, impulso y motivaciones).

---

<sup>17</sup> “el sentimiento de nuestro Yo (...) está determinado por la relación de nuestras actualidades con nuestras potencialidades” (James, 1930: 213).

## MARCO TEÓRICO

—El *puro ego*: una especie de sentimiento de unidad que la persona experimenta a lo largo de su vida.

Uno de los rasgos más destacables de la teoría de James es la importancia que da al mundo social en la génesis del autoconcepto, ya que el sí mismo social se caracteriza por el “*reconocimiento que del yo de una persona tienen sus prójimos*” (James, 1930: 204), haciendo referencia a la influencia de los “otros” que rodean al sujeto y del feedback proporcionado por éstos en el desarrollo del autoconcepto. El modelo de James ha tenido tanta importancia como precursor en el estudio del autoconcepto que L’Ecuyer (1985) considera que todos los modelos actuales no son sino una revisión elaborada de dicho modelo<sup>18</sup>. Para L’Ecuyer, en su revisión de 1985, James fue un precursor del interaccionismo simbólico por su incidencia en la dimensión social en la génesis del concepto de sí mismo (Cooley, 1902; Mead, 1934) y en la influencia del otro en la toma de conciencia del sí mismo (Wallon, 1959). James también proporcionaría las bases para la conceptualización actual del sí mismo como una estructura jerárquica y multidimensional, al proponer una jerarquía entre los diferentes sí mismo, situando el *sí espiritual* en el nivel más alto y el *sí mismo material* en la base más inferior.

Por su parte, Allport (1968) propone que el *Yo* hace referencia a las regiones de nuestra vida que nosotros consideramos como íntimamente y esencialmente nuestras, que se desarrollan desde la infancia y que explican las diferencias interpersonales:

1. El sentido corporal-sensación.
2. Autoidentidad a través del tiempo-existencia continua.
3. Autoengrandecimiento-afirmación y amor del Yo.
4. Autoextensión-identificación con otros y otras cosas.
5. Racionalidad enfrentamiento.
6. Autoimagen.
7. Esfuerzo propio-conducta motivada para engrandecer la autoimagen.

---

<sup>18</sup> Al respecto, cabe decir que en una revisión bibliométrica (Mestre, Frías y Pérez-Delgado, 1990) sobre los términos autoconcepto y autoestima a través del *Psychological Abstracts*, que cubría la década de 1980, los autores más citados fueron W. James (58 citas), G.H. Mead (47 citas) y G.W. Allport (34 citas).



Para Allport (1968) el concepto de sí mismo es multidimensional, evolutivo y se desarrolla procesualmente (es dinámico y su desarrollo está estructurado). Considera que durante los tres primeros años de vida aparece el sentido del Yo corporal, el Yo como identidad continua y el sentido de autovaloración (autoestima), que se muestra, muchas veces, a través del negativismo infantil como expresión de su necesidad de autonomía. Este autor establece una relación explícita entre autoestima y salud mental y pone en relieve la relación entre autoestima y el aprendizaje: Una autoestima positiva motiva el aprendizaje del sujeto, y al mismo tiempo el nivel de autoestima se ve modificado por las experiencias vividas. Strang (1957) propuso un sistema jerarquizado del autoconcepto: en primer lugar está el *autoconcepto básico, de conjunto*, que es la visión del adolescente sobre su personalidad y las percepciones sobre sus habilidades, estatus y funciones en el mundo exterior (Rice, 1999). A continuación están los *autoconceptos temporales o transitorios* que están influidos por el estado de ánimo momentáneo o por experiencias recientes. En tercer lugar encontramos el *autoconcepto social* que es la opinión que las personas creen que los otros tienen sobre ellas, y parte del sentido del estatus social en que se ubica a sí mismo el individuo. Por último, está el *autoconcepto ideal* que indica qué tipo de persona le gustaría ser.

Mead (1934) plantea el estudio del self a partir de la interacción individuo-sociedad, destacando el carácter social de la persona. El sujeto se convierte en objeto para sí mismo a través de la actividad social en que está implicado; es decir, se conoce a sí mismo a través de su interacción social: “*el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de otros miembros del mismo grupo social o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto a un todo, al cual pertenece*” (Mead, 1934: 170), por lo que la configuración de su autoestima está influida por los núcleos sociales que lo rodean.

Algunos autores entienden el autoconcepto como una constelación de actitudes hacia un objeto muy particular: el *Yo*. (Mestre y Pérez-Delgado, 1994). Si consideramos que las actitudes se caracterizan por ser “una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada” (Rokeach, 1973), las similitudes conceptuales entre

## MARCO TEÓRICO

autoconcepto y autoestima se hacen mayores. De este modo, Coopersmith (1967) entiende que la autoestima tiene relación con la evaluación que el sujeto hace sobre sí mismo expresando su actitud de aprobación – desprobación e indica en qué medida el sujeto se cree competente, exitoso, importante y admirado.

Para Rosenberg (1979) la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia el sí mismo. En similar orientación se encuentran Mussen, Conger y Kagan (1969), para los que la autoestima es un juicio personal y se expresa en actitudes del sujeto hacia sí mismo, y Rogan (1979), para el que la autoestima es un conjunto de juicios, actitudes y valores de un sujeto relativos a su conducta, habilidades y cualidades. Del mismo modo, Rogers (1982) opina que en el sí mismo está siempre presente su parte afectiva y más emotiva y se traduce normalmente en términos de autoestima. Llegados a este punto, consideramos con Cardenal (1999: 54) que *“autoconcepto y autoestima son constructos diferentes, pero están inextricablemente unidos y relacionados”*. La diferenciación entre ambos términos parece depender del ámbito de investigación (psicología social, educativa, del desarrollo, clínica, comunitaria) y es más teórica que práctica (Lila, 1991; Cava y Musitu, 2000). En la praxis cotidiana y en los intentos de los diferentes investigadores de elaboración de instrumentos de medida de cada uno de los constructos, las diferencias conceptuales se difuminan ya que las afirmaciones descriptivas y las afirmaciones evaluativas acerca de uno mismo no son diferenciables y se encuentran relacionadas empíricamente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; De Oñate, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1876; Marsh y Hattie, 1996). En el presente estudio consideramos que ambos constructos están estrechamente relacionados: *“podríamos hablar de dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva, de una misma realidad”* (García y Musitu, 1999:6), por lo que a los efectos del presente estudio utilizaremos indistintamente ambos términos.

La revisión de las definiciones y modelos anteriores nos permiten abstraer al menos tres características que configuran la autoestima: (1) su estrecha vinculación con el autoconcepto, (2) su carácter evaluativo y (3) su origen social siendo el resultado de las interacciones del sujeto con el mundo y en especial con los otros significativos.

### 2.1.1 EL ORIGEN SOCIAL DEL AUTOCONCEPTO

Según Musitu et al. (2001), los niños y adolescentes van desarrollando su autoconcepto a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social. James (1930) ya señaló la importancia que en la formación del autoconcepto tienen los "otros" allegados a la persona. Cooley (1902) y Mead (1934) elaboraron esta idea resaltando el hecho de que no todas las personas que rodean al individuo son igualmente relevantes en la configuración del autoconcepto, sino sólo aquellas que son significativas para él, los *otros significativos*. Los otros significativos son aquellos individuos que ocupan un alto nivel de importancia. Son influyentes y sus opiniones son significativas (Lackovic-Grgin y Dekovik, 1990). Su influencia depende también del grado de intimidad y de implicación, del apoyo social que proporcionan y el poder y la autoridad concedida por otros (Blain, Thomson y Whiffen, 1993). Para Cooley (1902), existen tres momentos fundamentales en el desarrollo del autoconcepto en la interacción directa con las personas significativas del entorno social del sujeto:

1. Imaginación de lo que mi apariencia representa para los demás.
2. Imaginación del juicio valorativo que los demás hacen de ella (positiva o negativa).
3. Algún sentimiento resultante de sí mismo.

Así, el autoconcepto se desarrolla a partir de las respuestas de los demás, no de la verdadera respuesta sino de la que la persona imagina. Esto da pie a la creación de la metáfora del espejo al considerar al conocimiento de sí mismo como una especie de reflejo de la vida social del individuo que surge de las percepciones de uno acerca de cómo es visto por los demás. Miyamoto y Dornbusch (1956) encontraron correlaciones significativas entre las percepciones de los individuos y la forma en que los perciben los demás. Shrauger y Schoeneman (1999) confirmaron que lo que realmente influye en la autopercepción no es la percepción real que los demás tienen de uno, sino la percepción que el sujeto tiene de esa percepción.

## MARCO TEÓRICO

La psicología cognitiva (Markus, 1999) ha ofrecido modelos para explicar este hecho recurriendo a esquemas que filtran la información recibida sobre nosotros mismos. Dichos esquemas cognitivos - *Self-schemata* - tendrían la función de organizar la información relacionada con el *self* guiando mediante mecanismos selectivos los procesos de atención y el procesamiento de la información relevante a éste. En la relación con los otros se establecen comparaciones sociales. De acuerdo con Rijsman (1983), los sujetos comparan sus actitudes, logros y habilidades con los demás, en orden a distinguirse de los otros y a establecer una identidad que contribuye a definir nuestro autoconcepto. Dichas comparaciones sociales no se hacen indistintamente sino que siguen un patrón determinado por la valoración que el sujeto hace de los dominios y facetas en las que se compara y por la proximidad de la persona con que lo hace. Se establece así una dialéctica protectora del autoconcepto que hace que tendamos a relacionarnos sobre todo con personas que refuerzan nuestra autopercepción positiva: que tengan menores habilidades en ámbitos importantes para nosotros y mayores habilidades en otros ámbitos (Aramburu y Guerra, 2001).

Huitt (1998) reconoce que la investigación sugiere que la autoestima general y el logro no tengan mucha relación, pero sí se constata la relación entre logro y los diferentes dominios de aquella. Por lo tanto, los procesos autoperceptivos y autovalorativos también intervienen en la configuración del autoconcepto y la autoestima (Brehm y Kassin, 1990; Caruso y Gill, 1992, Edwards, 1993). La autopercepción positiva va a depender del logro de objetivos. Así, las personas con una alta autoestima se caracterizan por esforzarse en la consecución de los objetivos propuestos y por la persistencia en la tarea a pesar de los fracasos, incluso cuando las tareas son insuperables (Shrauger y Sorman, 1977; Coopersmith, 1967). La autopercepción se refiere a “*la descripción y evaluación de las propias capacidades*” (Weiss, 1993: 41). El individuo observa sus conductas, sus reacciones fisiológicas, sus cogniciones, emociones y motivaciones, y a partir de todo ello realiza inferencias sobre sus actitudes y disposiciones que se convierten en representaciones de sí mismo (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Las autopercepciones predicen emociones y el comportamiento real en situaciones de logro como el deporte (Weiss, 1993). Las autopercepciones, en niños y adolescentes, son uno de los principales predictores de la práctica

deportiva presente (Kimieck, Horn y Shurin, 1996) y futura (Reynolds, Killen, Bryson, Maron, Taylor, Maccoby y Farquhar, 1990; García y King, 1991; McAuley, 1992; Sallis, Hovell, Hofstetter, y Barrington, 1992).

Para Deci y Ryan (1985), las personas tenemos la necesidad inherente de sentirnos competentes y eficaces, lo cual motiva nuestro comportamiento. Cuando nuestras acciones son determinadas – *locus de control* - por nosotros mismos y son acertadas, se incrementa la motivación interna. Cuando percibimos que el control de la situación es externo, aumentamos nuestra motivación externa, y si nos percibimos incompetentes caemos en un estado de amotivación. La importancia de esto estriba en que la motivación intrínseca incrementa los sentimientos de satisfacción, capacidad y autonomía (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). La *motivación intrínseca* depende de la percepción de control personal sobre la situación (Thomson y Wankel, 1980; Morgan, Griffin y Heyward, 1996), y esa percepción dependerá de la interpretación que el sujeto dé al resultado (Vallerand y Reid, 1984, 1988; Whitehead y Corbin, 1991). Los niños y niñas con alta autoestima, muestran atribuciones más internas, estables y bajo control personal que aquellos que tienen baja autoestima (Weiss, McAuley, Ebbeck y Wiese, 1990). El *locus de control* (Rotter, 1989) es el grado en que una persona piensa que los resultados de sus acciones son una función de sus variables internas (comportamiento o características internas) o externas (suerte, destino). Autoestima y locus de control se correlacionan: así, un locus de control externo se asocia a una baja autoestima (Rumpel y Harris, 1993; Kliewer y Sandler, 1992), y un locus de control interno se asocia a alta autoestima (Martín y Coley, 1984; Weiss, Ebbeck, McAuley y Wiese, 1990; Aldridge y Clayton, 1990).

La expectativa de éxito funciona como una profecía autocumplida: así, las personas deprimidas -indefensión aprendida- muestran déficits de motivación y de actividad, y anticipan consecuencias negativas de sus acciones, con lo que se abocan al fracaso (Seligman, 1975). Por el contrario las personas que se creen autoeficaces están más motivadas para la acción. Se puede concluir que la representación cognitiva de los resultados venideros (perspectiva de meta) motiva al individuo. El concepto de expectativa de éxito está muy próximo a las creencias de autoeficacia, “*juicios de la gente de sus capacidades de organizar y*

## MARCO TEÓRICO

*ejecutar cursos de acción*” (Bandura, 1986:21), que están asociadas a una mayor motivación y a mayores esfuerzos para lograr el éxito en la tarea (Bandura, 1977). La autoeficacia nos indica si nos sentimos capaces para abordar con éxito las demandas situacionales (Bandura, 1994), es protectora de la autoestima (Eden y Aviram, 1993) y es precursora de actitudes y de la conducta (Blustein y Noumair, 1996; Blustein, Prezioso y Schultheiss, 1995). Lo que conduce a un individuo a actuar es la creencia de que es capaz de realizar una conducta determinada (autocompetencia), unida a una expectativa de que esa conducta conducirá a una meta determinada (expectativa de resultado). La meta es, para Maher (1984), el núcleo motivacional de la acción; es decir, qué espera la persona conseguir de la realización de una actividad, cuál es el valor de la actividad y cómo la persona define el éxito o el fracaso en una situación (Peiró, 1997). Se considera que la autoeficacia percibida es uno de los predictores más robustos de la actividad física en adolescentes (Bungun, Pate, Dowda y Vicent, 1999; Kim, Miller, Ogletree y Welshimer, 2002; Trost, Pate, Dowda, Ward, Felton y Aunders, 2002). La autocompetencia es un concepto similar al de autoeficacia percibida (Bandura, 1977,1986) y se refiere a la percepción de que uno es fuente de poder y eficacia, a la creencia de una persona de que puede ejercer el control sobre acontecimientos importantes de la vida. La autocompetencia es el aspecto instrumental de la autoestima: la medida en que el individuo es bueno porque es capaz de hacer algo (Aramburo y Guerra, 2002).

De este modo se llega al concepto cognitivo de motivación. Para los psicólogos cognitivistas la motivación no es un instinto, necesidad, impulso o estado de activación (arousal), sino el resultado de los pensamientos del individuo, ya que la información codificada y transformada en creencia se convierte en fuente de la acción (Ames y Ames, 1984). Por lo tanto, el individuo puede hacer atribuciones para elevar la autoestima, para proteger sus logros y negar sus errores. En este sentido, la Teoría de la perspectiva de meta tiene como premisa básica que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y evitar sentirse incompetentes (Peiró, 1997). Las personas se distinguen porque pueden estar implicadas hacia la tarea o hacia el ego. Las personas implicadas hacia la tarea tienden a juzgar lo competentes o capaces que son mediante un proceso de autocomparación, tomándose a sí mismas como punto de referencia, lo que está íntimamente ligado al intento de hacer la tarea lo

mejor que uno pueda, por lo que cuanto mayor sea el esfuerzo mejor será el desarrollo de la habilidad. Éxito y fracaso dependerán del esfuerzo realizado y del nivel de dominio y aprendizaje de la tarea (Peiró, 1997). Por el contrario, las personas orientadas al ego diferencian activamente los conceptos de esfuerzo y capacidad al enfrentarse a la tarea. La preocupación principal de estas personas es validar su capacidad (Ames, 1992), y se perciben como competentes si demuestran que son superiores en comparación con otras personas, o con menos esfuerzo. Éxito sobre los otros y mínimo esfuerzo serían las principales fuentes de percepción de alta competencia (Nicholls, 1989). La orientación a la tarea o al ego no es algo innato, sino adquirido durante el proceso de socialización y se debe en gran parte a la acción socializadora de los otros más significativos. Peiró (1997), con una muestra de adolescentes, padres, madres y profesores de educación física y entrenadores, analizó las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales de los adolescentes y las distintas variables del clima motivacional y de la percepción de los adolescentes de los criterios de éxito deportivo que usan los adultos significativos. Sus resultados confirmaron la hipótesis de que los padres surgen como los adultos más relevantes en el desarrollo de la orientación de meta disposicional del adolescente.

Esta afirmación es coherente con la idea de Bednar, Wells y Peterson (1989) de que los sentimientos de autovaloración y de capacidad están estrechamente asociados a unas relaciones paterno-filiales basadas en la aceptación, el afecto, normas racionales y altas expectativas (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Katz y Chard, 1989; Rosenholtz y Simpson, 1984), y con el hallazgo de Scheck, Emerick y El-Assal (1973) que asociaba positivamente el apoyo de los padres con locus de control interno.

### **2.1.2**

#### **LA ESTABILIDAD DE LA AUTOESTIMA**

Según Lujan (2002), el autoconcepto es una realidad dinámica y activa formado como resultado de un largo proceso de percepción y valoración de las propias experiencias de éxito y fracaso y las informaciones sobre sí mismo recibidas de los demás. La estructura multidimensional y factorial del autoconcepto se desarrollaría a partir de

## MARCO TEÓRICO

una estructura relativamente estable (6 años) hasta otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia (González-Pineda, 1996, González-Pineda, Núñez, González y García, 1997). Shavelson y Bolus (1992) consideran que el autoconcepto organiza todas las experiencias en categorías con significado personal. Cada una de estas categorías estaría determinada por autopercepciones específicas que se constituyen en un constructo organizado de forma jerárquica en función de sus distintas dimensiones. Por ello, aunque el autoconcepto general es estable, a medida que descendemos por los diferentes niveles de jerarquía, decrece su estabilidad (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Goñi, Palacios, Zulaika, Madariaga, Ruíz de Azúa, 2002).

Al conceptualizar el autoconcepto como una estructura multidimensional y jerárquica se da respuesta al problema de su estabilidad y a la vez de su maleabilidad. Cuando las personas se ven a sí mismas en una amplia gama de situaciones y papeles, el autoconocimiento se organiza alrededor de múltiples roles, actividades y relaciones. Es lo que Alexander y Knight (1971) denominan *identidades específicas*. Linville (1985) utiliza el término *complejidad del yo* para referirse a los significados del yo que emergen durante un encuentro social particular. De hecho, "*las personas tratan de encajar los distintos elementos de autoconocimiento de modo que resulten coherentes y estables. La coherencia se puede obtener al hacer accesibles sólo facetas limitadas del yo en un momento dado, recordando selectivamente actos del pasado, explicando las incoherencias y centrándose en unos rasgos centrales. Las culturas influyen en el tipo de coherencias que las personas buscan*" (Smith y Mackie, 1997: 124).

Markus y Nurius (1986) abordaron el problema de la estabilidad, y la simultánea maleabilidad, del autoconcepto, partiendo de la idea del *autoconcepto de trabajo*, actual o accesible: no todas las auto-representaciones o identidades que forman parte de un autoconcepto completo son accesibles en cualquier momento. El autoconcepto no es una entidad monolítica que se enfrenta a diversas situaciones, sino un espacio (Markus y Wurf, 1987), una confederación (Greenwald y Pratkanis, 1984) o un sistema (Martindale, 1980) de autoconcepciones. Así, el sujeto construye un autoconcepto accesible que integra autoconcepciones nucleares con autoconcepciones más inmediatas explicitadas por la situación, el contexto o el estado emocional del sujeto.



Así pues, las dimensiones del primer nivel son la más inestables, ya que están vinculadas con experiencias cotidianas concretas (autoconcepto operativo, de trabajo, o accesible), por lo que cuando se recibe una nueva información referente a la dimensión específica activada y dicha información tiene entidad suficiente para producir variaciones en el autoconcepto, tales variaciones nunca serán generales sino particulares en la dimensión activada (González-Pineda *et al.*, 1997)

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de información derivada de la experiencia personal y del feedback de los otros significativos (González-Pineda, *et al.*, 1997). Este proceso no es aleatorio, sino selectivo y creativo (Segal, 1988), está sesgado y filtrado (McCombs, 1998), y es guiado por los esquemas cognitivos autoreferentes - *self-schemata* - (Markus, 1999) que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer, organizar e interpretar la información relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985; Brown y Taylor, 1986). Este proceso dirigido de filtrado (McCombs, 1998) sesga sistemáticamente las percepciones de las personas ya que su función es tratar de construir una visión positiva del *self* (Aramburu y Guerra, 2001), lo que contradice el tradicional (y racional) concepto de sujeto sano mentalmente que se acepta objetivamente a sí mismo sin distorsiones. La persona someterá las nuevas informaciones (Beane y Lipka, 1986) a procesos de organización, examen (evaluación), investigación, alteración, elección, reflexión, motivación y juicio, que le permitirán procesarla y aceptarla o rechazarla. Cuando las informaciones sean incoherentes, la estructura del autoconcepto será inestable y se generará disonancia cognitiva y afectiva, por lo que el sujeto implementará estrategias defensivas y sesgos cognitivos que lo devuelvan a un estado de equilibrio (Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987). Dichas tácticas de sesgo y estrategias defensivas fueron explicadas por Royce y Powell (1983) mediante los conceptos piagetianos de acomodación y asimilación.

Los sesgos de autodistorsión corroborados experimentalmente han sido:

- Las personas recordamos mejor los éxitos que los fracasos (Silverman, 1964).

## MARCO TEÓRICO

- Las personas tendemos a sobrevalorar los aspectos en los que brillamos, y a minusvalorar las dimensiones en las que no lucimos (Campbell, 1986).
- Las personas tendemos a considerarnos como mejores que los otros, o que el promedio de personas (Alicke, 1985).
- Tendemos a evaluar más positivamente al endogrupo que a los exogrupos (Tajfel y Turner, 1986) con el objeto de alcanzar y mantener una alta autoestima (Abrams y Hogg, 1988; Tajfel y Turner, 1986).
- Pensamos que nuestro futuro será mejor que el de nuestros compañeros (Taylor y Brown, 1999).

Las estrategias defensivas identificadas por la investigación son:

- Las personas utilizan técnicas de autoimpedimento cuando se sienten inseguras en la consecución de sus metas (Hobden y Pliner, 1995).
- Las personas sacrificarán dominios poco relevantes del self (self-handicapping), para salvar dominios relevantes (Baumeister, Smart y Boden, 1999).
- Realizamos atribuciones externas para proteger el autoconcepto (Martín y Brawley, 1999).

Este proceso sistemático de sesgo selectivo y dirigido parece explicarse mediante dos teorías cognitivas, surgidas de la *teoría de la comparación social* (Festinger, 1954):

1. La *teoría de la autoverificación* (Wood y Lockwood, 1999), según la cual las personas tendemos a buscar información exacta y precisa sobre nuestros rasgos positivos y negativos. La autoverificación implica que el sujeto se comporta guiado por la lógica y que prefiere recibir una retroalimentación (positiva o negativa) que esté de acuerdo con la idea que tiene de sí misma (Aramburu y Guerra, 2002). La teoría de la autoverificación predice que los sujetos con alta autoestima prefieren el feedback positivo y que los sujetos con baja autoestima prefieren el feedback negativo (Palmieri, Foddy y Greenwodd, 2000).

2. La *teoría del autoensalzamiento* (Wood y Taylor, 1991), según la cual tendemos a buscar información más precisa sobre nuestros aspectos positivos que sobre los negativos. El auto-ensalzamiento tiene que ver con una percepción no realista de sí mismo, con una exagerada percepción de control, con un exagerado optimismo (Taylor y Brown, 1999) y permite que las personas se vean y juzguen a sí mismas como mejores que los demás. La teoría del autoensalzamiento predice que los sujetos con alta y baja autoestima prefieren el feedback positivo (Palmieri *et al.*, 2000).

Según Aramburu y Guerra (2001) la perspectiva del autoensalzamiento parece que influye más que la perspectiva de la autoverificación en el proceso de autoevaluación, ya que parece ser que la perspectiva de la autoverificación se sostiene sobre los aspectos cognitivos, y la del autoensalzamiento sobre los afectivos. Para Leary, Pattin, Orlando y Funk (2000), de los tres motivos más importantes para evaluarse a sí mismo, conocerse exactamente, ensalzar el autoconcepto, y mantener el autoconcepto, el más potente es el ensalzamiento, y el más débil el conocerse a sí mismo. Los *self-schemata* están mediatizados por componentes culturales –culturas individualistas vs. culturas colectivistas – (Markus y Kitayama, 1992; Miyake, Campos, Kagan y Bradshaw, 1986), y las autopercepciones resultantes tienden a ser congruentes con la forma en que perciben a la persona los otros significativos (Miyamoto y Dornbusch, 1956), aunque realmente existe mayor congruencia entre autopercepciones y cómo creemos que nos perciben los demás que con como realmente nos perciben (Shrauger y Schoeneman, 1999). Esto tiene una estrecha relación con la interaccionista metáfora del espejo.

Las autopercepciones pueden variar (Rosengreen, 1961; Sherwood, 1965) como resultado de la incidencia de una serie de factores moduladores:

- La credibilidad de la fuente de información discordante, en interacción con la cantidad de discrepancia (Bergin, 1962).
- La validez atribuida a la fuente (Petty y Cacioppo, 1986).
- La retroalimentación positiva provoca mayores cambios que la negativa (Steiner, 1968).

## MARCO TEÓRICO

- La competencia atribuida a la fuente (Binderman, Fretz, Scott y Abrams, 1972).
- El nivel de consenso sobre la información discordante (Backman, Secord y Pierce, 1963).
- El feedback positivo influye más en sujetos con alta autoestima, y el negativo influye más en sujetos con baja autoestima (Shrauger y Schoeneman, 1999).
- El feedback será más efectivo si el sujeto cree que los resultados serán públicos (Gerard, 1961).
- Si el sujeto cree que será sometido a otra evaluación, el feedback negativo es más efectivo (Eagly y Acksen, 1971).

Una vez que la autoestima ha quedado establecida, tiende a permanecer estable en el tiempo, en especial cuando ésta es baja (Baumeister, 1993). Las personas con baja autoestima se muestran muy cautelosas ante las estrategias de realce (Swan, 1996) y se orientan más hacia la protección de su autoestima que hacia el realce (Baumeister, 1993), por lo que tienen dificultades para aceptar el auto-feedback positivo, pero no el negativo –asimetría– (Swann, 1990; Josephs, Bosson y Jacobs, 2003). Además ponen mayor énfasis en el feedback proporcionado por comparaciones sociales que en el propio, lo que les hace depender de fuentes externas de información sobre sí mismos (Festinger, 1954; Leary y Downs, 1995). Palmieri *et al.* (2000), en un meta-análisis realizado sobre 71 estudios, encontraron que los sujetos con baja autoestima centran su atención en el feedback negativo (autoverificación) recibido por su ambiente social de tal modo que confirme sus propias autopercepciones; cuando reciben mensajes positivos, éstos se asocian a otras informaciones desconfirmatorias e interpretadas negativamente, por lo que se produce un feedback ambiguo (Swann, Stein-Seroussi y McNulty, 1992). Esto puede desencadenar una espiral descendente en las autopercepciones (Josephs *et al.*, 2003). Se trata de la naturaleza cíclica y recurrente comunicada por Harter (1983), según la cual la autoestima y feedback se determinan recíprocamente. Así, la baja autoestima tendería a perpetuarse mediante profecías autocumplidas (Kleine, 1978).

Las personas con baja autoestima buscan y aceptan la información sobre sí mismos y el feedback que confirma y verifica sus opiniones (Swann, 1990; Swann, Stein-Seroussi, y McNulty, 1992) aunque tal

feedback pueda dañarles afectivamente (Swann, Griffin, Predmore y Gaines, 1987) y presentan una "tendencia crónica" hacia la autoevaluación negativa (Britt, Doherty y Schlenker, 1997; Brown, Dutton y Cook, 2001), tal vez por su actitud vigilante ante una potencial exclusión social (Leary, Tambor, Terdal y Downs, 1995) que intentan evitar adoptando un estilo cauteloso y autoprotector en las relaciones interpersonales, para evitar humillaciones, que les harían inmunes a sus propios sentimientos de éxito – auto feedback positivo – (Baumeister, Tice, y Hutton, 1989), puesto que no se perciben a sí mismos como una fuente válida (Petty y Cacciopo, 1986; Campbell, 1990, Blaine y Crocker, 1993). Gardner, Pickett y Brewer (2000) encontraron que la baja autoestima aumentaba la memoria de señales sociales y no sociales en un ambiente de rechazo. A partir de las señales se realizan inferencias incorrectas que incrementan los sentimientos de incertidumbre y preocupación, y que distorsionan el procesamiento de la información (Holmes y Rempel, 1989).

Para Bednar, Wells y Peterson (1989) la autoestima es un sentido afectivo y duradero del valor personal, basado en apreciaciones exactas, y la baja autoestima estaría asociada a apreciaciones inexactas, lo que explicaría por qué sujetos con altos logros puedan mostrar baja autoestima. Según estos autores, las apreciaciones sobre sí mismo se originan en los otros significativos, además de las autogeneradas (autoinstrucciones y pensamientos autoreferentes). Cassidy (1988) estudió, en niños de 5 y 6 años, la relación entre apego materno y autoestima, hallando una influencia del apego sobre la autoestima, ya que es en las relaciones de apego donde se adquieren los criterios básicos de referencia para la autovaloración.

### **2.1.3 LA MULTIDIMENSIONALIDAD Y JERARQUÍA DEL AUTOCONCEPTO**

Coopersmith (1967) consideraba que el autoconcepto era un constructo unidimensional, puesto que existe un factor general que domina sobre sus múltiples dimensiones. Posteriormente se ha aceptado su multidimensionalidad (Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). La polémica se ha resuelto al aceptar que las

## MARCO TEÓRICO

personas poseen, por una parte, sentimientos generales de valía y, por otra parte, autovaloraciones específicas de adecuación en distintos dominios vitales (Rosenberg, 1979; Harter, 1985, 1988). Burns (1990) es uno de los autores que defienden claramente la multidimensionalidad del autoconcepto al definirlo como actitudes hacia sí mismo. Este autor entiende que el autoconcepto está constituido por una constelación de actitudes que están focalizadas sobre uno mismo por lo que incluyen los tres componentes fundamentales de éstas: cognitivo, afectivo y comportamental. La multidimensionalidad del autoconcepto la hemos visto anteriormente en James (1890), Allport (1943), Epstein (1973) y en L'Ecuyer (1985), que consideran que autoconcepto y autoestima se componen de múltiples facetas y su organización es jerárquica. Existe suficiente soporte empírico que apoya dicha estructura multidimensional y jerárquica (Dusek y Flaherty, 1981; Fleming y Courtney, 1984; Harter, 1982; Marsh, 1990; Shavelson *et al.* 1976; Soares y Soares, 1982).

Garanto (1984) sintetiza las características comunes en los diferentes estudios del autoconcepto desde la perspectiva multidimensional:

- Cuando el individuo se expresa hace referencia a un sí mismo global, integrado por una serie de categorías, atributos, o características relativas a las diferentes áreas experienciales.
- Existe una jerarquía entre las diferentes categorías.
- Las características más centrales, más importantes, del sistema serán las más difíciles de modificar.
- Existe un filtro personal.
- Un autoconcepto elevado estará determinado por la congruencia entre su partes y por la mayor congruencia posible entre el autoconcepto percibido y el autoconcepto ideal.

Para Fitts (1972) la estructura del autoconcepto estaría compuesta por cinco dimensiones o factores que abarcan todo el campo de la experiencia del sujeto:

- *El Sí mismo físico*: referido al punto de vista del sujeto sobre su propio cuerpo material, el estado de salud, el aspecto físico, su capacidad y sexualidad.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- *El sí mismo moral-ético*: que se refiere a la autopercepción sobre su propia fuerza moral, sus creencias religiosas y su satisfacción de ellas, sus convicciones morales.
- *El sí mismo personal*: es la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.
- *El sí mismo familiar*: refleja el propio sentimiento de valoración e importancia del individuo como miembro de una familia.
- *El sí mismo social*: referido a la relación del sujeto con los otros, su sentido, capacidad de adaptación, y el valor de la interacción.

Estas dimensiones son mediadas por el autoconcepto (cómo soy), la autoestima (cómo me siento), y por el autocomportamiento (qué hago conmigo mismo), que hacen referencia al triple componente de las actitudes: cognitivo, afectivo y comportamental. Así pues, las actitudes hacia uno mismo en cada uno de los ámbitos de experiencia (físico, moral-ético, personal, familiar, social) poseen un componente cognitivo (autoconcepto), uno afectivo (autoestima) y uno comportamental (autocomportamiento). Fitts (1965) construyó una escala para la evaluación del autoconcepto según este modelo, la *Tennessee Self Concept Scale*.

L'Ecuyer (1985) concibe el concepto de sí mismo como una organización jerárquica de los elementos bajo percepciones centrales y secundarias que son modificadas a lo largo del desarrollo. Su visión es evolutiva y supone que el autoconcepto va configurándose y evolucionando a lo largo de toda la vida del sujeto, siendo la edad una variable central en su desarrollo. Para este autor el autoconcepto, como estructura multidimensional, está articulado en tres niveles (ver tabla 2.1):

- Estructuras: delimitan las partes globales del autoconcepto.
- Subestructuras: cada subestructura incluye un fragmento menor del sí mismo
- Categorías: las subestructuras implican a su vez las múltiples facetas del sí mismo.

MARCO TEÓRICO

**Tabla 2.1:** Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo según L'Ecuyer (1985)

<i>ESTRUCTURAS</i>	<i>SUBESTRUCTURAS</i>	<i>CATEGORIAS</i>
Sí mismo material	Si mismo somático	Rasgos y apariencia Condición física
	Sí mismo posesivo	Posesión de objetos Posesión de personas
Sí mismo personal	Imagen de sí mismo	Aspiraciones Enumeración actividades Sentimientos y emociones Gustos e intereses Capacidad y aptitudes Cualidades y defectos
	Identidad de sí	Denominaciones simples Rol y estatus Consistencia Ideología Identidad abstracta
Sí mismo adaptativo	Valor de sí mismo	Competencia Valor personal
	Actividad de sí mismo	Estrategias de adaptación Autonomía Ambivalencia Dependencia Actualización Estilo de vida
Sí mismo social	Preocupaciones y actividades sociales	Receptividad Dominancia Altruismo
	Referencia al sexo	Referencia simple Atractivo Experiencias sexuales
Sí mismo / No mismo	Referencias al otro. Opiniones de otros sobre sí mismo	



Uno de los modelos multidimensionales más aceptados es el de Shavelson *et al.* (1976). Se trata de un modelo jerárquico y multifacético que asume la existencia de un autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía y de varias dimensiones específicas del autoconcepto (académico, social, emocional y físico), todas ellas influidas por la variable edad. Este modelo ha recibido un importante apoyo empírico (Marsh, Richards y Barnes, 1986; Soule, Drummond y Mcintire, 1981, Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982a; Marsh, 1987; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979). Shavelson *et al.* (1976) conciben el autoconcepto como una percepción que el individuo tiene de sí mismo formada a través de las experiencias con su entorno y la interpretación del mismo (Marsh, 1997), estando, dicha percepción, basada especialmente en las relaciones con sus otros significativos y en las atribuciones que el individuo hace acerca de su propia conducta.

Para estos autores, el autoconcepto está integrado por cuatro componentes que bajo el autoconcepto general conforman el nivel secundario: emocional, social, físico y académico. Los autores distingue en el autoconcepto dos vertientes: una académica (autoconcepto académico) y otra no académica (autoconcepto social, emocional y físico). Este modelo caracteriza al autoconcepto mediante siete rasgos fundamentales (Mestre y Pérez Delgado, 1994):

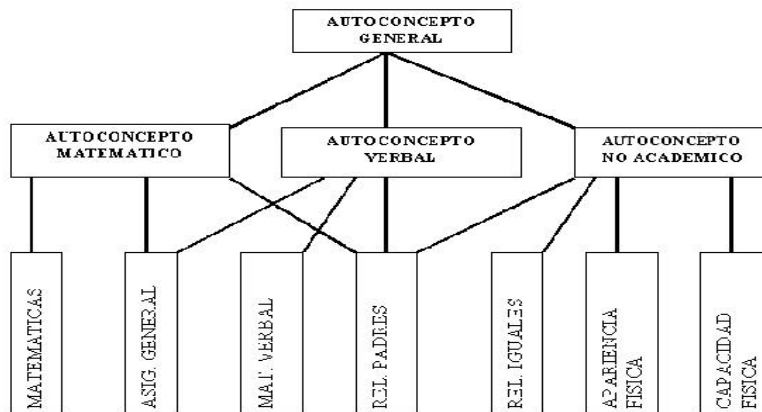
1. El autoconcepto está organizado o estructurado. Las personas reducen la complejidad de su experiencia cifrándola en formas más simples o categorías. Las categoría representan unas maneras de organizar las propias experiencias y de darles significado. El modo de categorizar está influido por la cultura.
2. El autoconcepto es multifacético. Las áreas que se utilizan reflejan el sistema de categorización adoptado por el sujeto. En la cultura occidental, el sistema categorizador parece incluir áreas como la familia, el colegio, la aceptación social, el atractivo físico y la habilidad.

### *MARCO TEÓRICO*

3. El autoconcepto es jerárquico. Las distintas facetas del autoconcepto pueden formar una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones particulares ubicadas a la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general. Los elementos que se sitúan a la base de la jerarquía son de carácter situacional y están referidos a experiencias y variables concretas. Los niveles generales, más estables, se van construyendo e infiriendo a partir de dichas experiencias y el ambiente en el que el sujeto vive.
4. El autoconcepto general es estable. A medida que se asciende en la jerarquía la estabilidad aumenta. Los cambios en los niveles más bajos de la jerarquía están atenuados por los niveles más altos, haciendo el autoconcepto más resistente al cambio.
5. El autoconcepto tiene un carácter experiencial. Los niños tienden a no diferenciarse de su medio ambiente. La diferenciación del yo con el medio se produce paralelamente a los procesos madurativos. Los autoconceptos infantiles son globales, no diferenciados y específicos de la situación. Con la maduración, y especialmente con el desarrollo verbal, el autoconcepto se diferencia cada vez más.
6. El autoconcepto tiene un carácter evaluativo. Las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos (autoconcepto ideal) o bien con patrones relativos como observaciones o valoraciones percibidas de los otros significativos. La dimensión evaluativa varía su importancia en función de las situaciones.
7. El autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

Marsh y Shavelson (1985) modificaron el modelo inicial desglosando el autoconcepto académico general en un autoconcepto académico matemático y otro verbal como dimensiones distintas. El autoconcepto no académico está conformado por la capacidad física, la apariencia física, la relación con los iguales y la relación con los padres.

*Figura 2.1: Estructura del Autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985)*



Esta estructura factorial pone de relieve las relaciones con los padres como variable moduladora en el desarrollo del autoconcepto en todas sus dimensiones intermedias.

### 2.1.3.1

#### LA MEDICIÓN MULTIDIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO

La diversidad de aproximaciones teóricas al autoconcepto y su desconexión con los instrumentos de medida desarrollados ha planteado serios problemas para el avance del conocimiento de dicho constructo. Wylie (1979) y Ranglin (1990) han mostrado su preocupación tras detectar una gran simpleza de los diseños en numerosos estudios y por la imprecisión de los instrumentos de medición utilizados. Por ejemplo, Hattie (1992) realizó un meta-análisis sobre 650 estudios que analizaban el realce del autoconcepto. De ellos, solamente 89 contenían datos suficientes para poder ser incluidos en el meta-análisis. Esta autora señalaba que, sobre todo, los estudios descartados presentaban serias deficiencias metodológicas, eran pobres, se basaban en intuiciones y no ofrecían grupo de control (Hattie, 1992). Por otra parte, Marsh y Craven (1997) denuncian que muy pocos estudios utilizan instrumentos bien validados y multidimensionales cuyas subescalas estén relacionadas

## MARCO TEÓRICO

empíricamente con la intervención. Por último, se han señalado importantes deficiencias en la investigación de la estructura y del funcionamiento del autoconcepto y sus dimensiones, tales como la debilidad de las bases teóricas de las intervenciones, la limitación de los instrumentos de medida, el uso de muestras pequeñas o diseños débiles en los que los efectos tienden a no mostrarse estadísticamente significativos, la existencia de una pobre relación entre los objetivos de la intervención y las dimensiones específicas del autoconcepto usadas para evaluar las intervenciones, y la ausencia de conclusiones constantes (Hattie, 1992; Marsh y Hattie, 1996; Marsh y Craven, 1997; Marsh y Craven, 2002).

Para Sonström (1984) todos estos defectos podían explicarse por la ausencia de una teoría sólida y por la utilización de instrumentos que no han sido suficientemente contrastados. El desarrollo, y la progresiva aceptación, de los modelos multidimensionales del autoconcepto ha supuesto un cambio en este panorama. En especial es reseñable la publicación del modelo jerárquico y multifacético de Shavelson *et al.* (1976) que ha permitido desarrollar una generación de instrumentos con una alta validez de constructo, que a su vez han permitido aumentar el avance teórico. Uno de dichos instrumentos, el más conocido y contrastado en español, es el cuestionario *Autoconcepto Forma-5 (AF-5)* desarrollado por García y Musitu (1999). Entre sus bondades destaca el serio y satisfactorio esfuerzo por alcanzar una alta validez convergente (juicio de expertos) y discriminante (una original escala – *termómetro* - con 99 alternativas de respuesta). El AF-5 fue baremado y tipificado sobre una muestra de 6.483 sujetos (2.859 hombres y 3.624 mujeres) con edades comprendidas entre los 10 y 62 años. Se aplica a adolescentes y a adultos (no escolarizados).

## 2.2

### EL AUTOCONCEPTO FÍSICO

El Autoconcepto Físico se define como las percepciones que los sujetos tienen sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Stein, 1996). Para Marchago (2002), el autoconcepto físico es la representación mental, compleja y multidimensional, que las personas tienen de su realidad corporal, incluyendo elementos perceptivos y cognitivos

(percepción de rasgos físicos, tamaño y formas del cuerpo), afectivos y emocionales (grado de satisfacción o insatisfacción), evaluativos (autovaloración), sociales (experiencias de aceptación y rechazo), y otras representaciones sobre aspectos relacionados con lo corporal (salud, atractivo físico, apariencia, peso, ...) (Cash, 1990; Stein, 1996). Para Cash y Pruzinsky (1990), el autoconcepto físico se define como una estructura multidimensional que abarca autopercepciones, pensamientos, sentimientos y acciones referentes al propio cuerpo, principalmente respecto a su apariencia, y diferencian dos dimensiones del autoconcepto físico: la dimensión actitudinal (emociones, sensaciones y evaluaciones) y la dimensión perceptiva (estimaciones sobre tamaño y forma del cuerpo) (Thomson, 1990; Cash y Pruzinsky, 1990).

El autoconcepto físico es una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que produce (Marchago, 2002). Por otra parte, Rierdan y Koff (1997) proponen que se trata de una construcción compleja de carácter bio-psico-social (Allport, 1968) determinada por elementos corporales, personales y sociales, por lo que será muy poco objetiva y estará muy mediatizada (Cash, 1994). Se trata del *cuerpo tridimensional* de Schilder (1989) que incluye el esquema corporal<sup>19</sup>, que se complementa psicodinámicamente con la autoestima y un “ideal del yo”, y que posee una perspectiva social (González, 2001).

Thompson, Penner y Atabe (1990), para los cuales el autoconcepto físico es una actitud hacia la dimensión física del *self*, proponen la existencia de tres componentes del autoconcepto físico:

- Componente perceptual: percepción del cuerpo y de sus diferentes características.
- Componente cognitivo-afectivo: sentimientos, actitudes, cogniciones y valoraciones sobre el cuerpo.

---

<sup>19</sup> El esquema corporal es la capacidad que tenemos para representar nuestro cuerpo en las coordenadas del espacio; esto es, de una manera tridimensional (González, 2001), que además, para Schilder (1989) tiene un aspecto perceptual que proporciona el registro mnémico neurológico de todas las posiciones posturales (experiencias previas).

## MARCO TEÓRICO

- Componente conductual: conductas realizadas como consecuencia de la imagen física.

También Franzoi y Shields (1984) informaron sobre tres dimensiones del autoconcepto físico: *habilidad física*, *apariencia física* y *conductas de control de peso*. Por su lado, Burns (1990) distinguía entre *esquema corporal*, conocimiento obtenido de las sensaciones corporales y de la posición de sus partes, e *imagen corporal*, que es una resultante de la evaluación del yo físico.

A partir de la década de los 90, y tras el cambio conceptual que supuso la aceptación de los modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto y el desarrollo de instrumentos de medida adecuados a dichos modelos, el dominio físico ha sido vinculado estrechamente al autoconcepto y ha sido representado por las dimensiones de *apariencia física* y *habilidad física* (Nelson, 1994; Fox, 1988; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1986; Marsh y Jackson, 1986; Marsh y Peart, 1988). Harter (1985), por su parte, señaló la *competencia atlética* y la *apariencia física* como los subdominios del dominio físico. Anteriormente, el factor que se consideraba que contribuía a la autoestima era, simplemente, el atractivo físico (Nelson, 1994)<sup>20</sup>.

### 2.2.1

## LA CONTRIBUCION DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO AL AUTOCONCEPTO GLOBAL

La dimensión física del *self* (su función, apariencia o habilidades) ha sido considerada tradicionalmente por la investigación como un ámbito esencial de la autoestima y del autoconcepto (Zulaika, 1999). Prueba de ello es la existencia de numerosos modelos teóricos sobre autoconcepto y autoestima que contemplan y consideran la dimensión

---

<sup>20</sup> Todavía algunas investigaciones parecen indicarlo: Harter (1993) utilizando el PSPP (Fox y Corbin, 1989) ha hallado correlaciones moderadas (oscilando entre 0,15 y 0,40) entre competencia física y autoestima, mientras que las correlaciones entre apariencia física y autoestima son altas y sólidas (entre 0,70 y 0,80). Por ello Harter (1983) se pregunta si la autoestima no será una cuestión de la apariencia física.

física (Ausubel, 1952; Staines, 1958; Deutsch y Krauss, 1965; Jersild, 1973; Emmet, 1973; Shavelson *et al.*, 1976; Rosenberg, 1979; Burns, 1990; Thomas, 1982; Weiss, 1987; Mckay y Fanning, 1991; Sorribes y Quesada, 1995; Amador y Forns, 1995; Zupiría, 1995), y que, incluso, le otorgan una gran importancia en la formación del autoconcepto global (por ejemplo, Secord y Jourard, 1953; Fitts, 1965; Coopersmith, 1967; Epstein, 1973; Shavelson *et al.*, 1976; Harter, 1985; Fox y Corbin 1989; Oñate, 1989; Machargo, 1991). Esta contribución de la dimensión física al autoconcepto global ha sido corroborada en niños (Fisher y Cleveland, 1968), en la adolescencia tardía y en adultos (Adams, 1977; Lerner, Karabenick y Stuart, 1973; Lerner y Karabenick, 1974; Lerner, Orlos y Knapp, 1976; Mathes y Kahn, 1975; Simmons y Rosenberg, 1975; y Hatfield y Sprecher, 1986) y en la tercera edad (Sánchez, Rubio y Alexandre, 1999; Kelly, 1990; González y Salgado, 1995).

Reconociendo dicha contribución del dominio físico, y con el objeto de medir su alcance, se han diseñado numerosos cuestionarios que lo contemplan:

- *Escala de Autoconcepto (AF-5)* (García y Musitu, 1999): consta de 5 subescalas, siendo una de ellas el autoconcepto físico.
- *Attitudes Toward Own Body (Body-Catexis Scale)* (Secord y Jurard, 1953) presenta 50 ítems descriptivos sobre el cuerpo y sus partes.
- *Tennessee Self-Concept Scale* (Fitts, 1965), evalúa los dominios físico, moral, personal, familiar, social, y crítico.
- *Attitudes Toward Physical Activity* (Kenyon, 1968): mide las actitudes hacia seis subdominios físicos.
- *The Physical Estimation Scale* (Sonström, 1976) que ofrece una puntuación global del autoconcepto físico.
- *The Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale* (Martinek y Zaichkowsky, 1977) basada en respuestas no verbales ante la apariencia física.
- *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Guyot, Fairchild, y Hill, 1981). presenta una subescala sobre Apariencia física y atributos.
- *The Physical Self-Efficacy Scale* (Rychman, Robbins, Thornton y Cantrell, 1982): que mide la autocompetencia física y las expectativas de éxito que presenta las subescalas de valoración de la habilidad física y la autorrepresentación física.

## MARCO TEÓRICO

- *Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982b) entre sus cinco subescalas, incluye una sobre competencia física.
- *Body Steem Scale* (Franzoi y Shields, 1984), que evalúa la habilidad, la apariencia y las conductas de control del peso.
- *Self-Worth Scale* (Fleming y Courtney, 1984) que presenta dos subescalas: habilidad física y apariencia física.
- *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) que incluye 6 subescalas: apariencia física, competencia atlética, conducta, aceptación social, competencia académica y autovaloración global.
- *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988)
- *Shortened Physical Estimation Scale* (Fox, Corbin y Couldry, 1985) que hace referencia a fuerza, coordinación, cronometraje y liderazgo (capacidad de mando).
- *The Physical Self-Perception Profile* (Fox, 1990; Fox y Corbin, 1989): que presenta 5 subescalas: percepciones de la competencia deportiva, condición física, atractivo corporal, autovaloración física, y fuerza.
- *The Perceived Importance Profile* (Fox, 1990): que mide la importancia atribuida por el sujeto a las dimensiones del PSPP.
- *Multidimensional self Concept Scale* (Bracken, 1992), que ofrece 4 subescalas relacionadas con las dimensiones físicas: competencia física, apariencia física, forma física, y salud.
- *Offer Self-Image Questionnaire* (Offer, Ostrov, Howard, y Dolan, 1992), que mide la imagen personal.
- *Self Description Questionnaire* (SDQ) (Marsh, 1986): que en sus tres versiones, incluye 2 subescalas referidas a la habilidad física y a la apariencia física, entre las dimensiones no académicas del autoconcepto.
- *Physical Self Description Questionnaire* (PSDQ) (Marsh, Richards, Jonson, Roche y Tremaye, 1994). Desarrollado a partir del SDQ y específicamente diseñado para medir las autopercepciones físicas en 11 subáreas diferentes, organizadas según la capacidad física y a la apariencia física.

La importancia del dominio físico en relación al Autoconcepto ha sido señalada por Hatfield y Sprecher (1986), para los que las diferencias individuales en autoconcepto se deben al trato diferencial que reciben los sujetos atractivos y que poseen mayores habilidades físicas. En este sentido, Newcomb y Bukowski (1983) señalaban que los niños y



adolescentes primaban las habilidades físicas y el aspecto sobre las habilidades académicas en la elección de amigos, por lo que los habilidosos físicamente recibían mayor apoyo social. Los hallazgos de Harter (1990), que indican que la apariencia física está más fielmente relacionada con la autoestima global que otros subdominios del autoconcepto físico, matizan la propuesta de Newcomb y Bukowsky, ya que dicha apariencia física tiene mayor importancia que la habilidad o competencia deportiva sobre la selección de amigos. Según Harter (1988), la maduración, la estatura, la apariencia y la habilidad física son lo más público de nuestros atributos y los usamos como expresión de nuestra identidad; por ello, Harter (1990) se refiere a la apariencia física como *Self público*, ya que el cuerpo funcionaría como un mensajero del yo, como su rostro público (Shilling, 1993).

El cuerpo y su apariencia juegan un papel importante en las relaciones interpersonales, en la interacción social, en el funcionamiento psíquico, en la salud y en la sexualidad. (Fox, 1997). Esto explicaría por qué la importancia del dominio físico sobre el autoconcepto global se acentúa en la adolescencia ya que el aspecto físico se convierte en una de las preocupaciones centrales para los adolescentes (Meyer, 1987) como consecuencia del desarrollo de los caracteres sexuales secundarios que determinan el físico, el peso o la altura (Clifford, 1971). Así pues, Salvini, Turchi y Biondo (1991) señalaban que los adolescentes poseen una especial agudeza en lo referido a su apariencia y capacidades físicas (Wojciszke, 1994; Burleson, 1994), lo que explica su “sensibilidad” (Burns, 1990) a los pequeños defectos físicos (Brunet y Negro, 1982) que pueden llegar a generar, en esta edad, un sentimiento de inferioridad (Wiederman y Hurst, 1998; Page, 1992).

### 2.2.2

## EFFECTOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SOBRE LA SALUD MENTAL Y EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

Los efectos de la actividad física sobre la mayor parte de los principales desórdenes psiquiátricos (esquizofrenia, demencia, desórdenes de la personalidad, sustancias...) no han sido suficientemente estudiados (Dishman, 1986; Barr, Sallis y Needle, 1985). Sin embargo, existen

## MARCO TEÓRICO

numerosas investigaciones que proponen la existencia de una relación entre la actividad física y la salud psicológica, ya que tanto el ejercicio (Brown, 1990; Hughes, 1984; Morgan y Goldston, 1987; North, McCullagh y Tran, 1990; Petruzzello, Landers, Hatfield, Kubitz y Salazar, 1991; Raglin y Morgan, 1985) como la actividad física (Camacho, Roberts, Lazarus, Caplan y Cohen, 1991; Farmer, Locke, Mosciki, Dannenberg, Larson y Radloff, 1988; Stephens, 1988; Weyer, 1992) actuarían como un factor protector frente a la depresión y la ansiedad.

En general, los estudios epidemiológicos y comunitarios proponen la existencia de relaciones entre actividad física y salud mental (Camacho *et al.*, 1991; Farmer *et al.*, 1988; Weyer, 1992), sin embargo, la mayoría de este tipo de estudios han recibido importantes críticas por la falta de consistencia metodológica (Sánchez Bañuelos, 1996) y otras carencias que pueden afectar a su validez, como son la utilización de autoinformes basados en el recuerdo (LaPorte, Montoye y Caspersen, 1985), la escasez de estudios longitudinales (Sánchez Bañuelos, 1996), el tamaño y representatividad de las muestras y el efecto "buenos sujetos" (Morgan, 1972); por lo que se mantienen ciertas precauciones a la hora de considerar las relaciones entre ejercicio físico y salud mental (Corbin y Pangarazi, 1996).

Los potenciales efectos de la actividad física sobre la salud mental pueden deberse a que la actividad física posee un cierto carácter lúdico y pudiera ser preventiva y terapéutica, ya que activa aspectos sociales (Hughes, 1984), lúdicos y distractores del estrés y bioquímicos que podrían favorecer el desarrollo de las potencialidades individuales (Ceballos, Ochoa y Cortez, 2000). De este modo, la actividad física mejoraría la calidad de vida, distraería y alejaría la ansiedad cognitiva, permitiría afrontar el estrés y mejoraría la sensación de bienestar corporal, la autopercepción corporal y la autoestima (Sánchez Bañuelos, 1996). Estos efectos positivos han sido confirmados sobre la ansiedad – estado -, sobre la depresión moderada y la baja autoestima (Gleser y Mendelberg, 1990). Una explicación elegante a tal mejoría es que, según la revisión de Plante y Rodin (1990), la actividad física mejoraría el humor y el bienestar psicológico y realzaría el autoconcepto y la autoestima, al mejorar la capacidad de respuesta y el funcionamiento cognitivo del individuo. Además, Carlson (1990) encontró una reducción de la ansiedad

y la depresión y un incremento de la autoconfianza y la autoestima, a la vez que halló que produce placer y tiene efectos positivos sobre el funcionamiento cognitivo, las relaciones interpersonales y evita conductas de riesgo (tabaco, alcohol y desórdenes alimentarios).

### **2.2.2.1**

#### **EL REALCE DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO MEDIANTE LA ACTIVIDAD FÍSICA**

El autoconcepto es un constructo central y decisivo para el buen funcionamiento social, personal y profesional (Zulaika y Goñi, 2002; Byrne, 1996). Incluso se considera que el autoconcepto y la autoestima son indicadores del bienestar psicológico y del ajuste emocional (Allport, 1955; Erikson, 1968; Gergen, 1971; Maslow, 1954) y mediadores de la conducta (Pastor y Balaguer, 2001; Campbell, 1984; Harter, 1978; Maerh y Braskemp, 1986; White, 1959). También se considera que el autoconcepto y la autoestima son condiciones pertinentes al rendimiento académico (Gold, 1982), a los logros sociales (Markus y Wurf, 1987), a las conductas y hábitos saludables (Pastor, Balaguer y García-Merita, 1999) y a la satisfacción general ante la vida (Balaguer, 2001). Por todo lo anterior, se acepta que la autoestima es una pieza fundamental para la salud mental (Fuenmayor, 1998), ya que se trata de un recurso esencial para la supervivencia y actúa como un "sistema inmunológico de la conciencia" que, al aportar energía, permite disfrutar los logros y sentir orgullo y satisfacción al alcanzarlos (Satir, 1988; Branden, 1992; Bersing, 1995; Barroso, 1987; Delgado, 1992). Por otra parte, Reidl (1981) daba una gran importancia a la autoestima para el buen funcionamiento psicológico, ya que está muy estrechamente relacionada con la angustia vital. De hecho, mientras que las personas bien ajustadas presentan una autoestima moderadamente alta y son capaces de admitir que tienen defectos, las personas con baja autoestima tienden a "luchar por la vida" (Janda, 2001).

Aunque la investigación ha apoyado la existencia de efectos positivos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima (Sonström, 1997; Folkins y Sime, 1981; Hughes, 1984, Zulaika y Goñi, 2002; Gauvin y Spence, 1996, Balaguer y García Merita, 1994; Gruber,

## MARCO TEÓRICO

1986, Sonstroem y Morgan, 1989; Taylor, Sallis y Needle, 1985), la cuestión sigue produciendo una cierta controversia al intentar cuantificar el tamaño de estos efectos (Calfas y Taylor, 1994). Incluso, algunos autores no llegan a encontrar dichos efectos (Aine y Lester, 1995) o los encuentran parcialmente en determinados grupos de edad (Boyd y Hrycaiko, 1997). Calfas y Taylor (1994), Gruber (1986), McDonald y Hodgdon (1991) y Spence, Poon y Dyck (1997) han realizado sendos meta-análisis sobre estudios que han relacionado ejercicio y autoestima, encontrando que, independientemente de la edad y del sexo, la actividad física produjo pequeños efectos sobre el incremento del autoconcepto físico y de la autoestima. También Gruber (1986) encontró que la práctica deportiva aeróbica producía mayores efectos sobre la autoestima infantil que otros tipos de intervención, y que dichos efectos era mayores en poblaciones minusválidas que en normales.

La práctica deportiva mejora la habilidad, el conocimiento, la forma física y la salud, por lo que realzaría las autopercepciones (Fox, 1997). Según Holmes (1993) el ejercicio físico reduce los sentimientos negativos (incomodidad, agresividad, preocupación, conflictividad, tensión y estrés) y proporciona mayor resistencia a los agentes nocivos. Para Long y Flood (1993), el ejercicio actuaría como un amortiguador del estrés (*buffer*) y desarrolla recursos psicológicos para afrontarlo. Además, los sujetos más activos perciben que poseen un mejor estado de salud (Torre, 1998; Casimiro, 2000) y esta percepción generalizaría opiniones más favorables sobre el Yo (Sonströem, 1998), lo que aumentaría el sentimiento de bienestar (Berger y McInman, 1993). Según Folkins y Sime (1981), el autoconcepto es el constructo psicológico con mayor potencial de cambio mediante la actividad física. Sonströem (1997) y Sonströem y Potts (1996) consideran que la participación en actividades físicas provoca sentimientos de autoeficacia y competencia física, las cuales conducen a una mayor aceptación física y a una mayor autoestima. Esto ha sido matizado por Deci y Ryan (1996), según los cuales, la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando el sujeto practicante esté motivado intrínsecamente.

### 2.2.3

## EFFECTOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA SOBRE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO

Fox (1992) proponía que algunas competencias físicas y componentes de la forma corporal (coordinación, grasas corporales, fuerza...) están incorporadas en las percepciones de la apariencia física, por lo que la actividad física, al mejorar las condiciones físicas incrementaría las percepciones sobre la apariencia física. Según Tomás (1998), puede hipotetizarse que la participación en actividades físicas permite potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se mejoraría el autoconcepto físico y con él el autoconcepto global. Existen numerosas investigaciones (Balaguer y García Merita, 1994; Folkins y Sime, 1981; Gruber, 1986; Morgan y Pollock, 1978; Sonström, 1982, 1984; Sonström y Morgan, 1989; Taylor, Sallis y Needle, 1985) que sostienen que cuando se practica ejercicio de modo regular, tanto si se trata de práctica de actividad física en general como si se trata de práctica deportiva, se mejora el autoconcepto y otros constructos auto-referentes (para una magnífica revisión ver Zulaika, 1999b).

Así pues, en numerosos estudios se ha confirmado que la *actividad física* como la práctica deportiva, independientemente de otras variables tales como el sexo, la edad, el deporte practicado, o el nivel educativo, muestran relaciones positivas con el *autoconcepto físico* (Dowell, Badgett y Landiss, 1970; Sonström, Speliotis y Fava, 1992) y con el *autoconcepto general* (Malumphy, 1968; Felker y Kay, 1971; Kay, Felker y Varoz, 1972; Deo y Bhullar, 1974; Maul y Thomas, 1975; Vincent, 1976; Ibrahim y Morrison, 1976; Snyder y Spreitzer, 1975; Magill y Ash, 1979; Bowsby e Iso-Ahola, 1980; Guyot *et al.*, 1981; Puckett y Ford, 1981; Smith, 1986; Blackman, Hunter, Hilyer y Harrison, 1988; Marsh y Peart, 1988; Sherrill, Holguin y Caywood, 1989; Zaharopoulos y Hodge, 1991; Martí, 1991; Sonström, Speliotis y Fava, 1992). También se han hallado relaciones positivas entre actividad física y *autoestima* (Zion, 1965; Schuele, 1980; Sonström, 1984; Meyer, 1987; Salvini *et al.*, 1991); y entre actividad física e *imagen corporal* (Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975; Ho y Walker, 1982; Blackman *et al.*, 1988; Marsh y Pearts, 1988).

## MARCO TEÓRICO

También existe una larga tradición investigadora que ha mostrado la existencia de relaciones significativas entre la *práctica deportiva* y el *autoconcepto general* (Bird y Williams, 1980; Folkins y Sime, 1981; Craft y Hogan, 1985; Hatfield, Vaccaro y Benedict, 1985; Missoum y Laforestrie, 1985; Harter, 1987; Marsh y Peart, 1988; Rodríguez y Morales, 1989; Petrakis y Bahls, 1991; Hopper, Guthrie y Kelly, 1991), la mejora de la *autoestima* (Gruber, 1986; Weiss, 1987; Fox, 1988; Sonström y Morgan, 1989; Sherrill et al., 1989; Cameron, 1991), y la *imagen corporal* (Meyer, 1987; Rodríguez y Morales, 1989; Salvini, et al., 1991).

Pero estas relaciones son recíprocas y circulares. Por ejemplo, Sonström (1998) mostraba que la autoestima tiene efectos sobre la actividad física, lo cual es consistente con los estudios que indican que los sujetos con alta autoestima tienen mayores probabilidades de iniciar y mantener actividades físicas con regularidad (Fontane, 1996; Gauvin y Spence, 1996). Por el contrario, los sujetos con baja autoestima tienen menores probabilidades de implicarse en actividades deportivas (Mueller, Field, Yando, Harding, González, Lasko y Bendell, 1995).

Simultáneamente a estos estudios, se han desarrollado otras investigaciones que han mostrado que la relación entre *actividad física* y *autoestima* es recíproca y circular<sup>21</sup>: Así, mientras que Fox (2000) indicaba que la práctica regular de ejercicio aumentaba la autoestima a largo plazo, Sander (1981) informaba que el autoconcepto puede mejorar el rendimiento de los atletas. Las personas con mayor autoestima se implican más en la actividad física, y ésta contribuye a mejorar su autoestima (Whitehead y Corbin, 1997; Boyd y Hycenko, 1997; Platzer, 1976).

---

<sup>21</sup> Esta bidireccionalidad tiene importantes consecuencias prácticas ya que legitima los dos modelos generales existentes de intervención: las intervenciones para la mejora del autoconcepto (Brookover, Pere, Hamacherk, Thomas y Erikson, 1985) y las intervenciones para la mejora de las habilidades (Calsyn y Kenny, 1977). Sin embargo, Haney y Durlak (1998), en un meta-análisis encontraron que los programas dirigidos a realzar la autoestima eran en general más efectivos que aquellos dirigidos a la mejora de un comportamiento específico.

## 2.3

### LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO EN LA MEDICIÓN DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Constatada la existencia de una relación bidireccional entre ejercicio y autoestima, en la década de los 90, se han propuesto numerosos modelos de intervención para la mejora de la autoestima mediante programas de práctica sistemática de ejercicio físico (Mutrie y Parfit, 1998; Balaguer y García-Merita, 1994; Biddle, 1995). En la década de los 80 todavía no se había obtenido una explicación satisfactoria de cómo y por qué se producía dicha relación (Sonström, 1982, 1984; Gruber, 1986; Biddle y Mutrie, 1991). Uno de los motivos que han contribuido a enmascarar estas relaciones es la simpleza de los diseños y la imprecisión de los instrumentos utilizados en su estudio (Wylie, 1979; Raglin, 1990). Estos defectos fueron atribuidos a la ausencia de una teoría sólida y a la utilización de instrumentos que no han sido contrastados suficientemente, lo cual atentaría contra la validez de dichos estudios (Sonström, 1984).

Estos problemas de validez estaban estrechamente relacionados con el modelo teórico que daba soporte a los diseños de investigación y a los instrumentos de medición. De hecho los primeros cuestionarios que se desarrollaron para la medición del autoconcepto estaban contruidos desde una perspectiva unidimensional, aunque hacían referencia a aspectos de la apariencia o a las habilidades físicas. Esto impedía el avance en el conocimiento de la estructura jerárquica del autoconcepto físico (Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989). Un ejemplo paradigmático de la desconexión entre modelos teóricos e instrumentos de medida es la *Tennessee Self-Scale* (Fitts, 1965, 1972) que ha sido ampliamente utilizada en las primeras investigaciones, y que, aunque explícitamente conceptualiza el autoconcepto de modo unidimensional, presenta tres factores internos de autoconcepto (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento) y cinco subescalas correspondientes a factores externos (autoconcepto personal, moral, familiar, social, y físico). En ella, el dominio físico se evalúa mediante *ítems* referidos a la salud, el sueño, la torpeza, la habilidad deportiva, la altura, la pulcritud, la forma física, y el atractivo sexual, pero ya que combina todas estas áreas en una sola escala aparecen serias dudas sobre su validez (Marsh y Richards, 1988).

La mayoría de las escalas tradicionales destinadas a valorar el autoconcepto físico presentan *ítems* vagamente relacionados de cuya suma se obtiene una puntuación global del *self* físico. Este método tiende a enmascarar información importante que impide el conocimiento de las relaciones subyacentes entre los diferentes elementos constituyentes del *self* físico (Moreno, 1997). Por ello, diferentes autores (Fox, 1988; Sonström, 1982) han reclamado la necesidad de elaborar escalas específicas para cada uno de los subcomponentes del autoconcepto físico, ya que esto nos ofrecería una visión de los procesos subyacentes y una comprensión más realista de las relaciones causales existentes entre el ejercicio físico y la autoestima.

## 2.4

### MODELOS MULTIDIMENSIONALES Y JERÁRQUICOS DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Con el objeto de superar estas dificultades se han desarrollado numerosos modelos multidimensionales del autoconcepto (Song y Hattie, 1984; Hattie, 1992; Harter, 1982; Pallas *et al.*, 1990). Pero, sin duda alguna, el que mayor potencial generativo ha ofrecido ha sido el modelo teórico propuesto por Shavelson *et al.* (1976), reformulado por Marsh y Shavelson (1985) – Ver *Figura 6* –, y a partir del cual se han desarrollado las más importantes aproximaciones teóricas al autoconcepto físico, que, a su vez, han permitido elaborar instrumentos de medida consistentes con dichas bases teóricas (validez de constructo).

Harter (1985) afrontó la cuestión de la validez de constructo. Para ello, en primer lugar, mediante cuestionarios abiertos y entrevistas, identificó mediante análisis factorial los subdominios más destacados del *self*, y posteriormente desarrolló subescalas breves y específicas que ofrecían puntuaciones para cada subdominio del autoconcepto físico. De este modo desarrolló el *Self-Perception Profile for Children* (SPPCh) y, posteriormente, el *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA). Según Harter (1999), en la adolescencia el sujeto se ve presionado socialmente para desarrollar nuevos roles, lo que le conduce a diversificar las percepciones de sí mismo en diferentes contextos. Por ello, mientras que



el SPPCh consta de 5 subescalas referidas a dimensiones (apariencia física, competencia atlética, conducta, aceptación social, y competencia académica) más una subescala de autovaloración global, se añaden tres subescalas en el instrumento destinado a adolescentes (amistad íntima, competencia laboral y atractivo romántico). Para Harter (1985, 1988) la autovaloración global (la autoestima) hace referencia al sentido general de valía que posee una persona y el autoconcepto a las “percepciones de sí mismo”; es decir, el autoconcepto consiste en las formas de adecuación del *self* en los distintos dominios. Otro problema común que presentan las escalas de autoinforme es el de la desabilidad social (García y Musitu, 1999); por ello, una de las principales preocupaciones de Harter fue el controlar este sesgo que tiene gran incidencia en los cuestionarios de autoconcepto<sup>22</sup>. Su original solución fue contraponer en cada ítem dos afirmaciones antónimas, pero de similar efecto sobre la deseabilidad social. Sin embargo, Wylie (1989) y Marsh y Gouvenet (1989) han cuestionado el respaldo empírico al control del sesgo y han hallado pruebas de que este formato puede ser confuso para los sujetos. Por otra parte, diversos autores han criticado el modelo de Harter ya que en la numerosa investigación multicultural, el SPPA ha encontrado escasos apoyos parciales a su estructura factorial (Wichstrom, 1995; Chan, 1997; Worrell, 1997), o ninguno (Eiser, Eiser y Havermans, 1995), lo que puede sugerir que cada cultura valore unos determinados dominios y la existencia de factores de orden superior tales como un *self* social o un *self* físico (Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita, 2001). Esta propuesta de Pastor *et al* (2001) puede abrir un interesante debate ya que en estudios realizados con el PSDQ (Marsh *et al*, 1994) parece replicarse un patrón general del autoconcepto al comparar alumnos de Asia, Africa, América y Australia (Wästlund, Norlander y Archer, 2001).

Fox y Corbin (1989), siguiendo la metodología de Harter, desarrollaron el *Physical Self-Perception Profile*, que consta de cuatro

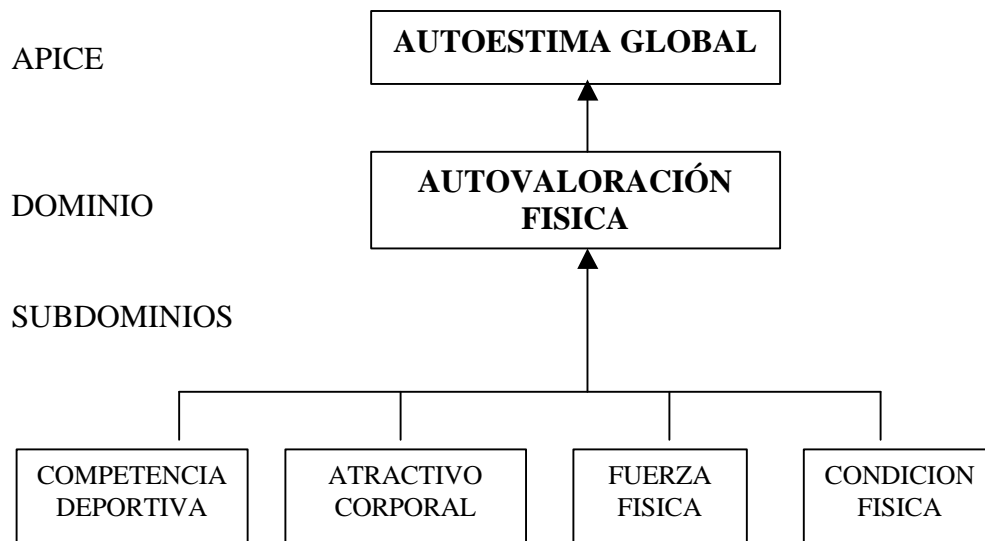
---

<sup>22</sup> El sesgo por deseabilidad social se ha detectado también, recientemente, en la práctica clínica ya que los pacientes suelen retener información sobre el Yo como estrategia de autopresentación que quiere crear impresiones favorables en el terapeuta (Kelly, 2000). Sin embargo, a juicio de Hill, Gelso y Mohr (2000), los clientes no encubren mucho, e incluso Arkin y Hermann (2000) lo consideran positivo para el desarrollo de la identidad (la autopresentación afecta al autoconcepto).

## MARCO TEÓRICO

subescalas (competencia en el deporte, atractivo corporal, fuerza física y condición física) y una quinta escala de autovaloración física general, lo que permite obtener medidas simultáneas de diferentes facetas del *self* físico y facilita la comprensión de los mecanismos de cambio en la autoestima a través del ejercicio físico así como conocer los factores antecedentes del desarrollo físico y los factores de mantenimiento en la práctica deportiva. Moreno (1997) ha traducido el PSPP al castellano y ha analizado sus propiedades psicométricas en adolescentes de la Comunidad valenciana. El modelo presentado por Fox y Corbin (1989) es multidimensional y jerárquico (ver *figura 2.2*). En la base del modelo se encuentran cuatro componentes (competencia deportiva, atractivo corporal, fuerza física y condición física) cuyo efecto sobre la Autoestima global está mediada por la Auto-valoración física. La investigación ha mostrado la validez del modelo tanto en niños (Whytehead, 1991; Whytehead y Corbin, 1988) como en adolescentes tardíos y jóvenes adultos (Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989).

**Figura 2.2:** Organización jerárquica de las autopercepciones físicas.  
(Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989)



Para Harter (1986) el autoconcepto global es una función de la importancia atribuida por el sujeto a las diferentes dimensiones constituyentes del autoconcepto. Consistentemente con esta observación, Fox (1990) desarrolló el *Perceived Importance Profile* (PIP) para medir la importancia percibida de cada subdominio del autoconcepto físico que acompañaría al PSPP, así se hacía accesible el modelo jerárquico personalizado de cada sujeto. Aunque Fox no probó este modelo, los resultados de Marsh (1994a) parecen debilitar la noción de un modelo jerárquico personalizado y sugieren la necesidad de una investigación más profunda del papel que la importancia percibida de los subdominios tiene en la formación del autoconcepto.

#### 2.4.1

### **LA HIPÓTESIS DE AUTOREALCE DE LA AUTOESTIMA: EL *EXERCISE AND SELF-ESTEEM* MODEL (EXSEM). SONSTRÖEM Y MORGAN (1989)**

A pesar de las reiteradamente constatadas y aceptadas relaciones entre actividad física y autoestima, Sonstroem (1984) indicaba que todavía no era posible determinar el cómo o el por qué se producía un incremento en la autoestima como consecuencia de la práctica deportiva. Sonstroem (1978), en un primer intento explicativo, propuso su modelo de participación en actividades físicas (*Psychological model for physical activity participation*) según el cual, la actividad física incrementaría la salud física, la cual aumentaría la percepción de la capacidad física, produciendo un incremento de la autoestima (Sonstroem, 1997; Marsh, 1986). Según esta propuesta, la percepción física y la percepción de salud actuarían como puentes entre el ejercicio y la autoestima (Sonstroem, 1997). Aunque existen ciertos apoyos a esta *hipótesis de auto-realce de la autoestima* (Sonstroem y Kamper, 1980, Fox et al., 1985), el modelo se mostraba ineficaz en la predicción de la adhesión a la práctica deportiva (Dishman, Sallis y Orenstein, 1985; Sonstroem, 1988).

En 1989, Sonstroem y Morgan, a partir del cambio conceptual que supuso la propuesta de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y la aceptación de modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto, y del desarrollo del *Physical Self Perception Profile*, de

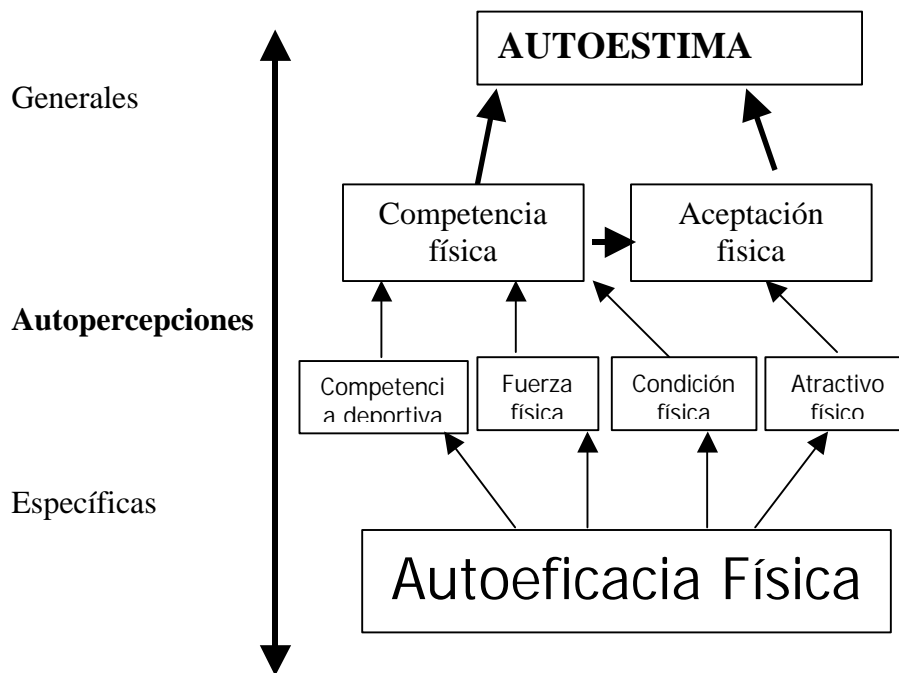
## MARCO TEÓRICO

Fox y Corbin (1989), propusieron un nuevo modelo, *el Exercise and Self-esteem Model –EXSEM–*, en el que destacaba el papel de la autoeficacia (Bandura, 1977; 1986) como variable significativa para la autopercepción. La autoeficacia se relaciona con niveles altos de motivación, objetivos elevados y perseverancia por alcanzarlos (Schwarzer, 1992). La autoeficacia física incide sobre la percepción de competencia física y sobre la autoaceptación física (Harter, 1985; Wells y Marwell, 1976). Y la autoaceptación física conduce a un aumento de la autoestima (Sonstroem, 1997). Estos efectos son constantes independientemente de la edad, la duración del programa de ejercicio y de su intensidad (Boyd y Hrycaiko, 1997; Koniak-Griffin, 1994; McAuley *et al.*, 1997; Palmer, 1995; Pronk, Crouse y Rohack, 1995).

El modelo EXSEM es un modelo jerárquico y multidimensional, en cuya cima se sitúa la Autoestima Global que puede ser modificada mediante la manipulación de los estratos inferiores. En el nivel intermedio se ubican la percepción de competencia física y la aceptación física. Por último, en el nivel más bajo, encontramos la competencia física. De este modo, los elementos inferiores, que se relacionan con la situación y contexto específico, alimentan a los elementos más globales. Como resultado de la práctica deportiva, los cambios en las autopercepciones de salud física y de competencia física realzarían las autopercepciones de autoeficacia y de aceptación física, que a su vez incrementarían la autoestima global. En consecuencia, el modelo EXSEM explicaría el inicio y mantenimiento de la práctica deportiva, ya que mejora las autopercepciones de los practicantes (Sonströem, 1998; Fontane, 1996). Así, Sonströem y Morgan (1989) proponen que la autoestima puede incrementarse mediante un proceso de *generalización* de la percepción de competencias físicas desarrolladas en actividades de forma física (Raglin, 1990): La práctica deportiva mejoraría las autopercepciones físicas específicas, lo que implicaría un incremento en la autoeficacia física que conduciría a un aumento de la autoeficacia percibida, que realzaría la Competencia física percibida, y ésta mejoraría la Autoestima. Este proceso de generalización fue comprobado por Meyer (1987) que describió un proceso similar, pero inverso, de desvalorización y transferencia que sobrepasaba la autoeficacia percibida en el rendimiento físico para afectar negativamente al resto de dimensiones del autoconcepto físico tales como la forma del cuerpo o el atractivo corporal.

El modelo EXSEM permite explicar el mantenimiento de la práctica deportiva y facilita la comprensión de los mecanismos de cambio de la autoestima a través del ejercicio físico (ver *Figura 2.3*). Este modelo permite explicar un 32'8 % de la variabilidad de la autoestima (ver Sonstroem, 1997), lo cual es notable, pero también ha puesto en evidencia la potente relación existente entre el atractivo físico y la autoestima (Harter, 1990). La estructura del modelo ha sido validada empíricamente por Sonströem, Harlow y Josephs (1994). Además, McGannon y Spence (2002) realizaron un meta-análisis confirmando que, tal como predice el modelo EXSEM, los efectos de la actividad física son decrecientes desde lo más bajo a lo más alto, desde la autovaloración física en situaciones específicas hasta la competencia y la aceptación física, y de éstas a la autoestima.

**Figura 2.3:** *Exercise and Self-Esteem Model - EXSEM* -.Adaptado de Sonströem (1997) y de Sonströem, Harlow y Josephs (1994)



## MARCO TEÓRICO

McAuley, Mihalko y Bane (1997) han confirmado el modelo EXSEM al encontrar que la autoeficacia predice la capacidad física, la cual mediatiza la autoestima. Además hallaron que la autoeficacia y la salud influyen en mayor medida sobre el autoconcepto físico que las percepciones en otras subáreas. En el mismo estudio encontraron que en los sujetos para los que el deporte no es importante, la correlación entre práctica deportiva y autoestima no se produce.

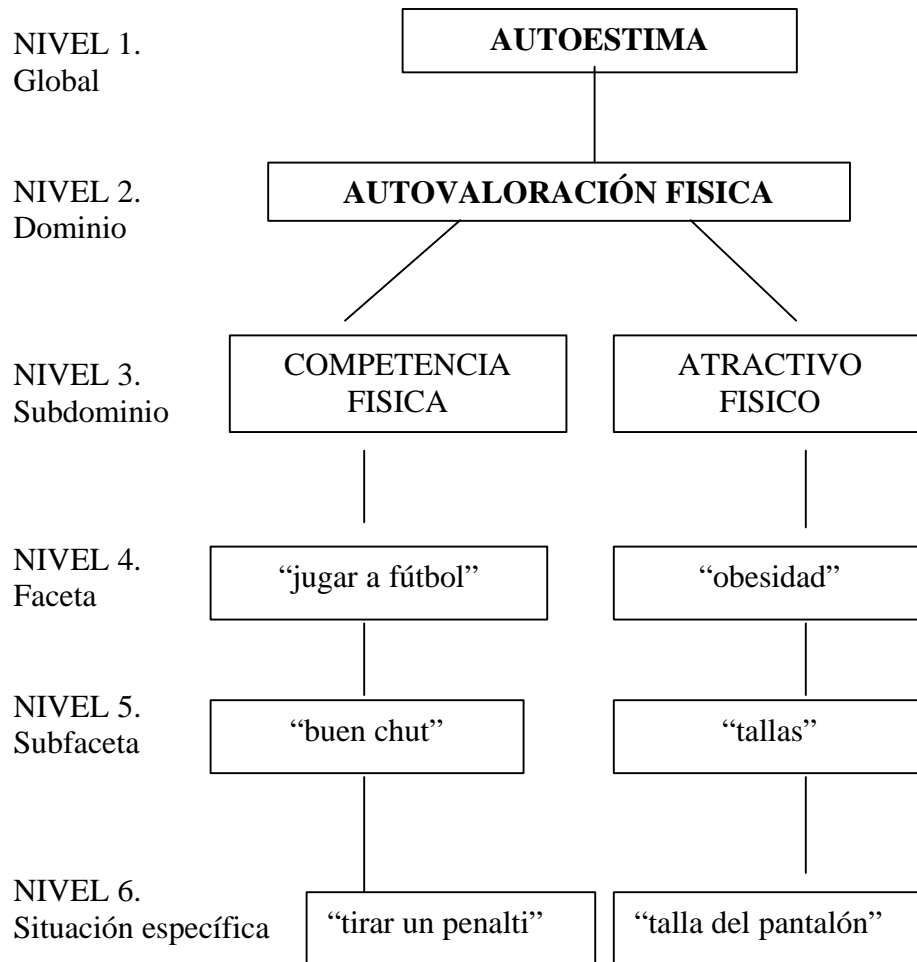
### 2.4.2

## NIVELES DE ESPECIFICIDAD PROGRESIVA EN LAS AUTOPERCEPCIONES FÍSICAS

La necesidad de comprender los procesos subyacentes y de verificar las relaciones existentes entre los diferentes subcomponentes del *self* físico ha empujado a la comunidad investigadora a desarrollar modelos centrados en dominios y facetas cada vez más específicas. En general, todos ellos parten de la revisión de Marsh y Shavelson (1985) del modelo multidimensional de Shavelson *et al.* (1976) y han utilizado la metodología de Harter (1985) para la construcción y desarrollo de los instrumentos de medida que validen empíricamente dichos modelos (Marsh, 1986, 1988, y 1992; Richards, 1987, 1988).

Existe un importante consenso acerca de la estructura del autoconcepto físico. La autovaloración física se representa mediante dos subdominios: Por un lado la habilidad física percibida o competencia percibida, y por otra parte, el atractivo físico. Por debajo de estos subdominios y en una progresión analítica encontramos una serie de facetas, subfacetas y situaciones específicas (ver figura 2.4). Richards (1987, 1988) propuso un modelo que representaba estas relaciones y que considera la existencia de seis facetas del autoconcepto físico (*constitución corporal, apariencia física, salud, competencia física, fuerza, y orientación para la acción*), siendo esta estructura estable a lo largo de la adolescencia y a través de los sexos (Richards, 1987).

**Figura 2.4.** Niveles de especificidad de la autopercepciones en el dominio físico (adaptado de Fox, 1998)



Partiendo del modelo de Richards (1987), Marsh y Redmayne (1994) ratificaron la existencia de seis factores del Autoconcepto físico (apariencia física, habilidad física, resistencia, equilibrio, flexibilidad y

## MARCO TEÓRICO

fuerza) y los relacionaron con cinco componentes de la Condición física (resistencia, equilibrio, flexibilidad, fuerza estática, y fuerza explosiva). Este nuevo modelo fue depurado y mejorado por Marhs *et al.* (1994), los cuales presentaron nueve componentes específicos del autoconcepto físico (*salud, coordinación, actividad física, grasa corporal, competencia deportiva, apariencia física, fuerza, flexibilidad y resistencia*) y dos componentes globales (*autoconcepto físico global y autoestima*). Sus estudios desembocaron en la construcción del *Physical Self-Description Questionnaire* (PSDQ) que mostró una excelente validez de constructo (correlaciones entre dimensiones del autoconcepto y 23 criterios externos de composición corporal, participación en actividades físicas y forma física), muy buenas propiedades psicométricas y alta validez convergente y discriminante (Fox y Corbin, 1989; Richards, 1987, 1988; Hay, Hasman y Ballinger, 2000; Marhs *et al.*, 1994). Todos estos datos confirman la fiabilidad y validez del PSDQ y lo señalan como un instrumento sumamente útil para la medición del autoconcepto físico. Además el PSDQ posee un gran potencial generativo de nuevos estudios y propuestas de intervención e investigación; así, las investigaciones de Marsh con el PSDQ han revelado importantes hallazgos para el avance en el estudio del autoconcepto físico:

- El subdominio *Condición física* predice mejor (es más relevante) la implicación en actividades deportivas que el propio *Autoconcepto físico* (Marsh, 1995).
- La relación entre el nivel de actividad física y percepción de salud no es lineal, y a niveles más altos de actividad, las asociaciones son menos positivas, independientemente del sexo y la edad (Marsh, 1994a).
- Los programas de actividad física cooperativos incrementan en mayor medida los autoconceptos de Capacidad física y, en menor grado, los de Apariencia física. Ambos disminuyen en programas competitivos (Marsh, 1988).
- Contrariamente a lo propuesto por Fox (1990) que había predicho que el efecto de un dominio específico sobre el autoconcepto varía según la importancia que se le da a dicho dominio, Marsh (1994b) encuentra que las relaciones entre los componentes específicos y globales del autoconcepto no variaron con la importancia percibida del componente específico.



## **2.5**

### **LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA**

La adolescencia comporta cambios en el autoconcepto (Lynch, Norem y Gergen, 1981; Coleman y Hendry, 1999; Harter, 1999) y en la percepción del propio cuerpo (Kostanki, 1998). Según Papalia y Wendkos Ols (1992), el autoconcepto se desarrolla de una manera lenta comenzando en la infancia con la autoconciencia que le permite al niño reflexionar sobre sí mismo y sus acciones. Sobre los 18 meses tiene lugar el autorreconocimiento (reconocerse a sí mismo frente al espejo). En la primera infancia se produce la autodefinición que permite al niño identificar las características que considera importantes para definirse a sí mismo: así, a los 3 años será capaz de juzgarse recurriendo a términos externos (características físicas) y desde los 7 años podrá definirse a partir de características psicológicas. En esta transición desde la segunda infancia a la adolescencia, según Rosemberg (1986), hay 5 tendencias evolutivas que afectan al modo en que la persona se concibe a sí misma:

1. Disminuye la tendencia de concebirse a sí mismo a partir del exterior social y aumenta la tendencia a concebirse a partir del interior psicológico.
2. Disminuye la tendencia a concebirse en términos de vínculos interpersonales y aumenta la tendencia a concebirse en términos de sentimientos.
3. Disminuye la tendencia a concebirse en términos materiales específicos y concretos, y aumenta la tendencia a concebirse en términos abstractos y conceptuales.
4. Disminuye la tendencia a concebirse de un modo global, simple y no diferenciado, y aumenta la tendencia a concebirse como un objeto complejo y diferenciado.
5. Disminuye la tendencia a basar el autoconcepto en aspectos externos, arbitrarios, y aumenta la tendencia a fundamentarlo en aspectos lógicos, autónomos y centrados en pruebas más o menos evidentes.

Aunque Wylie (1979) no encontró ninguna evidencia convincente para afirmar la existencia de efectos de la edad sobre el autoconcepto (su

## MARCO TEÓRICO

muestra comprendía sujetos con edades entre 6 y 50 años) y otros estudios han encontrado que el autoconcepto permanece estable a lo largo de toda la adolescencia (Dusek y Flaherty, 1981; Engel, 1959; Osborne y Le Gette, 1982), está suficientemente constatado que se produce una caída del autoconcepto al inicio de la adolescencia (Hart, 1985; Nicholls, 1979; Roid y Fitts, 1988; Simmons, Rosenberg y Rosenberg, 1973; Marsh, 1985), para posteriormente ir incrementándose a partir de la adolescencia media y tardía (Bachman y O'Malley, 1977; Fleming y Courtney, 1984; McCarthy y Hoge, 1982; O'Malley y Bachman, 1983; Savin-Williams y Demo, 1984; Ezeilo, 1983). La autoestima alcanzaría su punto más bajo hacia los 12 años: Rosenberg (1986) confirmó que la autoestima adolescente comenzaba a desvanecerse sobre los 11 años, alcanza su punto más bajo a los 12 años, y se va recuperando a partir de los 13.

Diversos autores consideran que la adolescencia está subdividida en tres etapas<sup>23</sup>: la adolescencia temprana o protoadolescencia (de 10 a 13 años), la adolescencia media (de 14 a 17 años) y la tardía o postadolescencia (de 18 a 20 años) (Kearney-Cooke, 1999). La adolescencia temprana está considerada como el periodo más difícil, debido a los profundos cambios físicos, cognitivos y contextuales a que se ve sometido el incipiente adolescente y que ocurren simultáneamente pudiendo constituirse como una tremenda fuente de estrés (Schave y Schave, 1989), en comparación con los periodos posteriores, en los cuales paulatinamente se van adquiriendo responsabilidades y roles adultos (Elliot y Feldman, 1990).

En el adolescente, el sentido del yo se va consolidando mediado por las siguientes variables (Chubb, 1993 – conferencia citada por Kearney-Cooke, 1999):

- Biológicas: atractivo físico, capacidad atlética, inicio de pubertad, temperamento y salud resistente.
- Psicológicos: inteligencia, autopercepción, desarrollo del ego, desarrollo moral, desarrollo cognoscitivo y desarrollo emocional.

---

<sup>23</sup> En Occidente se considera que la adolescencia es el periodo de transición entre la infancia y la vida adulta, pero no debemos perder de vista que el desarrollo adolescente presenta diferencias culturales (Hurrelmann, 1989).

- Sociales: familia, cultura étnica, estado socioeconómico, amistades, educación y género (Eccles, Middgley y Wigfield, 1993), interactuando entre sí todos ellos (Atwater, 1983).

A lo largo de las tres fases evolutivas, las autopercepciones se van haciendo más estables (Purkey, 1970), ya que el desarrollo cognitivo del adolescente le permite integrar la reflexión sobre sus experiencias y sobre el ambiente (Lawrence, 1996). De este modo, se desarrollan formas más complejas de autopresentación y se produce una diferenciación (Erikson, 1968; Harter, 1986), y una estabilización gradual (Chiam, 1987) del autoconcepto, ya que el adolescente tardío ha desarrollado la capacidad para coordinar, resolver y normalizar atributos contradictorios (Rice, 1997). Harter (1998) describe el proceso de desarrollo cognitivo y sus efectos sobre el autoconcepto adolescente a lo largo de dichas fases:

- *Adolescencia Temprana*: aunque ya es capaz de pensar de forma abstracta, aún tendrá dificultad para integrar varias características psicológicas de sí mismo ya que dichas características se mantienen aisladas e independientes entre sí. Esta imposibilidad de integrar características que pudieran ser contradictorias permite reducir la ansiedad que le crearían tales disonancias (Harter y Monsour, 1992).
- *Adolescencia Media*: Va adquiriendo capacidad para pensar sobre sí mismo y para consolidar sus diferentes rasgos y atributos personales, admitiendo progresivamente contradicciones.
- *Adolescencia Tardía*: El desarrollo cognitivo le permite realizar abstracciones de orden superior, lo que facilita la formación de un autoconcepto mucho más integrado y consistente, y superar contradicciones entre atributos opuestos.

Los aspectos más visibles de la transición adolescente es el empuje súbito de la maduración física, genital y un rápido desarrollo cognitivo. Todo ello obliga a los adolescentes a adaptarse a su nuevo esquema corporal y a sus nuevas facultades cognitivas (Inhelder y Piaget, 1958). Así pues, la adolescencia supone una reestructuración del autoconcepto, ya que los adolescentes comienzan a utilizar

## MARCO TEÓRICO

autodescripciones cada vez más abstractas guiadas por el desarrollo cognitivo (Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita, 2001). Por otra parte y con la participación en nuevos contextos sociales (Harter, 1990, 1999) se produce una creciente diferenciación en función de la edad (Harter, 1990, 1996, 1999). Este proceso de cambio en el autoconcepto comienza a estabilizarse a partir de la adolescencia media (Byrne, 1996). Por lo tanto, uno de los mayores retos que debe afrontar el adolescente es la integración de su autoimagen cognitiva, social y física (Bachman, O'Malley y Johnston, 1979), lo que lo convierte en vulnerable al tener autoimágenes inestables referidas a su tamaño, aspecto y rol sexual (Rosenberg, 1965). Si dicha integración no es traumática, el adolescente desarrollará un alto autoconcepto. Un adolescente con alto autoconcepto se comportará con independencia, reconocerá y mostrará afectos y emociones, asumirá responsabilidades, afrontará retos, tendrá sentimientos positivos ante el éxito, será resistente a la frustración y establecerá con los demás relaciones sanas y constructivas. Por el contrario, un adolescente con bajo autoconcepto no confiará en sus posibilidades y capacidades, inhibirá sus afectos y emociones, se sentirá infravalorado por los demás y actuará defensivamente (Luján, 2002).

Una de las dimensiones del autoconcepto que mayor relevancia tienen en esta etapa evolutiva es el autoconcepto físico (Ferron, 1997; Harter, 1998) puesto que contribuirá decisivamente en la valoración de sí mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la propia identidad (Harter, 1998; Lujan, 2002; Coleman, 1985). Los cambios físicos propios de la pubertad tienen un importante impacto sobre el sentido del Yo adolescente. Los cambios físicos y hormonales y la maduración sexual centran la atención del adolescente en importantes áreas de ajuste como la aceptación social, la sexualidad y las relaciones románticas. Todo ello implica un proceso de integración de la identidad personal que supone la principal tarea del adolescente (Cash y Pruzinsky, 1990; Santrock, 1990). Como consecuencia de dichos cambios madurativos, los adolescentes sufren una fluctuación constante en la imagen corporal, que les obliga a realizar frecuentes reformulaciones de su propio autoconcepto físico, hasta cristalizar en una autoimagen estable y segura que, sin ser inmutable, será bastante resistente (L'Ecuyer, 1985), por lo que resulta preocupante la tendencia detectada por Tienboon, Rutishauser y Wahlquist (1994) que señalaban que en la población adolescente es frecuente la disconformidad con la propia imagen corporal,

así como una sobreestimación del volumen corporal y del peso. Goñi *et al.* (2002), con una muestra de 454 chicos y 121 chicas encontraron que, en la preadolescencia, los chicos tienen mayor autoestima que las chicas, que a partir de los 10 años de edad se produce una crisis en la autovaloración personal que no comienza a recuperarse hasta los 14 años, y que el autoconcepto físico no se asocia directamente con el autoconcepto general.

Las chicas adolescentes tienen una autoestima inferior a los chicos (Marcotte, Fortin, Potvin y Papillion, 2002), pero las chicas que practican deporte tienen una mayor autoestima que aquellas que no lo practican, debido, según Trew, Scully, Kremer y Olge (1999), al desarrollo de sentimientos de logro, de un sentido de pertenencia y a la adquisición de nuevas habilidades. Por lo tanto, por sus efectos sobre la imagen corporal y la autoestima, son alarmantes los hallazgos de Rhea (1998) que encontró que las chicas adolescentes son cada vez más inactivas.

Existe un consenso generalizado al aceptar que la práctica de ejercicio físico puede modular las fluctuaciones del autoconcepto adolescente (Mutrie y Parffit, 1998; Balaguer y García-Merita, 1994; Biddle, 1995; Torre, 1998; Casimiro, 2000; Meyer, 1987; Sánchez Bañuelos, 1996; Fox y Biddle, 1988). Así, los chicos adolescentes que practican deporte construirían su autoconcepto físico (medido mediante cuestionarios multidimensionales) dando mayor importancia a la habilidad deportiva y, en menor medida, a los subdominios de apariencia física (Fox y Corbin, 1989; Litunen, 1995; Marsh, 1997, 2001; Pastor y Balaguer, 2001). Durante la adolescencia temprana y media, los chicos practicantes de deporte obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones sociales del autoconcepto (aceptación social y amistad íntima) y en la dimensión competencia deportiva; en las chicas (adolescencia media) existe correlación entre práctica deportiva y competencia deportiva y competencia académica (Pastor y Balaguer, 2001). Boyd y Hrycaiko (1997), en una muestra de muchachas adolescentes y preadolescentes, hallaron que la actividad física sólo tenía efecto sobre el autoconcepto físico en las pre-adolescentes, que se generalizaba produciendo cambios en la autoestima global; sin embargo estos efectos no los halló en las adolescentes tempranas y medias.

## MARCO TEÓRICO

En la adolescencia comienzan a disminuir drásticamente los niveles de actividad física (Rowland, 1990; DeMarco y Sidney, 1989; Sallis y Patrick, 1994; Freedson y Rowland, 1992). Sallis (1993) informaba que, en la adolescencia comparada con la infancia, la media de práctica de actividades físicas se reduce un 1'8 % / año para los chicos, y un 2'6 % /año para las chicas. Estos datos son similares a los obtenidos en España (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Castillo y Balaguer, 1998). Según Balaguer, Pastor y Moreno (1999), los chicos adolescentes son más activos que las chicas y abandonan la práctica de actividades físicas más tarde. Veiga (2001) realizó una revisión sobre varios estudios que habían analizado la práctica de actividades físicas por parte de los adolescentes españoles concluyendo que mientras que para los chicos de 13 años, desde 1986 hasta 1990, la práctica deportiva ha aumentado (+ 5%), en las chicas ha disminuido (- 8%). Por otra parte, en el mismo estudio se informa de que se está produciendo un cambio y que a partir de 1990 hasta 1994, esta relación se invirtió al disminuir en los chicos (- 5%) y aumentar en las Chicas (+ 5%) (Veiga, 2001).

### 2.5.1 DIFERENCIAS SEXUALES EN LA AUTOESTIMA ADOLESCENTE

Aunque algunos autores no han hallado indicios de la existencia de diferencias sexuales en cuanto a autoestima adolescente (Fenzel y Blyth, 1986; Hagborg, 1993; Rust y McCraw, 1984; Lerner, Sorell y Brackney, 1981), durante las últimas décadas del siglo XX se han obtenido suficientes pruebas de la existencia de dichas diferencias sexuales (O'Malley y Bachman, 1979; Cairns, McWhirter, Duffy y Barry, 1990; Eccles, Wigfield y Flanagan, 1989; Labouvie, Pandina, White y Jonson, 1990; Nottelman, 1987; Wigfield, Eccles y McIver, 1991; Richman, Clark y Brown, 1985; Rosenberg y Simmons, 1975; Maccoby y Jacklin, 1974; Blyth, Simmons y Carlton-Ford, 1983; Simmons, 1987; Dukes y Martínez, 1994). Similares diferencias se han hallado para otros constructos psicológicos estrechamente relacionados con la baja autoestima como la depresión (Kazdin, 1987; Peterson, Kennedy y Sullivan, 1991; Greene, 1990), el suicidio (Lester y Gatto, 1989) y la falta de seguridad en sí mismo (Maccoby y Jacklin, 1974; Gilligan, Lyons y Harmer, 1990; Gilligan, 1982, y Blyth, Simmons y Carlton-Ford, 1983).

En general se acepta que las adolescentes sufren una caída de la autoestima más pronunciada que los chicos (Backes, 1994; Orestein, 1994; Rothenberg, 1997; Debold, 1995) y que esta caída es más pronunciada en la adolescencia media y tardía (Simmons y Rosenberg, 1975; Rosenberg y Simmons, 1975). Aunque algunos autores se han mostrado precavidos ante tales afirmaciones, al sugerir que las diferencias de género pueden deberse a una conceptualización unidimensional del autoconcepto o a la utilización de instrumentos diseñados para chicos (Marsh, 1989), o al atribuir las diferencias a la influencia de estereotipos sociales (Crain, 1996), parece existir un amplio consenso que acepta que la autoestima disminuye significativamente en la adolescencia tanto en chicos como en chicas (Gilligan, 1982; Brown y Gilligan, 1992; Robertson, 1992), pero que esta pérdida es más dramática y tiene efectos a más largo plazo en las chicas (AAUW, 1991a).

Según Brown y Gilligan (1992), las adolescentes se encuentran en riesgo de perder su vitalidad, su resistencia, su inmunidad a la depresión, su sentido de sí mismas y su carácter. Esto puede deberse a diferencias en los procesos de socialización masculina y femenina (Hutton, Gougeon, Mahon y Robertson, 1993; Orestein, 1994; Bailey, 1993; Sadker y Sadker, 1986, 1994). Incluso algunos autores proponen que realmente existen dos procesos de socialización distintos según el sexo (Gilligan, 1982; Miller, 1986, Wood y Karten, 1986; Spence, 1993) y que la teoría e investigación sobre el desarrollo adolescente se ha basado en investigaciones sobre muchachos blancos (Kearney-Cooke, 1999), cuyos resultados se han generalizado hacia las chicas (Johnson y Ferguson, 1990).

Orestein (1994) ha señalado que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante los estudios primarios, pero que a partir de los 12 años su autoconfianza y su autoimagen física caen. Rothenberg (1997) afirma que la autoestima y el logro académico (también Backes, 1994) de las chicas sufren un descenso significativo durante la adolescencia temprana al encontrar en su estudio que las chicas experimentaban mayor tensión, eran dos veces más propensas a la depresión y cuatro veces más proclives al suicidio que los varones. Aunque Crain (1996) indicaba que los resultados de las investigaciones han sido bastante contradictorios, afirmaba que las diferencias sexuales

## MARCO TEÓRICO

más consistentes aparecen en áreas como la habilidad física y la apariencia física. En diferentes estudios realizados en Estados Unidos se ha detectado que, en la adolescencia temprana, las niñas sufrían una caída en la autoestima y en el logro académico (AAUW, 1991b; Melponeme Institute, 1996; Backes, 1994; Mullis y Jenkins, 1988). Esto podría explicarse por la percepción que desarrollan las chicas respecto a los roles sociales y al estatus inferior de las mujeres en nuestras sociedades<sup>24</sup> (Debold, 1995). Los estereotipos de género estarían continuamente actualizándose bajo la presión de los media (Smutny, 1995) y, especialmente, tendría incidencia sobre las niñas de clase media mediante el síndrome de niña buena / niña perfecta (Brown y Gillian, 1992; McDonald y Rogers, 1995)<sup>25</sup>.

En un meta-análisis, Wilgenbusch y Merrel (1999) han encontrado que existen diferencias sexuales en autoconcepto, considerado multidimensionalmente, en función de la edad de los sujetos. Lo que podría indicarnos la existencia de estructuras del autoconcepto diferentes para chicos y chicas (y edades). Amezcua y Pichardo (2000) utilizando el cuestionario de *Autoconcepto Forma - A (AFA)* de Musitu, García y Gutierrez (1991) no encontraron diferencias significativas en autoconcepto académico entre chicos y chicas. En el mismo estudio, encontraron diferencias significativas favorables a los chicos en autoconcepto emocional y autoconcepto global, mientras que las chicas tenían mayor autoconcepto familiar que los chicos, lo que podría explicarse por una mayor satisfacción de las expectativas paternas que facilitaría el desarrollo de un mayor sentimiento de autoaceptación en las hijas. En general, los chicos presentan mayor grado de adaptación personal que las chicas, por lo que éstas presentarían mayores niveles de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Pichardo, 2000; Rothenberg, 1997; Amezcua y Pichardo, 2000). Esto puede deberse a que las niñas inician la adolescencia (revisión y actualización de la imagen de uno mismo) dos años antes que los chicos (Calzada, Altamirano y Ruíz, 2001).

---

<sup>24</sup> Etnicidad, raza y clase social actuarían como factores diferenciales que mediatizan la interpretación de dicho estatus (Brown y Gilligan, 1992). Esto explicaría que dicha caída tenga mayor incidencia en adolescentes afroamericanas (AAUW, 1991a) y latinas (Orestein, 1994).

<sup>25</sup> "Bonita, gentil, obediente y sin malos pensamientos".



También se han encontrado diferencias en cuanto a la estructura del autoconcepto físico adolescente entre chicos y chicas (Crain, 1996; Lee, May y Carter, 1983; Mendoza, sagrera y Batista, 1994; Casimiro, 2000). Así Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein (1990) informaban de que los chicos tenían una autoestima física más alta que las chicas en las dimensiones Capacidad atlética y Apariencia física. Esto es consistente con la aportación de Gurman y Balban (1990) que indicaban que los chicos tienden a sobreestimar más que las chicas su atractivo físico, y explicaban esta diferencia por el mayor feedback que reciben las chicas sobre esta dimensión.

Estas diferencias en autoconcepto físico pueden deberse a patrones de desarrollo físico y fisiológico diferentes, ya que el incremento de peso y altura es similar en niños y niñas desde el nacimiento hasta el comienzo del desarrollo puberal; al cual, las niñas llegan unos dos años antes (9.5-12 años en niñas, y 11.5-14 en niños). A partir de este momento, los incrementos en peso y altura no guardan relación con la edad, sino con el estadio de desarrollo puberal y difieren entre niños y niñas. Con la finalización del crecimiento al acabar la pubertad se alcanza la talla definitiva y su correspondiente peso. En esta etapa ambos sexos suelen incrementar normalmente de 1.5 a 2 Kg por año, acumulando un aumento de peso final de 20 a 25 kg en las niñas y de 23 a 28 kg. en los niños (Toussaint, 2000).

## **2.5.2**

### **AUTOESTIMA FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA**

La autoestima física se va desarrollando paralelamente a la maduración corporal (Marchago, 2002), ya que las características físicas y las experiencias corporales están siempre presentes en las autodescripciones de las personas (Harter, 1998). Por otra parte, la realidad y la experiencia somática son algunas de las bases sobre las que se construye el autoconcepto físico. La preocupación por la apariencia física y el deseo de presentar una imagen corporal acorde con los estándares sociales (Giddens, 1991; Sparkes, 1997; Bordieu, 1984, Leary, 1995) puede convertirse en causa de insatisfacción y desajuste, afectar

## MARCO TEÓRICO

negativamente al autoconcepto, y generar dificultades de índole personal y social en los individuos. Para Harter (1993) la apariencia física está continuamente expuesta a los demás y a nosotros mismos y es poco susceptible de manipular por la persona en comparación con otras dimensiones del *Self* que el sujeto puede hacer más o menos visibles en función de las situaciones con el objeto de mejorar su deseabilidad social, por lo que los cambios fisiológicos que se producen en la adolescencia pueden contribuir a incrementar la inseguridad adolescente (Marchago, 2002). De hecho, Harter (1993) comunica que uno de los mejores predictores de la autoestima es la apariencia física, en especial en mujeres. Varias investigaciones pueden ayudar a esclarecer esta influencia:

Stein (1996) ha informado de que las personas atractivas y las que tienen mayores habilidades físicas suelen gozar de mayor popularidad, reciben un trato preferente y se les atribuyen más cualidades positivas que a los no atractivos. De hecho, para Baumeister (1993) la falta de atractivo es una limitación y predispone a la marginación y al aislamiento social, lo que repercutiría sobre la autoestima. También Rierdan y Koff (1997) comunican que los adolescentes atractivos (1) suelen ser percibidos por los demás como más cálidos, amigables, exitosos e inteligentes; (2) muestran mayor adaptación personal y social; y (3) son mejor aceptados y valorados por sus profesores e iguales. Además, Fox (1997) mostraba que una autoimagen física positiva estaba asociada al bienestar psicológico, al ajuste emocional, a relaciones sociales satisfactorias, a influencia social y a sentimientos de eficacia y autocompetencia y, por el contrario, una baja autoimagen se asociaba a sentimientos de inferioridad y depresión, a problemas alimentarios, a retraimiento y fobia social, a problemas de identidad de género, a ansiedad e inseguridad en las relaciones sociales y sexuales y a trastornos obsesivo-compulsivos.

Los adolescentes constituyen un grupo de riesgo que sobrevalora sus dimensiones corporales, se siente insatisfecho con su cuerpo y/o apariencia física, desea perder peso, pretende reducir volumen corporal y se somete a dietas restrictivas. Esta tendencia es más evidente en la cultura occidental (Langer, Warheit y Zimmerman, 1991), pero no deja de estar presente en otros ámbitos (Mao, 2000; Latzer y Shatz, 2001). En recientes estudios se ha detectado que la preocupación por el peso, la dieta y la imagen corporal ya está presente en niños de 6 a 9 años

(Lucero, Hill y Gerraro, 1999), con especial incidencia en las chicas (Adams, Sargent, Thompson, Richter, Corwin y Rogan, 2000).

La baja autoestima mediatiza negativamente las autopercepciones por lo que empeora la autoimagen corporal y aumenta la preocupación y la ansiedad por la apariencia física (Davis, 1997). Entre las causas y circunstancias que contribuyen a la formación y mantenimiento de una baja autoimagen física y que fomentan el malestar y la insatisfacción afectiva se han identificado (Cash, 1990; Slade, 1994; Raich, 2000; para una revisión ver Marchago, 2002):

- Los valores y los modelos físicos, frecuentemente irreales, que propone el medio sociocultural.
- La necesidad de agradar y de seguir los modelos y cánones de belleza, especialmente las chicas.
- Experiencias habidas en la infancia y en la adolescencia relativas a los rasgos físicos, en el contexto de las relaciones familiares, escolares y sociales.
- Educación familiar muy exigente en los aspectos corporales.
- Autopercepciones y autovaloraciones negativas de su realidad física que llevan a ignorar los rasgos positivos y a centrar la atención sobre los negativos, a compararse con los demás y a generalizar y magnificar las limitaciones físicas objetivas o subjetivas.
- Pensar que se es rechazado por los demás a causa de las propias características físicas.
- Actitudes, juicios, creencias y lenguaje interior sobre la propia realidad física.
- Atribuciones erróneas acerca de lo que los demás piensan sobre nosotros.
- Características personales como inseguridad, ansiedad, perfeccionismo exagerado, que impiden ver las limitaciones normales.
- Falta de atractivo físico, aunque no sea objetiva, algunas enfermedades, retrasos o adelantos en el desarrollo físico, accidentes, problemas físicos, sobrepeso.
- Historia y experiencias sobre la realidad corporal (fluctuaciones de peso, éxitos y fracasos relacionados con la experiencia física...).

Consecuentemente, y para ayudar a los adolescentes en sus dificultades con su imagen corporal, se ha señalado la importancia que

## *MARCO TEÓRICO*

tiene el explicar la relevancia de la herencia en las características y rasgos físicos y alertar a los jóvenes acerca de lo irreales e “imposibles” que son los modelos estéticos propuestos por los medios de comunicación y, en este sentido, ayudarles a que se propongan metas de desarrollo físico personal más que metas comparativas. Para alcanzar dichas metas de desarrollo personal es necesario ayudar a los adolescentes a buscar actividades físicas alternativas, de modo que pueda implicarse en alguna, y adaptar la práctica deportiva y de actividades físicas a sus características personales, de tal modo que la actividad física resulte atractiva, buscando las condiciones más adecuadas en los centros educativos (Whitehead y Corbin, 1997).

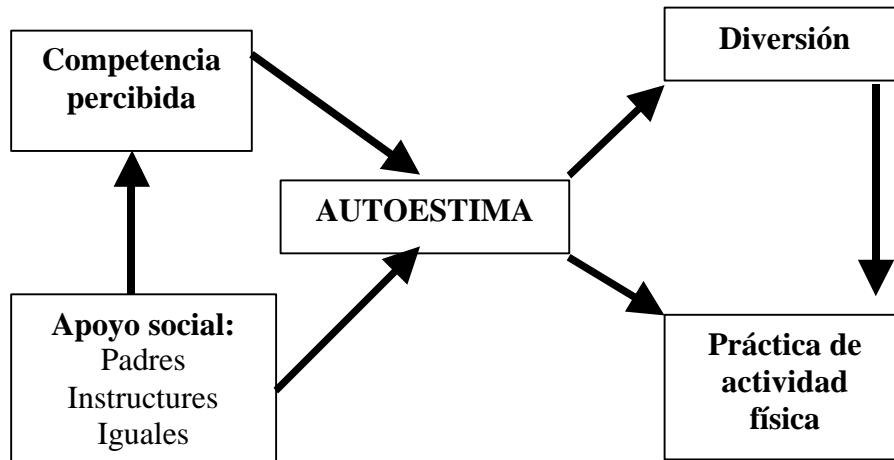
### **2.5.3 LA AUTOESTIMA Y LAS MOTIVACIONES ADOLESCENTES PARA LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA**

Ingledew y Sullivan (2002) pretendieron predecir la motivación hacia la práctica deportiva mediante las preocupaciones por la masa corporal, en chicos, y por las preocupaciones sobre la autoimagen física en chicas. Aunque no hallaron relaciones significativas, estos autores afirman que masa corporal e imagen física aparecen en la adolescencia como potentes predictores para la adhesión al ejercicio físico. Los niños y adolescentes practican deporte y actividades físicas por tres motivos principales (Weiss, 1993; Weiss y Ferrer, 2002; Harter, 1987; Weiss, 2000; CDCP, 1997):

1. Los jóvenes quieren demostrar y desarrollar su capacidad física (habilidades atléticas, salud física y aspecto físico).
2. Obtener aceptación social.
3. Diversión.

Estos tres motivos están contemplados en el modelo de motivación hacia la actividad física y autoestima de Harter (1987) (ver figura 2.5), adaptado por Weiss y Ebbeck (1996) al dominio de la actividad física:

Figura 2.5: Modelo de motivación hacia la actividad física y autoestima  
(Harter, 1987; adaptado por Weiss y Ebbeck, 1996)



En este modelo, la competencia percibida y el apoyo social representan los determinantes de la autoestima, y el placer y el comportamiento de actividad física son resultados. Este modelo está matizado por la edad y el género. Los jóvenes que creen que sus capacidades físicas son elevada, probablemente, disfrutan más de la actividad y mantendrán su interés por la participación continuada, que aquellos otros adolescentes que creen que su nivel de capacidad física es bajo (Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer, 2002).

En la actividad física las fuentes de información sobre la propia capacidad son los resultados obtenidos (éxitos, recompensas externas, salud, ...), las fuentes sociales (feedback y refuerzos de otros significativos, comparación con los pares) y las fuentes internas (mejora sobre ejecución pasada, esfuerzo, placer de la actividad, logro de objetivos personales) (Weiss, 2000). En el empleo de estas fuentes existen diferencias sexuales y de edad (Horn y Harris, 1996):

## MARCO TEÓRICO

- Los niños más jóvenes (5-9 años) autoperciben su capacidad física en función del dominio de las tareas simples, la fuerza de sus intentos, el placer obtenido y el feedback de sus padres. Desde los 10 a los 15 años se hacen más competitivos y procuran conseguir más éxitos que sus pares. Sus autopercepciones comienzan a depender de la aprobación de sus profesores y entrenadores. De los 16 a los 18 años se mantiene el énfasis sobre la comparación con los pares y los juicios del entrenador, pero se desarrollan fuentes internas como el logro de objetivos y la mejora personal.
- Las diferencias sexuales surgen durante la educación secundaria (Horn y Harris, 1996): los chicos se autoperciben en función de sus resultados competitivos y por su facilidad para aprender nuevas habilidades. Las chicas, por el contrario, se basan más en fuentes internas (atracción hacia la actividad física y el logro de objetivos) y en fuentes sociales (feedback de adultos y pares), lo que puede reflejar diferencias en los procesos de socialización.

Las principales fuentes de placer en la actividad física son las interacciones sociales positivas, el apoyo y la participación de los padres, entrenadores e iguales, las autopercepciones de capacidad física, el reconocimiento social, el esfuerzo, la demostración de habilidades y las sensaciones derivadas por el movimiento corporal (Scanlan y Simons; 1992; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons y Keeler, 1993; Klint y Weiss, 1986; Coakley y White, 1992). Todo ello contribuye a desarrollar un sentimiento intrínseco que promueve la participación en actividades atléticas (Rowland y Freedson, 1994).

## CAPITULO II: MÉTODO

---

### 3 METODOLOGÍA

#### 3.1 JUSTIFICACIÓN

La adolescencia media (de los 14 a los 18 años) es uno de los periodos más interesantes desde el punto de vista del estudio del autoconcepto, ya que coincide con la recomposición del autoconcepto adolescente y el inicio de la superación de la crisis que se produce en la adolescencia temprana. El autoconcepto, en la adolescencia media, se va reconstruyendo a partir de informaciones externas e internas que le permiten elaborar formas más complejas e integradas de autorrepresentación que muestran una alta estabilidad y resistencia al cambio una vez establecidas y que reflejan diferencias sexuales. Varios estudios han constatado la caída brusca del autoconcepto de niños y niñas al inicio de la adolescencia temprana (Hart, 1985; Marsh, 1985; Nicholls, 1979; Simmons *et al.*, 1973) alcanzando su punto más bajo a los 12 años (Rosenberg, 1986). Posteriormente, en la adolescencia media, a partir de los 14 años, comienza una recuperación que se alargará hasta los 20 años (Bachman y O'Malley, 1977; Ezelio, 1983; Fleming y Courtney, 1984). A partir de los 15 años las autopercepciones, cada vez más estables (Purkey, 1970), comienzan a desarrollarse como resultado de las influencias del medio (otros significativos) y de las propias fuentes internas como el logro de objetivos y la mejora personal (Horn y Harris, 1996). El adolescente medio reflexiona sobre sus experiencias y sobre el medio social (Lawrence, 1996) construyendo formas cada vez más complejas de autorrepresentación (Harter, 1986; Pastor *et al.*, 2001), e integrando, resolviendo y coordinando atributos contradictorios (Harter, 1998; Rice, 1997). Además, es en este periodo (educación secundaria) cuando surgen

## MÉTODO

las diferencias sexuales en autoconcepto (Horn y Harris, 1996). Una vez consolidado el autoconcepto a lo largo de la adolescencia media, éste presentará una considerable estabilidad (ver punto 2.1.2).

En el capítulo anterior hemos visto cómo en la investigación, partiendo de dos grandes tópicos de la psicología social (autoconcepto y socialización), se ha llegado a la conclusión de que los estilos parentales influyen en la autoestima y el autoconcepto de los hijos. Esta influencia se traduce en que los estilos basados en el apoyo y en la inducción refuerzan el autoconcepto, mientras que los estilos basados en el control repercutirían negativamente sobre éste (Bond, 1998; Openshaw *et al.*, 1983), y teniendo en cuenta las diferencias culturales que mediatizan dicha influencia (Barber *et al.*, 1992; Dornbusch *et al.*, 1987; Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Musitu y García, 2004; Steinberg *et al.*, 1991), en general, se puede concluir que:

1. El *autoconcepto académico* se ve favorecido por los estilos basados en el apoyo y la inducción - autorizativo e indulgente - (Baumrind, 1967b, 1971b; Benedito, 1992; Bracken, 1996; Maccoby y Martin, 1983; Dornbusch *et al.*, 1987; Gutiérrez, 1984; Lila, 1991; Martínez *et al.*, 2003; Musitu y Allat, 1994; Musitu y Cava, 2001; Veiga, 1991;) y sus niveles bajos se asocian a los estilos autoritario y negligente (Estrelles, 1987; Huxley, 1999; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992; Llinares, 1998; Musitu y Allat, 1994; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Steinberg *et al.* 1994).
2. El *autoconcepto familiar* se ve favorecido por el estilo indulgente (Llinares, 1998; Marchetti, 1997; Martínez, *et al.*, 2003) y por el autorizativo (Agudelo, 1996; Arango, 1996; Gracia, 1991; Gracia, Herrero y Musitu, 1995) y, también, sus niveles bajos están asociados a los estilos autoritario y negligente (Huxley, 1999; Llinares, 1998; Steinberg *et al.* 1994).
3. Un *autoconcepto social* elevado está asociado a prácticas de socialización de afecto, comprensión y apoyo y muestra una relación inversa con la coerción, la negligencia y la indiferencia (Broderick, 1993; Cheal, 1991; Gutiérrez, 1988; Herrero, 1992; Lila, 1991; Marchetti, 1997; Molpeceres, 1991; Martínez *et al.*,



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

2003; Musitu *et al.*, 1996; Musitu y Allat, 1994; Musitu y Cava, 2001; Pons, 1989).

4. El *autoconcepto emocional* se relaciona directamente con prácticas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo; e inversamente con la coerción, la indiferencia, la negligencia y los malos tratos (Broderick, 1993; Cava, 1995, 1998; Gracia, 1991; Gracia *et al.*, 1995; Gracia y Musitu, 1993; Herrero, 1992, 1994; Lila, 1995; Llinares, 1998; Martínez *et al.*, 2003; Musitu *et al.*, 1996; Pinazo, 1993).

Sin embargo, desde la investigación de los efectos de los estilos parentales sobre el autoconcepto, el *autoconcepto físico* no ha recibido la misma atención que el resto de dimensiones del autoconcepto. Por otra parte, el autoconcepto físico está relacionado directamente con la percepción de salud, con la motivación de logro, con la integración social y escolar (Ayora, 1997; García, 1993; Gracia, *et al.*, 1995; Herrero, 1994), e inversamente con el desajuste escolar, la ansiedad, y los problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994; Stevens, 1996). A pesar de estas conclusiones se desconoce cómo las diferentes estrategias disciplinarias y los estilos parentales influyen en el realce del autoconcepto físico de los hijos, aunque diversos estudios han encontrado que la inducción correlaciona con un autoconcepto físico elevado (Marchetti, 1997; Martínez *et al.*, 2003; Musitu y García, 2001).

Se ha realizado un importante esfuerzo en la investigación del autoconcepto físico tanto en el desarrollo de modelos teóricos como en el diseño de investigaciones que los sometan a prueba y en el desarrollo de instrumentos de medida (Cash y Pruzinsky, 1990; Fox y Corbin, 1989; Harter, 1985; Marsh, 1990; Marsh y Shavelson, 1985). Así, se admite su integración en el sistema más complejo del autoconcepto (Byrne, 1996; L'Ecuyer, 1985; Marsh *et al.* 1986; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson *et al.*, 1976) y su estructura jerárquica de dominios y subdominios en cuya base se ubican las autopercepciones más concretas en interacción con los estímulos de la situación (Fox y Corbin, 1989; Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson *et al.*, 1976).

## MÉTODOS

La investigación ha identificado una serie de variables estructurales, por su capacidad estructurante del autoconcepto, que muestran asociaciones con dichas autopercepciones en particular y con el autoconcepto en general. En este sentido, diversos trabajos han identificado dicha influencia estructurante de la *capacidad motriz* sobre el autoconcepto (Ayora, 1997; Busso, 2003; Carratalá, 1996; Fox y Corbin, 1989; García-Ferriol, 1993; García-Ferriol y Busso, 2001; Harter, 1989; Hatfield y Sprecher, 1986; Horn y Harris, 1996; Newcomb y Bukowski, 1983; Weiss, 2000; Weiss y Ebeck, 1996; Weiss y Ferrer, 2002).

García Ferriol y Busso (2001) han comunicado la existencia de relaciones significativas entre sexo, edad, práctica deportiva y autoconcepto.

En cuanto al Sexo, aunque existen algunos estudios que no han obtenido indicios de la existencia de diferencias sexuales en autoconcepto y autoestima (Fenzel y Blyth, 1986; Hagborg, 1993; Rust y McCraw, 1984; Lerner *et al.*, 1981), la mayoría de trabajos han confirmado dichas diferencias y han mostrado que las mujeres muestran niveles más bajos de autoconcepto y autoestima (Amezcuza y Pichardo, 2000; Backes, 1994; Brown y Gilligan, 1992; Cairns *et al.*, 1990; Debold, 1995; Eccles *et al.*, 1989; Labouvie *et al.*, 1990; Maccoby y Jacklin, 1974; Nottelman, 1987; O'Malley y Bachman, 1979; Orestein, 1994; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg y Simmons, 1975; Rothenberg, 1997; Wigfield *et al.*, 1991;

En el caso de la edad, y aunque también existen estudios que no han encontrado evidencias de que existan relaciones entre las variables edad y autoconcepto (Wylie, 1979) y otros han encontrado que permanece estable a lo largo de toda la adolescencia (Dusek y Flaberthy, 1981; Engel, 1959; Osborne y Le Gette, 1982), está suficientemente constatada la existencia de una caída brusca del autoconcepto al inicio de la adolescencia (Hart, 1985; Marsh, 1985; Nicholls, 1979; Roid y Fitts, 1988; Rosenberg, 1986; Simmons *et al.*, 1973) para recuperarse paulatinamente a lo largo de la adolescencia media y tardía (Bachman y O'Malley, 1977; Ezelio, 1983; Fleming y Courtney, 1984; McCarthy y Hoge, 1982; Savin-Williams y Demo, 1984).

En referencia a la práctica deportiva se ha confirmado, estudio tras estudio, que altos niveles de actividad física se asocian a niveles altos de

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

autoconcepto (Balaguer y García Merita, 1994; Folkins y Sime, 1981; Sonströem *et al.*, 1992; Tomás, 1998; Zulaika, 1999b), de autoestima (Cameron, 1991; Fox, 2000; Salvini *et al.* 1991; Sherril *et al.*, 1989), de autoconcepto físico (Dowell *et al.*, 1970; Sonströem *et al.*, 1992), de imagen corporal (Marsh y Peart, 1988; Meyer, 1987; Salvini *et al.*, 1991; Zinder y Kivlin, 1975) y de las autopercepciones (Fox, 1992, 1997). Por otra parte, ya que niveles altos de autoestima promueven la práctica deportiva (Sonströem, 1998), y tras un interesante debate, cuyo objeto era la validación de estrategias de intervención dirigidas a la mejora del autoconcepto (Brookover *et al.*, 1985) o la mejora de las habilidades (Kalsyn y Kenny, 1977), se ha aceptado que existe una relación circular y recíproca entre autoconcepto y práctica deportiva (Boyd y Hycenko, 1997; Fontane, 1996; Fox, 2000; Gauvin y Spence, 1996; Mueller *et al.* 1995; Platzer, 1976; Sander, 1981; Sonströem, 1988; Whitehead y Corbin, 1997).

Uno de los modelos pioneros en integrar estas variables estructurales en el estudio del autoconcepto ha sido el de Susan Harter (1986). Para esta autora el autoconcepto global es una función de la importancia atribuida por el sujeto a las diferentes dimensiones constituyentes del autoconcepto; de este modo, si el sujeto considera importante la condición física y la práctica deportiva, y sus condiciones físicas son adecuadas, aumenta la posibilidad de practicar actividades físicas y, en consecuencia, el autoconcepto se incrementará. Esta idea ha sido puesta en entredicho por Marsh (1994a) ya que en sus investigaciones encuentra incrementos en el autoconcepto como resultado de la actividad física, independientemente del valor otorgado a la práctica deportiva.

Sonströem *et al.* (1994), con el objetivo de identificar las variables que favorecen el inicio de la práctica deportiva, han desarrollado el modelo EXSEM - *Exercise and Self-Esteem Model*. Este modelo ha sido capaz de generar muy valiosas informaciones acerca de las relaciones existentes entre autoestima y actividad física, y además ha permitido predecir satisfactoriamente incrementos de la autoestima a partir de la práctica deportiva recurriendo al proceso de generalización de competencias (Raglin, 1990; Meyer, 1987). El modelo EXSEM se muestra eficaz para la predicción del inicio de la actividad física y el

## MÉTODO

mantenimiento de ésta a lo largo del tiempo y explica aceptablemente el proceso de cambio en la autoestima a partir de la práctica deportiva como resultado de la mejora de las autopercepciones de competencia física y apariencia física (Fox, 1998). Es decir, explica por qué un sujeto mejora la autoestima global a partir de la práctica, la cual mejora la capacidad motriz, que a su vez mejora las autopercepciones, las cuales mejoran el autoconcepto y, por todo ello, mantiene en el tiempo dicha práctica.

Sin embargo, el modelo EXSEM presenta también algunas lagunas ya que, en última instancia, no explica qué condiciones modulan el abandono masivo y progresivo de la práctica deportiva en la adolescencia, cuando precisamente el autoconcepto físico es una de las dimensiones más relevantes del autoconcepto (Cash y Pruzinsky, 1990; Ferrón, 1997; Harter, 1998; Lujan, 2002; Santrock, 1990). El modelo EXSEM tampoco puede explicar abiertamente por qué la correlación entre práctica deportiva y autoestima no se produce cuando los sujetos no consideran importante el deporte (McAuley *et al.* 1997), lo cual en realidad constituye una prueba a favor de la propuesta de Harter (1986) vista más arriba. Por otra parte, también quedan fuera del modelo EXSEM las diferencias sexuales en la autoestima adolescente (AAUW, 1991; Backes, 1994; Debold, 1995; Orestein, 1994; Rothenberg, 1997) y la bidireccionalidad, o causalidad recíproca y circular, de las relaciones existentes entre autoestima y ejercicio, ya que no explica por qué los más altos en autoestima se implican más en la actividad física (Fox, 2000; Boyd y Hycenko, 1997; Platzer, 1976; Sander, 1981; Whitehead y Corbin, 1997).

Estas deficiencias podrían paliarse al considerar el papel de las motivaciones adolescentes hacia la práctica deportiva (CDCP, 1997; Harter, 1987; Weiss, 1993; Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer, 2002), y el origen social del autoconcepto (Cooley, 1902; Mead, 1934; Miyamoto y Dornbusch, 1956; Musitu *et al.* 2001; Peiró, 1997; Shrauger y Schoeneman, 1999) y, en especial, a la vinculación que existe entre los sentimientos de autovaloración y unas relaciones paterno-filiares basadas en la inducción, la aceptación, el afecto, normas racionales y altas expectativas (Katz y Chard, 1989; Lamborn *et al.* 1991; Musitu y Cava, 2001; Musitu y García, 2001; Openshaw *et al.* 1983; Rosenholtz y Simpson, 1984). Es decir, los climas psicológicos que se construyen en la

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

interacción con los otros significativos pueden contribuir a superar las limitaciones del modelo EXSEM señaladas.

Precisamente estas dos líneas de investigación, *motivación* y *socialización*, han sido las que se pretendía aunar con el llamamiento de Brustad (1992) a la comunidad científica para clarificar las relaciones entre las variables familiares, las sociales y los procesos psicológicos. Como resultado de aquel llamamiento se ha obtenido numerosas evidencias de la existencia de variables familiares que favorecen el inicio y el mantenimiento de actividades físicas y deportivas, y que contribuyen a explicar el abandono y la retirada de la práctica deportiva. Así, diferentes estudios han aportado que:

En relación a la *Práctica deportiva*,

- el *estatus familiar* influye sobre la práctica deportiva del hijo (Coakley, 1987; Watson, 1979).
- Las *actitudes paternas* hacia la práctica del hijo dependen del estatus (Jaffee y Ricker, 1993) y del sexo del hijo (The President's Council of Physical Fitness., 1997).
- La práctica deportiva *mejora las autopercepciones* de salud y de capacidad física (Casimiro, 2000; Fox, 1997; Sonström, 1998; Torre, 1998).
- La participación deportiva incrementa las *autopercepciones de autoeficacia y competencia física* (Sonström, 1997; Sonström y Potts, 1996; Tomás, 1998).
- El *apoyo familiar* predice el comportamiento deportivo de los hijos (Brustad, 1993, 1996b; McGuire et al. 2001).
- Los *hábitos deportivos de los padres* predicen la práctica deportiva de los hijos (Davis y Rimm, 1998; García Ferrando, 1993; Torres, 1997).

En relación al *Clima familiar*,

- La familia puede crear un *clima favorecedor*, o por el contrario capaz de crear barreras para la práctica deportiva (Kamin y Olinsky, 2000; Peiró, 1997).
- El clima familiar afecta a la *autocompetencia percibida* (Ames, 1987; Harter, 1978; McAuley, 1995; Roberts, 1995).

## MÉTODO

En relación al *Apoyo paterno*,

- La *presión y la exigencia paternal* pueden crear estrés y presión (Hellstedt, 1990; Scanlan, 1984; Scanlan *et al.* 1991).
- El apoyo de los padres está asociado a un *locus de control interno* (Scheck, *et al.*, 1973).
- El apoyo paterno mejora la *competencia percibida y la capacidad física autopercebida* (Coakley y White, 1992; Klint y Weiss, 1986; Scanlan, *et al.* 1993; Scanlan y Simons, 1992; Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer, 2002).

En relación a las *Autopercepciones*,

- Las expectativas, creencias, y comportamientos paternos, influyen sobre la *autopercepción de capacidad* en los hijos (Brustad, 1996b; Varni y Setoguchi, 1991; Weiss, 2000).
- el apoyo familiar influye positivamente en las *autopercepciones de salud* del hijo (Kimiecik y Horn, 1998; Mahtani *et al.* 1999).
- Los comentarios y actitudes de los miembros de la familia influyen sobre las *autopercepciones sobre la imagen corporal* (Gable y Lutz, 2000; Gardner *et al.*, 2000; Haworth-Hoepfner, 2000; Leung *et al.* 2000; Pike y Rodin, 1991; Rabinor, 1994; Striegel *et al.*, 1986; Thomson y Chad, 2000).
- Las relaciones con los padres –positivas o negativas – influyen sobre la *imagen corporal* de los hijos (Byely *et al.*, 2000; Hahn-Smith y Smith, 2001; Cash, 1990; Marchago, 2002; Raich, 2000; Slade, 1994).

Todas estas investigaciones revelan la importancia de los otros significativos y, en especial, del grupo familiar como nicho en el que se genera, desarrolla y establece el autoconcepto físico de los hijos. Además muestran que dichas influencias familiares se producen tanto sobre las percepciones de capacidad física como de apariencia física. Por otra parte, existen numerosas evidencias de que las variables familiares modulan la motivación deportiva de los hijos (Brustad, 1993, 1996a, 1996b; Dempsey *et al.*, 1993; Eccles y Harold, 1991; Kamin y Olinsky, 2000; Kimiecik y Horn, 1998; Scanlan y Simmons, 1992).

Weiss (2000) propuso un modelo según el cual los otros significativos influían sobre las autopercepciones de los niños y

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

adolescentes, las cuales incidían, a su vez, sobre la motivación hacia la práctica deportiva (ver figura 1.5). Por otra parte, según el modelo de motivación hacia la actividad física de Harter (1987), adaptado posteriormente por Weiss y Ebbeck (1996), la autoestima está mediatizada por la competencia percibida y por el apoyo social. Dicho apoyo social le viene dado por los padres, los iguales y los instructores.

Desde nuestro punto de vista, donde se produce el enlace entre socialización y autoconcepto es en la interacción entre el socializando y sus otros significativos en el proceso de socialización primaria (Berger y Lukmann, 1995). Entendemos por otros significativos a aquellas personas con las que se desarrollan relaciones interpersonales - *cara a cara* - (Cooley, 1964) que permiten al socializando, mediante la identificación emocional, internalizar la sociedad objetiva y establecer subjetivamente la propia identidad. Como producto de este proceso emerge el autoconcepto. Esta condición de significatividad reduce el número de agentes socializadores “primarios”, en lo que a socialización deportiva se refiere, a la familia y al grupo de iguales, y en esta delimitación coincidimos con Berger y Lukmann (1995) al no otorgar dicha capacidad significativa (*face to face*) a otros agentes socializadores *institucionales* que podrían modular también el autoconcepto físico del adolescente, tales como la escuela, el club deportivo (profesores, entrenadores...).

Una vez determinada la prevalencia de los padres<sup>1</sup> y de los iguales como principales agentes socializadores y como moduladores de las motivaciones del hijo, necesitamos establecer cómo se produce dicha influencia. Para resolver esta cuestión recurrimos a la ya muy larga tradición de investigaciones centradas en los estilos de socialización familiar y sus efectos (Baumrind, 1968; Maccoby y Martín, 1983; Musitu y García, 2001; Rollins y Thomas, 1979). Hemos adoptado el modelo de Musitu y García (2001) por su definición teórica que evita la confusión entre las prácticas parentales de inducción y afecto, y porque conceptualiza bidireccionalmente la relación entre padres e hijos. Según

---

<sup>1</sup>Esta prevalencia de la influencia de los padres ha sido también confirmada en el ámbito de la práctica deportiva y de actividades físicas (Greendorfer y Lewko, 1978; McPherson *et al.*, 1989; Sage, 1980; Stonecipher, 1995; Watson, 1979; Weiss *et al.*, 1996).

## *MÉTODO*

este modelo existen dos dimensiones ortogonales, la inducción y la coerción, cuyo cruce establece cuatro regiones distintas que permiten definir una tipología de estilos parentales. Realmente, ambas dimensiones son en sí mismas estilos de socialización parental: Un estilo inductivo será aquel en el que redundante y congruentemente se producen expresiones paternas de satisfacción, aprobación y afecto cuando los hijos muestran conductas adaptadas a las normas y valores familiares. El estilo coercitivo se producirá cuando el hijo vulnera o transgrede la norma familiar y los padres intentan suprimir dichas conductas mediante actitudes y conductas paternas orientadoras o coactivas (razonamiento, amenazas, supresión de privilegios, castigos verbales y físicos).

Según Sallay (1999, 2000), una de las críticas que se han hecho a los estudios sobre estilos parentales es el no haber contemplado las diferencias entre los estilos del padre y de la madre, pues, en general, se acepta que los adolescentes tienden a otorgar atributos más rígidos y formales a los padres y más emocionales a las madres (Pipp, Shaver, Jennings, Lamborn y Fisher, 1985). De este modo, en algunos estudios se ha mostrado que el calor y el afecto se asocian a la identidad maternal (Paulson, Hill y Holmeck, 1991), mientras que las actitudes más autoritarias y el desempeño de funciones de control se identificarían con la identidad masculina (Cast, 1999; Deaux y Lafrance, 1998).

Por otra parte, existen estudios que han mostrado que la inconsistencia entre el estilo paterno y materno es indicativo de sistemas familiares desadaptados y disfuncionales (Kahnen-Jhonson, 1999), y dicha inconsistencia facilitaría la aparición de problemas conductuales en el adolescente y afectaría negativamente a su autoconcepto y autoestima (Lau y Pun, 1999). Similares resultados, sobre los logros académicos, han sido también obtenidos al poner en relación los estilos educativos de los padres y el de los profesores (Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998). Pese a dichas críticas, varias investigaciones han mostrado que los estilos de ambos progenitores suelen conformar un modelo consistente de comportamientos y actitudes hacia los hijos (Forehand y Nousiainen, 1993; Johnson, Shulman y Collins, 1991; Sallay, 2000), en especial cuando dichos estilos son, en terminología de Maccoby y Martin (1983), el autoritativo, el indulgente y el permisivo (Sallay, 2000).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Las familias muestran diferencias en los estilos de socialización adoptados (*el cómo*), pero también se diferencian al mostrar distintas actitudes, creencias, conductas, predisposiciones, orientaciones, expectativas y evaluaciones acerca del deporte y la actividad física (*el qué*). Es decir, cada familia ofrece un determinado *clima familiar deportivo* mediante un modelo anidado y consistente de comportamientos y actitudes hacia la práctica deportiva, que operacionalmente está definido, en esta investigación, por la percepción que tienen los miembros del grupo familiar sobre el *apoyo* que los padres ofrecen al hijo para que practique deporte, por el interés que la familia muestra hacia la *información deportiva*, por el ánimo y *estímulo* que los padres ofrecen al hijo para la práctica y por el *interés* que los padres muestran por la carrera deportiva del hijo. Cuando en una familia los hijos muestren actitudes, conductas y comportamientos en sintonía con dicho clima familiar deportivo, los padres cuyo estilo esté caracterizado por una alta inducción expresarán su satisfacción y aprobación y ofrecerán muestras de afecto al hijo “cumplidor”. De este modo, el clima familiar deportivo mediatizará las relaciones entre estilo de socialización parental (*Inducción vs. Coerción*) y autoconcepto físico del adolescente.

El poder determinar si los padres ofrecen a los hijos un modelo anidado y consistente de comportamientos y actitudes hacia la práctica deportiva ha sido una de nuestras más importantes preocupaciones, ya que si no es así, es difícil aceptar la idea de la existencia del constructo Clima familiar deportivo. Entendemos que se ofrece un modelo anidado y consistente de comportamientos y actitudes hacia la práctica deportiva cuando los padres muestran una determinada constelación de comportamientos, actitudes, cogniciones, valores, expectativas e intereses hacia el deporte y la práctica deportiva de un modo consistente, coherente y redundante. La consistencia se refiere al nivel en que ambos progenitores comparten los contenidos de dichos constructos, la coherencia se refiere al modo en que se articulan e integran dichos contenidos y comportamientos (nivel de disonancias en el sistema de cogniciones), y la redundancia está referida al grado en que se actualizan dichas cogniciones y comportamientos.

El clima familiar deportivo puede favorecer o crear barreras hacia la práctica deportiva (Kamin y Olinsky, 2000; Peiró, 1997) y afecta a las

## MÉTODOS

autopercepciones de capacidad física (Brustad, 1996b; Varni y Setoguchi, 1991; Weiss, 2000), a la autocompetencia percibida, (Ames, 1987; Harter, 1978; McAuley, 1995; Roberts, 1995), a las percepciones de autoeficacia y competencia física (Sonström, 1997; Sonström y Potts, 1996; Tomás, 1998), a las autopercepciones de salud (Casimiro, 2000; Fox, 1997; Kimieck y Horn, 1998; Matan *et al.*, 1999; Sonström, 1998; Torre, 1998), e influye sobre las autopercepciones de la imagen corporal (Byely *et al.*, 2001; Cash, 1990; Gable y Lutz, 2000; Gardner, *et al.*, 2000; Hanhn-Smith y Smith, 2001; Haworth-Hoeppner, 2000; Leung *et al.*, 2000; Marchago, 2002; Pike y Rodin, 1991; Rabinor, 1994; Raich, 2000; Thomson y Chad, 2000; Slade, 1994; Striegel *et al.*, 1986). A su vez, la mejora de las autopercepciones produce un incremento de la autoestima (Fox, 1998; Sonström *et al.*, 1994). Las diferencias sexuales en autoconcepto físico se producirán por el trato diferencial recibido por chicos y chicas en dicho clima familiar (Brustad, 1993; Corbin, 2002; Escartí, 1994; Gilligan, 1982; Marcotte *et al.* 2002; Spence, 1993; Usmiani y Daniluk, 1997)

La otra fuente capaz de ofrecer apoyo social a la vez que posibilita una identificación con carga emocional, son los iguales. El *Clima familiar deportivo* y el *Clima deportivo de los iguales* estarán estrechamente relacionados ya que los grupos de iguales tienden a constituirse en función de afinidades y actúan más manteniendo comportamientos, intereses y valores que creando nuevas formas de conducta (Busso, 2003; Carratalá, 1996, Dornsbusch, 1989; Kandel y Lesser, 1972; Pombeni, 1993; Pons, 1998; Pons y Berjano, 1996; Silverman, 1991).

El grupo de iguales puede actuar como reforzador o inhibidor de la práctica deportiva (McPherson *et al.*, 1989; Stonecipher, 1985; Weiss *et al.* 1996; Weiss y Duncan, 1992). En el seno del grupo de iguales se va a instituir un *clima psicológico* hacia el deporte y la práctica deportiva. Dicho clima deportivo de los iguales será el marco en el que se van a realizar comparaciones sociales acerca de la forma y competencia física afectando a la autoestima (Craft y Hogan, 1985; Harrop, 1977; Weiss y Ebbeck, 1996), por lo que las autopercepciones estarán también mediatizadas por dicho clima deportivo de los iguales (Marsh, 1993; Pieron, 1998; Weiss y Duncan, 1992). Por otra parte, y ya que la aceptación social en los adolescente parece estar asociada a la capacidad física (Stein, 1996), numerosos autores han asociado el Clima deportivo

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

de los iguales con la Motivación hacia la práctica deportiva (Duncan, 1999; Kunesh, *et al.*, 1992; Smith, 1999; Weiss *et al.*, 1996; Weiss y Duncan, 1992; Weiss y Smith, 1999), la cual, además, mostrará diferencias sexuales (Gill, 1992; McPherson *et al.* 1989; Weiss, 1992; Weiss y Petlichkoff, 1989; Wiese-Bjornstal, 1997).

En la presente investigación, el contexto en el que analizamos el efecto socializador deportivo de los iguales es el centro escolar. En general, en un entorno urbano, el centro escolar es el contexto más inmediato que ofrece al adolescente medio la oportunidad de recibir juicios de adultos con conocimientos especializados (entrenador / profesor) acerca de su capacidad física y de comparar ésta con sus iguales (Horn y Harris, 1996), y además, le facilita el acceso a instalaciones básicas para la práctica deportiva (pistas, canchas). En el centro escolar, el adolescente tenderá a integrarse en grupos que den una similar importancia y relevancia a la forma o condición física y que muestren similares patrones de participación y de implicación con las actividades físico-deportivas (práctica en el tiempo libre, clases de educación física y participación en equipos escolares). El centro escolar se configura así como un importante espacio en el que se produce la interacción descrita por Sewell (1963) –figura 1.4- entre los otros significativos y las situaciones de socialización deportiva, y donde los iguales ejercen su influencia sobre las autopercepciones físicas del adolescente y la motivación deportiva de éste (Weiss, 2000).

En la adolescencia media las autopercepciones físicas están influidas por la comparación con los iguales y por los juicios de profesores y entrenadores, pero comienzan a desarrollarse fuentes internas (Horn y Harris, 1996). Smith y Mackie (1997) señalaban que dos<sup>2</sup> de las fuentes de información que nutren al autoconcepto eran las extracción de inferencias a partir de la propia conducta (Bem, 1967; Deci, 1973; Lepper *et al.*, 1973; Rhodewalt y Agustsdottir, 1986) y la extracción de inferencias de los pensamientos y sentimientos propios (Andersen, 1984). Estas fuentes internas nos permiten tener en cuenta una serie de variables personales que interaccionan con los *climas*

---

<sup>2</sup> Las otras dos fuentes señaladas por Smith y Mackie (1997) eran los efectos de las reacciones de otras personas y la comparación social.

## MÉTODO

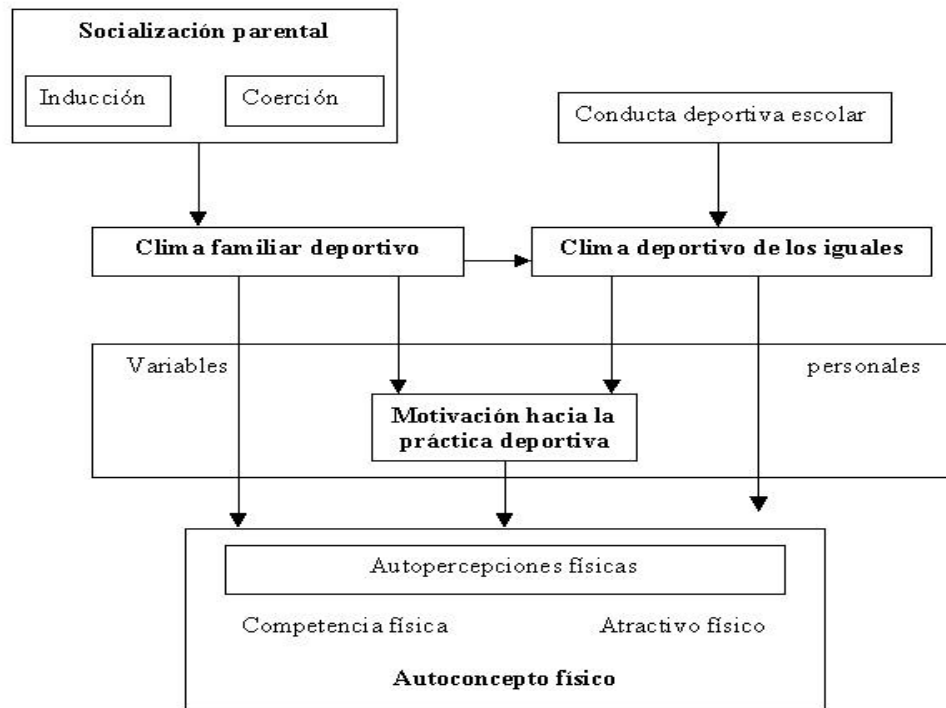
*psicosociales deportivos* de padres e iguales para asociarse a niveles diferentes del autoconcepto físico.

Diferentes estudios previos han mostrado la existencia de asociaciones y relaciones entre diferentes variables estructurales (sexo, capacidad motriz, práctica deportiva) y los climas psicosociales deportivos ofrecidos al adolescente por padres (Escartí y Ballester, 1993; García-Ferriol, 1993;) e iguales (Escartí y García-Ferriol, 1993; Escartí, García-Ferriol y Musitu, 1993). También se ha analizado la relación de dichas variables estructurales con la motivación hacia la práctica deportiva adolescente (Ayora, 1997; Escartí y Cervelló, 1994; Escartí, García-Ferriol y Cervelló, 1993). Además, se ha mostrado cómo dichas variables mostraban correlaciones directas con el autoconcepto físico (García-Ferriol y Busso, 2001; Busso, 2003; Carratalá, 1996).

En el presente trabajo, hemos querido proponer un modelo de interacción entre dichas variables estructurales (sexo, capacidad motriz y práctica deportiva), los climas psicosociales de padres e iguales, que tienen la cualidad de identificar emocionalmente al adolescente con sus otros significativos (*face to face*), y determinadas fuentes internas capaces de dotar de significado a la actividad física y deportiva; es decir, la motivación hacia la práctica deportiva y otras dimensiones del autoconcepto tales como el académico (educación física escolar) y el autoconcepto social (por la popularidad asociada a la apariencia física y al éxito deportivo).

A partir de todas estas consideraciones, en el presente estudio, pretendemos someter a prueba un modelo (figura 3.1) que reflejaría las relaciones hipotetizadas entre las diferentes variables descritas.

**Figura 3.1:** Modelo de influencia de los climas psicosociales deportivos en interacción con las fuentes internas de significado sobre el autoconcepto físico



La finalidad del presente trabajo es evaluar cómo los *climas psicológicos*, que los otros significativos, padres e iguales, crean en la interacción con el adolescente, contribuyen al desarrollo del autoconcepto físico de éste. El *Clima familiar deportivo* y el *Clima deportivo de los iguales* influyen sobre el autoconcepto físico y sobre las autopercepciones físicas, y muestran al adolescente cómo deben relacionarse con las actividades físicas y deportivas. Es decir, establecen las bases de la *motivación* hacia el deporte en el adolescente y le ofrecen pautas y oportunidades para evaluar e integrar en su autoconcepto su propia capacidad y aspecto físico. Además, en la adolescencia media, estas influencias estarán mediatizadas por una serie de variables personales que se constituyen en fuentes internas de significado.

## 3.2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como acabamos de ver, la finalidad última del presente estudio es someter a prueba el modelo teórico propuesto de *influencias de los climas psicosociales deportivos* sobre el autoconcepto físico en la adolescencia media. Para alcanzar dicho fin afrontamos tres problemas de investigación, que vertebrarán nuestros objetivos e hipótesis:

El primer problema de investigación se refiere a la validez de constructo de la variable *Clima familiar deportivo* y se organiza en torno a la pregunta siguiente: *¿Realmente existe un Clima familiar deportivo consistente que conforma una constelación de comportamientos, conductas actitudes, valores y expectativas hacia la actividad física, o bien nos encontramos ante colecciones aisladas de percepciones del sujeto acerca de cómo se relaciona su familia con el deporte y la actividad física?*; o lo que es lo mismo, *¿existe realmente eso que decimos que hemos medido con la escala CFD?*. Por lo tanto, nuestras primeras preocupaciones irán dirigidas a evaluar dicha validez de constructo del *Clima familiar deportivo* comparando la consistencia de dichas percepciones entre todos los miembros de la familia.

El segundo problema se articula según la pregunta de investigación: *¿Cómo se reconstruye el autoconcepto en la adolescencia media, y en concreto el autoconcepto físico?*. Es decir, *¿qué variables intervienen en dicha reconstrucción y cómo afectan a la varianza del autoconcepto adolescente?*. Para solucionar este problema, hemos realizado una revisión teórica sobre los dos tópicos, posiblemente, más centrales de la psicología: el autoconcepto y la socialización, y a partir de dicha revisión hemos propuesto un modelo de interacciones entre variables personales, de los iguales y variables familiares que, una vez sometido a prueba, ha confirmado su adecuación a la matriz de datos obtenidos y llega a explicar un 50 % de la varianza en el autoconcepto físico adolescente.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

El tercer problema de investigación ha surgido a partir de la conclusión acerca de la existencia de diferencias sexuales en el autoconcepto adolescente hallada reiteradamente en la revisión bibliográfica: Diferentes estudios han propuesto que en las familias se trata de distinto modo a los varones y a las chicas, e incluso se ha sugerido que existen dos procesos de socialización distintos según el sexo del hijo. Por lo tanto, la pregunta que nos ha lanzado el propio campo de investigación es *¿cómo interactúan las variables personales, familiares y de los iguales para desarrollar dichas diferencias sexuales en el autoconcepto físico adolescente?*. Es decir, conocido el entramado de interacciones entre las variables que intervienen en la reconstrucción del autoconcepto adolescente, *¿qué niveles (valores) adoptan diferencialmente las distintas variables en dicho proceso en función del sexo?*. Conocer dichas diferencias nos permitiría desarrollar estrategias de identificación de procesos inadaptativos (baja autoestima, trastornos de la imagen corporal...) y diseñar intervenciones para la mejora del autoconcepto físico adolescente en general, y femenino en particular. Además, podríamos establecer instrumentos para la detección de umbrales críticos y de señales de alarma en las distintas variables que nos permitiesen implementar acciones preventivas o compensatorias.

Existe una estrecha vinculación entre los problemas de investigación planteados y los objetivos e hipótesis que han dirigido el estudio, que son los siguientes:

*OBJETIVO GENERAL 1:*

Confirmar que padres y madres ofrecen al hijo un modelo anidado y consistente de comportamientos y actitudes hacia las actividades físicas y deportivas que junto al estilo de socialización constituyen un determinado clima familiar deportivo.

## MÉTODO

### *Objetivo específico 1.1*

Confirmar la similitud existente entre las percepciones que, sobre el Clima familiar deportivo, tienen padres, madres e hijos.

### *Hipótesis 1.1*

El Clima familiar deportivo percibido por padres y madres predice el Clima familiar deportivo percibido por los hijos.

### *Objetivo específico 1.2*

Corroborar cómo la Inducción favorece el desarrollo de un clima familiar deportivo proclive a la implicación en actividades físicas y deportivas.

### *Hipótesis 1.2*

El estilo Inductivo se asocia a un Clima familiar deportivo más alto que la Coerción.

## OBJETIVO GENERAL 2:

Analizar el sistema de interacciones existente entre las variables Inducción, Coerción, Sexo, Capacidad motriz, Práctica deportiva, Clima familiar deportivo, Clima de los iguales en la práctica deportiva y Motivación hacia la práctica deportiva, y la capacidad de dichas interacciones para predecir diferencias en el Autoconcepto físico y en las Autopercepciones físicas.

### *Objetivo específico 2.1*

Analizar las diferentes asociaciones entre los valores de las variables Inducción y Coerción y la variables estructurales Sexo, Capacidad motriz y Práctica deportiva.

### *Hipótesis 2.1.1*

Los sujetos varones, con alta capacidad motriz y altos niveles de práctica deportiva mostrarán puntuaciones más altas en Inducción que las chicas o que cualquier grupo de



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

sujetos que muestre niveles bajos en dichas variables estructurales.

*Hipótesis 2.1.2*

Los sujetos varones, con alta capacidad motriz y altos niveles de práctica deportiva disfrutarán de una menor Coerción que las chicas o que cualquier grupo de sujetos que muestren niveles bajos en las citadas variables estructurales.

*Objetivo específico 2.2*

Analizar los efectos diferenciales de los estilos de socialización Inductivo y Coercitivo sobre el Clima familiar deportivo, el Clima deportivo de los iguales y la Motivación hacia la práctica deportiva.

*Hipótesis 2.2.1*

Los sujetos que estén socializados en sistemas familiares con alta Inducción tendrán puntuaciones más altas en Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la practica deportiva, que los sujetos socializados en sistemas familiares con baja Inducción.

*Hipótesis 2.2.2*

Los sujetos que estén socializados en sistemas familiares con baja Coerción tendrán puntuaciones más altas en Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la practica deportiva, que los sujetos socializados en sistemas familiares con alta Coerción.

*Objetivo específico 2.3*

Analizar las diferentes asociaciones entre los valores de la Inducción y la Coerción y el Autoconcepto físico y las Autopercepciones físicas.

## MÉTODO

### *Hipótesis 2.3.1*

Los sujetos con alta Inducción mostrarán mayor Autoconcepto físico y mayores Autopercepciones físicas que los sujetos con baja Inducción.

### *Hipótesis 2.3.2*

Los sujetos con baja Coerción mostrarán mayor Autoconcepto físico y mayores Autopercepciones físicas que los sujetos con alta Coerción.

### *Objetivo específico 2.4*

Analizar las diferentes asociaciones existentes entre los valores de las variables sexo, capacidad motriz y práctica deportiva (variables estructurales) y la variables Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva.

### *Hipótesis 2.4.1*

Los sujetos varones, con alta capacidad motriz y altos niveles de práctica deportiva presentarán mayores niveles en Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva que los sujetos que presenten valores más bajos en todas o alguna de dichas variables estructurales.

### *Objetivo específico 2.5*

Analizar las diferentes asociaciones existentes entre los valores de las variables Sexo, Capacidad motriz y Práctica deportiva (variables estructurales) y el Autoconcepto físico y las diferentes Autopercepciones físicas.

### *Hipótesis 2.5.1*

Los sujetos varones, con alta Capacidad motriz y altos niveles de Práctica deportiva presentarán un Autoconcepto físico más alto y mejores Autopercepciones físicas que los sujetos que presenten valores más bajos en todas o en alguna de dichas variables predictoras.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

*Objetivo específico 2.6*

Analizar las influencias que presentan las variables Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva en el Autoconcepto físico y en las Autopercepciones físicas.

*Hipótesis 2.6.1*

Altos niveles de Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva se asocian a niveles altos de Autoconcepto físico; y bajos niveles en Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva se asocian a bajos niveles de Autoconcepto físico.

*OBJETIVO GENERAL 3:*

Confirmar la adecuación del modelo teórico “*de influencia de los climas psicosociales deportivo en interacción con las fuentes internas de significados*” propuesto para explicar las influencias de las variables consideradas en dicho modelo sobre el Autoconcepto físico y sobre las Autopercepciones físicas.

*Hipótesis 3.0.1*

La matriz de datos conformada a partir de las estimaciones efectuadas en función de las condiciones impuestas por el modelo teórico propuesto de interacciones entre las variables consideradas, no diferirá de la matriz de datos observada en nuestras muestras.

## MÉTODOS

### OBJETIVO GENERAL 4:

Confirmar que las diferencias sexuales en autoconcepto físico en la adolescencia media tienen su origen en diferencias cuantitativas en el Clima familiar deportivo y por extensión en el Clima deportivo de los iguales y en la Motivación hacia la práctica deportiva, y verificar la consistencia del *modelo de influencia de los climas psicosociales deportivos* sobre el autoconcepto físico en ambos sexos.

#### *Objetivo específico 4.1*

Confirmar que la variable estructural sexo se asocia diferencialmente a diferentes niveles en las variables Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva.

##### *Hipótesis 4.1.1*

El clima familiar deportivo será mayor en las familias con hijos que en las familias con hijas.

##### *Hipótesis 4.1.2*

Los sujetos varones mostrarán mayores niveles de clima familiar deportivo, clima deportivo de los iguales y Motivación hacia la práctica deportiva que las mujeres, que mostrarán niveles más bajos en las tres variables.

#### *Objetivo específico 4.2*

Confirmar la consistencia del modelo teórico de influencia de los climas psicosociales deportivos sobre el autoconcepto físico mediante comparaciones multigrupo.

##### *Hipótesis 4.2.1*

La aplicación del modelo al grupo de varones y al grupo de mujeres separadamente no producirá diferencias significativas en las relaciones entre las variables.

### **3.3**

## **DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

El primer objetivo de la presente investigación era confirmar las similitudes entre el Clima familiar deportivo percibido por padres madres e hijos. Para poder comparar dichas consistencias entre las percepciones del Clima familiar en padres, madres e hijos, hemos considerado una muestra de 351 adolescentes, una de 119 padres y una de 133 madres. En definitiva, hemos conseguido recoger información de un total de 105 familias completas (padre-madre-hijo). Hay que señalar que se trata de una muestra de conveniencia; es decir, el criterio de selección de nuestra muestra de adolescentes ha sido el cursar sus estudios de secundaria en centros cuya dirección y profesores del área de educación física han autorizado la realización del estudio.

A continuación, ofrecemos las descripciones de nuestras tres muestras (hijos, padres, y madres) teniendo en cuenta dos tipos de variables: las sociodemográficas y las deportivas. Para facilitar la interpretación de estos datos, y asumiendo el riesgo de resultar reiterativos, se ofrecen las distribuciones de frecuencias en todas y cada una de las distintas variables descriptivas por partida doble: En primer lugar se muestra la distribución de frecuencias en una tabla con el objeto de facilitar una lectura analítica y profunda, y además se ofrece dicha información representadas gráficamente en todos los casos, para favorecer una lectura más inmediata, fluida e intuitiva de dicha distribución de frecuencias.

#### **3.3.1**

### **MUESTRA DE ADOLESCENTES**

En la descripción de la muestra, nos resultan pertinentes dos grupos de variables. El primer grupo de variables descriptivas de la muestra se refiere a variables demográficas (centro de estudios, sexo y edad). El segundo grupo está conformado por variables relativas a los

## MÉTODO

hábitos y conductas deportivas habituales de los componentes de la muestra.

### 3.3.1.1 VARIABLES DEMOGRÁFICAS

#### Centro de estudios

Esta investigación se ha basado en una muestra de 351 adolescentes escolarizados en Institutos de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Valencia. Los centros educativos que han participado en el estudio son el IES *San Jordi*, IES *Rei Jaume I*, y el IES *Consellería*. Se trata de tres centros ubicados en zonas de crecimiento de la ciudad de Valencia, siendo los tres públicos. De los 351 alumnos, 269 cursaban sus estudios en el IES *San Jordi*, 60 lo hacían en el *Rei Jaume I* y 22 en el IES *Consellería*.

#### Edad

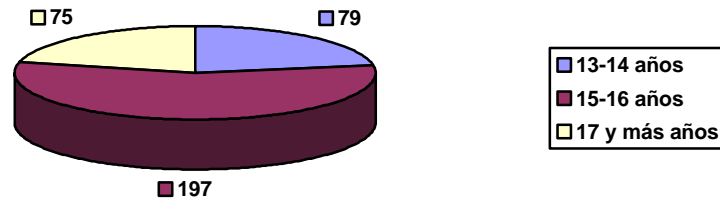
Tal y como se aprecia en la tabla 3.1 y en el gráfico 3.1, la edad de los alumnos oscilaba entre los 13 y los 21 años, siendo la media de 15,61 años (desviación típica = 1,30).

**Tabla 3.1** *Distribución de frecuencias según la variable edad en la muestra de hijos*

<i>Grupos edad hijos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
13 – 14 años	79	22,5
15 – 16 años	195	56,1
17 – 18, y más años	75	21,4
TOTAL	351	100

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Gráfico 3.1: Grupos de edad en la muestra hijos**



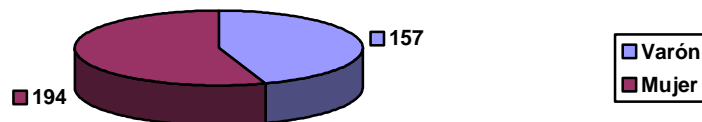
Sexo

La tabla 3.2 y el gráfico 3.2 nos informan acerca de la distribución de frecuencias de la variable sexo en la muestra de adolescentes. Así, nuestra muestra estaba formada por 157 varones (44,7 %) y 194 mujeres (55,3 %).

**Tabla 3.2: Distribución de frecuencias según la variable sexo**

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Varón	157	44,7
Mujer	194	55,3
TOTAL	351	100

**Gráfico 3.2: Distribución de frecuencias según sexo en la muestra hijos**



## MÉTODO

### 3.3.1.2 VARIABLES DEPORTIVAS

Entre las características de nuestra muestra, nos son pertinentes sus hábitos deportivos y de actividad física tanto escolares como extraescolares. Para darnos a conocer dichos hábitos y prácticas, los alumnos contestaron un breve cuestionario (Ver anexo I: Instrumentos).

La práctica de actividades deportivas en equipos del centro escolar, la práctica en horario extraescolar, la pertenencia a clubes y equipos deportivos, la participación en competiciones deportivas, la especialidad deportiva practicada en el tiempo libre, la frecuencia semanal de práctica deportiva intensa o moderada, el número de horas dedicadas semanalmente a la práctica intensa, el tipo de práctica deportiva (solitaria o en compañía) usual, y las percepciones que el adolescente tiene de los niveles de práctica de sus otros significativos son variables que pueden influir en sus autopercepciones sobre capacidad física, autoconcepto físico o percepción de apoyo recibido. En consecuencia es necesario controlar dichas variables, y por ello las consideramos como variables descriptivas de nuestra muestra de adolescentes.

#### Práctica deportiva en horario extraescolar

Mientras que 158 sujetos (45 %) de la muestra adolescente suele practicar deporte o realiza actividades físicas en horario extraescolar más de una vez a la semana, y 39 sujetos de la muestra (11,1 %) practican diariamente; el 16.8 % de los adolescentes que componen nuestra muestra (59 sujetos) no suele realizar actividades físicas en horario extraescolar. El resto presenta un patrón de práctica que va desde menos de una vez a varias veces por semana. La tabla 3.3 y gráfico 3.3 nos muestran la distribución de frecuencias de la práctica deportiva en horario extraescolar.

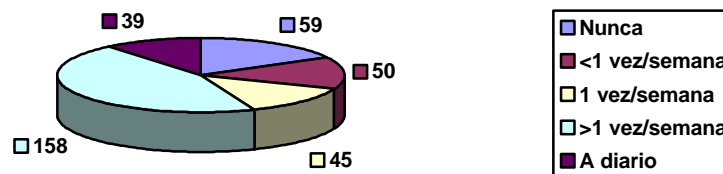


*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.3:** *Distribución de frecuencias según la variable práctica deportiva en horario extraescolar*

Práctica	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulad o
Nunca	59	16,8	16,8
< 1 vez / semana	50	14,2	31,1
1 vez / semana	45	12,8	43,9
> 1 vez / semana	158	45	88,9
Todos los días	39	11,1	100
TOTAL	351	100	100

**Gráfico 3.3:** *Distribución de frecuencias según práctica deportiva en horario extraescolar. Muestra hijos*



Pertenencia a equipos deportivos del centro escolar

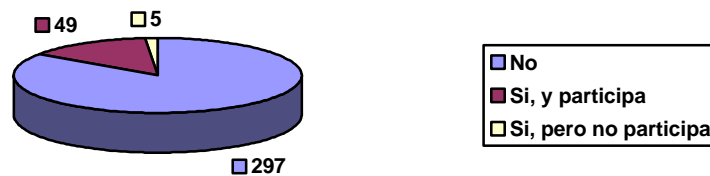
En su gran mayoría, nuestros alumnos no pertenecen a ningún equipo deportivo organizado por sus respectivos centros escolares (296 sujetos). Sin embargo, 49 sujetos (14 %) pertenece a algún equipo escolar y participa en sus actividades, y 5 sujetos (1,4 %) pertenecen a algún equipo pero no participan en sus entrenamientos y actividades (ver tabla 3.4 y gráfico 3.4).

## MÉTODO

**Tabla 3.4:** *Distribución de frecuencias según la variable pertenencia a algún equipo deportivo escolar*

Equipo escolar	Frecuencia	Porcentaje (%)
No	297	84,3
Si, y participa	49	14
Si, pero no participa	5	1,4
TOTAL	351	100

**Gráfico 3.4:** *Distribución de frecuencias según pertenencia a algún equipo escolar. Muestra hijos*



### Pertenencia a clubes deportivos

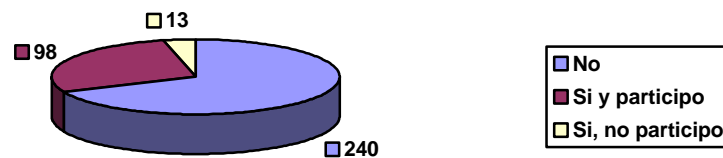
Una importante parte de la muestra, el 68,4 %, no pertenece a ningún club deportivo. Pero 98 sujetos han expresado que pertenecen a algún club y que participan en los entrenamientos. Por otro lado, una pequeña parte, 13 sujetos, afirma pertenecer a algún club pero no participar en dichos entrenamientos. La tabla 3.5 y el gráfico 3.5, nos muestran dicha distribución de frecuencias:

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.5:** *Distribución de frecuencias según la variable pertenencia a algún club deportivo*

<b>Pertenencia a club</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
No	240	68,4
Si, y participo en los entrenamientos	98	27,9
Si, pero no participo	13	3,7
<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.5:** *Distribución de frecuencias según pertenencia a algún club deportivo. Muestra hijos*



Participación en competiciones deportivas

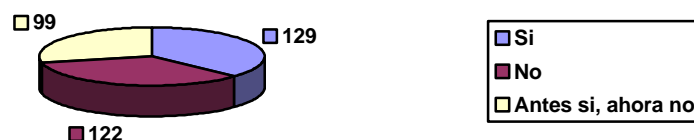
Una de las variables descriptoras de las prácticas deportivas de nuestra muestra es su participación o no en competiciones deportivas. Según sus respuestas al cuestionario, 129 sujetos, el 36,8 %, suele participar en competiciones deportivas; mientras que el 34,8 % de la muestra (122 sujetos) no participa. Cabe destacar que 99 adolescentes lo hacían pero ya no lo hacen. Veamos la tabla 3.6 y la gráfica 3.6:

## MÉTODO

**Tabla 3.6:** *Distribución de frecuencias según la variable participación en competiciones deportivas*

Competición	Frecuencia	Porcentaje (%)
Si	129	36,8
No	122	34,8
Lo hacía, pero ahora ya no lo hago	99	28,2
No contesta	1	0,3
TOTAL	351	100

**Gráfico 3.6:** *Distribución de frecuencias según participación en competiciones deportivas. Muestra hijos*



### Especialidad deportiva practicada en el tiempo libre

El número de especialidades deportivas practicadas en su tiempo libre por los sujetos de nuestra muestra de adolescentes es muy alto. En consecuencia, hemos seleccionado solamente aquellas especialidades que son practicadas por 3 ó más sujetos.

En la tabla 3.7 y el gráfico 3.7 pueden observarse las frecuencias con que han sido elegidas las diversas especialidades. Considerando que 80 sujetos (22,8 %) no practican ningún deporte en concreto, las cinco especialidades más practicadas son el fútbol (21,7 %), el ciclismo (11,1 %), el baloncesto (8,8 %), la natación (6,6 %) y el aeróbic (5,1 %).

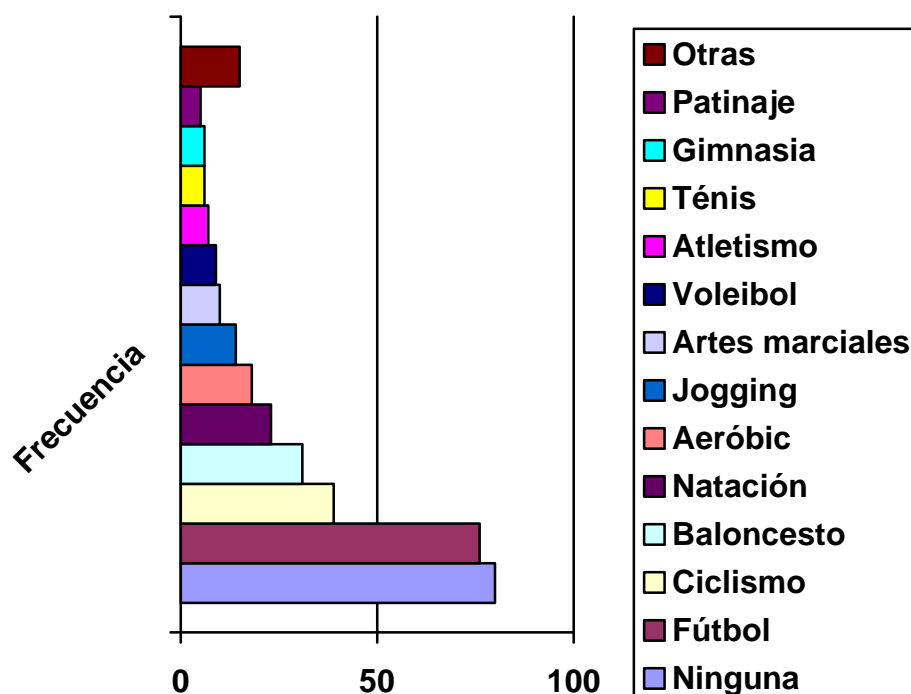
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.7:** *Especialidades deportivas practicadas habitualmente por la muestra de hijos*

<b>Especialidad deportiva</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Ninguna	80	22,8
Fútbol / futbito	76	21,7
Ciclismo / BTT	39	11,1
Baloncesto	31	8,8
Natación	23	6,6
Aerobic	18	5,1
Jogging / footing	14	4,0
Artes marciales	10	2,8
Voleibol	9	2,6
Atletismo	7	2,0
Tenis	6	1,7
Gimnasia mantenimiento	6	1,7
Patinaje	5	1,4
Paseo / caminar	4	1,1
Gimnasia	3	0,9
Bádminton	3	0,9
Balonmano	3	0,9
Baile	3	0,9
Otras	11	3,3
<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

**Gráfico 3.7: Especialidades deportivas practicadas por los hijos**



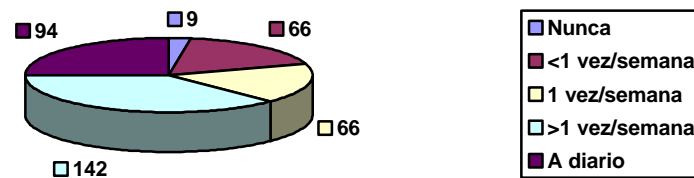
### Frecuencia semanal de la práctica deportiva moderada

Los adolescentes de nuestra muestra tienden a presentar un patrón semanal de actividad física moderada bastante satisfactorio, ya que solamente el 2,6 % (9 sujetos) explicitan que nunca realizan actividades físicas de intensidad moderada. Una parte importante de la muestra suele practicar más de una vez a la semana (142 sujetos; 40,5 %), y un 26,8 %, 94 sujetos, lo hace a diario. Veamos la distribución de frecuencias en la tabla 3.8 y en el gráfico 3.8:

**Tabla 3.8:** *Distribución de frecuencias según práctica moderada semanalmente*

<b>Práctica moderada</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Nunca	9	2,6
< 1 vez / semana	66	11,4
1 vez / semana	66	18,8
> 1 vez / semana	142	40,5
Todos los días	94	26,8
<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.8:** *Distribución de frecuencias según práctica deportiva moderada semanalmente. Muestra hijos*



#### Frecuencia semanal de la práctica deportiva intensa

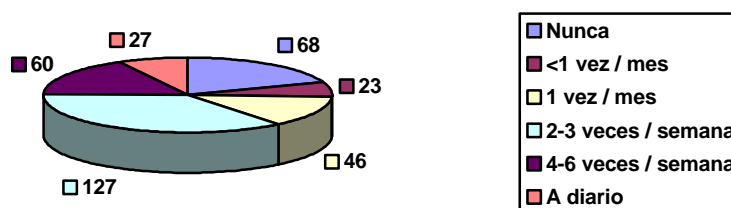
La práctica intensa tiene un patrón distinto: 68 sujetos (19,4 %) nunca practican intensamente; 69 (26,0 %) sujetos lo hacen una o menos veces al mes ; 127 adolescentes practican intensamente dos o tres veces por semana, y 60 (17,1 %) lo hacen de 4 a 6 veces por semana. Por último, un 7,7 % de la muestra (27 sujetos) practican con intensidad diariamente (ver tabla y gráfico 3.9).

## MÉTODO

**Tabla 3.9:** *Distribución de frecuencias según la variable práctica deportiva en horario extraescolar*

<b>Práctica intensa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Nunca	68	19,4
< 1 vez / mes	23	6,6
1 vez / mes	46	13,1
2-3 veces / semana	127	36,2
4-6 veces / semana	60	17,1
Todos los días	27	7,7
<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.9:** *Distribución de frecuencias según práctica deportiva intensa. Muestra hijos*



### Número de horas que semanalmente dedican a la práctica intensa

Según los autoinformes ofrecidos por la muestra, la distribución de frecuencias de la variable descriptiva número de horas que semanalmente dedican a la práctica intensa de actividades físicas está distribuida bastante uniformemente. En general, el 54,1 % realizaría intensamente actividades físicas durante una hora o menos semanalmente. El resto de la muestra se distribuye de 2 horas hasta 7 ó más, siendo la Moda de 2 a tres horas. En la tabla 3.10 y la gráfica 3.10 puede observarse dicha distribución:

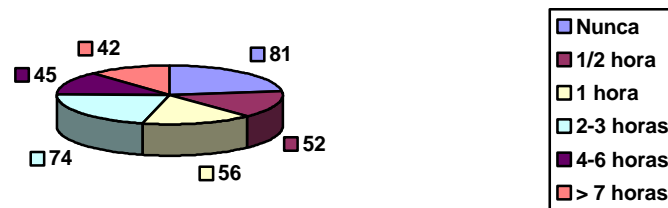


*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.10:** *Distribución de frecuencias según la variable “horas dedicadas semanalmente a la práctica deportiva intensa”*

<b>Horas práctica intensa semanal</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Nunca	81	23,1
½ hora / semana	52	14,8
1 hora / semana	56	16,0
2 – 3 horas / semana	74	21,1
4-6 horas / semana	45	12,8
> 7 horas / semana	42	12,0
<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.10:** *Distribución de frecuencias según horas semanales dedicadas a la práctica deportiva intensa. Muestra hijos*



Tipo de práctica: solitaria vs. en compañía.

La tabla y la gráfica 3.11 muestran que tan sólo 33 sujetos, (9,4 %) afirman que practican actividades físicas en solitario, mientras que la gran mayoría (206 sujetos) suelen practicar en compañía. El 31,9 % (112 sujetos) suelen hacerlo tanto solos como acompañados.

## MÉTODO

**Tabla 3.11:** *Distribución de frecuencias según la variable tipo de práctica: solitaria o en compañía*

<b>Solo vs. compañía</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sólo	33	9,4
En compañía	206	58,7
A veces sólo, a veces con otros	112	31,9
<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.11:** *Distribución de frecuencias según práctica deportiva en solitario o en compañía. Muestra hijos*



### Práctica deportiva de sus *otros significativos*

También se solicitó a los sujetos que nos informasen sobre la frecuencia con que las personas más allegadas a ellos practicaban deporte o realizaban algún tipo de actividad física. En concreto, se solicitó que indicasen con qué frecuencia realizaban dichas actividades físicas sus padres, madres, hermano mayor, hermana mayor y su mejor amigo/a. Los resultados a dichas cuestiones se presentan en la tabla 3,12:

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.12.** *Frecuencia de la práctica deportiva de los “otros significativos” de la muestra de hijos:*

<b>OTROS SIGNIFICATIVOS</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Padre</b>	Todas las semanas	52	14,8
	< 1 vez / semana	75	21,4
	Nunca	165	47,0
	No lo sé	53	15,1
	No tengo	6	1,7
	<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>
<b>Madre</b>	Todas las semanas	46	13,1
	< 1 vez / semana	50	14,2
	Nunca	226	64,4
	No lo sé	28	8
	No tengo	1	0,3
	<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>
<b>Hermano mayor</b>	Todas las semanas	72	20,5
	< 1 vez / semana	46	13,1
	Nunca	36	10,3
	No lo sé	62	17,7
	No tengo	135	38,5
	<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>
<b>Hermana mayor</b>	Todas las semanas	47	13,4
	< 1 vez / semana	41	11,7
	Nunca	50	14,2
	No lo sé	51	14,5
	No tengo	162	46,2
	<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>
<b>Mejor amigo</b>	Todas las semanas	171	48,7
	< 1 vez / semana	58	16,5
	Nunca	51	14,5
	No lo sé	68	19,4
	No tengo	3	0,9
	<b>TOTAL</b>	<b>351</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

### 3.2.2 MUESTRA DE PADRES

En nuestro estudio es necesario que la descripción de la muestra contemple tanto *variables sociodemográficas*, que nos indiquen las características de la muestra, como aquellas *variables deportivas* que nos informen sobre los hábitos y conductas deportivas de la muestra.

#### 3.2.2.1 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Las variables sociodemográficas consideradas son la edad, el estado civil, la situación laboral, el nivel de estudios, el nivel de ingresos en el hogar y el número de hijos en el hogar. Estas variables nos ayudarán a establecer un perfil de la muestra a nivel demográfico (edad, estado civil y número de hijos en el hogar). Además, hemos seleccionado variables que nos permite elaborar un perfil socioeconómico (clase social), pues contemplamos las dos dimensiones (capital económico y capital cultural) que diferencian el espacio social según Bordieu (1997). Por ello hemos seleccionado las variables nivel de estudios, situación laboral y nivel de ingresos en el hogar.

##### Edad

La muestra de padres ha incluido a 119 sujetos con edades comprendidas entre los 33 y los 62 años, con una media de 46,3 años (desviación típica = 7.2).

##### Estado civil

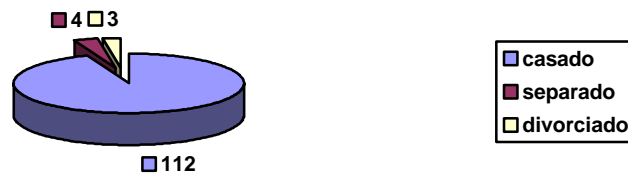
La gran mayoría de ellos están casados (94,1 %) y viven en pareja, con excepción de 7 de ellos cuyo estado civil es de separados (4 sujetos) o divorciados (3 sujetos). Estos datos demográficos se muestran en la tabla 3.13 y en el gráfico 3.12:

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.13:** *Distribución de frecuencias según la variable estado civil de la muestra de padres*

<b>Estado civil padres</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Casado	112	94,1
Separado	4	3,4
Divorciado	3	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.12:** *Distribución de frecuencias estado civil. Muestra padres*



Situación laboral

Tal y como se muestra en la tabla 3.14 y en la gráfica 3.13, la gran mayoría de padres se encuentra en activo, trabajando (88,2 %). Entre los inactivos encontramos 9 desempleados y 4 jubilados. Un sujeto se dedica a las tareas del hogar.

**Tabla 3.14:** *Distribución de frecuencias según la variable situación laboral. Muestra de padres*

<b>Situación laboral</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Desempleado	9	7,6
Trabaja	105	88,2
Amo de casa	1	0,8
Jubilado	4	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

**Gráfico 3.13: Distribución de frecuencias según la variable situación laboral. Muestra de padres**



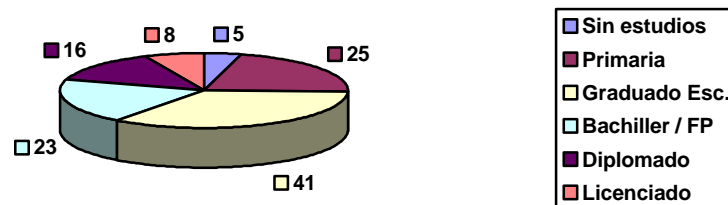
### Nivel de estudios

En cuanto al nivel de estudios de la muestra de padres, encontramos, siguiendo la tabla 3.15 y el gráfico 3.14, que la mayoría de padres presentan niveles bajos de estudios terminados. Así, 25 sujetos poseen el Certificado de estudios primarios y 41 el título de Graduado escolar. El 19,3 % ha terminado los estudios de Bachillerato o de FP y 24 sujetos han cursado estudios universitarios.

**Tabla 3.15:** *Distribución de frecuencias según la variable situación laboral. Muestra de padres*

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sin estudios	5	4,2
Primaria	25	21
Graduado escolar	41	34,5
Bachiller / FP	23	19,3
Diplomado	16	13,4
Licenciado	8	13,4
No contesta	1	0,8
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.14: Distribución de frecuencias según la variable nivel de estudios. Muestra de padres**



#### Nivel de ingresos en el hogar

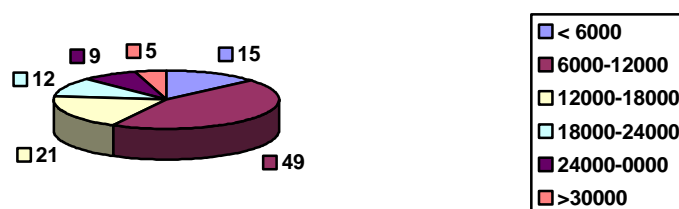
Teniendo en cuenta el nivel de ingresos anuales en el hogar (ver tabla 3.16 y gráfico 3.15) podemos confirmar que se trata de una muestra extraída de clases medias y bajas. Quince sujetos afirman tener ingresos familiares inferiores a los 6.000 euros. Por otra parte, el 43 % de la muestra comunica que sus ingresos familiares están entre los 6.000 y 12.000 euros, y hasta los 18.000 euros se concentra el 75,2 % de la muestra.

**Tabla 3.16: Distribución de frecuencias según la variable ingresos familiares. Muestra de padres**

Ingresos familiares	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
< 6000 euros	15	13,3	13,4
6000-12000 euros	49	43,4	56,6
12000-18000 euros	21	18,6	75,2
18000-24000 euros	12	10,6	85,8
24000-30000 euros	9	8,0	93,8
> 30000 euros	5	4,4	98,2
No contesta	6	1,8	100
TOTAL	119	100	100

## MÉTODO

**Gráfico 3.15: Distribución de frecuencias según el nivel de ingresos (euros) anuales en el hogar. Muestra de padres**



### Número de hijos en el hogar

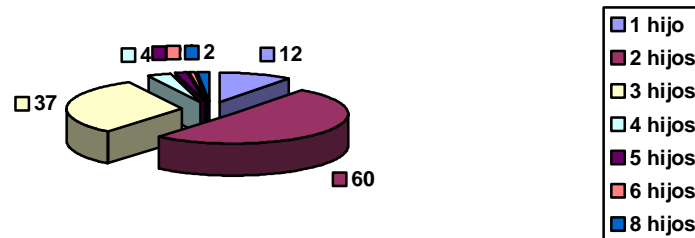
Por último, entre las variables sociodemográficas descriptivas de la muestra, reseñamos el número de hijos en el hogar. En general, se trata de familias pequeñas de uno a tres hijos. Doce padres dicen tener en el hogar un solo hijo (10,1 %), 60 padres conviven en el hogar con dos hijos (50,4 %) y 37 lo hacen con tres hijos (31,1 %). En la tabla 3.17 y en el gráfico 3.16 se muestran las frecuencias de la variable hijos en el hogar:

**Tabla 3.17: Distribución de frecuencias según la variable número de hijos en el hogar. Muestra de padres**

Nº hijos en el hogar	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
No contesta	1	0,8	0,8
1 hijo	12	10,1	10,9
2 hijos	60	50,4	61,3
3 hijos	37	31,1	93,4
4 hijos	4	3,4	95,8
5 hijos	2	1,7	97,5
6 hijos	1	0,8	98,3
7 hijos	0	0	98,3
8 hijos	2	1,7	100
TOTAL	119	100	100



**Gráfico 3.16: Distribución de frecuencias según número de hijos en el hogar. Muestra de padres**



### 3.2.2.2 VARIABLES DEPORTIVAS

Los hábitos y conductas deportivas de nuestra muestra de padres y madres son pertinentes a la presente investigación ya que podrían estar actuando sobre las prácticas habituales de los adolescentes. En consecuencia procederemos a describir, también, a la muestra de padres en términos de variables deportivas considerando las siguientes variables: la frecuencia semanal de práctica deportiva moderada, de práctica intensa, el número de horas que semanalmente dedican a la práctica intensa, la pertenencia a algún club deportivo, a algún equipo deportivo, si participan o no en competiciones deportivas, qué especialidad deportiva practican, qué tipo de práctica (en solitario o acompañados) suelen realizar, si practican con sus hijos y qué nivel de práctica de sus otros significativos perciben.

#### Frecuencia semanal de la práctica deportiva moderada

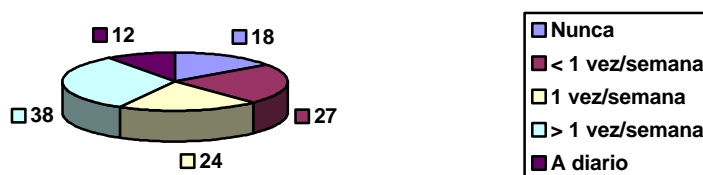
En general, tal y como puede contemplarse en la tabla 3.18 y en la gráfica 3.17, existirían dos grandes patrones de actividad física. Por un lado estarían los sujetos que no practican nunca y los que lo hacen con frecuencias inferiores a una sesión semanal (37,8 %), y por otra parte, aquellos que practican actividades físicas moderadas más de una vez por semana o a diario (62,2 %):

## MÉTODO

**Tabla 3.18:** *Distribución de frecuencias según la variable práctica deportiva semanal moderada. Muestra de padres*

<b>Práctica moderada</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
Nunca	18	15,1	15,1
< 1 vez / semana	27	22,7	37,8
1 vez / semana	24	20,2	58
> 1 vez / semana	38	31,9	89,9
Todos los días	12	10,1	100
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.17:** *Distribución de frecuencias según práctica semanal de actividades físicas moderadas. Muestra de padres*



### Frecuencia semanal de la práctica deportiva intensa

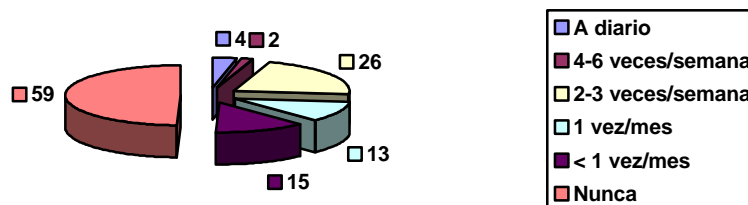
El patrón de actividades físicas practicadas por los padres es distinto cuando la variable considerada es la práctica deportiva intensa: El 49,6 % de la muestra nunca practica intensamente y tan sólo 15 sujetos (12,6 %) practica con una ratio inferior a 12 veces al mes. Solamente 6 sujetos practican intensamente cuatro o más veces por semana o a diario. Veamos la tabla 3.19 y la gráfica 3.18.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.19:** *Distribución de frecuencias según la variable ingresos familiares. Muestra de padres*

<b>Práctica intensa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
Diariamente	4	3,4	3,4
4-6 veces / semana	2	1,7	5,0
2-3 veces / semana	26	21,8	26,9
1 vez / mes	13	10,9	37,8
< 1 vez / mes	15	12,6	50,4
Nunca	59	49,6	100
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.18:** *Distribución de frecuencias según el nivel de práctica deportiva intensa. Muestra de padres*



Número de horas que semanalmente dedican a la práctica intensa

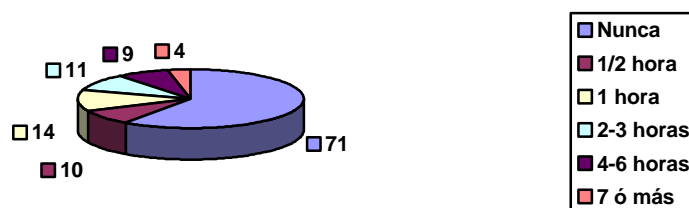
Casi el 60 % de la muestra expresa que nunca dedica tiempo a la práctica intensa. El resto de sujetos se distribuye desde ½ hora semanal a 7 ó más horas de práctica intensa. Veamos la tabla 3.20 y la gráfica 3.19.

## MÉTODO

**Tabla 3.20:** Distribución de frecuencias según la variable “horas semanales dedicadas a la práctica deportiva intensa. Muestra de padres

Horas práctica intensa semanales	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
Nunca	71	59,6	59,6
½ hora	10	8,4	68,1
1 hora	14	11,8	79,8
2-3 horas	11	9,2	89,1
4-6 horas	9	7,6	96,6
7 ó más horas	4	3,4	100
TOTAL	119	100	100

**Gráfico 3.19:** Distribución de frecuencias según horas semanales dedicadas a la práctica deportiva intensa. Muestra de padres



### Pertenencia a algún club deportivo

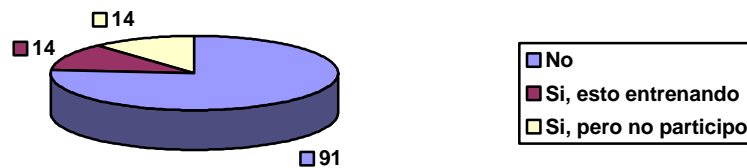
La inmensa mayoría de padres (76,5 %) no pertenecen a ningún club deportivo. 14 sujetos sí pertenecen e indican que se encuentran entrenando y otros 14 señalan que aunque pertenecen a algún club, no participan en sus actividades.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.21:** *Distribución de frecuencias según la variable pertenencia a algún club deportivo. Muestra de padres*

<b>Pertenencia a club</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
No	91	76,5	76,5
Si, estoy entrenando	14	11,8	88,2
Si, pero no participo	14	11,8	100
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.20:** *Distribución de frecuencias según pertenencia a algún club deportivo. Muestra de padres*



Pertenencia a algún equipo deportivo

Según la tabla 3.22 y la gráfica 3.21, solamente 11 padres (9,2 %) son miembros de algún equipo deportivo y participan en las actividades de éste. Otros 8 sujetos, aunque son miembros, no participan. El 84 % no pertenece a ningún club.

## MÉTODO

**Tabla 3.22:** *Distribución de frecuencias según la variable “pertenencia a algún equipo deportivo”. Muestra de padres*

Equipo deportivo	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
No	100	84	84
Si, estoy entrenando	11	9,2	93,3
Si, pero no participo	8	6,7	100
TOTAL	119	100	100

**Gráfico 3.21:** *Distribución de frecuencias según la pertenencia a algún equipo deportivo. Muestra de padres*



### Participación en competiciones deportivas

Aunque 73 sujetos (61,3 %) no participa en competiciones deportivas, 32 lo hacían pero ya no lo hacen. Los 14 sujetos restantes participan en competiciones. Veamos la tabla 3.23 y el gráfico 3.22.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.23:** *Distribución de frecuencias según la variable participación en competiciones deportivas. Muestra de padres*

<b>Participación en competiciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
Si	14	11,8	11,8
No	73	61,3	73,1
Lo hacía, pero ahora no	32	26,9	100
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.22:** *Distribución de frecuencias según participación en competiciones deportivas. Muestra de padres*



Especialidad deportiva

Al igual que sucedía para la muestra de adolescentes, en la muestra de padres el número de especialidades deportivas practicadas es muy alto. Por ello hemos seguido el mismo criterio que con los hijos y solamente mostramos aquellas especialidades que son practicadas por 3 ó

## MÉTODO

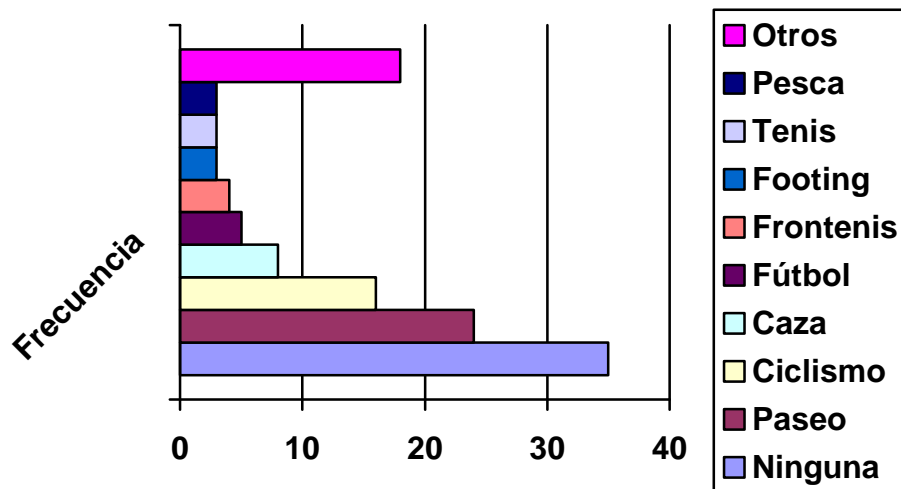
más sujetos. En la tabla 3.24 y en el gráfico 3.23 se muestra dicha información. En general se trata de especialidades para cuya práctica no es necesaria una gran forma física. Aparecen, respecto a la muestra de hijos, nuevas especialidades tales como la caza y la pesca, y la actividad física más frecuente es el paseo (20,2 %).

**Tabla 3.24:** *Especialidades deportivas practicadas por los padres*

<b>Especialidad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Ninguna	35	29,4
Paseo	24	20,2
Ciclismo	16	13,4
Caza	8	6,7
Fútbol	5	4,2
Frontenis	4	3,4
Footing	3	2,5
Tennis	3	2,5
Pesca	3	2,5
Otros	18	14,8
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>



**Gráfico 3.23: Especialidades deportivas practicadas por los padres**



Tipo de práctica: solitaria vs. en compañía

La tabla 3.25 y el gráfico 3.24 muestran las preferencias de los padres en cuanto a la práctica deportiva en solitario o bien en compañía. En esta variable, la muestra está distribuida muy uniformemente. Así, aproximadamente, un tercio practica sólo, otro tercio en compañía y el tercio restante unas veces sólo y otras acompañado.

## MÉTODO

**Tabla 3.25:** *Distribución de frecuencias según la variable tipo de práctica: solitaria o en compañía. Muestra de padres*

Sólo vs. compañía	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
Sólo	43	36,1	36,1
Con otros	41	34,5	70,6
A veces solo, a veces con otros	35	39,4	100
TOTAL	119	100	100

**Gráfico 3.24:** *Distribución de frecuencias según práctica deportiva en solitario o en compañía. Muestra de padres*



### Práctica con el hijo

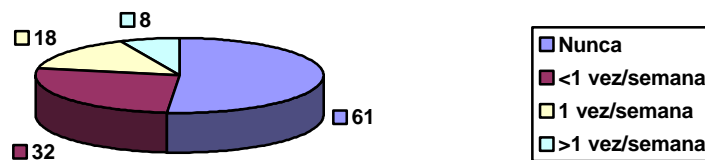
La mayoría de padres (51,3 %) no practica actividades físicas con sus hijos y un 26,9 % lo hace con una frecuencia inferior a una vez por semana. Solamente 8 padres practican con los hijos semanalmente más de una vez. Todo ello se muestra en la tabla 3.26 y en la gráfica 3.25.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.26:** *Distribución de frecuencias según práctica con los hijos.  
Muestra de padres*

<b>Práctica con hijos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
Nunca	61	51,3	51,3
< 1 vez / semana	32	26,9	78,2
1 vez / semana	18	15,1	93,3
> 1 vez / semana	8	6,7	100
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.25:** *Distribución de frecuencias según práctica con los hijos. Muestra de padres*



Práctica deportiva de sus “otros significativos”

También se solicitó a los padres que nos informasen sobre la frecuencia con que las personas más allegadas a ellos practicaban deporte o realizaban algún tipo de actividad física. En concreto, se solicitó que indicasen con qué frecuencia realizaban dichas actividades físicas sus esposas, hijos, hijas, compañeros de trabajo y su mejor amigo. Los resultados a dichas cuestiones se presentan, a continuación, en la tabla 3.27:

MÉTODO

**Tabla 3.27:** *Frecuencia de la práctica deportiva de los “otros significativos” de la muestra de padres:*

OTROS SIGNIFICATIVOS		Frecuencia	Porcentaje (%)
<b>Esposa</b>	Todas las semanas	18	15,1
	< 1 vez / semana	19	16
	Nunca	58	48,7
	No lo sé	20	16,8
	No tengo	4	3,4
	<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Hijos</b>	Todas las semanas	47	39,5
	< 1 vez / semana	14	11,8
	Nunca	16	13,4
	No lo sé	26	21,8
	No tengo	16	13,4
	<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Hijas</b>	Todas las semanas	52	43,7
	< 1 vez / semana	14	11,8
	Nunca	20	16,8
	No lo sé	26	21,8
	No tengo	7	5,9
	<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Compañeros de trabajo</b>	Todas las semanas	19	16
	< 1 vez / semana	12	10,1
	Nunca	29	24,4
	No lo sé	51	42,9
	No tengo	8	6,7
	<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Mejor amigo</b>	Todas las semanas	21	17,6
	< 1 vez / semana	18	15,1
	Nunca	32	26,9
	No lo sé	46	38,7
	No tengo	2	1,7
	<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>

### 3.2.3 MUESTRA DE MADRES

#### 3.2.3.1 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Del mismo modo que en la muestra de padres, entre las variables sociodemográficas consideradas se encuentran la edad, el estado civil, la situación laboral, el nivel de estudios, el nivel de ingresos en el hogar y el número de hijos en el hogar.

#### Edad

La muestra de madres está constituida por 133 sujetos con edades comprendidas entre los 26 y los 58 años. Su edad media es de 42,6 años (desviación típica = 7,2).

#### Estado civil

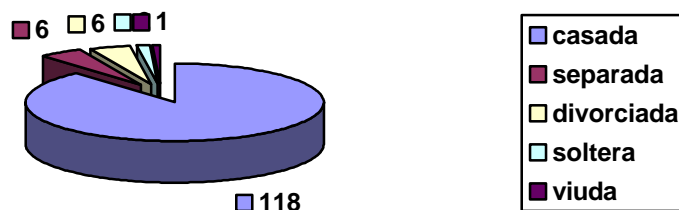
La mayoría de las madres están casadas (88,7 %). Quince madres presentan otro estado civil; así, 2 son solteras (1,5 %), 6 están separadas (4,5 %), otras 6 divorciadas (4,5 %) y 1 es viuda (0,8 %). Estos datos demográficos se muestran en la tabla 3.28 y en el gráfico 3.26:

**Tabla 3.28:** *Distribución de frecuencias según la variable estado civil de la muestra de madres*

<b>Estado civil madres</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Soltera	2	1,5
Casada	118	88,7
Separada	6	4,5
Divorciada	6	4,5
Viuda	1	0,8
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

**Gráfico 3.26: Distribución de frecuencias estado civil. Muestra madres**



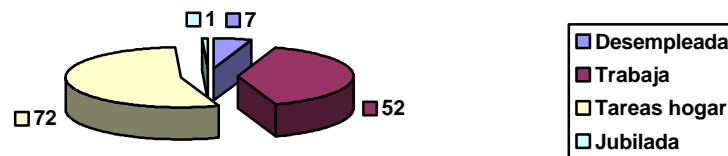
### Situación laboral

Tal y como se muestra en la tabla 3.29 y la gráfica 3.27, la mayoría (54,1 %) de madres realiza tareas de ama de casa. Un 39,1 trabaja y 7 madres están desempleadas.

**Tabla 3.29:** *Distribución de frecuencias según la variable situación laboral. Muestra de madres*

<b>Situación laboral</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Desempleada	7	5,3
Trabaja	52	39,1
Ama de casa	72	54,1
Jubilada	1	0,8
No contesta	1	0,8
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.27: Distribución de frecuencias según la variable situación laboral. Muestra de madres**



### Nivel de estudios

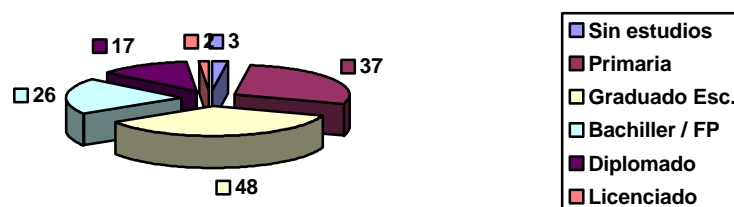
En cuanto al nivel de estudios de la muestra de madres, encontramos, siguiendo la tabla 3.30 y el gráfico 3.28, que el perfil de estudios de la muestra de madres es similar al de padres. De este modo, presentan niveles bajos de estudios terminados: Así, 37 sujetos poseen el Certificado de estudios primarios y 48 el título de Graduado escolar. El 19,5 % ha terminado los estudios de Bachillerato o de FP y 19 sujetos han cursado estudios universitarios.

**Tabla 3.30: Distribución de frecuencias según la variable situación laboral. Muestra de madres**

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sin estudios	3	2,3
Primaria	37	27,8
Graduado escolar	48	36,1
Bachiller / FP	26	19,5
Diplomado	17	12,8
Licenciado	2	1,5
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

**Gráfico 3.28: Distribución de frecuencias según la variable nivel de estudios. Muestra de madres**



### Nivel de ingresos en el hogar

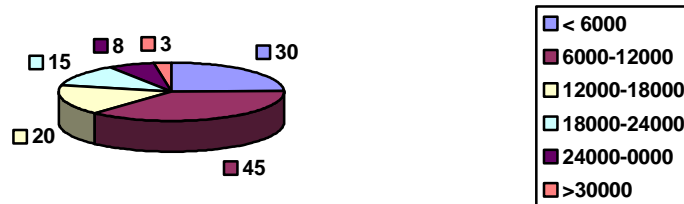
Teniendo en cuenta el nivel de ingresos anuales en el hogar (ver tabla 3.31 y gráfico 3.29) podemos confirmar que se trata de una muestra extraída de clases medias y bajas. Treinta sujetos afirman tener ingresos familiares inferiores a los 6.000 euros. Por otra parte, el 36,6 % de la muestra comunica que sus ingresos familiares están entre los 6.000 y 12.000 euros. Hasta los 18.000 euros se concentra el 77,2 % de la muestra.

**Tabla 3.31: Distribución de frecuencias según la variable ingresos familiares. Muestra de madres**

Ingresos familiares	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
< 6000 euros	30	24,4	24,4
6000-12000 euros	45	36,6	61,0
12000-18000 euros	20	16,3	77,2
18000-24000 euros	15	12,2	89,4
24000-30000 euros	8	6,5	95,9
> 30000 euros	3	2,4	98,4
No contesta	2	1,6	100
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>	<b>100</b>



**Gráfico 3.29: Distribución de frecuencias según el nivel de ingresos (euros) anuales en el hogar. Muestra de madres**



Número de hijos en el hogar

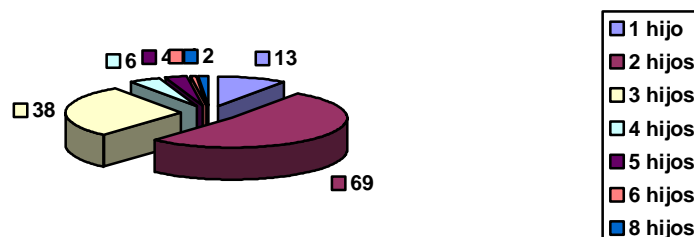
Por último, entre las variables sociodemográficas descriptivas de la muestra, reseñamos el número de hijos en el hogar. En general, se trata de familias pequeñas de uno a tres hijos. Trece madres dicen tener en el hogar un solo hijo (9,8 %) 69 madres conviven en el hogar con dos hijos (51,9 %) y 38 lo hacen con tres hijos (28,6 %). En la tabla 3.32 y en el gráfico 330 se muestran las frecuencias de la variable hijos en el hogar:

**Tabla 3.32: Distribución de frecuencias según la variable número de hijos en el hogar. Muestra de madres**

Nº hijos en el hogar	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
1 hijo	13	9,8	9,8
2 hijos	69	51,9	61,7
3 hijos	38	28,6	90,2
4 hijos	6	4,5	94,7
5 hijos	4	3	97,7
6 hijos	1	0,8	98,5
7 hijos	0	0	98,5
8 hijos	2	1,5	100
TOTAL	133	100	100

## MÉTODO

**Gráfico 3.30: Distribución de frecuencias según número de hijos en el hogar. Muestra madres**



### 3.2.3.2 Variables deportivas

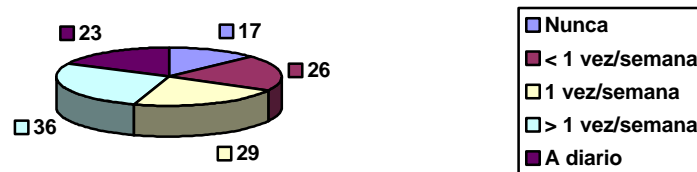
#### Frecuencia semanal de la práctica deportiva moderada

En general, tal y como puede contemplarse en la tabla 3.33 y en la gráfica 3.31, el patrón de práctica deportiva de las madres muestra que tan sólo el 32,3 % de las madres no practican nunca o lo hacen con una frecuencia menor a una vez por semana. Veintitrés madres (17,3 %) exponen que practican diariamente y el resto de la muestra (65 madres) presenta un patrón en el que practican una o más veces por semana.

**Tabla 3.33: Distribución de frecuencias según la variable práctica deportiva semanal moderada. Muestra de madres**

Práctica moderada	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
Nunca	17	12,8	12,8
< 1 vez / semana	26	19,5	32,3
1 vez / semana	29	21,8	54,1
> 1 vez / semana	36	27,1	81,2
Todos los días	23	17,3	98,5
No contesta	2	1,5	100
TOTAL	133	100	100

**Gráfico 3.31: Distribución de frecuencias según  
práctica semanal de actividades físicas moderadas.  
Muestra de madres**



Frecuencia semanal de la práctica deportiva intensa

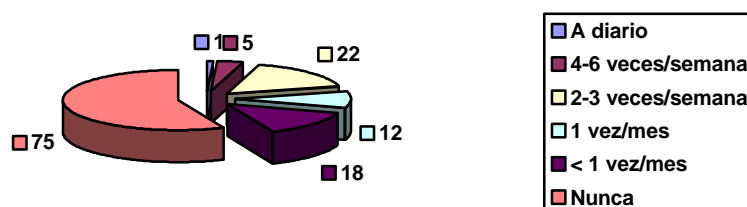
El patrón de actividades físicas practicadas por las madres también es distinto cuando la variable considerada es la práctica deportiva intensa: El 56,4 % de la muestra nunca practica intensamente y 18 sujetos (13,5 %) practican con una ratio inferior a una vez al mes. Solamente 6 sujetos practican intensamente cuatro o más veces por semana o a diario (ver la tabla 3.34 y la gráfica 3.32).

**Tabla 3.34: Distribución de frecuencias según la variable ingresos familiares. Muestra de madres**

Práctica intensa	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
Diariamente	1	0,8	0,8
4-6 veces / semana	5	3,8	4,5
2-3 veces / semana	22	16,5	21,1
1 vez / mes	12	9,0	30,1
< 1 vez / mes	18	13,5	43,6
Nunca	75	56,4	100
TOTAL	133	100	100

## MÉTODO

**Gráfico 3.32: Distribución de frecuencias según el nivel de práctica deportiva intensa. Muestra de madres**



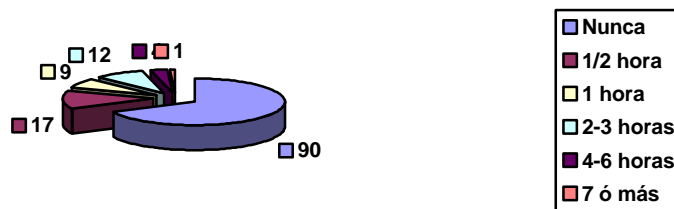
### Número de horas que semanalmente dedican a la práctica intensa

El 67,7 % de la muestra expresa que nunca dedica tiempo a la práctica intensa. El resto de sujetos se distribuye desde ½ hora semanal a 7 ó más horas de práctica intensa. Veamos la tabla 3.35 y la gráfica 3.33.

**Tabla 3.35: Distribución de frecuencias según la variable horas semanales dedicadas a la práctica deportiva intensa. Muestra de madres**

Horas práctica intensa semanal	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
Nunca	90	67,7	67,7
½ hora	17	12,8	80,5
1 hora	9	6,8	97,2
2-3 horas	12	9,0	96,2
4-6 horas	4	3,0	99,2
7 ó más horas	1	0,8	100
TOTAL	133	100	100

**Gráfico 3.33: Distribución de frecuencias según horas semanales dedicadas a la práctica deportiva intensa. Muestra de madres**



Pertenencia a algún club deportivo

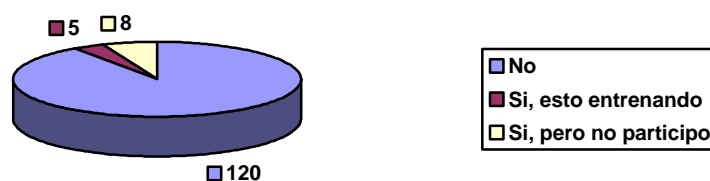
Como puede apreciarse en la tabla 3.36 y en la gráfica 3.34, la inmensa mayoría de las madres (90,2 %) no pertenecen a ningún club deportivo. Cinco madres pertenecen a algún club deportivo e indican que se encuentran entrenando. Por último, ocho madres exponen que aunque pertenecen a algún club no participan.

**Tabla 3.36: Distribución de frecuencias según la variable pertenencia a algún club deportivo. Muestra de padres**

Pertenencia a club	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
No	120	90,2	90,2
Si, estoy entrenando	5	3,8	94
Si, pero no participo	8	6,0	100
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

**Gráfico 3.34: Distribución de frecuencias según pertenencia a algún club deportivo. Muestra de madres**



### Pertenencia a algún equipo deportivo

Según la tabla 3.37 y la gráfica 3.35, solamente 2 madres (1,5 %) son miembros de algún equipo deportivo y participan en las actividades de éste. El 97,7 % no pertenece a ningún club.

**Tabla 3.37: Distribución de frecuencias según la variable “pertenencia a algún equipo deportivo”. Muestra de madres**

Equipo deportivo	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
No	130	97,7	97,7
Si, estoy entrenando	2	1,5	99,2
Si, pero no participo	1	0,8	100
TOTAL	133	100	100

**Gráfico 3.35: Distribución de frecuencias según la pertenencia a algún equipo deportivo. Muestra de madres**



#### Participación en competiciones deportivas

El 78,2 % de la muestra de madres no participa en competiciones deportivas (104 madres). Sin embargo, 22 madres lo hacían pero ya no lo hacen (16,5 %). En el momento de la recogida de datos para esta investigación sólo 7 madres participan en competiciones deportivas. Veamos la tabla 3.38 y el gráfico 3.36.

**Tabla 3.38: Distribución de frecuencias según la variable participación en competiciones deportivas. Muestra de madres**

<b>Participación en competiciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
Si	7	5,3	5,3
No	104	78,2	83,5
Lo hacía, pero ahora no	22	16,5	100
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

## MÉTODO

**Gráfico 3.36: Distribución de frecuencias según participación en competencias deportivas. Muestra de madres**



### Especialidad deportiva

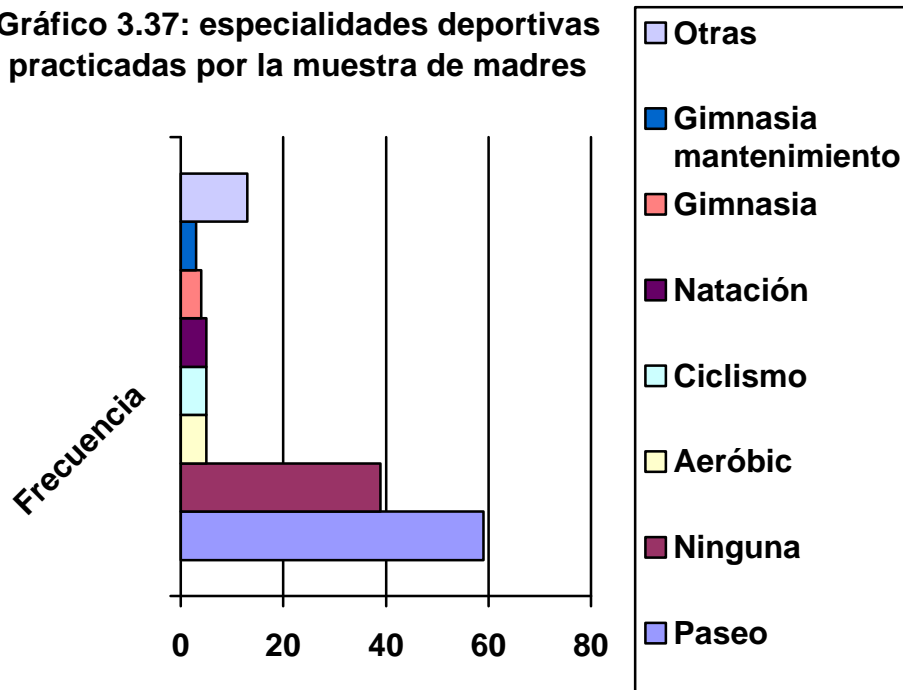
En la muestra de madres, el número de especialidades deportivas practicadas es menos elevado que en las otras muestras. Sin embargo, hemos seguido el mismo criterio que con los hijos y padres y solamente mostramos aquellas especialidades que son practicadas por 3 ó más sujetos. En la tabla 3.39 y en el gráfico 3.37 se muestra dicha información.

**Tabla 3.39:** *Especialidades deportivas practicadas por la muestra de madres*

<b>Especialidad deportiva</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Paseo	59	44,4
Ninguna	39	29,3
Aerobic	5	3,8
Ciclismo	5	3,8
Natación	5	3,8
Gimnasia	4	3,0
Gimnasia mantenimiento	3	2,3
Otras	13	10,2
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>



Gráfico 3.37: especialidades deportivas practicadas por la muestra de madres



Tipo de práctica: solitaria vs. en compañía

La tabla 3.40 y el gráfico 3.38 muestran las preferencias de las madres en cuanto a la práctica deportiva de modo solitario o bien en compañía. En esta variable, la muestra está distribuida bastante uniformemente aunque se observa una tendencia a preferir la práctica en compañía.

## MÉTODO

**Tabla 3.40:** *Distribución de frecuencias según la variable tipo de práctica: solitaria o en compañía. Muestra de madres*

Sólo vs. compañía	Frecuencia	Porcentaje (%)	% acumulado
Sólo	48	36,1	36,1
Con otros	53	39,8	75,9
A veces solo, a veces con otros	32	24,1	100
TOTAL	133	100	100

**Gráfico 3.38:** *Distribución de frecuencias según práctica deportiva en solitario o en compañía. Muestra de madres*



### Práctica con el hijo

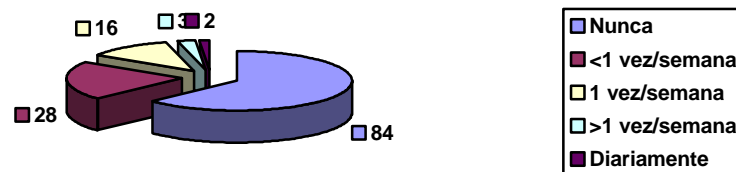
La mayoría de las madres (63,2 %) no practica actividades físicas con sus hijos y un 21,1 % lo hace con una frecuencia inferior a una vez por semana. Solamente 5 madres practican con los hijos semanalmente más de una vez. Todo ello se muestra en la tabla 3.41 y en la gráfica 3.39.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 3.41:** *Distribución de frecuencias según práctica con los hijos.  
Muestra de madres*

<b>Práctica con hijos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>% acumulado</b>
Nunca	84	63,2	63,2
< 1 vez / semana	28	21,1	84,2
1 vez / semana	16	12	96,2
> 1 vez / semana	3	2,3	98,5
Diariamente	2	1,5	100
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico 3.39:** *Distribución de frecuencias según práctica con los hijos. Muestra de madres*



Práctica deportiva de sus “otros significativos”

Por último se muestra la frecuencia con que las personas más allegadas a las madres, a juicio de éstas, practicaban deporte o realizaban algún tipo de actividad física. En concreto, se solicitó que indicasen con qué frecuencia realizaban dichas actividades físicas sus maridos, hijos, hijas, compañeros de trabajo y su mejor amiga. Los resultados a dichas cuestiones se presentan, a continuación, en la tabla 3.42.

## MÉTODO

**Tabla 3.42.** Frecuencia de la práctica deportiva de los “otros significativos” de la muestra de madres:

OTROS SIGNIFICATIVOS		Frecuencia	Porcentaje (%)
<b>Marido</b>	Todas las semanas	23	17,3
	< 1 vez / semana	23	17,3
	Nunca	42	31,6
	No lo sé	39	29,3
	No tengo	6	4,5
	<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>
<b>Hijos</b>	Todas las semanas	50	37,6
	< 1 vez / semana	14	10,5
	Nunca	17	12,8
	No lo sé	34	25,6
	No tengo	18	13,5
	<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>
<b>Hijas</b>	Todas las semanas	57	42,9
	< 1 vez / semana	16	12
	Nunca	19	14,3
	No lo sé	32	24,1
	No tengo	9	6,8
	<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>
<b>Compañeros de trabajo</b>	Todas las semanas	8	6
	< 1 vez / semana	5	3,8
	Nunca	26	19,5
	No lo sé	69	51,9
	No tengo	25	18,8
	<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>
<b>Mejor amigo</b>	Todas las semanas	20	15
	< 1 vez / semana	12	9
	Nunca	33	24,8
	No lo sé	63	47,4
	No tengo	5	3,8
	<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

### 3.4 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la presente investigación se han aplicado diferentes baterías de instrumentos sobre las distintas muestras. Los hijos cumplimentaron, además de la hoja de datos personales, seis cuestionarios y se sometieron a una batería de pruebas físicas (tabla 3.43). Por su parte, tanto padres como madres, solamente cumplimentaron la hoja de datos personales y cuatro cuestionarios (tabla 3.44).

**Tabla 3.43:** *Instrumentos cumplimentados por los hijos*

<b>Instrumento</b>	<b>Autores</b>	<b>Clave</b>
<i>Escala de Autoconcepto AF-5</i>	García y Musitu (1999).	AF-5
<i>Escala de clima familiar deportivo</i>	Escartí, García-Ferriol y Musitu (1993).	CFD
<i>Escala de clima de iguales en la práctica deportiva</i>	Escartí y García-Ferriol (1993).	CIPD
<i>Inventario de conductas deportivas</i>	-	CD
<i>Escala de socialización familiar</i>	Herrero, Musitu, García y Gómis (1991).	SOC-30
<i>Physical self-description questionnaire PSDQ</i>	Marsh, Richards, Jhonson, Roche y Tremayne (1994).	PSDQ
<i>Test de rendimiento físico (Capacidad motriz)</i>	García-Ferriol y Busso (2001).	PCM
<i>Course Navette o test de Leger</i>	Leger y Lambert (1982); Leger y Rouillard, 1983).	CN

## MÉTODO

**Tabla 4.44:** *Instrumentos cumplimentados por las muestras de padres y madres*

<b>Instrumento</b>	<b>Autores</b>	<b>Clave</b>
<i>Escala de Autoconcepto AF-5</i>	García y Musitu (1999)	AF-5
<i>Escala de socialización familiar</i>	Herrero, Musitu, García y Gómis (1991)	SOC-30
<i>Escala de clima familiar deportivo</i>	Escartí, Garcia-Ferriol y Musitu (1993)	CFD

### 3.4.1

#### **ESCALA DE AUTOCONCEPTO AF-5 (García y Musitu, 1999)**

La *Escala de autoconcepto* (AF-5) atiende sobre todo a la dimensión evaluativa del autoconcepto, por lo que puede considerarse una escala de autoestima (Llinares *et al.*, 2001). El AF-5, partiendo de una concepción multidimensional, evalúa el autoconcepto mediante una escala tipo Likert cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua de 01 a 99, lo que le confiere una alta validez discriminante. El coeficiente alpha de la escala es de 0,83 en la muestra de Llinares, *et al.* (2001), lo que indica una buena consistencia interna del cuestionario.

Entre sus bondades, tales como ofrecer una medición del autoconcepto en lengua castellana, su facilidad de administración, economía de tiempo, multidimensionalidad, validez aparente, su adaptación a muestras de habla hispana, la posibilidad de contar con baremos amplios y una adecuadas características psicométricas (Tomás y Oliver, *en prensa*), destaca el serio y satisfactorio esfuerzo por alcanzar una alta validez convergente (juicio de expertos) y discriminante (una original escala – *termómetro* - con 99 alternativas de respuesta). El AF-5 fue baremado y tipificado sobre una muestra de 6.483 sujetos (2.859

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

hombres y 3.624 mujeres) con edades comprendidas entre los 10 y 62 años (García y Musitu, 1999). Se aplica a adolescentes y a adultos.

Consta de 30 *ítems* distribuidos en 5 factores, teniendo cada factor 6 *ítems*. Su estructura factorial ha sido confirmada en las tesis doctorales de Lila (1995), Ayora (1997), Marchetti (1997), Cava (1998) y Llinares (1998), y ha ofrecido la misma estructura en muestras colombianas (Lila, 1995) e italianas (Marchetti, 1997). Los 5 factores que presenta son:

**Autoconcepto académico / laboral**, referido a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante / trabajador. Semánticamente, esta dimensión gira sobre dos ejes: por un lado, el sentimiento que el sujeto tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores / superiores, y por otro, a las cualidades / competencias específicas valoradas en ese contexto. Ejemplos de los reactivos que componen esta subescala son “*mis profesores / superiores me consideran un buen trabajador / estudiante*”, “*hago bien los trabajos escolares*”, “*mis profesores me estiman*”.

Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico / laboral, la calidad en la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y negativamente con el absentismo escolar / laboral y el conflicto (Lila, 1991; Gutiérrez, 1984; Musitu y Allatt, 1994; Veiga 1991; Benedito, 1992; Bracken, 1996). En niños y adolescentes, el autoconcepto académico correlaciona positivamente con estilos parentales de inducción, afecto y apoyo; y negativamente con los de coerción, indiferencia y negligencia (Musitu y Allatt, 1994; Estarells, 1987; Musitu *et al.*, 1996; Lamb *et al.*, 1992).

**Autoconcepto social**: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en sus relaciones sociales, haciendo referencia a las redes sociales del sujeto y a su facilidad / dificultad para mantenerlas o ampliarlas. Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste y bienestar psicosocial, el rendimiento académico / laboral, con la estima de profesores / superiores y de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y los sentimientos depresivos (Cheal, 1991; Broderick, 1993; Pons, 1989; Lila, 1991; Molpeceres, 1991; Herrero,

## MÉTODO

1992; Marchetti, 1997; Gutiérrez, 1989). Esta subescala está formada por reactivos tales como “*consigo fácilmente amigos*”, “*soy una persona alegre*”.

En niños y adolescentes, el autoconcepto social se relaciona muy positivamente con las prácticas de socialización de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente, con la coerción, la negligencia y la indiferencia (Musitu y Allat, 1994; Musitu, et al., 1996).

**Autoconcepto emocional:** se refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones cotidianas con algún grado de compromiso o implicación personal. Cuando esta dimensión es alta, el sujeto controla situaciones y emociones y responde a las demandas de la situación sin nerviosismo. Correlaciona positivamente con habilidades sociales, autocontrol, sentimiento de bienestar y aceptación de los iguales; y negativamente con sintomatología depresiva, ansiedad, abuso de alcohol y tabaco, y con una pobre integración escolar / laboral. (Gracia *et al.*, 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998). Ejemplo de los reactivos de esta subescala son “*muchas cosas me ponen nervioso*”, “*tengo miedo de algunas cosas*”.

En niños y adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con prácticas socializadoras parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo; y negativamente con coerción, indiferencia, negligencia y malos tratos (Broderick, 1993; Pinazo, 1993; Gracia, 1991; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995; Llinares, 1998; Musitu *et al.*, 1996; Gracia y Musitu, 1993).

**Autoconcepto familiar:** referido a la percepción que tiene el sujeto acerca de su implicación, participación e integración en su familia. El autoconcepto familiar se articula sobre dos ejes: el primero se refiere a la confianza y el afecto; y el segundo, a sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia. El autoconcepto familiar correlaciona positivamente con el rendimiento y la integración escolar / laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la conducta prosocial, con los valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental. Por otra parte correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el abuso de drogas (Abril, 1996; Pinazo, 1993; Gil, 1997; Llinares, 1998; Cava, 1998;



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Musitu y Allat, 1994; Lamb *et al.*, 1992; Marchetti, 1997). Ejemplo del tipo de *ítems* que componen la subescala son “*soy muy criticado en casa*”, “*mis padres me dan confianza*”.

En niños y adolescentes, el autoconcepto familiar correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente con coerción, indiferencia y negligencia (Gracia, et al., 1995; Gracia, 1991, Agudelo, 1996; Arango, 1996).

**Autoconcepto físico:** hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su aspecto físico y sus condiciones físicas. El concepto se articula en torno a la práctica deportiva y al aspecto físico. Si el autoconcepto físico es alto, el sujeto se percibe como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente (práctica deportiva). Correlaciona positivamente con la percepción de salud y bienestar, con el autocontrol, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García-Ferriol, 1993; Herrero, 1994; Gracia, et al., 1995; Ayora, 1997); y negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad, y los problemas con los iguales (Cava, 1998; Herrero, 1994; Stevens, 1996). Sus *ítems* son del tipo “*me cuido físicamente*”, “*soy bueno haciendo deporte*”.

### 3.4.2

#### **ESCALA DE CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO (CFD) (Escartí, García-Ferriol y Musitu, 1993)**

La *Escala de clima familiar deportivo* (CFD) fue elaborada por Escartí, et al. (1993) con el objeto de medir las dimensiones del clima familiar deportivo. Consta de 29 *ítems* distribuidos en 5 factores hallados mediante rotación VARIMAX, hallándose que el porcentaje de varianza explicado por la totalidad de los factores es de 49,10 % :

- Educación deportiva, 11,20 % del total de la varianza.
- Inducción a la práctica deportiva; 11,19 % del total de la varianza.
- Comunicación; 9,51 % de la varianza.
- Accesibilidad a la práctica deportiva; 8,13 % de la varianza.
- Apoyo parental; 9,06 % de la varianza.

## MÉTODO

Unas puntuaciones elevadas en todos los factores implican que los sujetos consideran que sus familias les favorecen e incitan a la práctica deportiva. Posteriormente, Ayora (1997) desarrollaría una versión reducida de 14 ítems (que hemos utilizado en la presente investigación) obteniendo 4 factores mediante rotación varimax:

- *Apoyo*; que explicando el 27,8 % de la varianza, se refiere a la percepción que tienen los hijos sobre las actitudes paternas hacia la práctica del hijo. Sus *ítems* miden conductas tales como animar, apoyar o alentar a los hijos; por ejemplo, “*mis padres me premian con regalos relacionados con el deporte*”, “*el deporte para mi familia es muy importante*”.
- *Comunicación*; mide la percepción que el hijo tienen del interés que su familia muestra hacia la información deportiva. La varianza que explica dicho factor es el 11,0 %. Ejemplo de los *ítems* que conforman esta subescala es “*en mi casa seguimos las competiciones deportivas a través de los medios de comunicación*”.
- *Educación*; se refiere a aquellos aspectos de la educación familiar que influyen sobre la práctica deportiva del hijo. Este factor explica el 9,3 % de la varianza, y sus *ítems* negativos se invierten de tal modo que una alta puntuación implica que la familia se preocupa y ofrece pautas educativas que contribuyen a la práctica del hijo. Ejemplo de los *ítems* de la subescala son “*mis padres nunca me han alentado a que me mantenga en buena forma física*”, “*en mi casa nunca se compran revistas de información deportiva*”.
- *Interés*; Está referido al sentimiento que los alumnos tienen sobre la preocupación de sus padres respecto a la calidad y adecuación del equipamiento (instalaciones y profesor) que el centro escolar dispone para la práctica deportiva. Ejemplo de los *ítems* de la subescala es “*mis padres se preocupan de que mi centro tenga instalaciones deportivas adecuadas*”.

### 3.4.3

## ESCALA DE CLIMA DE IGUALES EN LA PRACTICA DEPORTIVA (CIPD) (Escartí y García-Ferriol, 1993)

La *Escala de clima de iguales en la práctica deportiva* (CIPD) (Escartí y García Ferriol, 1993) mide la percepción que los sujetos tienen de la motivación hacia la práctica físico-deportiva de sus iguales. Una alta puntuación en los diferentes factores supone que la práctica deportiva es una actividad valorada positivamente en el grupo de iguales del sujeto. La escala CIPD está compuesta por 9 *ítems* distribuidos en tres factores, que explican un 56,1% de la varianza:

- *Práctica Deportiva*: referido a la práctica deportiva de los iguales y su interés por el deporte (práctica de amigos y líder del grupo, ir a ver competiciones...). Este factor, formado por tres *ítems*, explica un 29,7% de la varianza total, oscilando sus saturaciones entre 0,767 y 0,684. Ejemplos de los *ítems* que componen la subescala son “*mis mejores amigos practican deporte*”, “*el líder de mi grupo hace deporte*”.
- *Reconocimiento*: recoge los aspectos de la práctica deportiva relacionados con el reconocimiento social (lazos de amistad con los compañeros y popularidad). Este factor explica un 15,5 % de la varianza total, y las saturaciones de sus 4 *ítems* oscila entre 0,693 y 0,530. Ejemplos de *ítems* de la subescala de reconocimiento son “*el deporte fomenta los lazos de amistad con mis compañeros*”, “*practicando deporte uno es más popular*”.
- *Relación*: incluye 2 *ítems* que explican el 10,8 de la varianza total, y están relacionados con aspectos sociales que favorecen la práctica deportiva (desinterés por el deporte en los iguales). Su saturación oscila entre 0,722 y 0,610. Una alta puntuación en este factor significa que los sujetos que la obtienen consideran que la práctica deportiva fomenta sus vínculos de relación social. Ejemplo de los *ítems* de esta subescala es “*el deporte ayuda a hacer amigos*”.

## MÉTODO

La escala ofreció a Ayora (1997) un coeficiente alpha de 0,685. Carratalá (1996), con una muestra de 971 adolescentes halló un alpha de 0,742, mientras que García Ferriol (1993) encontró un alpha de 0,711. Estos índices de fiabilidad avala su consistencia interna y su homogeneidad.

**Tabla 43:** *Análisis realizados sobre la Escala de clima de iguales en la práctica deportiva.*

	García-Ferriol (1993)	Ayora (1997)	Carratalá (1996)
n =	349	971	1.030
alpha	0,711	0,685	0,742
Varianza Total (%)	48,97	55,6	51
Varianza exp. Fact. Práctica deportiva (%)	19,3	27,8	27
Varianza exp. Fact. Reconocimiento (%)	14,8	11	13,1
Varianza exp. Fact. Relación	14,7	9,3	10,9

### 3.4.4

#### INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVAS (CD)

Se trata de un autoinforme construido *ad hoc* para la presente investigación, con la finalidad de conocer los hábitos e intereses deportivos de nuestras muestras. En él se pregunta a los sujetos sobre sus usos, costumbres y hábitos deportivos (tipo de práctica, frecuencia, pertenencia a clubes y equipos, etc.) y sobre los hábitos de sus "otros significativos". Por último se les solicita que indiquen qué especialidad deportiva practican habitualmente.

Además, se incorporan dos escalas. La primera de ellas, *Deporte escolar* (CD-I), interroga a los sujetos acerca de sus actitudes, hábitos y autopercepciones acerca de su propia forma física en relación con las actividades deportivas organizadas por el centro escolar, sean éstas

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

académicas (clases de educación física) como extra-escolares. Los ocho *ítems* de la escala CD-I informa sobre el grado en que el sujeto participa en dichas actividades, su nivel de implicación y, también, proporciona información acerca de la percepción que el alumno tiene sobre su propia forma física y condición físico-deportiva. El análisis factorial de esta escala arroja tres factores que hemos denominado *Participación, Forma física, e Implicación*. El factor *Participación* se refiere al grado en que el sujeto está dispuesto a participar, y participa, en las actividades físicas que organiza su centro escolar (ejemplo: “*me gusta participar en todas las actividades físicas y deportivas que se organizan en mi centro*”). El factor *Forma física* evalúa las autopercepciones que el sujeto tiene de su condición física y de su capacidad para mantener dicha condición en el futuro (ejemplo; “*creo que mi forma física es excelente*”). Por último, el factor *Implicación* muestra el grado en que el sujeto se esfuerza en las clases de educación física y el aprecio que siente por esta asignatura (ejemplo; “*en el recreo o cuando falta algún profesor, suelo practicar algún deporte*”). El formato de respuesta a la escala CD-I es una escala tipo Likert de 100 puntos (de 1 a 100).

La segunda escala que compone el Inventario de conductas deportivas, *Motivación hacia el deporte* (CD-II), está formada por 11 *ítems* que permiten al sujeto señalar cuáles son sus principales motivaciones para la práctica deportiva y de actividades físicas. El formato de respuesta es una escala de tipo Likert con tres niveles de respuesta (*muy importante, bastante importante, nada importante*) con la cual el sujeto señala la importancia que da a las diferentes razones (ser bueno en el deporte, ser como una estrella deportiva, mejorar mi salud, hacer nuevos amigos) que se proponen para apreciar el deporte. Las diferentes motivaciones se agrupan en tres subescalas. La primera de las subescalas es la de *Utilitarismo*, en la que una puntuación alta implica utilizar el deporte para alcanzar determinados objetivos personales tales como *ser una estrella deportiva, ganar, disfrutar del sentimiento de usar el cuerpo, o agradar a los padres*. La segunda subescala es la de *Salud* que se refiere a motivos relacionados con *mejorar la salud, estar en forma, y ofrecer buen aspecto*. Por último, la tercera escala es la de *Diversión* que está referida a motivos relacionados con la diversión y la oportunidad de compartir y disfrutar tiempo y actividades en compañía de los amigos (por ejemplo; *divertirse, hacer nuevos amigos, y ver a mis amigos*).

## MÉTODO

### 3.4.5 ESCALA DE SOCIALIZACION FAMILIAR (SOC – 30) (Herrero, Musitu, García y Gómis, 1991)

La escala de Socialización Familiar (SOC-30) está conformada por 30 *ítems* destinados a evaluar la percepción que tienen los hijos acerca del estilo de socialización familiar empleado por sus padres. La escala SOC-30 se ha elaborado a partir de la escala EMBU (*Egna Minnen av Barndoms Uppfostran*) desarrollada por Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring, y Perris (1980) en Suecia con el fin de determinar el rol que las prácticas de socialización parental desempeñaban en la etiología de diversos trastornos psicológicos como la fobia o la depresión, mediante el recuerdo de adultos clínicos sobre las prácticas educativas de sus padres. Posteriormente, Arrindell y Van der Ende (1984) comprobarían que la escala EMBU conservaba sus propiedades psicométricas en poblaciones intactas. La escala EMBU fue adaptada a poblaciones españolas por Herrero, Musitu, García y Gómis (1991). Las dimensiones teóricas de la socialización familiar que contempla la escala SOC-30 son (García, Molpeceres, Musitu, Allatt, Fontaine, Campos y Arango, 1994):

- *Apoyo*: Incluye 11 *ítems* que indagan sobre las expresiones y muestras de afecto de los padres hacia sus hijos, tanto hacia su conducta como a su propia aceptación personal (por ejemplo; “*mis padres me demuestran con palabras y gestos que me quieren*”). Esta dimensión se refiere al apoyo emocional percibido por parte de los padres, que se refleja en la expresión de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación del hijo como persona, así como su ayuda instrumental.
- *Castigo / Coerción*: Consta de 7 *ítems* que interrogan sobre las prácticas disciplinares utilizadas por los padres, incluyendo la agresión física y el trato cruel (por ejemplo; “*mis padres me castigan, incluso por cometer pequeñas faltas*”). Describe un estilo de socialización claramente punitivo y coercitivo, haciendo especial hincapié en el uso del castigo físico y desproporcionado.
- *Sobreprotección / Control* : está construida mediante 5 *ítems* que evalúan el grado de imposición de normas por parte de los padres,

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

comparadas ocasionalmente con las normas de los iguales (por ejemplo; “*mis padres me dejan hacer las mismas cosas que mis amigos*”). Describe una preocupación excesiva por parte de los padres hacia las actividades de sus hijos, que conlleva una merma en la autonomía de éstos y una percepción de presión por parte del adolescente.

- *Reprobación*: con 7 ítems, valora el grado en que los hijos perciben la desaprobación paternal y los sentimientos de culpabilidad que genera dicha desaprobación (por ejemplo; “*mis padres me dicen: tu que eres tan mayor o tu que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esta forma*”). Esta dimensión contempla el grado en que los padres utilizan el afecto para influir en la conducta de los hijos, y el grado en que muestran una cierta no-aceptación del hijo.

El formato de respuesta típico de esta escala es mediante 5 alternativas de respuesta. Sin embargo en nuestra investigación hemos ofrecido el "termómetro" con el fin de presentar todos los cuestionarios con el mismo sistema de respuesta y para incrementar su validez discriminante. Con el objeto de que todos los ítems se interpreten en el mismo sentido, se invierten todos los ítems de la dimensión Apoyo y los ítems 22 y 27 (sobreprotección / control), de tal modo que puntuaciones altas en las dimensiones Castigo / Coerción, Sobreprotección / Control, y Reprobación, implican una baja ocurrencia de dichos factores.

**3.4.6**  
**PHYSICAL SELF – DESCRIPTION QUESTIONNAIRE**  
**(PSDQ)**  
**(Marsh, Richards, Jhonson, Roche y Tremayne, 1994)**

A partir del modelo de autoconcepto de Shavelson *et al.* (1976), y con el objeto de poner a prueba su validez de constructo (Tomás, 1998), Marsh (1986) desarrolló el *Self Description Questionnaire* (SDQ), siendo uno de los primeros instrumentos que se han construido en estrecha relación con el modelo teórico que le da soporte. El SDQ considera la multidimensionalidad del autoconcepto y entre los diferentes dominios

## MÉTODO

que éste presenta uno es el *Autoconcepto Físico* medido mediante dos subescalas: *Habilidad física* y *Apariencia física*.

Los diferentes avances teóricos (Shavelson *et al.*, 1976) sobre la estructura del autoconcepto físico permitieron a Marsh y Redmayne (1994) elaborar una versión preliminar del PSDQ, a partir de una muestra de 105 adolescentes de 13 y 14 años, que contenía seis subescalas del Autoconcepto físico (apariencia física, habilidad física, resistencia, equilibrio, flexibilidad y fuerza) que fueron puestas en relación con cinco componentes de la Condición física (resistencia, equilibrio, flexibilidad, fuerza estática y fuerza explosiva). Todas las escalas mostraron un satisfactorio alpha entre 0,84 y 0,92, y los análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio) ratificaron el modelo multidimensional de 6 factores. Las correlaciones entre dimensiones del autoconcepto y los de la forma física confirmaron la validez de constructo del instrumento (a excepción de la subescala de equilibrio que no ofreció correlaciones con su indicador objetivo). A partir de este estudio, Marhs *et al.* (1994) construyen la versión definitiva del PSDQ compuesta por 70 ítems que miden 9 componentes específicos del autoconcepto físico (salud, coordinación, actividad física, grasa corporal, competencia deportiva, apariencia física, fuerza, flexibilidad y resistencia) y 2 componentes globales (autoconcepto físico global y autoestima). La versión definitiva del PSDQ presenta 11 escalas, con un alfa que oscila entre 0,82 y 0,96:

- *Salud*: compuesto por 8 ítems que hacen referencia al estado de salud y a su capacidad de recuperación tras una enfermedad.
- *Coordinación*: 6 ítems que describen la percepción del sujeto sobre la coordinación y armonía en sus movimientos.
- *Actividad física*: 6 ítems miden si el sujeto se considera físicamente activo y si hace muchas actividades físicas regularmente.
- *Grasa corporal*: 6 ítems que miden las percepciones del sujeto sobre su exceso, o no, de peso.
- *Competencia deportiva*: 6 ítems miden si el sujeto se considera bueno en los deportes, si es atlético y tiene buenas habilidades deportivas.
- *Apariencia Física*: 6 ítems dirigidos hacia el atractivo físico (aspecto agradable).
- *Fuerza*: 6 ítems referidos a la fortaleza y musculatura, fuerza.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- *Flexibilidad*: 6 ítems acerca de la capacidad para doblar y flexionar el cuerpo y sus partes con facilidad.
- *Resistencia*: 6 ítems referidos a la capacidad de correr grandes distancias sin parar, y a la resistencia al cansancio ante un trabajo duro.
- *Autoconcepto Físico Global*: 6 ítems acerca de las actitudes positivas sobre el propio autoconcepto físico.
- *Autoestima*: 8 ítems que evalúan los sentimientos generales sobre uno mismo.

Las once subescalas se distribuyen en dos grandes subdominios del autoconcepto físico: la *Autodescripción física* (apariencia física) que agrupa a las subescalas de Salud, Grasa corporal, Apariencia física, Autoconcepto físico global y Autoestima; y la *Autodescripción de la forma física* (Condición física), que agrupa a las escalas de Coordinación, Competencia deportiva, Fuerza, Resistencia, Flexibilidad y Actividad física.

Las propiedades psicométricas del PSDQ que mostraron los autores son muy satisfactorias ya que el alpha de Crombach oscilaba entre 0,82 y 0,96 y los análisis factoriales multigrupo realizados confirmaban la estructura factorial tanto en chicos como en chicas. Además, el PSDQ mostraba una alta validez convergente y discriminante al compararla con el PSPP (Fox y Corbin, 1989) y el PSC (Richards, 1987, 1988). Además, su validez discriminante es superior en sujetos con bajo autoconcepto físico (Hay *et al.*, 2000). Marsh (1996d) confirmó su validez de constructo al comparar las puntuaciones en el PSDQ con 23 criterios externos tales como la composición corporal (índice de masa corporal, pliegues cutáneos, perímetros corporales), participación en actividades físicas y tests físicos de resistencia, fuerza y flexibilidad. Por otra parte, Marsh (1996b) realizó un estudio longitudinal para evaluar la fiabilidad del PSDQ, encontrando una muy considerable consistencia temporal (*alpha inicial*, 0,92; *alpha* a los 3 meses, 0,83; y *alpha* a los 14 meses, 0,69). Todos estos datos confirman la fiabilidad y validez del PSDQ y lo señalan como un instrumento sumamente útil para la medición del autoconcepto físico. Además el PSDQ posee un gran potencial generativo de nuevos estudios y propuestas de intervención e investigación; así, las investigaciones de Marsh con el PSDQ han revelado importantes hallazgos para el avance en el estudio del autoconcepto físico.

## MÉTODO

Tomás y González-Romá (2000), partiendo de una muestra de 986 adolescentes españoles y 986 adolescentes australianos, han confirmado la estructura factorial del PSDQ con adolescentes españoles. Previamente, Tomás (1998) tradujo y validó la escala en población adolescente española, comparándola con una muestra australiana, ofreciendo una versión equivalente a la versión inglesa de tal modo que hace posible la comparación transcultural del autoconcepto físico. En el presente estudio hemos ampliado el rango posible de respuestas de 6 a 99, con el objeto de incrementar su validez discriminante.

### 3.4.7 TEST DE RENDIMIENTO FISICO (CAPACIDAD MOTRIZ) (García-Ferriol y Busso, 2001)

Se trata de una batería de 5 pruebas (García Ferriol, y Busso, 2001) que nos permiten conocer las habilidades motrices de los sujetos y realizar un diagnóstico de su forma física sobre 5 dimensiones: Fuerza explosiva del tren inferior, velocidad de traslación corporal, potencia muscular general, agilidad y potencia abdominal.

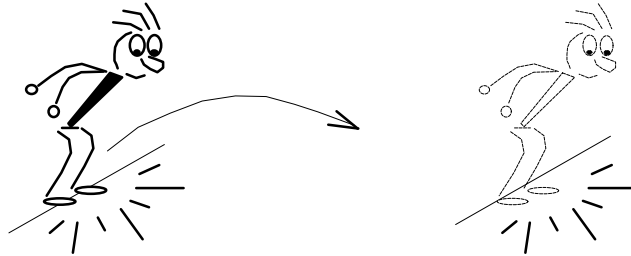
La aplicación de estas pruebas, y su medición, corrió a cargo de los profesores de educación física de los tres centros educativos, según el protocolo que se muestra a continuación:

#### *Prueba de capacidad motriz—PCM*

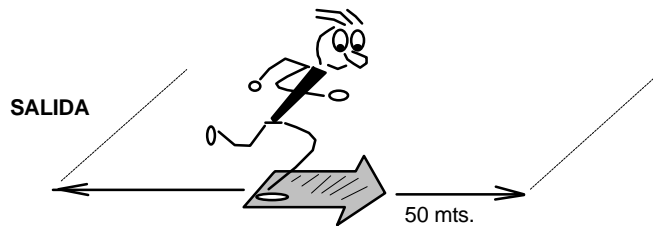
1. Fuerza explosiva del tren inferior \_\_\_\_\_ cm.
2. Velocidad de traslación corporal \_\_\_\_\_ seg.
3. Potencia muscular general \_\_\_\_\_ cm.
4. Agilidad de movimiento \_\_\_\_\_ seg.
5. Potencia abdominal \_\_\_\_\_ veces

**ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA EN ADOLESCENTES**

**FUERZA EXPLOSIVA DEL TREN INFERIOR:** *Situarse con los pies separados detrás de la línea de batida, saltar hacia delante impulsando con los dos pies horizontales*



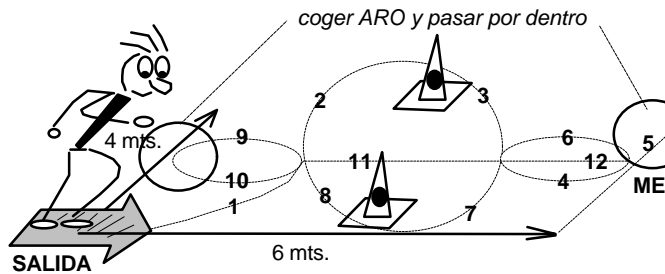
**VELOCIDAD DE TRASLACIÓN CORPORAL:** *Correr 50 metros lisos lo más rápidamente posible*



**POTENCIA MUSCULAR GENERAL:** *Lanzar el balón medicinal (de 3 Kgrs. para los dos sexos) lo más lejos posible, desde la posición de parados con los dos pies simétricamente colocados de forma equilibrada en el suelo y con el balón sostenido con las dos manos por encima de la cabeza*



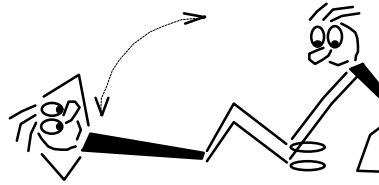
**AGILIDAD DE MOVIMIENTO:** *Correr a toda velocidad el recorrido del circuito con las trayectorias indicadas a continuación:*



## MÉTODO

### **POTENCIA ABDOMINAL:**

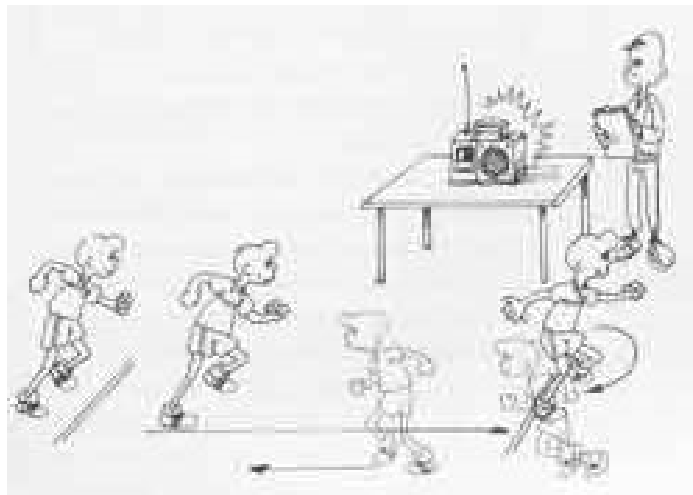
*Con las piernas flexionadas y sujetas por los pies, realizar el mayor número de abdominales posibles*



### **3.4.8 COURSE NAVETTE (Leger y Lambert, 1982; Leger y Rouillard, 1983)**

La prueba de Course Navette o test de Leger es un test de aptitud cardiorrespiratoria que mide la potencia aeróbica máxima e indirectamente el consumo máximo de oxígeno. Se trata de un test máximo y progresivo: El sujeto inicia la prueba andando y siguiendo un ritmo (señal sonora) que va acelerándose cada minuto, marcado mediante una cinta magnetofónica, el sujeto finalizará su ejecución corriendo a su máxima velocidad.

La tarea consiste en desplazarse desde una línea marcada en el suelo hasta otra que se encuentra a 20 metros de distancia. Cada señal sonora indica en qué periodo, fase o minuto, nos encontramos. Cuando el sujeto no puede seguir el ritmo marcado por el magnetófono, finaliza la prueba. Los sujetos inician la prueba a una velocidad de 8 km/h.. Al final del primer minuto, la velocidad es de 9 km./h., y a partir de ese momento cada nuevo minuto la velocidad se incrementa en medio km/h. La puntuación obtenido por el sujeto es el número de periodos o fases (minutos) que ha conseguido completar. El alto grado de estandarización del test de Leger permite conocer la velocidad (km/h) máxima alcanzada por el sujeto y la distancia total recorrida.



### **Esquema de la prueba Course Navette o test de Leger**

(Tomado de

[http://www.sudarlacamiseta.com/teoría\\_entren/course\\_nav.htm](http://www.sudarlacamiseta.com/teoría_entren/course_nav.htm)

recuperado el 23/03/04)

### **3.5 PROCEDIMIENTO**

Una vez obtenida la autorización para realizar el presente estudio por parte de las direcciones y jefaturas de estudios de los tres centros educativos, se procedió a contactar con los profesores responsables del área de educación física, y a programar las diferentes actuaciones. El procedimiento de recopilación simultánea de datos de hijos, padres y madres, y el respeto al anonimato, nos exigía distribuir los diferentes momentos de recopilación de datos a lo largo de dos sesiones de dos horas de duración:

## MÉTODO

### *Sesión 1*

Presentación de la investigación y solicitud de colaboración a los alumnos recordando que ésta era voluntaria y anónima. Mediante una breve exposición, el investigador pidió a los alumnos su cooperación indicando que se trataba de una investigación cuyo objeto era conocer las opiniones de los adolescentes y de sus familias sobre el deporte y la actividad física. También se les indicó que en los cuestionarios no existían respuestas correctas o incorrectas, se recordó que las respuestas eran anónimas y se hizo un llamamiento a la sinceridad.

Previamente se habían preparado lotes formados por el cuadernillo del alumno, dos cuadernillos dirigidos a los padres acompañados por un saluda, y una hoja de registro de las puntuaciones en las pruebas de capacidad motriz. A cada alumno se le hizo entrega de un lote, y cada lote tenía asignado un número de registro de tal modo que nos fuese posible identificar el número de sujeto, de padres y, en suma, de familia. Los cuadernillos dirigidos a los padres se entregaron en sobre cerrado y a ellos se adjuntaba un saluda en el que se solicitaba la colaboración de los padres en la investigación, se indicaba que el objeto de la investigación era conocer las opiniones de los adolescentes y sus familias sobre la actividad física y la práctica deportiva, se recordaba que no existían respuestas correctas o incorrectas, y se comunicaba que el propio formato del cuestionario aseguraba el anonimato. Por último, se hacía un llamamiento a la sinceridad y se agradecía la colaboración. Hijos y padres debían cumplimentar los cuestionarios y entregarlos en la próxima clase de educación física (dos días).

El resto de la sesión se dedicó, por parte del profesor de educación física, a la realización del *Test de rendimiento físico* (García-Ferriol y Busso, 2001). Se trata de una batería de pruebas individuales en las que cada alumno lleva consigo una hoja de registro de las puntuaciones obtenidas en cada prueba. Una vez que todos los alumnos completaron la batería, se procedió a recoger las citadas hojas de registro.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

*Sesión 2*

En la segunda sesión se recogieron los cuadernillos del alumno y de sus padres. Cabe destacar que, a partir de 351 adolescentes que voluntariamente participaron en la investigación, solamente 119 padres y 133 madres contestaron los cuestionarios, y de ellos tan sólo se consiguió obtener 106 familias "completas". El resto de la sesión se dedicó a la ejecución del Test de Leger – Course Navette – (Leger y Lambert, 1982).

## MÉTODOS



### III: RESULTADOS

---

Para generar las respuestas oportunas a las preguntas de investigación planteadas, hemos aplicado sobre los datos obtenidos cuatro estrategias analíticas. La primera de ellas ha sido el *Análisis estructural* de los instrumentos de medida utilizados, que nos ha permitido evaluar la fiabilidad de dichos instrumentos y su capacidad para replicar la estructura factorial teórica en nuestras muestras. De este modo hemos confirmado la adecuación del instrumental.

La segunda estrategia analítica ha consistido en la realización de un *Análisis correlacional* entre las diversas puntuaciones obtenidas por las muestras de nuestro estudio. Dicho análisis de las correlaciones se ha realizado para conocer cómo se asocian entre sí las distintas variables en diferentes niveles analíticos. El primer nivel de análisis se ha centrado en las correlaciones que muestran las diferentes subescalas de cada instrumento utilizado, en cada una de las tres muestras que han participado en el estudio (hijos, padres y madres). El segundo nivel de análisis ha puesto en relación los diferentes instrumentos dentro de cada muestra. Por último, hemos analizado el modo en que correlacionan las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en cada uno de los instrumentos con los obtenidos por el resto de los miembros de su grupo familiar (análisis entre-muestras).

La tercera estrategia analítica aplicada ha consistido en la realización de *Análisis diferenciales* que se han efectuado a dos niveles o estratos. En primer lugar, se han realizado una serie de análisis factoriales de la varianza que han mostrado cómo se asocian las variables estructurales *Sexo*, *Capacidad motriz* y *Nivel de práctica deportiva*, con el *Autoconcepto*, el *Autoconcepto físico*, la *Motivación hacia la práctica deportiva*, la *Inducción* y la *Coerción*, el *Clima familiar deportivo*, el *Clima deportivo de los iguales*, y la *Conducta escolar deportiva*. En el segundo nivel o estrato del análisis factorial de la varianza se han considerado todas estas variables como factores predictores del Autoconcepto físico (AF-5; García y Musitu, 1999), y de las

## RESULTADOS

*Autopercepciones físicas*, operacionalizadas mediante las puntuaciones obtenidas en las once subescalas del PSDQ (Marsh *et al.*, 1994).

La cuarta estrategia analítica ha sido el *Análisis de modelos estructurales*, y se corresponde con la puesta a prueba, mediante el método del *Path analysis*, del modelo teórico propuesto para explicar el proceso por el cual las variables personales, familiares y de los iguales, influyen sobre el Autoconcepto físico en la adolescencia media.

Todos estos análisis de datos se han realizado con el paquete estadístico SPSS V 11.0. y con el programa de ecuaciones estructurales EQS (Bentler, 1995).

## 4

### ANÁLISIS ESTRUCTURAL

El análisis estructural va a centrarse en el análisis de la fiabilidad y de la estructura factorial de las diferentes escalas utilizadas. En esta investigación analizamos la fiabilidad sincrónica (consistencia interna).

#### 4.1 AF-5

#### ESCALA DE AUTOCONCEPTO (García y Musitu, 1999)

La escala AF-5 está diseñada para medir la dimensión evaluativa del autoconcepto (Llinares *et al.*, 2001) y ha sido tipificada por García y Musitu (1999) sobre una muestra compuesta por 6.483 sujetos (hombres = 2.859, y mujeres = 3.624) con edades comprendidas entre los 10 y los 62 años. Tomás y Oliver (en prensa), muy recientemente, han confirmado su alta fiabilidad y su estructura factorial mediante ecuaciones estructurales, sobre una muestra de 3.312 mujeres y 2.631 varones.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

La escala consta de 30 reactivos distribuidos en 5 factores. Una de las preocupaciones de los autores fue el incrementar su validez discriminante (problema de la aquiescencia) y para ello han propuesto una original solución al presentar una escala Likert con 100 posibilidades de respuesta (termómetro) que oscila entre "0" que expresa un total desacuerdo con la formulación del reactivo, y "99" cuando se está totalmente de acuerdo con él.

Hemos calculado la consistencia interna de todos los elementos de la escala obteniendo un valor *alpha* de 0,845 en nuestra muestra de adolescentes ( $n = 351$ ). Este valor de la consistencia interna es superior al de 0,816 obtenido por los autores de la escala con una muestra de 6.483 sujetos; también es superior al obtenido por Ayora (1997) — *alpha* = 0,794— con otra muestra de 389 adolescentes, y muy ligeramente superior al obtenido por Busso (2003) — *alpha* = 0,842— con una muestra de 1.100 alumnos de secundaria y bachillerato. Para calcular la consistencia interna de todos los elementos del instrumento hemos invertido previamente los elementos 3, 4, 5, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28, con el objeto de que todos los ítems tuvieran la misma dirección: a mayor puntuación, mayor autoconcepto. En nuestras muestras de adultos la consistencia interna ha sido más baja; así en la muestra de padres ( $n = 119$ ) el valor de *alpha* es de 0,697; mientras que en la muestra de madres ( $n = 133$ ) dicho valor es de 0,764.

#### **4.1.1 ANÁLISIS FACTORIAL**

Hemos realizado un análisis factorial siguiendo el procedimiento aplicado por García y Musitu (1999): «*extrayendo los factores mediante el método PFA—análisis de componentes principales— y aplicando la rotación oblimin con normalización de Kaiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. Se asigna un máximo de 999 iteraciones para la extracción y otras tantas para la rotación; 5 de límite de las dimensiones, para controlar el número de componentes, y -20 al valor de delta para la rotación*» (García y Musitu, 1999: 11). La estructura factorial de la escala se ha replicado exactamente a sus dimensiones teóricas en la muestra de adolescentes ( $n = 351$ ) saturando cada reactivo

## *RESULTADOS*

en mayor medida en la dimensión teórica prevista. Sin embargo, por efecto del tamaño de la muestra, no hemos conseguido dicha réplica en la muestra de padres ( $n = 119$ ) ni en la de madres ( $n=133$ ).

El porcentaje total de varianza explicada en la muestra de adolescentes por los cinco factores es del 54,2 %. Los ítems se han ordenado por su saturación en cada componente, se han despreciado las saturaciones inferiores a  $\pm 0,15$  y se ha señalado en negrita la saturación más alta de cada ítem.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.1** *Autoconcepto: Análisis factorial de Componentes Principales con rotación oblimin. Muestra de adolescentes*

<i>Items</i>	<i>Factor 1 Académico</i>	<i>Factor 2 Social</i>	<i>Factor 3 Emocional</i>	<i>Factor 4 Familiar</i>	<i>Factor 5 Físico</i>
AF5_06	<b>0,793</b>				
AF5_21	<b>0,792</b>				
AF5_11	<b>0,763</b>				
AF5_26	<b>0,700</b>	0,258			
AF5_01	<b>0,684</b>				
AF5_16	<b>0,543</b>	0,247			-0,250
AF5_02		<b>-0,816</b>			
AF5_07		<b>-0,701</b>		0,172	
AF5_12	0,179	<b>0,688</b>		0,159	
AF5_27	0,305	<b>-0,644</b>		.275	-0,233
AF5_17		<b>-0,623</b>			
AF5_22		<b>0,315</b>		0,255	
AF5_08			<b>0,730</b>		
AF5_28			<b>0,694</b>		0,179
AF5_13			<b>0,616</b>		
AF5_18			<b>0,613</b>		0,236
AF5_03	0,190	-0,217	<b>0,601</b>		
AF5_23			<b>0,538</b>		0,242
AF5_29				<b>-0,805</b>	
AF5_09				<b>-0,743</b>	
AF5_24				<b>-0,743</b>	
AF5_19				<b>-0,728</b>	
AF5_14			0,232	<b>0,630</b>	
AF5_04	-0,193	0,183	0,197	<b>0,564</b>	
AF5_25	-0,211				<b>0,865</b>
AF5_10	-0,228				<b>0,740</b>
AF5_05					<b>0,719</b>
AF5_20				-0,290	<b>0,552</b>
AF5_30	0,197	-0,184			<b>0,531</b>
AF5_15	0,214	-0,188			<b>0,477</b>

El porcentaje de la varianza explicada para las distintas muestras, de la presente investigación, es el siguiente:

## RESULTADOS

**Tabla 4.2** Autoconcepto: Varianza explicada

<i>Varianza explica</i>						
<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>	<i>Factor 5</i>
	<i>Escala</i>	<i>Académico</i>	<i>Social</i>	<i>Emocional</i>	<i>Familiar</i>	<i>Físico</i>
<b>Hijos</b>	<b>54,2</b>	19,3	12,2	9,1	7,8	5,9
<b>Padres</b>	<b>49,9</b>	19,9	10,3	8,0	6,3	5,4
<b>Madres</b>	<b>50,6</b>	21,1	10,1	7,8	6,2	5,4

### 4.1.2

## ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

Comprobada la estructura factorial de la escala, pasamos a ofrecer un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las cinco sub-escalas que la componen. En cada una de ellas, hemos realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

#### 4.1.2.1

### AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

El autoconcepto académico se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño de su rol como estudiante, o como trabajador, a través de las percepciones que el sujeto cree que sus profesores / jefes tienen de él, y de las competencias que el sujeto cree que son valoradas en el entorno académico / laboral. Los seis reactivos que conforman esta sub-escala son:

AF5\_01: “Hago bien los trabajo escolares”,

AF5\_06: “Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador”,

AF5\_11: “Trabajo mucho en clase (en el trabajo)”,

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

AF5\_16: “Mis (profesores) me estiman”,  
 AF5\_21: “Soy un buen trabajador (estudiante)”,  
 AF5\_26: “Mis profesores /as (superiores) me consideran  
 inteligente y trabajador”.

En la muestra de hijos, esta subescala, presenta un buen índice alpha (0,868). El ítem que más satura en la dimensión es el AF5\_06, con 0,793, y su supresión afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la subescala (0,825). El ítem que menor saturación presenta en este factor es el AF5\_16 (0,543), siendo el único ítem cuya supresión mejoraría muy levemente la fiabilidad de la escala (0,869).

**Tabla 4.3** *Autoconcepto académico (AF5): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem- ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF5_01	0,684	299,67	8543,14	0,576	0,386	0,857
AF5_06	0,793	302,82	7399,86	0,754	0,579	0,825
AF5_11	0,763	302,37	7437,71	0,691	0,548	0,836
AF5_16	0,543	309,97	7603,11	0,533	0,354	0,869
AF5_21	0,792	301,12	7240,54	0,735	0,627	0,827
AF5_26	0,700	306,48	7353,76	0,707	0,525	0,832
<b>Alfa:</b>						<b>0,868</b>

En el caso de los padres, por efecto del tamaño de la muestra, dicho índice es bastante más bajo (*alpha* padres = 0,294), siendo más aceptable en el de las madres (*alpha* madres = 0,577).

**Tabla 4.4** *Autoconcepto académico(AF5): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	364,49	10650,39	103,20	<b>0,868</b>
<b>Padres</b>	119	355,94	4867,42	69,76	<b>0,294</b>
<b>Madres</b>	133	368,27	7776,68	88,18	<b>0,577</b>

## RESULTADOS

### 4.1.2.2 AUTOCONCEPTO SOCIAL

Esta dimensión del autoconcepto está referida a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en sus relaciones sociales (redes sociales y facilidad para mantenerlas o ampliarlas). Los seis reactivos que conforman esta sub-escala son:

- AF5\_02: “*Consigo fácilmente amigos*”,
- AF5\_07: “*Soy una persona amigable*”,
- AF5\_12: “*Es difícil para mí hacer amigos*”,
- AF5\_17: “*Soy una persona alegre*”,
- AF5\_22: “*Me cuesta hablar con desconocidos*”,
- AF5\_27: “*Tengo muchos amigos*”.

En la muestra de hijos, el índice *alpha* de la sub-escala *Autoconcepto social* es de 0,736. El ítem que mayor saturación presenta en este factor es el AF5\_02 (-0,816), y en caso de ser suprimido caería de modo muy apreciable la fiabilidad de la subescala (0,581). El ítem que menor saturación presenta en este factor es el AF5\_22 (0,315), siendo el único ítem cuya supresión mejoraría la fiabilidad de la escala (0,760).

**Tabla 4.5** *Autoconcepto social (AF5): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF5_02	-0,816	376,69	5654,17	0,657	0,518	0,581
AF5_07	-0,701	372,46	6183,95	0,499	0,383	0,629
AF5_12	0,688	375,61	5261,02	0,472	0,275	0,626
AF5_17	-0,623	371,01	6221,64	0,411	0,250	0,649
AF5_22	0,315	396,84	5943,92	0,184	0,076	0,760
AF5_27	-0,644	370,33	5940,77	0,497	0,389	0,624
<b>Alfa:</b>						<b>0,736</b>

En el caso de los padres y madres, y por efecto del tamaño de la muestra, el índice *alpha* es muy bajo (padres = -0,058; madres = 0,243).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.6** Autoconcepto social(AF5): Varianza explicada

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	452.59	7951.15	89.16	<b>.736</b>
<b>Padres</b>	119	359,84	2474,62	49,74	<b>-0,058</b>
<b>Madres</b>	133	341,37	4475,40	66,89	<b>0,243</b>

**4.1.2.3  
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL**

El autoconcepto emocional se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones cotidianas que conllevan implicación y compromiso personal. Una puntuación alta indica que el sujeto controla sus emociones y responde a las demandas de las situaciones sin nerviosismo. Los seis reactivos que conforman esta sub-escala son:

- AF5\_03: “Tengo miedo de algunas cosas”,
- AF5\_08: “Muchas cosas me ponen nervioso”,
- AF5\_13: “Me asusto con facilidad”,
- AF5\_18: “Cuando mis mayores me dicen algo me pongo muy nervioso”,
- AF5\_23: “Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)”,
- AF5\_28: “Me siento nervioso”.

En la muestra de hijos, esta subescala, presenta un buen índice *alpha* (0,784). El ítem que más satura en la dimensión es AF5\_08 con 0,730; por otra parte, es el ítem AF5\_28 (0,694) el que si fuese suprimido tendría mayor impacto sobre la fiabilidad de la escala (0,727). El ítem que menor saturación en este factor obtiene es el AF5\_23 (0,538), aunque su supresión mejoraría muy levemente la fiabilidad de la sub-escala.

## RESULTADOS

**Tabla 4.7** Autoconcepto emocional (AF5): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF5_03	0,601	280,79	12227,00	0,459	0,263	0,767
AF5_08	0,730	285,66	11108,68	0,608	0,395	0,731
AF5_13	0,616	264,07	12031,43	0,535	0,328	0,750
AF5_18	0,613	264,76	11511,59	0,542	0,326	0,748
AF5_23	0,538	285,51	11970,08	0,432	0,201	0,776
AF5_28	0,694	246,76	10963,38	0,623	0,439	0,727
<b>Alfa:</b>						<b>0,784</b>

En el caso del autoconcepto emocional, a pesar del tamaño de las muestras de padres y madres, los valores de *alpha* son aceptables, siendo para los padres de 0,657 y para las madres de 0,711.

**Tabla 4.8** Autoconcepto emocional (AF5): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	329,11	16059,50	126,72	<b>0,784</b>
<b>Padres</b>	119	4010,17	10875,97	104,28	<b>0,657</b>
<b>Madres</b>	133	337,86	15195,89	123,27	<b>0,711</b>

### 4.1.2.4 AUTOCONCEPTO FAMILIAR

El autoconcepto familiar se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su implicación, participación e integración en su familia. Dos ejes articularían dichas percepciones: la confianza y el afecto percibido, y el apoyo y la aceptación por parte de su familia. Los seis reactivos que conforman esta sub-escala son:

- AF5\_04: “Soy muy criticado en casa”,
- AF5\_09: “Me siento feliz en casa”,
- AF5\_14: “Mi familia está decepcionada de mí”,

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

AF5\_19: “Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema”,  
 AF5\_24: “Mis padres me dan confianza”,  
 AF5\_29: “Me siento querido por mis padres”.

En la muestra de hijos, esta subescala, presenta un buen índice *alpha* (0,821). El ítem que mayor saturación presenta en la dimensión es el AF5\_29, con -0,805, y su supresión afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la subescala (0,752). El ítem que menos satura en este factor es el AF5\_04 (0,564). No hay ningún ítem que mejore la fiabilidad de la subescala al ser suprimido.

**Tabla 4.9** *Autoconcepto familiar (AF5): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
AF5_04	0,564	429,22	6469,43	0,499	0,300	0,798
AF5_09	-0,743	414,20	7281,19	0,608	0,436	0,756
AF5_14	0,630	413,30	7011,28	0,548	0,331	0,770
AF5_19	-0,728	407,55	7980,79	0,533	0,340	0,775
AF5_24	-0,743	416,41	7198,35	0,591	0,434	0,759
AF5_29	-0,805	408,01	7722,90	0,684	0,557	0,752
<b>Alfa:</b>						<b>0,821</b>

También en el caso del autoconcepto familiar, y a pesar del tamaño de las muestras, los valores de *alpha* en padres y madres son bastante aceptables, siendo para los padres de 0,707 y para las madres de 0,716.

**Tabla 4.10** *Autoconcepto familiar (AF5): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	497,74	10074,22	100,37	<b>0,821</b>
<b>Padres</b>	119	475,93	11030,69	105,02	<b>0,707</b>
<b>Madres</b>	133	480,51	11411,35	106,82	<b>0,716</b>

## RESULTADOS

### 4.1.2.5 AUTOCONCEPTO FÍSICO

El autoconcepto físico hace referencia a las percepciones que el sujeto tiene de su aspecto físico y de sus condiciones físicas. Si dicho autoconcepto es alto, el sujeto se percibe a sí mismo como agradable, atractivo, y como una persona que se cuida y que mantiene un estilo saludable de vida (práctica deportiva). Los seis reactivos que conforman esta sub-escala son:

- AF5\_05: “*Me cuido físicamente*”,
- AF5\_10: “*Me buscan para realizar actividades deportivas*”,
- AF5\_15: “*Me considero elegante*”,
- AF5\_20: “*Me gusta como soy físicamente*”,
- AF5\_25: “*Soy bueno haciendo deporte*”,
- AF5\_30: “*Soy una persona atractiva*”.

En la muestra de hijos, la subescala *Autoconcepto físico* presenta un buen índice *alpha* (0,791). El ítem que más satura en la dimensión es AF5\_25 con 0,865, siendo el ítem cuya supresión tendría mayor impacto sobre la fiabilidad de la sub-escala (0,711). El ítem que presenta menor saturación en este factor es el AF5\_15 (0,477), aunque tampoco su supresión mejoraría la fiabilidad de la escala (0,785).

**Tabla 4.11** *Autoconcepto físico (AF5): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF5_05	0,719	268,51	11678,69	0,535	0,341	0,759
AF5_10	0,740	283,74	10573,13	0,532	0,486	0,763
AF5_15	0,477	284,23	12342,56	0,415	0,237	0,785
AF5_20	0,552	267,47	11403,88	0,522	0,346	0,762
AF5_25	0,865	269,70	10379,41	0,731	0,621	0,711
AF5_30	0,531	280,66	11537,43	0,530	0,393	0,760
					<b>Alfa:</b>	<b>0,791</b>

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

En la subescala de autoconcepto físico, mientras que en la muestra de padres el valor de *alpha* es aceptable (0,728), en la muestra de madres, dicho índice, es más bajo (0,599).

**Tabla 4.12** Autoconcepto físico (AF5): Varianza explicada

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	330,86	15642,60	125,07	<b>0,791</b>
<b>Padres</b>	119	288,54	14272,89	119,46	<b>0,728</b>
<b>Madres</b>	133	279,83	8923,29	94,46	<b>0,599</b>

## 4.2 CFD

### ESCALA DE CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO (Escartí, García-Ferriol, y Musitu, 1993)

La escala CFD está diseñada para medir las distintas dimensiones del clima familiar deportivo. La versión inicial (Escartí *et al.*, 1993) constaba de 29 ítems distribuidos en 5 factores. Posteriormente, Ayora (1997) ha utilizado un versión reducida compuesta por 14 ítems agrupados en 4 factores, que es la que hemos usado en la presente investigación.

En nuestra muestra de adolescentes ( $n = 351$ ) la consistencia interna de la escala es bastante aceptable ( $alpha = 0,775$ ). Por el contrario, en la muestra de padres, con  $n = 119$ , dicho valor es más modesto ( $alpha = 0,578$ ), y más bajo todavía en la muestra de madres, que con  $n = 133$ , obtiene un valor de 0,555.

## *RESULTADOS*

### **4.2.1 ANÁLISIS FACTORIAL**

Hemos realizado un análisis factorial confirmatorio mediante rotación oblimin, con normalización de Kaiser. Se han asignado un máximo de 999 interacciones para la extracción y 999 para la rotación. Por último, se ha asignado un valor delta de  $-20$ . Se han invertido los ítems CFD\_01, CFD\_03, CFD\_08 y CFD\_14, con el objeto de que todos los ítems tengan la misma dirección.

En nuestra muestra no hemos podido replicar la estructura factorial teórica propuesta por los autores. En este sentido, los ítems CFD\_03, CFD\_06, CFD\_08, CFD\_11 y CFD\_12, han obtenido saturaciones mayores en factores distintos al esperado

El índice alpha alcanzado por la totalidad de la escala es de 0,775 y el porcentaje total de la varianza explicada en la muestra de adolescentes es del 57,4 %. Los ítems han sido ordenados por su saturación en cada componente, se han despreciado las saturaciones inferiores a  $\pm .15$ , y se ha señalado en negrita el valor de saturación más alto de cada ítem.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.13** *Clima familiar deportivo (CFD): Análisis factorial de Componentes Principales con rotación oblimin. Muestra de adolescentes*

<i>Items</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
	<i>Apoyo</i>	<i>Educación</i>	<i>Interés</i>	<i>Comunicación</i>
CFD_13	<b>0,791</b>			
CFD_09	<b>0,746</b>			
CFD_02	<b>0,745</b>			
CFD_07	<b>0,653</b>	-0,231		
CFD_06	<b>0,648</b>	0,492	-0,227	<b>-0,243</b>
CFD_11	<b>0,644</b>	0,541	-0,274	<b>-0,158</b>
CFD_10	<b>0,397</b>			
CFD_01		<b>0,658</b>	0,270	
CFD_14	-0,213	<b>0,369</b>	0,348	0,270
CFD_03		<b>0,229</b>	<b>0,606</b>	-0,364
CFD_05	0,327	-0,217	<b>0,604</b>	-0,364
CFD_04	0,472	-0,272	<b>0,501</b>	-0,311
CFD_12	<b>0,495</b>	-0,280		<b>0,766</b>
CFD_08		<b>0,304</b>		<b>0,522</b>

El porcentaje de la varianza explicada (total y por factores) es el siguiente:

**Tabla 4.14** *Clima familiar deportivo (CFD): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
	<i>Escala</i>	<i>Apoyo</i>	<i>Com.</i>	<i>Educacion</i>	<i>Interés</i>
<b>Hijos</b>	<b>57,4</b>	28,6	11,9	9,4	7,6
<b>Padres</b>	<b>62,8</b>	30,5	12,8	10,9	8,6
<b>Madres</b>	<b>60,1</b>	33,7	9,7	9,3	7,5

## 4.2.2 ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

Pasamos ahora a ofrecer un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las cuatro sub-escalas que componen la escala CFD. En cada una de ellas, hemos realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

### 4.2.2.1 APOYO

El factor apoyo se refiere a la percepción que los hijos tienen acerca de las actitudes paternas hacia la práctica deportiva de los hijos. Los reactivos que conforman esta subescala hacen referencia a conductas tales como animar, apoyar o alentar a los hijos en la práctica deportiva y de actividad física.

La sub-escala *Apoyo* está conformada por seis reactivos:

CFD\_02: *“Mis padres a menudo me regalan objetos relacionados con la práctica deportiva.”*

CFD\_07: *“Mis padres están orgullosos de mis méritos deportivos”*

CFD\_09: *“Mis padres me premian con regalos relacionados con el deporte”*

CFD\_10: *“Mis padres practican deporte”*

CFD\_12: *“Vivo en un lugar donde es accesible la práctica deportiva”*

CFD\_13: *“El deporte para mi familia es muy importante”*

La subescala *Apoyo* presenta un aceptable índice *alpha* (0,740). El ítem que más satura en la dimensión es el CFD\_13 con 0,791, y su supresión disminuiría sensiblemente la fiabilidad de la escala (0,651). El ítem que menor saturación presenta es el CFD\_10 (inferior a +/-0,15) y su supresión casi no afecta a la fiabilidad de la escala.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.15** Apoyo (CFD): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
CFD_02	0,745	213,10	10678,58	0,600	0,558	0,657
CFD_07	0,653	189,37	11100,49	0,517	0,297	0,683
CFD_09	0,746	220,14	11186,52	0,606	0,534	0,660
CFD_10	0,397	223,68	13157,63	0,289	0,119	0,743
CFD_12	0,495	186,22	12762,44	0,234	0,104	0,770
CFD_13	0,791	205,74	11000,54	0,636	0,406	0,651
<b>Alfa:</b>						<b>0,740</b>

Los datos estadísticos para la escala se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 4.16** Apoyo (CFD): Varianza explicada

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	247,65	15928,01	126,20	<b>0,740</b>
<b>Padres</b>	119	287,23	15040,57	122,64	<b>0,664</b>
<b>Madres</b>	133	302,51	14564,34	120,68	<b>0,710</b>

#### 4.2.2.2 COMUNICACIÓN

El factor comunicación mide la percepción que el hijo tiene del interés que su familia muestra hacia la información deportiva. Esta sub-escala está conformada por dos reactivos:

CFD\_06: “*En mi casa vemos la programación deportiva de televisión*”

CFD\_11: “*En mi casa seguimos las competiciones deportivas a través de los medios de comunicación*”

La subescala *Comunicación* presenta un alto índice *alpha* (0,869) debido a que está compuesta por sólo dos ítems. El ítem que más satura

## RESULTADOS

en la dimensión es el CFD\_11 con 0,541, mientras que el ítem CFD\_06 ofrece una saturación de 0,492.

**Tabla 4.17** *Comunicación (CFD): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CFD_06	0,492	63,57	1150,49	0,769	0,591	-
CFD_11	0,541	65,34	968,10	0,769	0,591	-
<b>Alfa:</b>						<b>0,869</b>

Los principales estadísticos para la escala se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 4.18** *Comunicación (CFD): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	128,92	3742,44	61,17	<b>0,869</b>
<b>Padres</b>	119	133,59	4489,02	67,00	<b>0,960</b>
<b>Madres</b>	133	130,03	4033,55	63,51	<b>0,899</b>

### 4.2.2.3 EDUCACIÓN

El factor educación está referido a los aspectos de la educación familiar que influyen sobre la práctica deportiva del hijo. Los reactivos que conforman esta subescala están expresado en forma negativa y hacen referencia a conductas tales como la ausencia de ánimo y estímulo para la participación en actividades físicas.

La sub-escala Educación está conformada por cuatro reactivos:

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

CFD\_01: “Mis padres nunca me han animado a participar en competiciones y espectáculos deportivos”

CFD\_03: “En mi casa nunca se compran revistas de información deportiva”

CFD\_08: “Mis padres nunca me han alentado a que me mantenga en buena forma física”

CFD\_14: “Mis padres nunca se han preocupado de mi carrera deportiva”

La subescala *Educación* presenta un índice *alpha* débil (0,520). El ítem que más satura en la dimensión es el CFD\_01 con 0,658, siendo el ítem cuya supresión tendría mayor impacto sobre la fiabilidad de la subescala (0,380). El ítem que presenta menor saturación en este factor es el AF5\_03 (0,229), aunque su supresión no mejoraría el *alpha* de la escala (0,485).

**Tabla 4.19** *Educación (CFD): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
CFD_01	0,658	183,06	5111,64	0,380	0,145	0,380
CFD_03	0,229	194,09	5199,10	0,267	0,084	0,485
CFD_08	0,304	186,35	5725,19	0,257	0,083	0,486
CFD_14	0,369	192,26	5308,97	0,331	0,111	0,423
<b>Alfa:</b>						<b>0,520</b>

En la siguiente tabla se muestran los principales estadísticos para la sub-escala *Educación*:

**Tabla 4.20** *Educación (CFD): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	251,92	8171,32	90,39	<b>0,520</b>
<b>Padres</b>	119	220,03	5365,11	73,24	<b>0,215</b>
<b>Madres</b>	133	203,74	4802,19	65,05	<b>0,193</b>

## RESULTADOS

### 4.2.2.4 INTERÉS

El factor interés se refiere al sentimiento que tiene el sujeto respecto a la preocupación de sus padres sobre la calidad y adecuación del equipamiento (profesor e instalaciones) que el centro escolar dispone para la práctica deportiva.

La sub-escala Interés está conformada por dos reactivos:

CFD\_04: "Mis padres se preocupan de que mi centro tenga instalaciones deportivas adecuadas"

CFD\_05: "A mis padres les ha preocupado que mi profesor de E.F. fuera un profesional cualificado"

La subescala *Interés* presenta un aceptable índice *alpha* (0,715). El ítem que más satura en la dimensión es el CFD\_05 con 0,604 y el ítem CFD\_04 lo hace con un valor de 0,501.

**Tabla 4.21** *Interés (CFD): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CFD_04	0,501	31,83	1137,28	0,556	0,309	-
CFD_05	0,604	38,61	1144,90	0,556	0,309	-
<b>Alfa:</b>						<b>0,715</b>

Los datos estadísticos de esta sub-escala se ofrecen en la tabla siguiente:

**Tabla 4.22** *Interés: Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	70,45	3552,16	59,60	<b>0,715</b>
<b>Padres</b>	119	105,22	4527,27	67,28	<b>0,834</b>
<b>Madres</b>	133	124,60	3773,95	61,43	<b>0,810</b>

### 4.3 CIPD

## ESCALA DE CLIMA DE IGUALES EN LA PRACTICA DEPORTIVA

(Escartí y García-Ferriol, 1993)

La escala CIPD mide la percepción que los sujetos tienen de la motivación hacia la práctica deportiva de sus iguales. Puntuaciones elevadas en esta escala implican que en el grupo de iguales se valora la actividad física y la práctica deportiva. La escala consta de 9 reactivos distribuidos en 3 factores.

Hemos calculado la consistencia interna de todos los elementos de la escala obteniendo un valor *alpha* de 0,744 en nuestra muestra de adolescentes (n = 351). Sin embargo, las sub-escalas que la conforman presentan unos índices alpha muy irregulares, oscilando entre el aceptable 0,719 del factor *Práctica deportiva*, hasta el muy bajo 0,408 del factor *Relación*.

#### 4.3.1

### ANÁLISIS FACTORIAL

Hemos realizado un análisis factorial confirmatorio extrayendo los factores mediante el método PFA—análisis de componentes principales— y aplicando la rotación oblimin con normalización de Kaiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. Se asigna un máximo de 999 interacciones para la extracción y otras tantas para la rotación, 3 de límite de las dimensiones para controlar el número de componentes, y -20 al valor de delta para la rotación. Se han invertido los ítems CIPD\_02 y CIPD\_05, con el objeto de que todos los ítems tengan la misma dirección.

La estructura factorial obtenida no se corresponde con la estructura factorial teórica. Según ésta última, el factor *Práctica deportiva* (1) sólo estaría conformado por los ítems CIPD\_01, CIPD\_06 y CIPD\_9;

## RESULTADOS

sin embargo también han presentado su máxima saturación en este factor los ítems CIPD\_03, CIPD\_04, CIPD\_07, y CIPD\_08.

Estos ítems deberían haber saturado en mayor medida en el factor *Reconocimiento* (3), donde lo ha hecho con valores bajos, y han mostrado una mayor saturación en el factor 1 (*Práctica deportiva*). Especial mención merece el reactivo CIPD\_07 que no ha llegado a ofrecer una saturación en su factor teórico superior a +/-0,15, pero que ha mostrado una importante saturación (0,637) en el factor *Práctica deportiva*. Todo esto podría mostrar una debilidad estructural de la escala, ya que su estructura factorial debería haberse replicado con muestras iguales o superiores a 180 sujetos.

El porcentaje total de varianza explicada en la muestra de adolescentes por los tres factores es del 60,6 %. Los ítems se han ordenado por su saturación en cada componente, se han despreciado las saturaciones inferiores a +/- 0,15, y se ha señalado en negrita la saturación más alta de cada ítem.

**Tabla 4.23** *Clima de Iguales en la práctica deportiva (CIPD):  
Análisis factorial de Componentes Principales con rotación  
oblimin. Muestra de adolescentes*

<i>Items</i>	<i>Factor 1 Práctica deportiva</i>	<i>Factor 2 Relación</i>	<i>Factor 3 Reconocimiento</i>
CIPD_01	<b>0,745</b>		-0,299
CIPD_09	<b>0,695</b>		-0,181
CIPD_06	<b>0,632</b>	0,194	-0,532
CIPD_07	<b>0,586</b>	0,407	
CIPD_02	-0,271	<b>0,696</b>	
CIPD_05	0,166	<b>0,679</b>	0,254
CIPD_03	<b>0,691</b>		<b>0,473</b>
CIPD_04	<b>0,642</b>	0,344	<b>0,225</b>
CIPD_08	<b>0,605</b>		<b>0,485</b>

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

El porcentaje de la varianza explicada es el siguiente:

**Tabla 4.24** *Clima de iguales en la práctica deportiva (CIPD):  
Varianza explicada*

<i>Varianza explicada</i>				
<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>
	<i>Escala</i>	<i>Práctica deportiva</i>	<i>Relación</i>	<i>Reconocimiento</i>
<b>Hijos</b>	<b>60,6 %</b>	<i>34,9 %</i>	<i>14,7 %</i>	<i>11 %</i>

### 4.3.2 ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

A continuación, ofrecemos un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las tres sub-escalas que componen la escala CIPD. En cada una de las sub-escalas, hemos realizado el pertinente análisis estadístico de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

#### 4.3.2.1 PRÁCTICA DEPORTIVA

Este factor está referido a los hábitos de práctica deportiva de los iguales y del líder del grupo, y el interés que el grupo muestra por el deporte y la actividad física. La subescala está compuesta por tres reactivos:

- CIPD\_01: “*Mis mejores amigos practican deporte*”,
- CIPD\_06: “*El líder de mi grupo hace deporte*”,
- CIPD\_09: “*Mis amigos van a ver competiciones deportivas*”,

Esta subescala presenta un índice alpha aceptable (0,719). El ítem que más satura en la dimensión es el CIPD\_01, con 0,745, cuya supresión

## RESULTADOS

afectaría gravemente a la fiabilidad de la subescala (0,519). No hay ningún elemento cuya supresión mejore la fiabilidad de la sub-escala.

**Tabla 4.25** *Práctica deportiva (CIPD): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CIPD_01	0,745	85,13	3535,82	0,621	0,392	0,519
CIPD_06	0,632	112,07	3628,56	0,477	0,245	0,704
CIPD_09	0,695	93,56	3973,88	0,515	0,306	0,650
					<b>Alfa:</b>	<b>0,719</b>

Los estadísticos para la escala son:

**Tabla 4.26** *Práctica deportiva (CIPD): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	145,39	7312,71	85,51	<b>0,719</b>

### 4.3.2.2

## RECONOCIMIENTO

Este factor se refiere al reconocimiento personal que el grupo de iguales otorga como consecuencia de diversos aspectos de la práctica deportiva tales como la popularidad y el establecimiento de lazos de amistad. La subescala está compuesta por cuatro reactivos:

CIPD\_03: “El deporte fomenta los lazos de amistad con mis compañeros”,

CIPD\_04: “Practicando deporte uno es más popular”,

CIPD\_07: “Me gusta practicar deporte para destacar de alguna manera”,

CIPD\_08: “Hacer deporte es una buena manera de ocupar el tiempo libre”,



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Esta subescala presenta un índice alpha aceptable (0,690). El ítem con mayor saturación en la dimensión es el CIPD\_08 (0,485) y su supresión afectaría de un modo considerable a la fiabilidad de la subescala (0,643). Por su parte, la supresión del ítem CIPD\_07, que presenta una saturación inferior a +/- 0,15, disminuiría la fiabilidad de la subescala hasta 0,659. La supresión del ítem CIPD\_03, con una saturación de 0,473, afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la escala (0,583).

**Tabla 4.27 Reconocimiento (CIPD): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes**

Ítem	Saturación	Media de la escala,	Varianza de la escala,	R ítem- ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
		sin el ítem	sin el ítem			
CIPD_03	0,473	141,85	5007,87	0,533	0,347	0,583
CIPD_04	0,225	170,95	4761,79	0,503	0,286	0,602
CIPD_07	< +/-0,15	183,74	5170,41	0,417	0,202	0,659
CIPD_08	0,485	132,09	5637,77	0,441	0,267	0,643
<b>Alfa:</b>						<b>0,690</b>

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

**Tabla 4.28 Reconocimiento (CIPD): Varianza explicada**

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	209,55	8284,89	91,02	<b>0,690</b>

### 4.3.2.3 RELACIÓN

Este factor está relacionado con aspectos sociales que dificultan la práctica deportiva tales como el desinterés por la práctica deportiva expresado por los iguales. Para realizar los pertinentes análisis se ha invertido la puntuación de sus ítems, de tal modo que una puntuación elevada implica que los sujetos consideran que la práctica deportiva

## RESULTADOS

fomenta sus vínculos de relación social. La sub-escala está compuesta por dos reactivos:

CIPD\_02: “El deporte no ayuda a hacer amigos”,  
CIPD\_05: “Los chicos de mi entorno no valoran la práctica deportiva”,

La subescala *Relación* presenta un índice alpha muy débil (0,408). El ítem que más satura en la dimensión es CIPD\_02, con 0,696, mientras que el ítem CIPD\_05 lo hace con un valor de 0,679.

**Tabla 4.29** Relación (CIPD): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CIPD_02	0,696	67,95	984,04	0,256	0,065	-
CIPD_05	0,679	80,29	856,69	0,256	0,065	-
<b>Alfa:</b>						<b>0,408</b>

Los datos estadísticos para la escala se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 4.30** Relación (CIPD): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
Hijos	351	148,25	2311,32	48,07	<b>0,408</b>

## 4.4 CDI INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVAS: DEPORTE ESCOLAR

Se trata de un breve cuestionario en el que se interroga sobre las actitudes y hábitos que los sujetos muestran hacia la práctica deportiva y qué percepciones tienen sobre su propia forma y condición física en relación con las actividades físico-deportivas desarrolladas en el centro escolar. Este inventario está compuesto por 8 reactivos dirigidos a

conocer qué grado de implicación muestra el sujeto hacia la práctica deportiva escolar, tanto en lo referido a las clases de educación física como a la participación en actividades deportivas organizadas por el centro escolar, aunque no sean lectivas.

Hemos calculado la consistencia interna de todos los elementos de la escala obteniendo un valor *alpha* de 0,744 en la muestra de adolescentes ( $n = 351$ ). Para su cálculo, previamente, se han invertido los ítems CD\_03, CD\_07, y CD\_08, con el objeto de que todos los ítems tuviesen la misma dirección.

#### **4.4.1 ANÁLISIS FACTORIAL**

Hemos realizado un análisis factorial exploratorio mediante rotación varimax. La extracción se ha realizado mediante el método de análisis de componentes principales, y se han asignado un máximo de 999 interacciones para la extracción. La rotación se ha realizado mediante normalización varimax con Kaiser y se han asignado 999 interacciones. La estructura factorial hallada está conformada por tres factores.

El índice *alpha* alcanzado por la totalidad de la escala es de 0,744, y el porcentaje total de la varianza explicada es del 65,4 %. Los ítems han sido ordenados por su saturación en cada componente y se ha marcado en negrita el valor de saturación más alto de cada ítem.

## RESULTADOS

**Tabla 4.31** *Deporte escolar (CD I): Análisis factorial de Componentes Principales con rotación oblimin. Muestra de adolescentes*

<i>Items</i>	<i>Factor 1 Participación</i>	<i>Factor 2 Forma física</i>	<i>Factor 3 Implicación</i>
CD_01	<b>0,925</b>	-0,135	0,116
CD_06	<b>0,921</b>	-0,185	0,080
CD_03	-0,162	<b>0,797</b>	0,071
CD_08	0,019	<b>0,664</b>	-0,180
CD_04	0,454	<b>-0,655</b>	0,010
CD_02	0,404	<b>-0,457</b>	0,266
CD_07	0,064	0,112	<b>-0,845</b>
CD_05	0,296	-0,021	<b>0,648</b>

El porcentaje de la varianza explicada por la escala y sus factores es el siguiente:

**Tabla 4.32** *Deporte escolar (CD I): Varianza explicada*

<i>Varianza explica</i>				
<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>Factor 1 Participación</i>	<i>Factor 2 Forma física</i>	<i>Factor 3 Implicación</i>
<b>Hijos</b>	<b>65,4</b>	38,2	13,8	13,3

### 4.4.2 ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

Hallada la estructura factorial de la escala. Pasamos a ofrecer un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las tres sub-escalas que la componen. En cada una de ellas se han realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

#### 4.4.2.1 PARTICIPACIÓN

El factor *Participación* está referido al grado en que el sujeto está dispuesto, y lo hace, a participar en las actividades físicas y deportivas que el centro escolar organiza. Esta sub-escala está compuesta por dos reactivos:

CD\_01: *Me gusta participar en todas las actividades físicas y deportivas que se organizan en mi centro*

CD\_06: *Participo en todas las actividades físicas y deportivas que se organizan en mi centro*

Esta sub-escala, formada por sólo dos ítems, presenta un elevadísimo índice alpha (0,943). El ítem CD\_01 presenta la mayor saturación (0,925)

**Tabla 4.33** *Participación (CD I): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CD_01	0,925	30,52	965,93	0,893	0,798	-
CD_06	0,921	31,44	959,31	0,893	0,798	-
<b>Alfa:</b>						<b>0,943</b>

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

**Tabla 4.34** *Participación (CD I): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
Hijos	351	61,96	3645,27	60,37	<b>0,943</b>

## RESULTADOS

### 4.4.2.2 FORMA FÍSICA

El factor *Forma física* evalúa la percepción que el sujeto tiene de su condición física, sobre las expectativas de mantenerla en el futuro y de dicha condición en comparación con otros sujetos de su misma edad. Esta sub-escala está compuesta por cuatro reactivos:

CD\_02: *Durante los recreos o cuando falta algún profesor, suelo practicar algún deporte.*

CD\_03: *Considero que, comparado con otras personas de mi edad, mi nivel deportivo está entre los peores.*

CD\_04: *Creo que mi forma física es excelente*

CD\_08: *No creo que cuando tenga más de 20 años practique algún deporte o actividad física.*

La sub-escala *Forma física* presenta un índice alpha medianamente aceptable (0,661). El ítem que mayor saturación presenta en este factor es el CD\_03 (0,797), y su supresión afectaría muy considerablemente a la fiabilidad de la sub-escala (0,492). El ítem con menor saturación es el CD\_02 (-0,475).

**Tabla 4.35** *Forma física (CD I): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CD_02	-0,475	178,98	5369,67	0,417	0,249	0,609
CD_03	0,797	155,57	5888,38	0,459	0,288	0,571
CD_04	-0,654	176,27	5628,27	0,583	0,395	0,492
CD_08	0,663	144,40	6725,18	0,310	0,108	0,664
<b>Alfa:</b>						<b>0,661</b>

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.36** *Forma física (CD I): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	218,41	9412,06	97,01	<b>0,661</b>

### 4.4.2.3 IMPLICACIÓN

El factor *Implicación* está referido al grado en que el sujeto se esfuerza en las clases de educación física y el aprecio que siente por éstas. Esta sub-escala está compuesta por dos reactivos:

CD\_05: *Me gustan mucho mis clases de educación física.*

CD\_07: *Durante la clase de educación física trato de hacer el menor esfuerzo posible.*

El índice alpha de la sub-escala Implicación, a pesar de contar con sólo dos ítems, es muy bajo (0,356). El ítem CD\_07 es el que presenta la mayor saturación (-0,844).

**Tabla 4.37** *Implicación (CD I): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem- ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
CD_05	.648	70,95	954,38	0,216	0,047	-
CD_06	-.844	54,48	781,50	0,216	0,047	-
<b>Alfa:</b>					<b>0,356</b>	

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

**Tabla 4.38** *Implicación (CD I): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	125,43	2110,60	45,94	<b>0,356</b>

## **4.5 CDII**

### **INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVAS: MOTIVACIÓN HACIA EL DEPORTE**

El inventario CDII: *Motivación hacia el deporte* está compuesto por 11 reactivos que permiten al sujeto señalar cuáles son sus principales motivaciones hacia la práctica deportiva y de actividades físicas. Para ello se ha compuesto una escala tipo likert con tres niveles de respuesta (muy importante, bastante importante y nada importante) con la que el sujeto señala la importancia que da a las diferentes razones (11) que se proponen para apreciar el deporte.

Hemos calculado la consistencia interna para la totalidad de los 11 reactivos obteniendo un aceptable *alpha* de 0,678 y llegando a explicar un 54,0 % de la varianza.

#### **4.5.1**

### **ANÁLISIS FACTORIAL**

Hemos realizado un análisis factorial exploratorio mediante rotación varimax. La extracción se ha realizado mediante el método de análisis de componentes principales, y se han asignado un máximo de 999 interacciones para la extracción. La rotación se ha realizado mediante normalización varimax con Kaiser, y se han asignado 999 interacciones para la rotación. La estructura factorial hallada está conformada por tres factores.

Los ítems han sido ordenados por su saturación en cada componente y se ha marcado en negrita el valor de saturación más alto de cada ítem.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.39** *Motivación hacia el deporte (CD II): Análisis factorial de Componentes Principales con rotación oblimin. Muestra de adolescentes*

<i>Items</i>	<i>Factor 1 Utilitarismo</i>	<i>Factor 2 Salud</i>	<i>Factor 3 Diversión</i>
CD_19J	<b>0,798</b>	0,011	0,011
CD_19C	<b>0,677</b>	-0,187	-0,009
CD_19K	<b>0,625</b>	0,036	0,273
CD_19B	<b>0,570</b>	0,309	-0,102
CD_19I	<b>0,492</b>	0,441	0,077
CD_19G	-0,072	<b>0,813</b>	0,011
CD_19E	-0,087	<b>0,743</b>	0,175
CD_19H	0,257	<b>0,668</b>	0,093
CD_19F	0,120	-0,010	<b>0,782</b>
CD_19D	0,040	0,140	<b>0,733</b>
CD_19A	-0,029	0,106	<b>0,708</b>

El porcentaje de la varianza explicada por la escala y sus factores es el siguiente:

**Tabla 4.40** *Motivación hacia el deporte (CD II): Varianza explicada*

<i>Varianza explica</i>				
<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>Factor 1 Utilitarismo</i>	<i>Factor 2 Salud</i>	<i>Factor 3 Diversión</i>
<b>Hijos</b>	<b>54</b>	24,3	16,2	13,6

## 4.5.2 ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

Hallada la estructura factorial de la escala, pasamos a ofrecer un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las tres sub-escalas que la componen. En cada una de ellas se han realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

## RESULTADOS

### 4.5.2.1 UTILITARISMO

A este factor lo hemos denominado *Utilitarismo* porque implica utilizar el deporte para alcanzar determinados objetivos tales como ser una estrella deportiva, ganar, disfrutar del sentimiento de usar el cuerpo o agradar a los padres. Esta sub-escala está compuesta por cinco reactivos:

“Aquí hay una lista de razones que algunos chicos/as han dado por las que les gusta el deporte. Por favor, lee cada una y señala qué importancia le das tu”

CD\_19B: Ser bueno en el deporte

CD\_19C: Ganar

CD\_19I: Disfrutar del sentimiento de usar mi cuerpo

CD\_19J: Ser como una estrella del deporte

CD\_19K: Agradar a mis padres

Esta sub-escala presenta un aceptable índice *alpha* (0,661). El ítem CD\_19J presenta la mayor saturación (0,798) y sus supresión afectaría de un modo importante a la fiabilidad de la subescala (0,541). El ítem con menor saturación en este factor CD\_19I (0,492).

**Tabla 4.41** *Utilitarismo (CD II): Análisis estadístico por ítems.*  
*Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CD_19B	0,570	9,59	3,65	0,383	0,158	0,618
CD_19C	0,677	9,14	3,76	0,345	0,233	0,635
CD_19I	0,492	9,59	3,57	0,366	0,210	0,628
CD_19J	0,798	9,03	3,35	0,557	0,338	0,541
CD_19K	0,625	9,25	3,33	0,420	0,195	0,603
					<b>Alfa:</b>	<b>0,661</b>

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

**Tabla 4.42 Utilitarismo (CD II): Varianza explicada**

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	11,65	5,08	2,256	<b>0,661</b>

**4.5.2.2  
SALUD**

El factor *Salud* se refiere a motivos para la práctica deportiva relacionados con ofrecer un aspecto saludable, estar en forma y ofrecer un buen aspecto. Esta sub-escala está compuesta por tres reactivos:

*“Aquí hay una lista de razones que algunos chicos/as han dado por las que les gusta el deporte. Por favor, lee cada una y señala qué importancia le das tu”*

*CD\_19E: Mejorar mi salud*

*CD\_19G: Estar en forma*

*CD\_19H: Tener buen aspecto*

Esta sub-escala presenta un aceptable índice *alpha* (0,665). El ítem CD\_19G presenta la mayor saturación (0,813) y sus supresión afectaría de un modo importante a la fiabilidad de la subescala (0,465). El ítem con menor saturación en este factor CD\_19H (0,668).

## RESULTADOS

**Tabla 4.43** Salud (CD II): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
CD_19E	0,743	3,28	1,125	0,464	0,251	0,561
CD_19G	0,813	3,13	1,023	0,535	0,301	0,465
CD_19H	0,668	2,75	0,921	0,413	0,177	0,651
<b>Alfa:</b>						<b>0,665</b>

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

**Tabla 4.44** Salud (CD II): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	4,59	1,962	1,400	<b>0,665</b>

### 4.5.2.3 DIVERSIÓN

El factor *Diversión* se refiere a motivos para la práctica deportiva relacionados con la diversión y la oportunidad de disfrutar y compartir tiempo y actividades con el grupo de amigos y de ampliar éste. Esta sub-escala está compuesta por tres reactivos:

“Aquí hay una lista de razones que algunos chicos/as han dado por las que les gusta el deporte. Por favor, lee cada una y señala qué importancia le das tu”

CD\_19A: Divertirse

CD\_19D: Hacer nuevos amigos

CD\_19F: Ver a mis amigos

Esta sub-escala presenta un aceptable índice *alpha* (0,625). El ítem CD\_19F ofrece la mayor saturación (0,782) y sus supresión afectaría

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

de un modo importante a la fiabilidad de la subescala (0,471). El ítem con menor saturación en este factor es el CD\_19A (0,708). La fiabilidad de esta sub-escala no puede incrementarse suprimiendo ningún ítem.

**Tabla 4.45** *Diversión (CD II): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem- ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
CD_19A	0,708	3,43	1,241	0,406	0,167	0,566
CD_19D	0,733	3,17	1,075	0,432	0,188	0,528
CD_19F	0,782	3,01	0,954	0,471	0,222	0,471
<b>Alfa:</b>						<b>0,625</b>

Los estadísticos para la sub-escala son los siguientes:

**Tabla 4.45** *Diversión (CD II): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	4,81	2,065	1,437	<b>0,625</b>

## 4.6

### *SOC 30*

# ESCALA DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR (Herrero, Musitu, García y Gómis, 1991)

La escala SOC-30 está diseñada para medir la percepción que tienen los hijos acerca del estilo de socialización familiar empleado por sus padres. Evalúa el clima generado por las prácticas de socialización utilizadas por los padres. La escala consta de 30 reactivos distribuidos en 4 factores. Para solucionar el problema de la aquiescencia se propone que las respuestas se señalen sobre un “termómetro” que va desde “0” (total desacuerdo) hasta “99” (total acuerdo).

Hemos calculado la consistencia interna de todos los elementos de la escala obteniendo un valor *alpha* de 0,660 en nuestra muestra de adolescentes ( $n = 351$ ). En nuestra muestra de padres ( $n = 119$ ) el valor de *alpha* es de 0,726, mientras que en la muestra de madres ( $n = 133$ ), dicho valor es de 0,701. Previamente se han invertido los ítems SOC\_22 (“*Mis padres me dejan hacer las mismas cosas que mis amigos*”) y SOC\_27 (“*Puedo ir donde quiera sin que mis padres se preocupen demasiado*”) con el fin de que todos los reactivos tuviesen la misma dirección.

### 4.4.1

## ANÁLISIS FACTORIAL

Como en los anteriores instrumentos, hemos realizado un análisis factorial extrayendo los factores mediante el método PFA—análisis de componentes principales— y aplicando la rotación oblimin con normalización de Kaiser. Se asigna un máximo de 999 interacciones para la extracción y otras tantas para la rotación, 4 de límite de las dimensiones para controlar el número de componentes, y -20 al valor de delta para la rotación.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

La estructura factorial teórica de la escala no se ha replicado exactamente en la muestra de hijos (n= 351) al no saturar todos los reactivos en mayor medida en sus respectivas dimensiones teóricas previstas. Tampoco hemos conseguido tal réplica en las muestras de padres y madres, posiblemente por efecto del tamaño de la muestra (para ello hubiésemos necesitado muestras iguales o superiores a 600 sujetos). En la muestra de hijos, los ítems SOC\_03, SOC\_07, SOC\_11, SOC\_21, SOC\_24 y SOC\_29 han presentado saturaciones distintas a las previstas teóricamente.

El porcentaje total de varianza explicada en la muestra de adolescentes por los cuatro factores es del 47.9 %. Los ítems se han ordenado por su saturación en cada componente, se han despreciado las saturaciones inferiores a +/- 0,15 y se ha señalado en negrita la saturación más alta de cada ítem.

RESULTADOS

**Tabla 4.46** Escala de socialización familiar (SOC-30): Análisis factorial de Componentes Principales con rotación oblimin.  
Muestra de adolescentes

<i>Items</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
	<i>Apoyo</i>	<i>Sobreprotección</i>	<i>Castigo</i>	<i>Reprobación</i>
SOC_28	<b>0,719</b>	-0,209		
SOC_17	<b>0,695</b>		-0,235	
SOC_01	<b>0,690</b>		-0,246	
SOC_15	<b>0,661</b>	-0,187		
SOC_02	<b>0,653</b>		-0,325	
SOC_12	<b>0,637</b>		-0,230	
SOC_20	<b>0,617</b>	-0,260		0,189
SOC_08	<b>0,594</b>	-0,160	-0,238	
SOC_16	<b>0,544</b>	-0,303		
SOC_30	<b>0,529</b>		-0,181	0,186
SOC_19	<b>0,499</b>	-0,167	0,179	
SOC_06		<b>0,750</b>	-0,341	
SOC_22		<b>-0,674</b>		0,275
SOC_27		<b>-0,638</b>	0,302	0,270
<b>SOC_03</b>		<b>0,513</b>	<b>0,218</b>	0,240
<b>SOC_24</b>		<b>0,462</b>	<b>0,435</b>	0,220
<b>SOC_21</b>		<b>0,361</b>	<b>0,327</b>	0,287
SOC_25	0,161	0,429	<b>0,678</b>	
SOC_09		0,196	<b>0,578</b>	0,181
SOC_26	0,218	0,470	<b>0,573</b>	
<b>SOC_11</b>			<b>-0,532</b>	
<b>SOC_29</b>			<b>0,377</b>	
<b>SOC_07</b>	0,257	<b>0,279</b>	<b>-0,369</b>	0,242
SOC_10				<b>0,636</b>
SOC_13			-0,189	<b>0,580</b>
SOC_14		0,199		<b>0,565</b>
SOC_23	-0,363		-0,192	<b>0,557</b>
SOC_05		0,302		<b>0,485</b>
SOC_04		0,215	-0,178	<b>0,444</b>
SOC_18	0,209		0,295	<b>0,440</b>



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

El porcentaje de la varianza explicada para las distintas muestras es el siguiente:

**Tabla 4.47** *Escala de socialización familiar (SOC-30): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>Total</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
	<i>Escala</i>				
<b>Hijos</b>	<b>47,9</b>	24,7	10,4	7,3	5,5
<b>Padres</b>	<b>53,0</b>	29,6	11,8	6,5	5,0
<b>Madres</b>	<b>54,8</b>	32,1	11,6	6,3	4,8

## 4.6.2 ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

A continuación, ofrecemos un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las cuatro sub-escalas que componen el SOC-30. En cada una de ellas, hemos realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

### 4.6.2.1 APOYO

La dimensión apoyo se refiere al apoyo emocional que los hijos perciben que reciben de sus padres. Dicho apoyo se refleja en las muestras y expresiones de afecto, satisfacción, comprensión y aceptación del hijo como persona, así como la ayuda instrumental prestada. Esta sub-escala está conformada por 11 ítems:

## RESULTADOS

SOC\_01: *“Mis padres me demuestran con palabras y gestos que me quieren”*,

SOC\_02: *“Siento que mis padres me quieren”*,

SOC\_08: *“Cuando las cosas no me salen bien mis padres tratan de comprenderme y animarme”*,

SOC\_12: *“Cuando me enfrento a una tarea difícil tengo el sentimiento de que mis padres me apoyan”*,

SOC\_15: *“Mis padres me demuestran que están satisfechos conmigo”*,

SOC\_16: *“Mis padres respetan mis opiniones”*,

SOC\_17: *“Tengo la sensación de que mis padres quieren estar a mi lado”*

SOC\_19: *“Mis padres alaban frecuentemente mi comportamiento”*

SOC\_20: *“Cuando me encuentro triste busco ayuda y comprensión en mis padres”*,

SOC\_28: *“Tengo la sensación de que hay ternura y cariño entre mis padres y yo”*,

SOC\_30: *“Mis padres me manifiestan que están satisfechos conmigo mediante expresiones físicas cariñosas, como darme una palmada en la espalda”*,

En la muestra de hijos, esta subescala, presenta un excelente valor para el índice alpha (0,902). El ítem que más satura en la dimensión es SOC\_28, con 0,719; mientras que el ítem que menor saturación presenta en este factor es el SOC\_19 (0,499). La fiabilidad de la sub-escala no puede ser incrementada mediante la supresión de ningún ítem.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.48** *Apoyo (SOC-30): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem- ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
SOC_01	0,690	695,49	37348,67	0,649	0,616	0,883
SOC_02	0,653	690,24	38145,69	0,678	0,655	0,883
SOC_08	0,594	698,41	36876,61	0,664	0,535	0,882
SOC_12	0,637	698,69	37014,21	0,685	0,555	0,881
SOC_15	0,661	703,86	36711,41	0,707	0,534	0,880
SOC_16	0,544	703,67	37607,72	0,599	0,429	0,886
SOC_17	0,695	697,71	36254,51	0,728	0,578	0,878
SOC_19	0,499	731,63	38509,31	0,384	0,203	0,900
SOC_20	0,617	723,73	35113,06	0,603	0,409	0,887
SOC_28	0,719	699,38	36057,81	0,725	0,597	0,877
SOC_30	0,529	715,26	36024,60	0,546	0,338	0,891
<b>Alfa:</b>						<b>0,902</b>

En el caso de los padres y madres dicho índice muy alto, coincidiendo su valor en ambos casos (alpha = .919).

**Tabla 4.49** *Apoyo (SOC-30): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	775,81	44155,33	210,13	<b>0,902</b>
<b>Padres</b>	119	686,13	45065,18	212,28	<b>0,919</b>
<b>Madres</b>	133	684,87	49630,31	222,77	<b>0,919</b>

#### 4.6.2.2 CASTIGO

Esta dimensión de la socialización familiar está referido a las prácticas coercitivas y punitivas utilizadas por los padres, incluida la agresión física y el trato cruel. Los siete reactivos que conforman esta sub-escala son:

## RESULTADOS

SOC\_03: “Mis padres me castigan, incluso por cometer pequeñas faltas”

SOC\_09: “Mis padres me imponen más castigos corporales de los que merezco”

SOC\_21: “Mis padres me castigan aunque no haya hecho nada malo”

SOC\_24: “Mis padres me demuestran que están satisfechos conmigo”,

SOC\_25: “Mis padres me pegan sin motivo”

SOC\_26: “Mis padres me pegan”

SOC\_29: “Mis padres me mandan a la cama sin cenar”

En la muestra de hijos, el  $\alpha$  de la sub-escala *Castigo* es de 0,799, superando dicho valor en las muestras de padres y madres (ver tabla 4.51). El ítem que mayor saturación presenta en este factor es el SOC\_25 (0,678) y el que menor saturación ofrece es el ítem SOC\_03 (0,218). En esta ocasión tampoco se podría incrementar la fiabilidad mediante la supresión de algún ítem.

**Tabla 4.50** *Castigo (SOC-30): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
SOC_03	0,218	40,79	5639,17	0,519	0,360	0,769
SOC_09	0,578	52,34	6775,22	0,447	0,239	0,769
SOC_21	0,327	51,52	6313,91	0,548	0,353	0,749
SOC_24	0,435	51,60	6150,25	0,671	0,524	0,725
SOC_25	0,678	57,23	6836,08	0,675	0,671	0,738
SOC_26	0,573	55,46	6816,99	0,604	0,585	0,745
SOC_29	0,377	56,05	7749,21	0,244	0,078	0,799
<b>Alfa:</b>						<b>0,799</b>

En el caso de los padres y madres, el índice alpha es superior al obtenido en la muestra de hijos, siendo muy aceptable (alpha padres = 0,868; alpha madres = 0,872).

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES

**Tabla 4.51** Castigo (SOC-30): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
Hijos	351	60,83	8687,62	93,20	<b>0,799</b>
Padres	119	87,96	15016,30	122,54	<b>0,868</b>
Madres	133	73,42	14060,12	118,57	<b>0,872</b>

#### 4.6.2.3 SOBREPROTECCIÓN

El factor sobreprotección describe las preocupaciones de los padres acerca de las actividades que sus hijos realizan y su efecto sobre la autonomía y sobre la presión y grado de control que los hijos perciben. Los cinco reactivos que conforman esta sub-escala son:

SOC\_06: “Mis padres me prohíben hacer cosas que otros jóvenes de mi edad suelen hacer, por miedo a que me suceda algo”

SOC\_07: “Cuando no estoy en casa mis padres se preocupan de saber qué hago”

SOC\_11: “Mis padres muestran interés en que obtenga buenas notas”

SOC\_22: “Mis padres me dejan hacer las mismas cosas que mis amigos”,

SOC\_27: “Puedo ir donde quiera sin que mis padres se preocupen demasiado”

En las tres muestras (hijos, padres y madres), esta subescala presenta un débil índice *alpha* (0,495). El ítem que más satura en la dimensión es el SOC\_06 con 0,750 y su supresión casi dividiría por 2 la fiabilidad de la sub-escala. El ítem SOC\_11 presenta una saturación inferior a +/- 0,15 y su supresión incrementaría significativamente la fiabilidad.

## RESULTADOS

**Tabla 4.52** Sobreprotección (SOC-30): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

Ítem	Saturación	Media de la escala,	Varianza de la escala,	R ítem- ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
		sin el ítem	sin el ítem			
SOC_06	0,750	260,83	4168,29	0,530	0,316	0,287
SOC_07	0,279	240,12	6194,86	0,204	0,106	0,529
SOC_11	< +/-0,15	223,39	7422,57	0,081	0,028	0,566
SOC_22	-0,674	267,58	5528,73	0,300	0,227	0,473
SOC_27	-0,638	248,51	5428,45	0,358	0,153	0,436
<b>Alfa:</b>						<b>0,495</b>

Tanto en el caso de los padres (alpha = 0,490) como en el de las madres (alpha = 0,475) el índice de fiabilidad es bajo:

**Tabla 4.53** Sobreprotección (SOC-30): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	310,11	8040,50	89,66	<b>0,495</b>
<b>Padres</b>	119	292,34	8137,31	90,20	<b>0,490</b>
<b>Madres</b>	133	321,77	7902,29	88,89	<b>0,475</b>

### 4.6.2.3 REPROBACIÓN

La sub-escala de reprobación evalúa el grado en que los hijos perciben la desaprobación paterna y los sentimientos de culpabilidad que genera dicha desaprobación; además indica el grado en que los padres no aceptan al hijo. Esta sub-escala está conformada por 7 reactivos:

SOC\_04: “Mis padres tratan de influirme para que sea una persona importante”

SOC\_05: “Mis padres desean que sea diferente en algún aspecto”

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

SOC\_10: “Cuando a mis padres les parece mal lo que hago se entristecen hasta el punto de hacerme sentir culpable de lo que he hecho”

SOC\_13: “Mis padres me dicen: tu que eres tan mayor o tu que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esta forma”

SOC\_14: Tengo la sensación de que cuando mis padres están tristes yo soy la causa de su estado”

SOC\_18: “Mis padres utilizan expresiones como : si haces eso, voy a ponerme muy triste”

SOC\_23: “Mis padres me dicen que no están de acuerdo con mi forma de comportarme en casa”

En la muestra de hijos, la subescala *Reprobación* presenta un índice alpha aceptable (0,685). El ítem que mayor saturación presenta en la dimensión es el SOC\_10, con -0,636, y el que menos saturación tiene es el SOC\_18 (-0,440). La fiabilidad de la sub-escala no puede incrementarse eliminando ningún ítem.

**Tabla 4.54** *Reprobación (SOC-30): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
SOC_04	-0,444	213,22	13589,72	0,350	0,172	0,665
SOC_05	-0,485	226,23	12957,62	0,453	0,243	0,635
SOC_10	-0,636	227,69	12925,56	0,432	0,214	0,641
SOC_13	0,580	210,40	13352,27	0,409	0,218	0,648
SOC_14	0,565	237,70	13521,50	0,477	0,271	0,632
SOC_18	-0,440	251,74	15396,32	0,269	0,106	0,681
SOC_23	0,557	226,81	13531,78	0,376	0,163	0,657
<b>Alfa:</b>						<b>0,685</b>

También en el caso de la reprobación, los índices de fiabilidad de la subescala en las muestras de padres (alpha = 0,675) y madres (alpha = 0,681) son moderados.

## RESULTADOS

**Tabla 4.55** Reprobación (SOC-30): Varianza explicada

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	265,63	17605,85	132,68	<b>0,685</b>
<b>Padres</b>	119	237,00	15595,88	124,88	<b>0,675</b>
<b>Madres</b>	133	212,75	17412,94	131,95	<b>0,681</b>

### 4.7

#### *PSDQ*

#### **PHYSICAL SELF DESCRIPTION QUESTIONNAIRE**

**(Marsh, Richards, Jhonson,  
Roche y Tremyne, 1994)**

El cuestionario PSDQ evalúa el autoconcepto físico a partir de las autodescripciones del sujeto en diferentes componentes específicos de dicho constructo. Los autores conciben el autoconcepto físico como un constructo jerárquico y multidimensional y por ello evalúan los dos grandes dominios del autoconcepto físico: la Autodescripciones físicas y la Autodescripciones de la forma física.

El dominio **Autodescripción física** está conformado por las subescalas *Salud*, *Grasa corporal*, *Apariencia física*, *Autoconcepto físico global* y *Autoestima*. Y el dominio **Autodescripciones de la forma física** incluye las sub-escalas *Coordinación*, *Competencia deportiva*, *Fuerza*, *resistencia*, *Flexibilidad* y *Actividad física*. El PSDQ presenta 70 reactivos distribuidos según un estructura multidimensional y jerárquica. Así, se presentan dos grandes dominios del autoconcepto físico, que a su vez tienen subordinadas diferentes autopercepciones más específicas:



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Dominio Autodescripción física

*Salud:* AF\_01, AF\_12, AF\_23, AF\_34, AF\_45, AF\_56, AF\_67 y AF\_69.

*Grasa corporal:* AF\_04, AF\_15, AF\_26, AF\_37, AF\_48 y AF\_59.

*Apariencia física:* AF\_07, AF\_18, AF\_29, AF\_40, AF\_51 y AF\_62.

*Autoconcepto físico global:* AF\_06, AF\_17, AF\_28, AF\_39, AF\_50 y AF\_61.

*Autoestima:* AF\_11, F\_22, AF\_33, AF\_44, AF\_55, AF\_66, AF\_68 y AF\_70.

Dominio Autodescripción forma física:

*Coordinación:* AF\_02, AF\_13, AF\_24, AF\_35, AF\_46 y AF\_57.

*Competencia deportiva:* AF\_05, AF\_16, AF\_27, AF\_38, AF\_49 y AF\_60.

*Fuerza:* AF\_08; AF\_19, AF\_30, AF\_41, AF\_52 y AF\_63.

*Resistencia:* AF\_10, AF\_21, AF\_32, AF\_43, AF\_54 y AF\_65.

*Flexibilidad:* AF\_09, AF\_20, AF\_31, AF\_42, AF\_53 y AF\_64.

*Actividad física:* AF\_03, AF\_14, AF\_25, AF\_36, AF\_47 y AF\_58.

Hemos calculado la consistencia interna de todos los elementos de la escala obteniendo un valor *alpha* de 0,963 en nuestra muestra de adolescentes ( $n = 351$ ). Para su cálculo, previamente se han invertido los ítems AF\_01, AF\_04, AF\_12, AF\_15, AF\_22, AF\_23, AF\_26, AF\_31, AF\_33, AF\_37, AF\_40, AF\_41, AF\_44, AF\_45, AF\_48, AF\_56, AF\_59, AF\_62, AF\_67, AF\_68 y AF\_70, con el objeto de que todos los ítems tuviesen la misma dirección: a mayor puntuación, mayor autoconcepto físico.

## RESULTADOS

### 4.7.1. ANÁLISIS FACTORIAL

Como en los anteriores instrumentos, hemos realizado un análisis factorial confirmatorio extrayendo los factores mediante el método PFA—análisis de componentes principales— y aplicando la rotación oblimin con normalización de Kaiser. Se asigna un máximo de 999 interacciones para la extracción y otras tantas para la rotación, 11 de límite de las dimensiones para controlar el número de componentes y -20 al valor de delta para la rotación.

Teniendo en cuenta que necesitaríamos una muestra mínima de 1.400 sujetos para tener garantías en la réplica de la estructura factorial teórica, ésta se ha reproducido con bastante fidelidad, y, en general, la mayoría de reactivos han saturando en mayor medida en la dimensión teórica prevista. Hay que señalar que en la sub-escala Fuerza, los ítems que la componen han presentado saturaciones, todos ellos, inferiores a +/- 0,15; esto puede deberse a la influencia de algún factor de orden superior tal como las diferencias culturales, por la que la fuerza física no se identificase con musculatura, sino con resistencia u otras variables de la condición física.

El porcentaje total de varianza explicada en la muestra de adolescentes por los once factores es del 64,8 %. Los ítems se han ordenado por su saturación en cada componente, se han despreciado las saturaciones inferiores a +/- 0,15 y se ha señalado en negrita la saturación más alta de cada ítem.

**ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES**

**Tabla 4.56** Physical self description questionnaire (PSDQ): Análisis factorial de Componentes Principales con rotación oblimin. Muestra de adolescentes

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11
	Autoestima Física Global	Grasa corporal	Salud	Actividad Física	Flexib.	Autoestím.	Fuerza	Coordin.	Apariencia Física	Resistencia	Compet. Deportiva
AF_06	<b>0,478</b>	-0,309	0,159					0,228	0,262		
AF_38	<b>0,419</b>			-0,175	0,175		0,155				-0,362
AF_39	<b>0,373</b>					-0,154	0,157		0,168		-0,292
AF_28	<b>0,372</b>	-0,166						0,298	0,175		
AF_17	<b>0,345</b>	-0,267	0,179				0,167	<b>0,304</b>	0,235		
AF_26	<b>0,310</b>				0,217	-0,152		<b>0,179</b>			
AF_04		<b>0,702</b>						-0,175			0,191
AF_04		<b>0,667</b>	-0,151					-0,206			0,264
AF_48		<b>0,647</b>						-0,228			0,215
AF_15		<b>0,632</b>									0,237
AF_37		<b>0,629</b>						-0,175	-0,199		
AF_59		<b>0,578</b>				0,157		-0,290			0,284
AF_45			<b>0,773</b>								
AF_23		0,240	<b>0,707</b>								
AF_12			<b>0,672</b>			-0,212				0,181	
AF_56			<b>0,621</b>					-0,280	-0,164	-0,156	
AF_67			<b>0,570</b>					-0,285	0,17		
AF_69	0,203		<b>-0,544</b>			0,221		0,419			0,182
AF_36			-0,161	<b>-0,517</b>		-0,299			0,363		
AF_58	0,282			<b>-0,487</b>		-0,180			0,453		
AF_47	0,268			<b>-0,447</b>		-0,349			0,384		
AF_25				<b>-0,356</b>		-0,177			0,304	-0,157	
AF_64					<b>0,574</b>				0,295	-0,162	
AF_09				0,201	<b>0,549</b>	-0,176		-0,198	0,323		-0,208
AF_42				0,185	<b>0,511</b>					-0,199	
AF_53	0,214				<b>0,496</b>				0,233	-0,176	
AF_20			0,288		<b>0,495</b>	-0,152		-0,164	0,279		-0,209
AF_46					<b>0,477</b>	-0,209		<b>0,153</b>			-0,179
AF_24					<b>0,379</b>	-0,152				-0,152	
AF_13					<b>0,326</b>	-0,178	0,286	<b>0,221</b>		0,233	-0,223
AF_35	0,298	-0,152			<b>0,313</b>					0,233	-0,240

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11
	Autoestima Física Global	Grasa corporal	Salud	Actividad Física	Flexib.	Autoestím.	Fuerza	Coordin.	Apariencia Física	Resistencia	Compet. Deportiva
AF_33			0,204	-0,178	0,238	<b>0,656</b>				0,250	
AF_68				-0,246	0,175	<b>0,454</b>		-0,439	0,160		
AF_31		0,159	0,179	-0,186	<b>-0,267</b>	<b>0,438</b>			0,211		0,314
AF_22					0,202	<b>0,396</b>			-0,158	0,178	0,159
AF_41	-0,221	0,153	0,308	-0,226	0,178	<b>0,369</b>	<b>-0,234</b>	0,279			
AF_03	-0,375	0,166		<b>-0,357</b>		-0,172	<b>0,601</b>		0,313		
AF_14	-0,277			<b>-0,404</b>		-0,258	<b>0,520</b>		0,310		
AF_02	-0,234				0,376		<b>0,517</b>				
AF_08	0,285			0,205		-0,157	<b>0,480</b>	-0,187	0,206		-0,165
AF_63	0,201	0,232					<b>0,464</b>	-0,170	0,188	-0,161	
AF_52				0,213			<b>0,453</b>		0,256		
AF_30	0,169	0,187					<b>0,437</b>	-0,311		-0,232	-0,280
AF_19	0,242	0,220		0,280			<b>0,406</b>		0,290	-0,166	
AF_66				0,172		-0,185		<b>0,399</b>	0,188	-0,341	
AF_70				-0,214		0,393		<b>-0,395</b>	0,237	0,288	
AF_50	<b>0,333</b>							<b>0,392</b>		-0,198	
AF_61	<b>0,374</b>	-0,231		0,195			0,184	<b>0,379</b>	0,186		
AF_34			-0,199		0,247	0,235		<b>0,332</b>	0,302		0,223
AF_11					0,168	-0,188	0,226	<b>0,282</b>		-0,256	
AF_07			0,209	0,302					<b>0,439</b>		-0,225
AF_18			0,152	0,369					<b>0,406</b>	-0,161	-0,228
AF_51	0,233		0,212	0,318				0,262	<b>0,403</b>		
AF_40				-0,375	0,295	0,259			<b>-0,399</b>		0,286
AF_43				-0,178			0,179			<b>-0,655</b>	
AF_32							0,292			<b>-0,583</b>	-0,170
AF_65				-0,220	0,185				0,206	<b>-0,527</b>	
AF_54				-0,216					0,212	<b>-0,509</b>	
AF_55					0,159			0,320		<b>-0,443</b>	
AF_10	0,201			-0,253	0,170		0,215			<b>-0,363</b>	
AF_21	0,297				0,181		0,214			<b>-0,341</b>	
AF_29			0,180				0,236		<b>0,215</b>	<b>-0,278</b>	-0,220
AF_01	0,326		0,204		0,249	-0,397			-0,289	0,270	<b>0,487</b>
AF_27	0,336						0,170				<b>-0,472</b>
AF_62	0,274	-0,150			0,166	0,197	0,295	-0,327	<b>-0,195</b>	-0,105	<b>0,437</b>
AF_49	0,280	0,231		-0,247		0,197	0,187			-0,174	<b>-0,424</b>
AF_05	0,297			-0,251			0,231	0,188			<b>-0,407</b>
AF_60	0,306	0,239						0,247			<b>-0,385</b>
AF_16	0,320			-0,241			0,279				<b>-0,369</b>
AF_44			0,160			0,276			-0,157	0,200	<b>0,349</b>

## RESULTADOS

**Tabla 4.57** *Physical self description questionnaire (PSDQ):  
Varianza explicada*

<i>Varianza explicada</i>	
Autoconcep físico g.	32,3 %
Grasa corporal	8,9 %
Salud	4,7 %
Actividad física	3,5 %
Flexibilidad	3,2 %
Autoestima	2,7 %
Fuerza	2,3 %
Coordinación	2,1 %
Apariencia física	1,8 %
Resistencia	1,8 %
Competencia deport.	1,7 %
<b>Total escala</b>	<b>64,8 %</b>

### 4.7.2.

## ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES

A continuación ofrecemos un resumen de los análisis realizados sobre cada una de las once sub-escalas que componen el PSDQ. En cada una de ellas, hemos realizado los pertinentes análisis estadísticos de los ítems y se ha calculado su consistencia interna.

#### 4.7.2.1

### SALUD

La sub-escala salud mide la percepción del sujeto sobre su estado general de salud y sobre su capacidad de recuperación tras una enfermedad. Esta sub-escala está compuesta por ocho ítems:

AF\_01: “*Cuando me pongo enfermo me siento tan mal que no puedo levantarme de la cama*”,

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

AF\_12: “Normalmente cojo cualquier enfermedad (gripe, virus, resfriado, etc.) con la que tengo contacto”,

AF\_23: “Estoy enfermo tan frecuentemente que no puedo hacer todas las cosas que me gustaría”,

AF\_34: “Raramente estoy indispuerto o enfermo”,

AF\_45: “Me pongo enfermo muchas veces”,

AF\_56: “Cuando me pongo enfermo, me cuesta mucho tiempo recuperarme”.

AF\_67: “Enfermo y acudo al médico con más frecuencia que la mayoría de las personas de mi edad”,

AF\_69: “Normalmente estoy sano, incluso cuando mis amigos se ponen enfermos”,

La subescala *Salud* presenta un aceptable índice alpha (0,774). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_45, con 0,773, y su supresión afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la subescala (0,696). El ítem que menor saturación presenta en este factor es el AF\_01 (0,204), aunque su supresión no mejoraría realmente la fiabilidad de la escala (0,773).

## RESULTADOS

**Tabla 4.58** Salud (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_01	0,204	521,57	16908,47	0,239	0,089	0,773
AF_12	0,672	504,86	15134,28	0,538	0,352	0,714
AF_23	0,707	488,27	16079,45	0,528	0,436	0,720
AF_34	-0,199	515,43	16483,44	0,243	0,088	0,778
AF_45	0,773	492,47	14942,98	0,652	0,562	0,696
AF_56	0,621	497,41	15387,98	0,565	0,372	0,711
AF_67	0,570	492,70	16055,10	0,474	0,278	0,727
AF_69	-0,544	506,42	15539,68	0,525	0,324	0,718
<b>Alfa:</b>						<b>0,774</b>

**Tabla 4.59** Salud (PSDQ): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	574,16	19964,06	141,29	<b>0,774</b>

### 4.7.2.2 GRASA CORPORAL

La sub-escala grasa corporal mide las percepción del sujeto acerca de su obesidad. Es decir, si el sujeto considera, o no, que tiene mucha grasa corporal. Esta sub-escala está compuesta por seis ítems:

- AF\_04: “Estoy demasiado grueso”,
- AF\_15: “Mi cintura es demasiado ancha”,
- AF\_26: “Tengo demasiada grasa en mi cuerpo”,
- AF\_37: “Estoy por encima de mi peso adecuado”,
- AF\_48: “Tengo mucha barriga”,
- AF\_59: “La gente piensa que estoy grueso”.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

La subescala *Grasa corporal* presenta un elevado índice alpha (0,908). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_26, con 0,702, y su supresión afectaría sensiblemente a la fiabilidad de la subescala (.882). El ítem que menor saturación presenta en este factor es el AF\_59 (0,578), pero su supresión no mejoraría en absoluto la fiabilidad de la sub-escala (0,881).

**Tabla 4.60** *Grasa corporal (PSDQ): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
AF_04	0,667	362,70	17476,69	0,829	0,709	0,875
AF_15	0,632	364,33	18596,96	0,676	0,466	0,898
AF_26	0,702	363,79	17947,70	0,785	0,622	0,882
AF_37	0,629	370,08	18007,42	0,638	0,418	0,906
AF_48	0,647	361,76	18073,73	0,789	0,661	0,881
AF_59	0,578	358,43	18555,41	0,746	0,571	0,888
<b>Alfa:</b>						<b>0,908</b>

**Tabla 4.61** *Grasa corporal (PSDQ): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	436,22	25594,42	159,98	<b>0,908</b>

### 4.7.2.3 APARIENCIA FÍSICA

La sub-escala Apariencia mide la percepción del sujeto sobre su atractivo físico (aspecto agradable). Esta sub-escala está compuesta por seis ítems:

- AF\_07: “Soy atractivo para mi edad”,
- AF\_18: “Tengo una cara bien parecida”,
- AF\_29: “Tengo mejor apariencia que la mayoría de mis amigos”,
- AF\_40: “Soy feo / a”,

## RESULTADOS

AF\_51: “Tengo buena apariencia”,

AF\_62: “Nadie cree que soy bien parecido”.

Esta subescala ofrece un buen índice alpha (0,817). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_07, con 0,439, y su supresión afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la subescala (0,746). El ítem que menor saturación en este factor presenta es el AF\_62 (-0,195), siendo el único ítem cuya supresión mejoraría perceptiblemente la fiabilidad de la escala (0,851).

**Tabla 4.62** *Apariencia física (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_07	0,439	287,48	9850,11	0,758	0,638	0,746
AF_18	0,406	285,65	10292,17	0,715	0,564	0,758
AF_29	0,215	195,15	11386,57	0,517	0,411	0,801
AF_40	-0,399	170,45	10783,75	0,551	0,358	0,795
AF_51	0,403	276,21	10575,13	0,728	0,577	0,758
AF_62	-0,195	267,59	12812,84	0,259	0,142	0,851
<b>Alfa:</b>						<b>0,817</b>

**Tabla 4.63** *Apariencia física (PSDQ): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	336,51	15215,63	123,33	<b>0,817</b>

### 4.7.2.4

#### AUTOCONCEPTO FÍSICO GLOBAL

La sub-escala Autoconcepto físico global mide las actitudes positivas sobre el propio autoconcepto físico. La sub-escala está compuesta por seis ítems:

AF\_06: “Estoy satisfecho con el tipo de persona que soy físicamente”,

AF\_17: “Físicamente, estoy feliz conmigo mismo”,



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

AF\_28: “Me siento bien acerca de mi apariencia y acerca de lo que puedo hacer físicamente”,

AF\_39: “Siento que soy bueno físicamente”,

AF\_50: “Me siento bien acerca de cómo soy y qué puedo hacer físicamente”.

AF\_61: “Me siento bien como soy físicamente”.

La subescala *Autoconcepto físico global* presenta un excelente índice alpha (0,868). El ítem que más satura en la dimensión es AF\_06, con 0,478, y su supresión afectaría sensiblemente a la fiabilidad de la subescala (0,899). El ítem que menor saturación presenta en este factor es el AF\_50 (0,333), aunque su supresión no mejoraría en gran medida la fiabilidad de la escala (0,905).

**Tabla 4.64** *Autoconcepto físico global (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
AF_06	0,478	295,47	16334,09	0,787	0,658	0,899
AF_17	0,345	295,52	16393,02	0,784	0,657	0,900
AF_28	0,372	297,96	16718,77	0,782	0,621	0,900
AF_39	0,373	309,04	17049,84	0,687	0,497	0,913
AF_50	0,333	294,81	17111,89	0,746	0,601	0,905
AF_61	0,374	296,11	16326,44	0,813	0,704	0,896
<b>Alfa:</b>						<b>0,917</b>

**Tabla 4.65** *Autoconcepto físico global (PSDQ): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	357,78	23595,41	153,60	<b>0,917</b>

## RESULTADOS

### 4.7.2.5 AUTOESTIMA

La sub-escala Autoestima evalúa los sentimientos generales sobre uno mismo. Esta sub-escala está compuesta por ocho ítems:

- AF\_11: *“En conjunto, la mayoría de cosas que hago me salen bien”*,
- AF\_22: *“No tengo mucho de que estar orgulloso”*,
- AF\_33: *“Siento que mi vida no es muy útil”*,
- AF\_44: *“En conjunto, no soy bueno”*,
- AF\_55: *“La mayoría de cosas que hago, las hago bien”*,
- AF\_66: *“En conjunto, tengo mucho de qué sentirme orgulloso”*.
- AF\_68: *“En conjunto, soy un fracasado”*,
- AF\_70: *“Parece que nada de lo que hago sale bien”*,

Esta subescala presenta un buen índice alpha (0,836). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_33, con 0,656, y su supresión afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la subescala (0,803). El ítem que menor saturación en este factor presenta es el AF\_55 siendo menor a +/-0,15. No es posible incrementar la fiabilidad de la sub-escala suprimiendo alguno de sus ítems.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 4.66** *Autoestima (PSDQ) Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala,	Varianza de la escala,	R ítem- ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
		sin el ítem	sin el ítem			
AF_11	-0,188	481,44	18365,13	0,592	0,542	0,808
AF_22	0,396	475,40	17696,80	0,513	0,318	0,819
AF_33	0,656	463,34	18308,92	0,446	0,263	0,829
AF_44	0,276	470,43	17320,34	0,621	0,417	0,803
AF_55	< +/-0,15	481,62	18555,59	0,575	0,559	0,811
AF_66	-0,185	480,12	17548,69	0,604	0,431	0,806
AF_68	0,454	455,04	18823,34	0,542	0,407	0,815
AF_70	0,393	464,75	17734,97	0,606	0,450	0,806
<b>Alfa:</b>						<b>0,836</b>

**Tabla 4.67** *Autoestima (PSDQ): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	538,88	23015,69	151,70	<b>0,836</b>

#### 4.7.2.6 COORDINACIÓN

La sub-escala coordinación mide la percepciones del sujeto acerca de su coordinación motriz y la armonía en sus movimientos. Esta sub-escala está compuesta por seis reactivos:

- AF\_02: “Me siento confiado cuando realizo movimientos coordinados”,
- AF\_13: “Es fácil para mí controlar los movimientos de mi cuerpo”,
- AF\_24: “Soy bueno coordinando movimientos”,
- AF\_35: “Puedo realizar fácilmente los movimientos de la mayoría de actividades físicas”,
- AF\_46: “Considero que mi cuerpo realiza movimientos coordinados con facilidad”,

## RESULTADOS

AF\_57: “Soy armonioso y coordinado cuando practico deporte y otras actividades físicas”.

La sub-escala *Coordinación* ofrece un buen índice alpha (0,804). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_13, con 0,221, aunque su supresión no afectaría en gran medida a la fiabilidad de la sub-escala (0,791). Las saturaciones de los ítems AF\_302, AF\_24 y AF\_35 son inferiores a +/-0,15.

**Tabla 4.68** *Coordinación (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem- ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_02	< +/-0,15	285,42	10174,33	0,422	0,222	0,804
AF_13	0,221	281,15	9933,89	0,482	0,237	0,791
AF_24	< +/-0,15	193,65	9102,05	0,646	0,468	0,755
AF_35	< +/-0,15	287,54	9095,09	0,598	0,373	0,766
AF_46	0,153	291,19	8702,96	0,713	0,543	0,738
AF_57	0,179	293,11	9464,46	0,519	0,326	0,784
<b>Alfa:</b>						<b>0,804</b>

**Tabla 4.69** *Coordinación (PSDQ): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	346,41	13044,52	114,21	<b>0,804</b>

### 4.7.2.7

#### COMPETENCIA DEPORTIVA

La sub-escala competencia deportiva mide la percepciones del sujeto acerca de sus condiciones y habilidades para la práctica de actividades físicas y deportes. Esta sub-escala está compuesta por seis reactivos:

AF\_05: “Otras personas creen que soy bueno en los deportes”,

AF\_16: “Soy bueno en la mayoría de los deportes”,

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

AF\_27: “La mayoría de los deportes son fáciles para mí”,  
 AF\_38: “Tengo buenas destrezas deportivas”,  
 AF\_49: “Soy mejor en los deportes que la mayoría de mis amigos”,  
 AF\_60: “Juego bien en los deportes”.

Esta subescala presenta un buenísimo índice alpha (0,910). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_27, con -0,472. El ítem que menor saturación presenta es el AF\_38 (-0,362). La fiabilidad de la subescala no puede aumentarse por el procedimiento de supresión de algún ítem.

**Tabla 4.70** *Competencia deportiva (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

<i>Ítem</i>	<i>Saturación</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>R<sup>2</sup> múltiple</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
AF_05	-0,407	239,62	15720,64	0,745	0,565	0,895
AF_16	-0,369	242,50	15622,38	0,823	0,680	0,883
AF_27	-0,472	237,56	16439,80	0,735	0,559	0,896
AF_38	-0,362	234,07	15847,00	0,761	0,587	0,892
AF_49	-0,424	247,09	16335,96	0,696	0,495	0,902
AF_60	-0,385	232,07	16383,48	0,743	0,555	0,895
<b>Alfa:</b>						<b>0,910</b>

**Tabla 4.71** *Competencia deportiva (PSDQ): Varianza explicada*

<i>Muestra</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Varianza</i>	<i>Std. Desv.</i>	<i>Alpha</i>
<b>Hijos</b>	351	286,58	22716,80	150,72	<b>0,910</b>

### 4.7.2.8 FUERZA

La sub-escala Fuerza mide la percepciones del sujeto acerca del desarrollo de su musculatura y de su fortaleza y fuerza física. Esta sub-escala está compuesta por seis reactivos:

## RESULTADOS

AF\_08: “Soy una persona fuerte físicamente”,  
 AF\_19: “Tengo un cuerpo con mucha fuerza”,  
 AF\_30: “Soy más fuerte que la mayoría de las personas de mi edad”,  
 AF\_41: “Soy débil y no tengo musculatura”,  
 AF\_52: “Realizaría bien un test de fuerza”,  
 AF\_63: “Soy bueno levantando objetos pesados”.

La subescala *Fuerza* presenta un buen índice alpha (0,870). El ítem que mayor saturación ofrece es el AF\_08 (0,480). La fiabilidad de esta sub-escala podría incrementarse eliminando el ítem AF\_41 (0,899).

**Tabla 4.72** *Fuerza (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_08	0,480	248,73	12940,48	0,760	0,611	0,831
AF_19	0,406	250,88	12991,70	0,786	0,668	0,827
AF_30	0,437	264,61	13613,41	0,660	0,465	0,849
AF_41	-0,234	233,11	15338,10	0,357	0,158	0,899
AF_52	0,453	253,12	12703,72	0,789	0,657	0,825
AF_63	0,464	259,65	13042,24	0,694	0,548	0,843
<b>Alfa:</b>						<b>0,870</b>

**Tabla 4.73** *Fuerza (PSDQ): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	302,02	18860,27	137,33	<b>0,870</b>

### 4.7.2.9- RESISTENCIA

La sub-escala Resistencia mide la percepciones del sujeto acerca de su capacidad para correr largas distancias sin parar y sobre su resistencia al cansancio ante un trabajo duro. Esta sub-escala está compuesta por seis reactivos:

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- AF\_10: “Puedo correr una larga distancia sin parar”,  
 AF\_21: “Realizaría bien un test de vitalidad y resistencia física”,  
 AF\_32: “Podría correr 5 kilómetros sin parar”,  
 AF\_43: “Pienso que podría correr un alarga distancia sin sentirme cansado”,  
 AF\_54: “Puedo estar físicamente activo durante un largo periodo de tiempo sin sentirme cansado”,  
 AF\_65: “Soy bueno en actividades de resistencia como correr largas distancias, aeróbic, ciclismo, natación o esquí de fondo”.

Esta subescala presenta un buen índice alpha (0,899). El ítem que más satura en la dimensión es el AF\_43, con  $-0,655$ , y el que menor saturación presenta en este factor es el AF\_21 ( $-0,341$ ). La fiabilidad de la sub-escala no puede incrementarse suprimiendo algún ítem.

**Tabla 4.74 Resistencia (PSDQ): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes**

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_10	-0,363	233,18	17714,47	0,748	0,566	0,875
AF_21	-0,341	237,66	18790,27	0,677	0,476	0,886
AF_32	-0,583	246,28	16717,72	0,693	0,490	0,887
AF_43	-0,655	243,60	17082,47	0,754	0,598	0,874
AF_54	-0,509	241,78	17788,47	0,776	0,620	0,871
AF_65	-0,527	235,76	18030,31	0,711	0,514	0,881
<b>Alfa:</b>						<b>0,899</b>

**Tabla 4.75 Resistencia (PSDQ): Varianza explicada**

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	287,65	24957,62	157,97	<b>0,899</b>

## RESULTADOS

### 4.7.2.10 FLEXIBILIDAD

La sub-escala Flexibilidad mide la percepciones del sujeto acerca de su capacidad para doblar y retorcer el cuerpo con facilidad. Esta sub-escala está compuesta por seis reactivos:

AF\_09: *“Soy bastante bueno flexionando, extendiendo y girando mi cuerpo”*,

AF\_20: *“Mi cuerpo es flexible”*,

AF\_31: *“Mi cuerpo es torpe y falto de flexibilidad”*,

AF\_42: *“Las partes de mi cuerpo se mueven y doblan bien en la mayoría de las direcciones”*,

AF\_53: *“Pienso que soy suficientemente flexible para la mayoría de los deportes”*,

AF\_64: *“Pienso que obtendría un buen resultado en un test de flexibilidad”*.

Esta subescala presenta un buen índice alpha (0,870). El ítem que más satura en la dimensión es AF\_64, con 0,574. La fiabilidad de la escala se vería afectada en mayor medida si se suprimiese el ítem AF\_20 (0,829). El ítem que menor saturación presenta en este factor es el AF\_31 (-0,267), siendo el único ítem cuya supresión mejoraría levemente la fiabilidad de la escala (0,893).



ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES

**Tabla 4.76** Flexibilidad (PSDQ): Análisis estadístico por ítems.  
Muestra de adolescentes

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_09	0,509	292,24	12509,74	0,766	0,654	0,832
AF_20	0,495	292,46	12696,96	0,786	0,660	0,829
AF_31	-0,267	268,33	14939,13	0,397	0,166	0,893
AF_42	0,511	280,81	13622,68	0,599	0,395	0,861
AF_53	0,496	291,97	12551,08	0,778	0,636	0,830
AF_64	0,574	295,43	12825,40	0,723	0,578	0,840
<b>Alfa:</b>						<b>0,870</b>

**Tabla 4.77** Flexibilidad (PSDQ): Varianza explicada

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	344,25	18518,70	136,08	<b>0,870</b>

#### 4.7.2.11 ACTIVIDAD FÍSICA

La sub-escala Actividad física mide si el sujeto se considera a sí mismo una persona físicamente activa y, además, si regularmente practica diversas actividades físicas aeróbicas. Esta sub-escala está compuesta por seis reactivos:

AF\_03: “Algunas veces a la semana me ejercito o juego suficientemente dura hasta llegar a forzar la respiración”,

AF\_14: “A menudo hago ejercicios o actividades que me hacen forzar la respiración”,

AF\_25: “Realizo ejercicio o actividad que me hace inspirar y espirar profundamente, durante al menos 30 minutos, tres o cuatro veces a la semana”,

AF\_36: Hago actividades físicas (como correr, bailar, ciclismo, aeróbic, gimnasia o natación) por lo menos tres veces a la semana”,

## RESULTADOS

AF\_47: “Practico muchos deportes, baile, gimnasia u otras actividades físicas”,

AF\_58: “Practico deportes, ejercicio, baile u otras actividades físicas casi todos los días”.

Esta subescala presenta un buen índice alpha (0,828). El ítem que más satura en la dimensión es AF\_58, con  $-0,487$ , y su supresión afectaría en mayor medida a la fiabilidad de la subescala (0,790). El ítem que menor saturación en este factor presenta es el AF\_25 ( $-0,356$ ). La fiabilidad de la escala no puede elevarse mediante la supresión de ningún ítem.

**Tabla 4.78** *Actividad física (PSDQ): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

Ítem	Saturación	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	R <sup>2</sup> múltiple	Índice Alfa sin el ítem
AF_03	-0,357	230,74	17452,51	0,504	0,435	0,819
AF_14	-0,404	228,76	17322,02	0,575	0,479	0,805
AF_25	-0,356	241,26	17328,47	0,549	0,308	0,810
AF_36	-0,517	223,39	15853,11	0,645	0,467	0,790
AF_47	-0,447	229,33	16477,16	0,669	0,572	0,786
AF_58	-0,487	235,66	16166,06	0,648	0,555	0,790
<b>Alfa:</b>						<b>0,828</b>

**Tabla 4.79** *Actividad física (PSDQ): Varianza explicada*

Muestra	n	Media	Varianza	Std. Desv.	Alpha
<b>Hijos</b>	351	277,83	23342,69	152,78	<b>0,828</b>

## 4.8 PCM

### PRUEBAS DE CAPACIDAD MOTRIZ

La Capacidad motriz de los sujetos se ha medido mediante dos test. En primer lugar el Test de Rendimiento motriz de García Ferriol y Busso (2001) que permite realizar un diagnóstico general de la forma física del sujeto y que evalúa la fuerza explosiva del tren inferior, la velocidad de traslación, la potencia muscular general, la agilidad y la potencia abdominal. El segundo test utilizado es el Test de Leger o Course Navette (Leger y Lambert, 1982) que mide de un modo directo la potencia aeróbica máxima del sujeto.

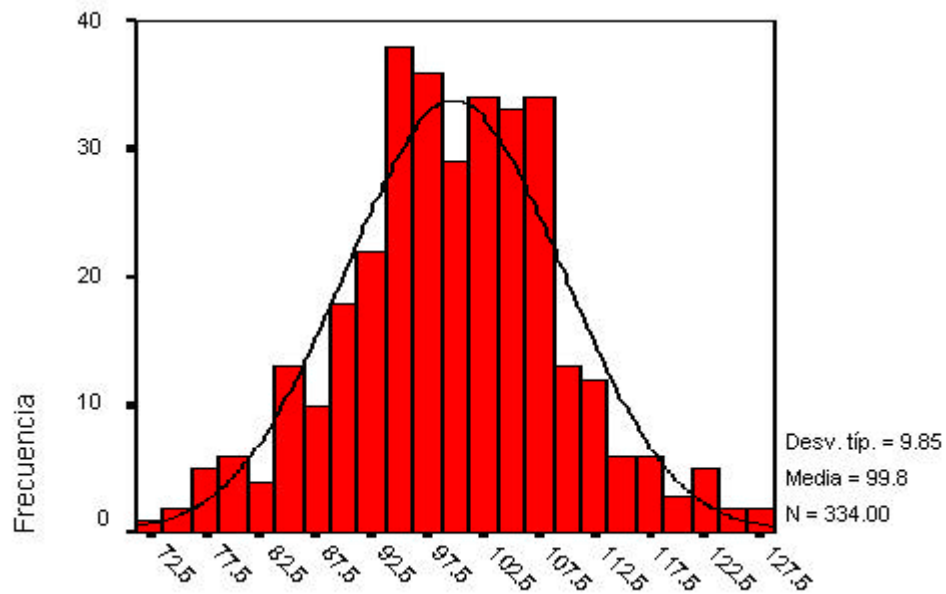
Se han tipificado las puntuaciones obtenidas en las distintas pruebas del Test de Rendimiento Físico y de la Course Navette, con el objeto de disponer de una sola unidad de medida que permita realizar comparaciones y ofrecer una puntuación global de la Capacidad motriz del sujeto. Las puntuaciones  $z$  se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y dividiendo el resultado por la desviación típica. La puntuación media ( $z$ ) en *Capacidad Motriz* ha sido de 99,832; siendo la desviación típica de 9,850, y siendo la puntuación mínima de 73,25, y la máxima de 127,29. La fiabilidad ofrecida por la batería de pruebas físicas (Test de Rendimiento Físico + Course Navette) es muy aceptable, ofreciendo un índice alpha de 0,770. Dicha fiabilidad podría incrementarse levemente (0,782) en caso de suprimir la prueba de Potencia abdominal. A continuación se ofrece un resumen de los principales estadísticos de la batería de pruebas físicas

RESULTADOS

**Tabla 4.80** Pruebas de capacidad motriz (PCM): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes

Prueba	Media	Desviación típica	Media de la escala, sin el ítem	Varianza de la escala, sin el ítem	R ítem-ítems	Índice Alfa sin el ítem
Salto horizontal	0,084	0,915	0,113	10,338	0,631	0,706
Carrera	0,014	0,939	0,183	10,271	0,620	0,708
Balón	0,003	0,960	0,194	11,037	0,459	0,750
Tacos	0,015	0,952	0,182	10,230	0,616	0,708
Abdominales	0,061	0,965	0,135	11,764	0,331	0,782
Course Navette	0,018	0,923	0,178	11,260	0,448	0,752
					<b>Alpha</b>	<b>0,770</b>

**Gráfico 4.1** Distribución de frecuencias en la variable tipificada Pruebas físicas



### 4.8.1 TEST DE RENDIMIENTO FÍSICO (García-Ferriol y Busso, 2001).

El Test de Rendimiento físico (Capacidad motriz) está conformado por 5 pruebas que evalúan diferentes áreas del rendimiento motor del sujeto: fuerza explosiva del tren inferior, velocidad de traslación corporal, potencia muscular general, agilidad, y potencia abdominal.

Estas 5 pruebas presentan diferentes unidades de medida:

*Tabla 4.81 Unidades de medida de las pruebas de capacidad motriz*

Prueba	Unidad de medida
Fuerza explosiva del tren inferior (Salto horizontal)	centímetros
Velocidad de traslación corporal (Carrera)	segundos
Potencia muscular general (Balón)	centímetros
Agilidad de movimiento (Tacos)	segundos
Potencia abdominal (Abdominales)	Nº de aciertos

Para poder obtener una media global de la ejecución de cada sujeto, considerando las diferentes unidades de medida, es necesario tipificar las puntuaciones directas obtenidas en las pruebas. La elaboración de una escala de puntuaciones típicas nos permite comparar entre sí todos los rendimientos puesto que los valores se relativizan según el promedio de cada distribución y su desviación típica.

Por otra parte, en las pruebas cuya unidad de medida es el tiempo, una mejor condición física implica una menor puntuación directa. Por lo tanto, para que todas las puntuaciones típicas tengan la misma dirección al objeto de hallar una puntuación global sobre la capacidad motriz, es necesario invertir las puntuaciones típicas obtenidas. De este modo, una

## RESULTADOS

puntuación baja se corresponde con una baja capacidad motriz. La batería de pruebas físicas del Test de Rendimiento físico fue completada por un total de 267 sujetos. Sobre esta muestra, dicho test obtuvo un índice Alpha de 0,751

**Tabla 4.82** *Test de rendimiento físico (TRF): Análisis estadístico por ítems. Muestra de adolescentes*

<i>Prueba</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Media de la escala, sin el ítem</i>	<i>Varianza de la escala, sin el ítem</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>Índice Alfa sin el ítem</i>
Salto horizontal	0,084	0,919	0,066	7,350	0,628	0,667
Carrera	0,008	0,949	0,142	7,307	0,607	0,674
Balón	0,010	0,952	0,140	7,863	0,478	0,721
Tacos	0,022	0,958	0,128	7,318	0,596	0,678
Abdominales	0,024	0,971	0,126	8,655	0,302	0,783
					<b>Alpha</b>	<b>0,751</b>

### 4.8.1.1

#### **DISTRIBUCION DE LA MUESTRA EN LAS PRUEBAS DEL TEST DE RENDIMIENTO FISICO.**

En el análisis de los resultados estructurales obtenidos en el Test de rendimiento físico se ofrece la distribución de frecuencias de cada subescala.

#### 4.8.1.1.1

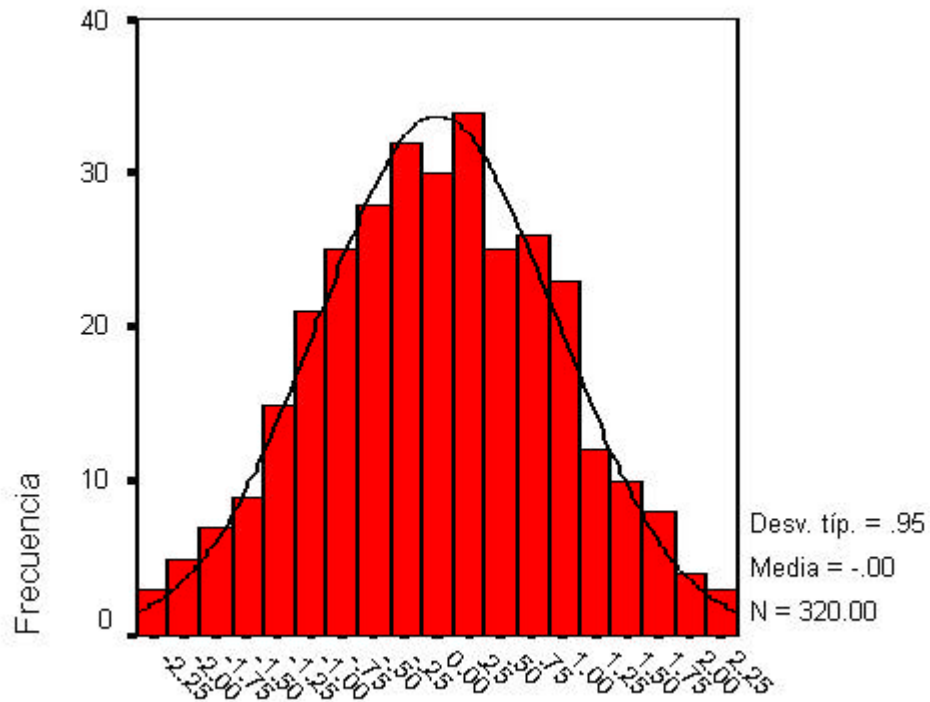
##### **Fuerza explosiva del tren inferior (salto horizontal)**

De la totalidad de los 351 adolescentes que componían la muestra, 320 realizaron esta prueba, siendo la distancia media de salto horizontal de 172,7 cm. Las puntuaciones directas máxima y mínima obtenidas fueron 265 cm. y 100 cm., respectivamente, siendo la desviación típica de 33,28 cm. Las puntuaciones z se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y se divide el

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

resultado por la desviación típica. La puntuación media ( $z$ ) en la prueba de *Fuerza explosiva del tren inferior (salto horizontal)* ha sido de  $-0,0001$ ; la desviación típica de  $0,945$ , la puntuación mínima de  $-2,30$  y la máxima de  $2,30$ . A continuación se ofrece la tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas:

**Gráfico 4.2** *Distribución de frecuencias de la variable tipificada  
Fuerza explosiva del tren inferior (Salto horizontal)*



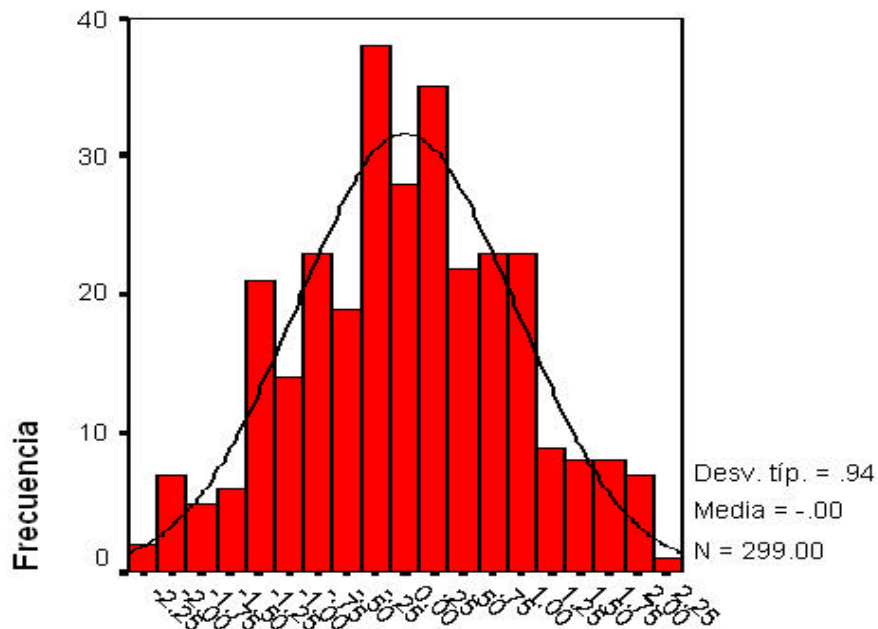
## RESULTADOS

### 4.8.1.1.2

#### Velocidad de traslación corporal (carrera)

Esta prueba consiste en correr los 50 metros lisos con la mayor rapidez posible. El número total de sujetos que realizó esta prueba fue de 299, obteniendo una puntuación directa media de 71,7 segundos. El tiempo mínimo obtenido fue de 55 segundos y el máximo de 119 segundos. La desviación típica fue de 9,15 segundos. Las puntuaciones z se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y se ha dividido el resultado por la desviación típica. La puntuación media (z) en la prueba de *Velocidad de traslación corporal (carrera)* ha sido de  $-0,0009$ ; la desviación típica de 0,940, la puntuación mínima de  $-2,286$  y la máxima de 2,86. A continuación se ofrece la tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas:

**Gráfico 4.3** Distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas de la variable *Velocidad de traslación corporal (Carrera)*

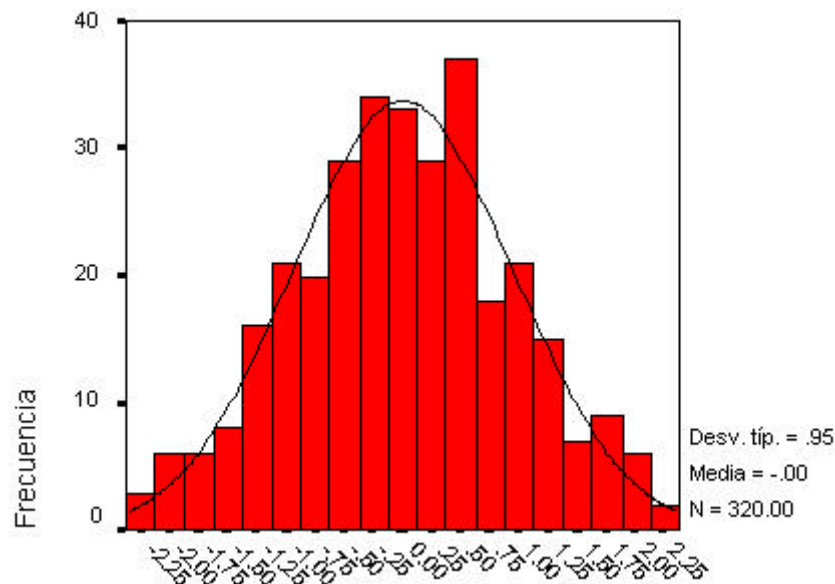




#### 4.8.1.1.3 Potencia muscular general (balón)

La prueba consistía en lanzar un balón medicinal de 3 kg. de peso lo más lejos posible. 320 sujetos realizaron esta prueba obteniendo una puntuación directa media de 608,67 cm. La puntuación mínima fue de 160 cm. y la máxima 1.150 cm., siendo la desviación típica de 142,86 cm. Las puntuaciones z se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y se ha dividido el resultado por la desviación típica. La puntuación media (z) en la prueba de *Potencia muscular general (balón)* ha sido de  $-0,0002$ ; la desviación típica de  $0,946$ , la puntuación mínima de  $-2,312$  y la máxima de  $2,166$ . A continuación se ofrece la tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas:

**Gráfico 4.4** *Distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas de la variable Potencia muscular general (Balón)*

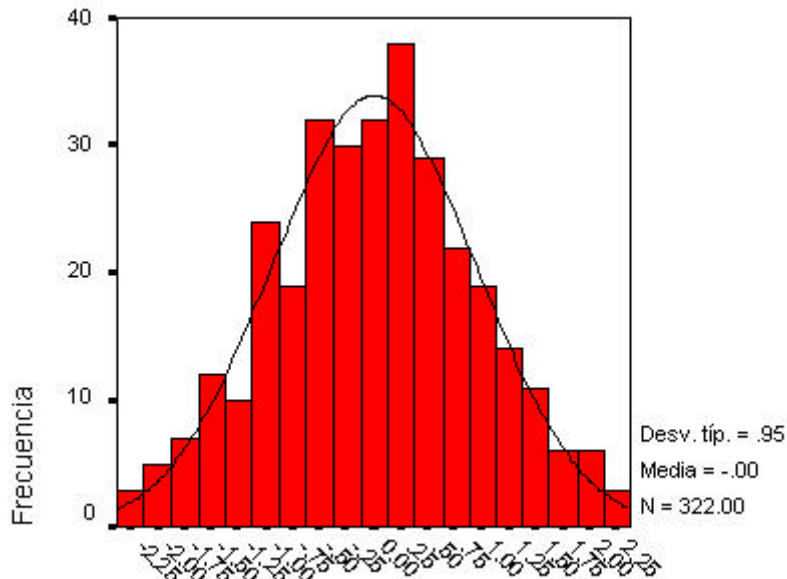


## RESULTADOS

### 4.8.1.1.4 Agilidad de movimiento (tacos)

Esta prueba, que consiste en recorrer a velocidad máxima un circuito señalado, la realizaron 322 sujetos que obtuvieron una puntuación media de 114,76 segundos. La puntuación mínima obtenida fue de 91 segundos, y la máxima de 150 segundos, siendo la desviación típica de 11,03 segundos. Las puntuaciones  $z$  se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y se ha dividido el resultado por la desviación típica. La puntuación media ( $z$ ) en la prueba de *Agilidad de movimiento (tacos)* ha sido de  $-0,001$ ; la desviación típica de 0,946, la puntuación mínima de  $-2,336$  y la máxima de 2,336. A continuación se ofrece la tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas:

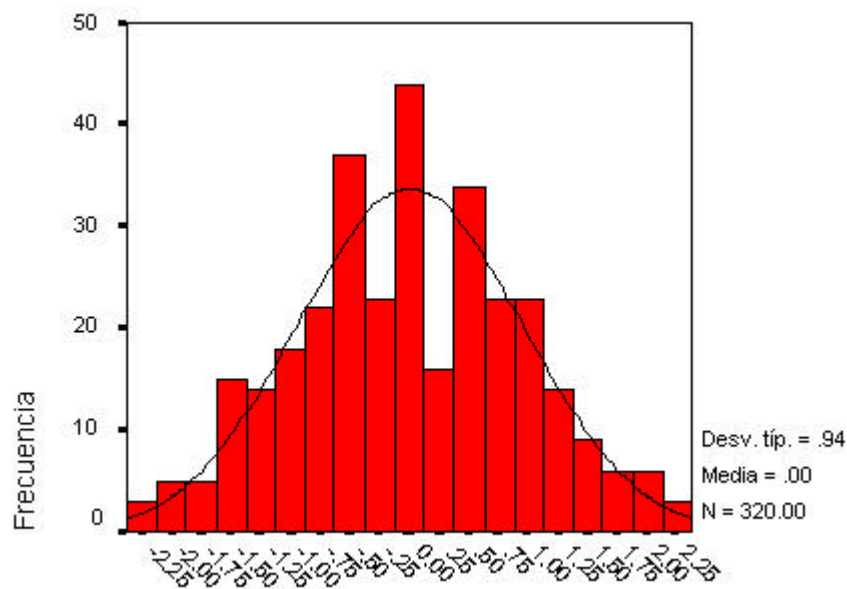
**Gráfico 4.5** Distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas de la variable *Agilidad de movimientos (Tacos)*



#### 4.8.1.1.5 Potencia abdominal (abdominales)

Esta prueba consiste en realizar el mayor número posible de abdominales, sin límite de tiempo. 320 sujetos realizaron la prueba obteniendo una puntuación media de 23,47 abdominales válidos. La puntuación mínima obtenida fue de 4 abdominales válidos y la máxima de 43, siendo el valor de la desviación típica de 5,97 intentos válidos. Las puntuaciones z se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y se ha dividido el resultado por la desviación típica. La puntuación media (z) en la prueba de *Potencia abdominal (abdominales)* ha sido de 0,0012; la desviación típica de 0,942, la puntuación mínima de -2,318 y la máxima de 2,318. A continuación se ofrece la tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas:

**Gráfica 4.6** Distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas de la variable *Potencia abdominal (abdominales)*



#### 4.8.2

### COURSE NAVETTE

(Leger y Lambert, 1982; Leger y Rouillard, 1983)

La Course Navette, o test de Leger, es un test de aptitud cardiorrespiratoria que mide la potencia aeróbica máxima e indirectamente el consumo máximo de oxígeno. Se trata de un test máximo y progresivo: El sujeto inicia la prueba andando y siguiendo un ritmo (señal sonora) que va acelerándose cada minuto, marcado mediante una cinta magnetofónica, el sujeto finalizará su ejecución corriendo a su máxima velocidad. La puntuación directa obtenida es el número de periodos (fases) que el sujeto termina el recorrido (ida y vuelta) de 20 metros (se admite un margen de error de 2 metros) pudiendo seguir el ritmo marcado por la cinta magnetofónica. Sobre dicha puntuación directa se aplican unos baremos de puntuación en función de la edad y el sexo. Dicha tabla de baremación está disponible en internet<sup>1</sup>.

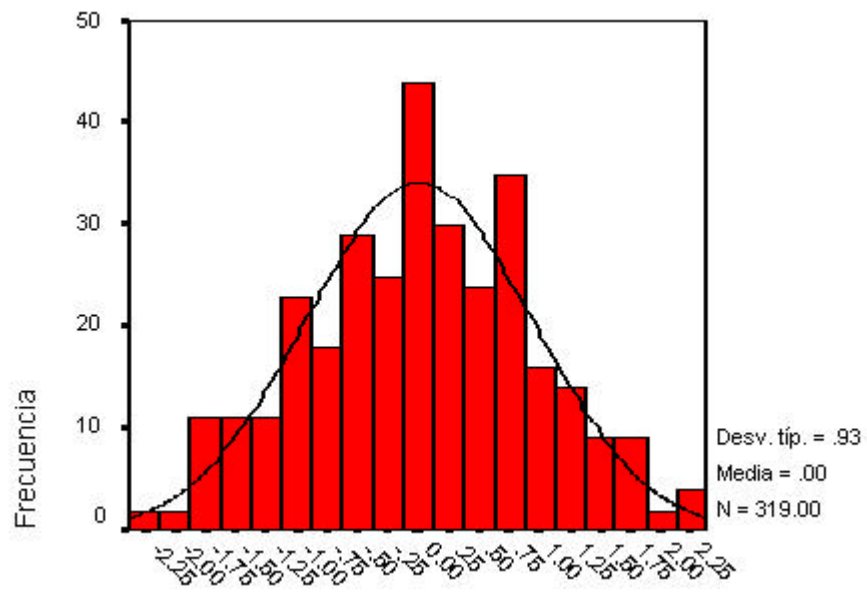
En nuestro estudio, la *Course Navette* ha sido realizada por 319 sujetos y sus puntuaciones han sido tipificadas, ya que pretendemos obtener una sola puntuación global de capacidad motriz que nos permitir comparar los resultados del Test de rendimiento físico con los de la Course Navette mediante una sola unidad de medida. Las puntuaciones  $z$  se han obtenido teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos; así se ha restado al tiempo de ejecución de cada sujeto la media global, según el grupo de edad y sexo, y se ha dividido el resultado por la desviación típica. La puntuación media ( $z$ ) en la *Course Navette* ha sido de 0,0019, la desviación típica de 0,928, la puntuación mínima de -2,156 y la máxima de 2,336. A continuación se ofrece la tabla de distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas:

---

<sup>1</sup> [http://www.sudarlacamiseta.com/teoría\\_entren/course\\_nav.htm](http://www.sudarlacamiseta.com/teoría_entren/course_nav.htm)

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES

**Gráfico 4.7** Distribución de frecuencias de las puntuaciones típicas de la variable Potencia aeróbica máxima (Course Navette)



## *RESULTADOS*

## **5 ANÁLISIS CORRELACIONAL**

Hemos realizado un análisis de las correlaciones existentes entre las diferentes variables de nuestro estudio en las muestras de hijos (N = 351), madres (N= 133) y padres (N= 119) y, por último, en la muestra de familias completas (N = 105). Con estos análisis pretendemos identificar qué relaciones entre las variables son estadísticamente significativas. Se han señalado en color rojo aquellas correlaciones que resultan significativas con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ) y en azul las que lo son al 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

### **5.1 ANÁLISIS CORRELACIONAL EN LA MUESTRA DE HIJOS**

En primer lugar, realizaremos el análisis correlacional de los resultados obtenidos en la muestra de hijos que esta formada por 351 adolescentes (adolescencia media), 157 varones y 194 mujeres, procedentes de hábitats urbanos. Dicho análisis tendrá dos partes; en la primera parte analizaremos las correlaciones existentes entre las diferentes subescalas de cada prueba administrada a la muestras. En la segunda parte analizaremos qué patrones de correlaciones presentan las diferentes subescalas de los distintos instrumentos.

## RESULTADOS

### 5.1.1 CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DE CADA VARIABLE (INTRA-PRUEBA)

#### 5.1.1.1 AUTOCONCEPTO (AF-5)

En la tabla 5.1 se muestran las correlaciones obtenidas, en la muestra de adolescentes, entre las diferentes dimensiones del autoconcepto. Se observa que la dimensión física del autoconcepto es la dimensión que muestra valores más altos del índice de correlación y que, además, está correlacionada con el resto de dimensiones del autoconcepto: académico, social y emocional. En la tabla 5.1 pueden observarse dos patrones de correlación directa: el primero de ellos es la correlación significativa entre el autoconcepto académico, el familiar y el físico. El segundo grupo de correlaciones significativas es el que se produce entre el autoconcepto social, el emocional y el físico. Nótese que el autoconcepto físico muestra similar comportamiento en ambos grupos. Los índices de correlación han ofrecido valores moderados en torno a 0,30.

**Tabla 5.1** *Matriz de correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto en la muestra adolescente*

	<i>Académico</i>	<i>Social</i>	<i>Emocional</i>	<i>Familiar</i>	<i>Físico</i>
<i>Académico</i>	-				
<i>Social</i>	0,082	-			
<i>Emocional</i>	0,068	<b>0,306</b>	-		
<i>Familiar</i>	<b>0,280</b>	0,092	0,093	-	
<i>Físico</i>	<b>0,341</b>	<b>0,326</b>	<b>0,320</b>	0,099	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

#### 5.1.1.2 CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO (CFD)

El clima familiar deportivo está constituido por cuatro dimensiones que muestran un patrón consistente de correlaciones de tal



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

modo que casi todas las dimensiones correlacionan significativamente entre sí ( $\alpha = 0,01$ ), con la excepción de los emparejamientos entre los valores de la dimensiones educación y comunicación cuya correlación no ha resultado significativa (correlación nula). La dimensión que mayores índices de correlación ofrece y que lo hace con mayor número de dimensiones es el Apoyo. Este patrón de correlaciones nos indica que las dimensiones de la escala tienden a mantener una relación directa, de tal modo que puntuaciones altas, medias o bajas en una subescala implica similares puntuaciones en el resto de subescalas.

**Tabla 5.2:** *Matriz de correlaciones entre las dimensiones del clima familiar deportivo en la muestra adolescente*

	<i>Apoyo</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Educación</i>	<i>Interés</i>	<i>Total</i>
<i>Apoyo</i>	-				
<i>Comunicación</i>	0,484	-			
<i>Educación</i>	0,207	0,081	-		
<i>Interés</i>	0,420	0,184	0,179	-	
<i>Total</i>	0,765	0,693	0,501	0,696	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.1.3

#### CLIMA DE IGUALES EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA (CIPD)

Las tres subescalas del Clima de iguales en la práctica deportiva, práctica, relación y reconocimiento, presentan, entre sí, unas correlaciones estadísticamente significativas con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ). Destaca la alta correlación existente entre las subescalas práctica y reconocimiento (Ver tabla 5.3). Este patrón de correlaciones nos indica que las tres dimensiones de la escala tienden a mantener una correlación directa, de tal modo que puntuaciones altas, medias o bajas en una subescala implica similares puntuaciones en el resto de subescalas.

## RESULTADOS

**Tabla 5.3:** Matriz de correlaciones entre las dimensiones del Clima de iguales en la práctica deportiva

	Práctica	Relación	Reconocimiento	Total
Práctica	-			
Relación	0,193	-		
Reconocimiento	0,526	0,124	-	
Total	0,825	0,592	0,745	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.1.4 DEPORTE ESCOLAR (CD I)

El *Inventario de conductas deportivas I: Deporte escolar* está constituido por las dimensiones participación, forma física e implicación. El patrón de correlaciones que muestran entre sí dichas escalas es muy similar al del Clima de los iguales en la práctica deportiva. Las tres dimensiones muestran unos muy aceptables índices de correlación, con valores para r que van desde 0,230 a 0,479 (ver tabla 5.4), siendo todos ellos significativos con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ).

**Tabla 5.4:** Matriz de correlaciones entre las dimensiones del Deporte escolar

	Participación	Forma física	Implicación	Total
Participación	-			
Forma física	0,479	-		
Implicación	0,230	0,429	-	
Total	0,817	0,771	0,623	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.1.5 MOTIVACION HACIA EL DEPORTE (CDII)

El patrón anterior se repite también en el *Inventario de conductas deportivas II: Motivación hacia el deporte*, en donde los tres factores que lo constituyen, utilitarismo, salud y diversión, muestran correlaciones bajas y moderadas pero significativas con un error del tipo I del 1% ( $\alpha = 0,01$ ). Es destacable, por la implicación teórica que tiene, el bajo valor del índice de correlación entre las dimensiones utilitarismo y diversión (ver tabla 5.5).

**Tabla 5.5:** *Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la Motivación hacia la práctica deportiva*

	<i>Utilitarismo</i>	<i>Salud</i>	<i>Diversión</i>	<i>Total</i>
<i>Utilitarismo</i>	-			
<i>Salud</i>	0,225	-		
<i>Diversión</i>	0,160	0,209	-	
<i>Total</i>	0,664	0,701	0,681	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.1.6 SOCIALIZACION FAMILIAR (SOC-30)

La socialización familiar muestra un patrón de correlaciones más complejo. El modelo teórico que da soporte al SOC-30 considera la existencia de dos factores de segundo orden, que están relacionados ortogonalmente, que son la inducción y la coerción. La inducción se identifica con el apoyo mientras que la coerción lo hace con el castigo, la sobreprotección y la reprobación. Pues bien este modelo teórico ha sido refrendado por el análisis de las correlaciones entre las dimensiones de la socialización familiar. La inducción, aunque no ha mostrado una correlación significativa con la sobreprotección, ha mostrado su

## RESULTADOS

correlación inversa y significativa ( $\alpha = 0,01$ ) con el castigo y la reprobación, y la coerción lo ha hecho con el apoyo. (Ver tabla 5.6).

**Tabla 5.6:** Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la Socialización familiar en la muestra de adolescentes

	Apoyo	Castigo	Sobreprotec.	Reprobación	Inducción	Coerción
Apoyo	-					
Castigo	-0,411	-				
Sobreprotec	-0,085	0,138	-			
Reprobación	-0,208	0,425	0,253	-		
Inducción	1,00	-0,411	-0,085	-0,208	-	
Coerción	-0,302	0,659	0,679	0,805	-0,302	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.1.7

#### AUTOCONCEPTO FISICO (PSDQ)

El instrumento más complejo de los que hemos utilizado en la presente investigación ha sido el PSDQ (Cuestionario de autoconcepto físico) de Marsh et al (1994). Para estos autores el autoconcepto físico es multidimensional y está agrupado en dos grandes dominios que son la autodescripción física y la autodescripción de la forma física. Esta multidimensionalidad se ve reflejada en once subescalas que miden diferentes facetas del autoconcepto físico. En general, las correlaciones entre todos los emparejamientos posibles han resultado significativos con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ). Parece que la única subescala que presenta un patrón diferente de correlaciones es la subescala Grasa corporal cuya correlación con las subescalas actividad física y fuerza no han resultado significativas. El resto de emparejamientos siguen un mismo patrón de correlación directa (ver tabla 5.7).

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 5.7:** *Matriz de correlaciones entre las once subescalas del constructo Autoconcepto físico según el modelo de Marsh et al. (1994)*

	Salud	Coordinac	Actividad Física	Grasa	Compet deportiva	Aut físico	Apariencia física	Fuerza	Flexibilidad	Resistenc	Autoest
Salud	-										
Coordinación	0,189	-									
Activ. Física	0,056	0,505	-								
Grasa	0,245	0,311	0,008	-							
Comp Depor	0,122	0,722	0,630	0,182	-						
Aut. Físico	0,174	0,699	0,417	0,514	0,695	-					
Aparienc Fis.	0,179	0,557	0,393	0,427	0,528	0,719	-				
Fuerza	0,155	0,565	0,484	0,026	0,651	0,550	0,534	-			
Flexibilidad	0,194	0,758	0,368	0,292	0,585	0,619	0,547	0,519	-		
Resistencia	0,163	0,688	0,626	0,234	0,751	0,658	0,501	0,624	0,605	-	
Autoestima	0,287	0,599	0,356	0,470	0,553	0,692	0,674	0,487	0,578	0,549	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

Por otra parte, hemos realizado un análisis correlacional entre las once subescalas del PSDQ y la dimensión física del autoconcepto definido por el AF5 de García y Musitu (1999). Como resultado de dicho análisis hemos encontrado que existen correlaciones muy altas (con excepción de las subescalas Grasa y Salud, todos los valores de  $r$  superan 0,50; ver tabla 5.8) que son estadísticamente significativas, con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), entre la medida de la dimensión física del autoconcepto, según el AF5, y la totalidad de las once subescalas del PSDQ. Por lo que podemos aceptar una equivalencia entre ambos instrumentos (validez de criterio).

## RESULTADOS

**Tabla 5.8:** Matriz de correlaciones entre las once subescalas del constructo Autoconcepto físico según el modelo de Marsh et al. (1994) y la dimensión física del autoconcepto del AF5 (García y Musitu, 1999).

	Salud	Coordin.	Actividad Física	Grasa	Competen Deportiva	Atuconce Físico	AparienciFísica	Fuerza	Flexibilidad	Resistenc	Autoest	AF5 A.F
Salud	-											
Coordinación	0,189	-										
Activ. Física	0,056	0,505	-									
Grasa	0,245	0,311	0,008	-								
Comp Depor	0,122	0,722	0,630	0,182	-							
Aut. Físico	0,174	0,699	0,417	0,514	0,695	-						
Aparienc Fis.	0,179	0,557	0,393	0,427	0,528	0,719	-					
Fuerza	0,155	0,565	0,484	0,026	0,651	0,550	0,534	-				
Flexibilidad	0,194	0,758	0,368	0,292	0,585	0,619	0,547	0,519	-			
Resistencia	0,163	0,688	0,626	0,234	0,751	0,658	0,501	0,624	0,605	-		
Autoestima	0,287	0,599	0,356	0,470	0,553	0,692	0,674	0,487	0,578	0,549	-	
Aut. Fis AF5	0,126	0,658	0,570	0,336	0,758	0,758	0,642	0,565	0,541	0,689	0,588	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.1.8

#### PRUEBAS DE CAPACIDAD MOTRIZ (PCM)

La Capacidad motriz ha sido evaluada mediante el Test de rendimiento físico (García Ferriol y Busso, 2001) que está conformado por cinco pruebas (Salto horizontal, carrera, potencia, agilidad y abdominales) y la Course Navette o test de Leger (Leger y Lambert, 1982) que mide la potencia aeróbica máxima.

Todas estas pruebas han mostrado un patrón de correlaciones lineales directas moderadas y altas y estadísticamente significativas, con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), (Ver tabla 5.9). Esto implica que una puntuación alta en cualquiera de ellas suele estar emparejada a puntuaciones altas en el resto de pruebas.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 5.9:** *Matriz de correlaciones entre las pruebas físicas (Capacidad motriz)*

	Salto Horiz	Carrera	Potencia	Agilidad	Abdomin	Resistenc	Total
Salto Horizontal	-						
Carrera	<b>0,497</b>	-					
Potencia	<b>0,469</b>	<b>0,390</b>	-				
Agilidad	<b>0,520</b>	<b>0,599</b>	<b>0,351</b>	-			
Abdominales	<b>0,289</b>	<b>0,198</b>	<b>0,228</b>	<b>0,233</b>	-		
Resistencia	<b>0,333</b>	<b>0,387</b>	<b>0,205</b>	<b>0,422</b>	<b>0,278</b>	-	
Total	<b>0,764</b>	<b>0,757</b>	<b>0,652</b>	<b>0,764</b>	<b>0,556</b>	<b>0,651</b>	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

## 5.1.2

### CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS VARIABLES DEL DISEÑO (ENTRE-PRUEBAS)

#### 5.1.2.1

#### CORRELACIONES ENTRE LA CAPACIDAD MOTRIZ, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO, EL CLIMA DEPORTIVO DE LOS IGUALES, EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO, Y LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR (INDUCCIÓN Y COERCIÓN)

Como se puede observar en la tabla 5.10, la Capacidad motriz, con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), correlaciona directamente con el autoconcepto físico, con el clima deportivo de los iguales, con el clima familiar deportivo y con el deporte escolar. Estas correlaciones son moderadas y altas.

Por otro lado, el Autoconcepto físico ofrece correlaciones, lineales y directas, significativas al nivel del 1%, con todas las variables anteriores

## RESULTADOS

y además con la motivación hacia la práctica deportiva. No muestra correlación significativa ( $p > 0,05$ ) con el estilo de socialización coercitivo y sí lo hace con la Inducción, con un nivel de error del tipo I del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ).

Del resto de resultados, lo más destacable es la correlación lineal inversa, significativa con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), existente entre inducción y coerción; y la correlación directa ( $r = 0,334$ ) y significativa ( $p < 0,01$ ) entre la Inducción y el Clima familiar deportivo, y entre la Inducción y el Deporte escolar ( $r = 0,195$ ;  $p < 0,01$ ).

Por último, son reseñables las pequeñas correlaciones directas que mantiene la Motivación deportiva con el Clima familiar deportivo ( $r = 0,134$ ;  $p < 0,05$ ) y con la coerción ( $r = 0,151$ ;  $p < 0,01$ ).

**Tabla 5.10:** *Matriz de correlaciones entre la capacidad motriz, el autoconcepto físico, el clima deportivo de los iguales, el clima familiar deportivo, y los estilos de socialización familiar (inducción y coerción)*

	Capac motriz	Autoc físico	Iguales CIPD	Deporte escolar	Motivaci	Clima familiar	Inducción	Coerción
Capacidad Motriz	-							
Autoconcepto Físico	0,467	-						
Clima Dep. Iguales	0,165	0,507	-					
Deporte Escol	0,371	0,627	0,512	-				
Motivación deportiva	0,094	0,348	0,248	0,278	-			
Clima familiar	0,232	0,410	0,432	0,414	0,134	-		
Inducción (SOC-30)	0,100	0,128	0,114	0,195	0,012	0,334	-	
Coerción (SOC-30)	-0,068	0,090	0,065	-0,020	0,151	0,037	-0,302	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*



**5.1.2.2**  
**CORRELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO, Y**  
**LAS SUBESCALAS DEL DEPORTE ESCOLAR Y DEL CLIMA**  
**FAMILIAR DEPORTIVO**

Al observar la tabla 5.11 se comprueba que existe una gran correlación entre el Autoconcepto físico y las subescalas del Inventario de conductas deportivas: Deporte escolar, alcanzando valores del índice de correlación próximos a 0,7 en el caso del la Forma física, y con una significación con un nivel de error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ). Lo mismo sucede con las dimensiones del Clima familiar deportivo.

Por otra parte, las subescalas de ambas variables muestran patrones diferentes de correlación. Por ejemplo, la Participación en las actividades deportivas escolares ( $r = 0,465$ ;  $p < 0,01$ ) y la Forma física ( $r = 0,548$ ;  $p < 0,01$ ) muestran unas correlaciones lineales y directas con la subescala Apoyo del Clima familiar deportivo, sin embargo, dicha correlación es nula (no significativa) con la implicación en el deporte escolar. Por otra parte, la subescala Interés del Clima familiar deportivo sólo llega a mostrar una baja correlación ( $r = 0,154$ ;  $p < 0,01$ ) con la Participación y correlaciones nulas con las otras subescalas del Deporte escolar.

## RESULTADOS

**Tabla 5.11:** Matriz de correlaciones entre el autoconcepto físico, y las subescalas del deporte escolar y del clima familiar deportivo

	Autoc Físico	Particip CDI	Forma Fis CDI	Implicación CDI	Apoyo CFD	Comunica CFD	Educaci CFD	interés CFD
Autoconcp físico	-							
Participación	0,469	-						
Forma Física	0,694	0,479	-					
Implicación	0,226	0,230	0,249	-				
Apoyo	0,573	0,465	0,548	0,144	-			
Comunión	0,358	0,219	0,385	-0,002	0,484	-		
Educación	0,140	0,100	0,204	0,147	0,207	0,081	-	
Interés	0,178	0,154	0,089	0,098	0,420	0,184	0,179	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.1.2.3

#### **CORRELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO, Y LAS SUBESCALAS DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL DEPORTE Y DEL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO**

Al fijar nuestra atención en la tabla 5.12, el primer resultado impactante es el patrón de correlaciones que nos muestra el Autoconcepto físico ya que correlaciona lineal, directamente y con un nivel de error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), con todas las subescalas de la Motivación hacia el deporte y del Clima familiar deportivo, excepto con la subescala Salud de la Motivación, de cuyo emparejamiento de valores ha resultado una correlación nula. De hecho la subescala Salud no está correlacionada con ninguna subescala del Clima familiar deportivo.

Las relaciones entre las subescalas de ambas variables son escasas y las únicas correlaciones significativas (ver tabla 5.12) son las que mantienen las subescalas de la Motivación, Utilitarismo y Diversión con las subescalas Apoyo y Comunicación del cuestionario sobre Clima familiar deportivo.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 5.12:** *Matriz de correlaciones entre el autoconcepto físico, y las subescalas de la motivación hacia el deporte y del clima familiar deportivo*

	<i>Autoc Físico</i>	<i>Utilitaris CDII</i>	<i>Salud CDII</i>	<i>Diversión CDII</i>	<i>Apoyo CFD</i>	<i>Comunica CFD</i>	<i>Educaci CFD</i>	<i>interés CFD</i>
<i>Atoconcp Físico</i>	-							
<i>Utilitarismo</i>	0,413	-						
<i>Salud</i>	0,084	0,225	-					
<i>Diversión</i>	0,222	0,160	0,209	-				
<i>Apoyo</i>	0,573	0,184	0,094	0,114	-			
<i>Comunicación</i>	0,358	0,138	-0,019	0,147	0,484	-		
<i>Educación</i>	0,140	-0,045	0,006	0,029	0,207	0,081	-	
<i>Interés</i>	0,178	0,020	0,059	0,018	0,420	0,184	0,179	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

## 5.2 ANÁLISIS CORRELACIONAL EN LA MUESTRA DE MADRES

El análisis correlacional en la muestra de madres (N = 194) lo realizaremos también en dos partes. En la primera parte vamos a realizar los análisis de correlaciones entre las diferentes subescalas de cada una de las pruebas administradas a dicha muestra. En la segunda parte analizaremos qué patrones de correlaciones ofrecen dichas subescalas al emparejarlas con las subescalas del resto de pruebas.

## RESULTADOS

### 5.2.1

#### Correlaciones entre las dimensiones de cada variable (intra-prueba)

##### 5.2.1.1

##### AUTOCONCEPTO (AF-5)

En la tabla 5.13 se muestran las correlaciones obtenidas en nuestra muestra de madres. Este sistema de correlaciones muestra diferencias con el patrón de correlaciones hallado en la muestra de adolescentes. En primer lugar, la correlación entre el autoconcepto académico y el social, que no era significativa en los hijos, ha resultado significativa, en la muestra de madres, con un nivel de error del tipo I del 5 % ( $\alpha = 0,05$ ). Por otra parte, en la muestra de hijos el autoconcepto físico mostraba una correlación moderada con el autoconcepto emocional y nula con el familiar; sin embargo, en las madres estas correlaciones del autoconcepto físico son distintas siendo significativa la correlación con el autoconcepto familiar ( $r = 0,247$ ;  $p < 0,01$ ) y siendo nula, no significativa, con el autoconcepto emocional.

De hecho, mientras que en los adolescentes era la dimensión física del autoconcepto quien mostraba correlaciones con el resto de dimensiones del autoconcepto, en las madres es el autoconcepto familiar el que está correlacionado con el resto de dimensiones del autoconcepto (ver tabla 5.13).

**Tabla 5.13:** *Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto en la muestra de madres*

	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Académico	-				
Social	0,177	-			
Emocional	-0,159	0,133	-		
Familiar	0,249	0,525	0,223	-	
Físico	0,382	0,346	0,142	0,247	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.2.1.2 CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO (CFD)

Las subescalas del clima familiar deportivo, en la muestra de madres, muestran un patrón de correlaciones muy interesante. En primer lugar, cabe destacar las correlaciones lineales inversas y significativas (ver tabla 5.14) entre la subescala *Educación* y el resto de subescalas. En segundo lugar, la subescala *Apoyo* muestra correlaciones lineales directas con la *Comunicación* y el *Interés*.

**Tabla 5.14:** *Matriz de correlaciones entre las dimensiones del clima familiar deportivo en la muestra de madres*

	<i>Apoyo</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Educación</i>	<i>Interés</i>	<i>Total</i>
<i>Apoyo</i>	-				
<i>Comunicación</i>	0,473	-			
<i>Educación</i>	-0,410	-0,175	-		
<i>Interés</i>	0,435	0,375	-0,318	-	
<i>Total</i>	0,679	0,816	-0,102	0,753	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.2.1.3 SOCIALIZACIÓN FAMILIAR (SOC-30)

En la muestra de madres, la inducción ha mostrado significativamente, con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), una gran correlación lineal inversa ( $r = -0,554$ ) con la coerción, con el castigo, con la sobreprotección y con la reprobación, y la coerción ha hecho lo propio con el apoyo. (Ver tabla 5.15). Una diferencia entre los patrones de correlaciones en la muestra adolescente y en la de sus madres es la correlación entre la sobreprotección y la inducción que, siendo nula para

## RESULTADOS

los adolescentes, resulta lineal y directa y con un nivel de significatividad con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ) en las madres.

**Tabla 5.15:** *Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la Socialización familiar en la muestra de madres*

	<i>Apoyo</i>	<i>Castigo</i>	<i>Sobreprotec.</i>	<i>Reprobación</i>	<i>Inducción</i>	<i>Coerción</i>
<i>Apoyo</i>	-					
<i>Castigo</i>	-0,554	-				
<i>Sobreprotec</i>	0,266	-0,129	-			
<i>Reprobación</i>	-0,036	0,363	0,182	-		
<i>Inducción</i>	1,00	-0,554	0,266	-0,036	-	
<i>Coerción</i>	-0,151	0,612	0,541	0,804	-0,151	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

**5.2.2**  
**CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS**  
**VARIABLES DEL DISEÑO (ENTRE-PRUEBAS)**

**5.2.2.1**  
**CORRELACIONES ENTRE LA CAPACIDAD MOTRIZ, EL**  
**AUTOCONCEPTO FÍSICO, LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN**  
**FAMILIAR (INDUCCIÓN Y COERCIÓN) Y EL CLIMA**  
**FAMILIAR DEPORTIVO**

Como se puede observar en la tabla 5.16, no existe ninguna correlación significativa entre las diferentes subescalas de las distintas pruebas aplicadas a las madres.

**Tabla 5.16:** *Matriz de correlaciones entre la capacidad motriz, el autoconcepto físico, los estilos de socialización familiar (inducción y coerción), y el clima familiar deportivo*

	<i>Físico</i>	<i>Induccion</i>	<i>Coercion</i>	<i>Clima Fam Deportivo</i>
<i>Físico AF5</i>	-			
<i>Inducción</i>	0,136	-		
<i>Coerción</i>	0,069	-0,151	-	
<i>Clima FD</i>	0,124	0,102	0,120	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

## RESULTADOS

### 5.3 ANÁLISIS CORRELACIONAL EN LA MUESTRA DE PADRES

El análisis correlacional en la muestra de padres (N = 157) lo realizaremos en dos partes. En la primera parte analizaremos las correlaciones existentes entre las diferentes subescalas de cada una de las pruebas administradas a dicha muestra. En la segunda parte analizaremos qué patrones de correlaciones ofrecen dichas subescalas al emparejarlas con las subescalas del resto de pruebas.

#### 5.3.1 CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DE CADA VARIABLE (INTRA-PRUEBA)

##### 5.3.1.1 AUTOCONCEPTO (AF-5)

Las correlaciones entre las subescalas del autoconcepto en la muestra de padres es muy distinta a la de madres e hijos (ver tabla 5.17). Solamente se han mostrado significativas las correlaciones existentes entre el autoconcepto físico con el académico, el social y el familiar, y entre el familiar y el emocional.

**Tabla 5.17:** *Correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto en la muestra adolescente*

	<i>Académico</i>	<i>Social</i>	<i>Emocional</i>	<i>Familiar</i>	<i>Físico</i>
<i>Académico</i>	-				
<i>Social</i>	0,111	-			
<i>Emocional</i>	-0,134	-0,025	-		
<i>Familiar</i>	0,148	0,068	0,344	-	
<i>Físico</i>	0,320	0,330	-0,013	0,186	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*



### 5.3.1.1 CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO (CFD)

En la muestra de padres, las subescalas del Clima familiar deportivo muestran un patrón de correlaciones parecido al hallado en las madres, pero con excepciones: Así, destaca las correlación lineal inversa y significativas entre las subescalas Educación e Interés (ver tabla 5.18). Sin embargo, las correlaciones entre educación, apoyo y comunicación son nulas.

**Tabla 5.18:** *Correlaciones entre las dimensiones del clima familiar deportivo en la muestra adolescente*

	<i>Apoyo</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Educación</i>	<i>Interés</i>	<i>Total</i>
<i>Apoyo</i>	-				
<i>Comunicación</i>	0,436	-			
<i>Educación</i>	-0,176	-0,125	-		
<i>Interés</i>	0,382	0,226	-0,254	-	
<i>Total</i>	0,703	0,751	0,031	0,698	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.3.1.2 SOCIALIZACIÓN FAMILIAR (SOC-30)

En la muestra de padres, la *Inducción* ha mostrado significativamente, con un error del tipo de 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), una gran correlación lineal inversa ( $r = -0,499$ ) con el *Castigo*. Sin embargo, al emparejar las puntuaciones de la *Inducción* con las de la *Coerción* no se ha mostrado significativa correlación alguna. La *Coerción* si correlaciona en gran medida con el *Castigo*, la *Sobreprotección* y la *Reprobación*. Por último, es reseñable la existencia de una correlación moderada ( $r = 0,263$ ;  $p < 0,01$ ), directa y lineal, entre el *Apoyo* y la *Sobreprotección*.

## RESULTADOS

**Tabla 5.19:** Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la Socialización familiar en la muestra de padres

	Apoyo	Castigo	Sobreprotec.	Reprobación	Inducción	Coerción
Apoyo	-					
Castigo	-0,499	-				
Sobreprotec	0,263	0,113	-			
Reprobación	-0,056	0,264	0,305	-		
Inducción	1,00	-0,499	0,263	-0,056	-	
Coerción	-0,134	0,652	0,685	0,752	-0,134	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.3.2

## CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS VARIABLES DEL DISEÑO (ENTRE-PRUEBAS)

### 5.3.2.1

## CORRELACIONES ENTRE LA CAPACIDAD MOTRIZ, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO, LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR (INDUCCIÓN Y COERCIÓN) Y EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO

Como se puede observar en la tabla 5.20, las únicas correlaciones significativas existentes entre las diferentes subescalas de las distintas pruebas aplicadas a los padres son la correlación entre el autoconcepto físico del padre y el clima familiar deportivo percibido por el padre ( $p < 0,01$ ) y la correlación, que se ha mostrado significativa con un error del tipo I del 5% ( $\alpha = 0,05$ ), entre la inducción y el clima familiar deportivo.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 5.20:** *Matriz de correlaciones entre la capacidad motriz, el autoconcepto físico, los estilos de socialización familiar (inducción y coerción), y el clima familiar deportivo*

	<i>Físico</i>	<i>Induccion</i>	<i>Coercion</i>	<i>Clima Fam Deportivo</i>
<i>Físico AF5</i>	-			
<i>Inducción</i>	0,172	-		
<i>Coerción</i>	0,149	-0,134	-	
<i>Clima FD</i>	<b>0,303</b>	<b>0,222</b>	0,070	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

## 5.4 ANÁLISIS CORRELACIONAL EN LA MUESTRA DE FAMILIAS

Con el análisis de las correlaciones en la muestra de familias (N = 105) vamos a realizar emparejamientos entre variables del hijo, de la madre y del padre de una misma familia.

### 5.4.1 CORRELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO

El autoconcepto físico del hijo presenta correlaciones directas con los autoconceptos físicos del padre y de la madre y con las tres percepciones del clima familiar deportivo (ver tabla 5.21). Sin embargo, el autoconcepto físico del padre sólo correlaciona significativamente con el autoconcepto físico del hijo, con el clima familiar deportivo del padre y con el autoconcepto físico de la madre. Por último, el autoconcepto físico de la madre sólo muestra correlaciones significativas con el autoconcepto físico del hijo y con el autoconcepto físico del padre.

## RESULTADOS

**Tabla 5.21:** Matriz de correlaciones entre el Autoconcepto físico y el Clima Familiar deportivo en la muestra de familias

	Autococnep físico Hijos	Clima familiar deportivo Hijos	Autococnep Físico Padres	Clima familiar deportivos Padres	Autococnep físico Madres	Clima familiar deportivo
Autococnep físico Hijos	-					
Clima familiar deportivo Hijos	0,503	-				
Autococnep Físico Padres	0,222	0,100	-			
Clima familiar deportivos Padres	0,328	0,409	0,270	-		
Autococnep físico Madres	0,234	0,190	0,277	0,129	-	
Clima familiar deportivo Madres	0,214	0,486	-0,033	0,521	0,126	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.4.2

#### CORRELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN

Además de las correlaciones entre los autoconceptos físicos de los miembros de la familia, el autoconcepto físico del hijo presenta una correlación lineal directa moderada con la inducción materna ( $r = 0,214$ ;  $p < 0,05$ ). Por su parte, el autoconcepto físico del padre correlaciona con su propia Inducción significativamente (con un error del tipo I del 5 %;  $\alpha = 0,05$ ).

La inducción de los tres miembros de la unidad familiar muestra correlaciones lineales directas y significativas (ver tabla 5.22), lo cual no sucede con la coerción, que solamente resulta significativa la correlación entre la coerción materna y paterna ( $r = 0,256$ ;  $p < 0,01$ ). Resulta curioso que exista una correlación lineal inversa entre la Inducción y la Coerción maternas, y que este patrón inverso no se produzca en los padres.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 5.22:** *Matriz de correlaciones entre el Autoconcepto físico y los estilos de socialización parental*

	<i>Autoconcep físico hijos</i>	<i>Autoconcep físic padres</i>	<i>Autoconcep físic Madres</i>	<i>Inducción hijos</i>	<i>Coerción hijos</i>	<i>Inducción padres</i>	<i>Coerción padres</i>	<i>Inducción madres</i>	<i>Coerción madres</i>
<i>Autoconcep físico hijos</i>	-								
<i>Autoconcep físic Padres</i>	0,222	-							
<i>Autococp. Físic Mad</i>	0,234	0,277	-						
<i>Inducción hijos</i>	0,214	0,138	0,141	-					
<i>Coerción hijos</i>	0,180	-0,036	-0,066	-0,127	-				
<i>Inducción padres</i>	-0,051	0,192	0,048	0,131	-	-			
<i>Cerción padres</i>	0,061	0,178	0,032	0,008	-	-0,047	-		
<i>Inducción madres</i>	0,023	-0,023	0,147	0,335	-	0,298	0,068	-	
<i>Coerción madres</i>	-0,008	0,117	0,096	0,051	0,051	0,099	0,256	-0,192	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

### 5.4.3

#### **CORRELACIONES ENTRE LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN Y EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO**

En la tabla 5,23 se aprecian unas interesantes correlaciones entre la inducción del hijo con la inducción materna y con el clima familiar deportivo de la madre. Por otra parte, también la inducción paterna correlaciona significativamente con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ) con la inducción materna y con el clima familiar deportivo paterno.

## RESULTADOS

Por otra parte, la coerción materna correlaciona lineal y directamente con la coerción paterna, e inversamente con la inducción materna.

Por último, cabe señalar el sistema consistente de altas correlaciones lineales, directas y significativas, con un error del tipo I del 1 % ( $\alpha = 0,01$ ), que existe entre el clima familiar deportivo percibido por el hijo, por el padre y por la madre.

**Tabla 5.23:** *Matriz de correlaciones entre los estilos de socialización parental y el clima familiar deportivo*

	<i>Inducción Hijos</i>	<i>Coerción Hijos</i>	<i>Inducción Padres</i>	<i>Coerción Padres</i>	<i>Inducción Madres</i>	<i>Coerción Madres</i>	<i>CFD Hijos</i>	<i>CFD Padres</i>	<i>CFD Madres</i>
<i>Inducción hijos</i>	-								
<i>Coerción hijos</i>	0,127	-							
<i>Inducción padres</i>	0,131	-0,050	-						
<i>Coerción padres</i>	0,008	-0,019	-0,047	-					
<i>Inducción madres</i>	<b>0,335</b>	-0,026	<b>0,298</b>	0,068	-				
<i>Coerción madres</i>	0,051	0,051	0,099	<b>0,256</b>	<b>-0,192</b>	-			
<i>CFD Hijos</i>	<b>0,289</b>	0,108	-0,059	0,059	0,074	-0,002	-		
<i>CFD Padres</i>	0,147	0,078	<b>0,194</b>	0,084	0,065	0,160	<b>0,409</b>	-	
<i>CFD Madres</i>	0,169	0,037	-0,018	0,058	0,117	0,143	<b>0,486</b>	<b>0,521</b>	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

#### 5.4.4 CORRELACIONES ENTRE EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO Y MOTIVACIÓN HACIA EL DEPORTE

En la tabla 5.24 se vuelven a apreciar las correlaciones entre el clima familiar deportivo de hijos, madres y padres. Por otra parte, se aprecian unas interesantes correlaciones entre la subescala diversión y de la totalidad de la variable motivación hacia la práctica deportiva y el clima familiar deportivo del hijo (Ver tabla 5.24). Por el contrario, el clima familiar deportivo del padre muestra una correlación significativa lineal y directa con la subescala utilitarismo.

**Tabla 5.24:** *Matriz de correlaciones entre la motivación y el clima familiar deportivo*

	<i>CFD Hijos</i>	<i>CFD Padres</i>	<i>CFD Madres</i>	<i>Utilitaris</i>	<i>Salud</i>	<i>Diversión</i>	<i>Motivac Total</i>
<i>CFD Hijos</i>	-						
<i>CFD Padres</i>	0,409	-					
<i>CFD Madres</i>	0,486	0,521	-				
<i>Utilitarismo</i>	0,128	0,222	0,093	-			
<i>Salud</i>	0,122	0,048	-0,035	0,123	-		
<i>Diversión</i>	0,238	0,099	0,142	0,115	0,206	-	
<i>Motivac. T</i>	0,249	0,178	0,099	0,576	0,695	0,696	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

RESULTADOS

5.4.5

**CORRELACIONES ENTRE LA MOTIVACIÓN HACIA EL DEPORTE Y LOS ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL**

En la tabla 5.23 se vuelven a apreciar las correlaciones existentes entre la Inducción y la Coerción. El dato que aporta la tabla 5.23 es la correlación lineal directa existente entre la motivación hacia el deporte y la coerción del hijo ( $r = 0,216$ ;  $p < 0,05$ ). Recordemos que altas puntuaciones en coerción se asocian a una baja ocurrencia de estrategias y tácticas disciplinarias coercitivas y que bajas puntuaciones en coerción se asocian a altas tasas de ocurrencia de dichas tácticas y estrategias. Esta correlación significativa muestra la asociación entre la ausencia de coerción y niveles altos de motivación hacia el deporte y viceversa.

**Tabla 5.23:** *Matriz de correlaciones entre la motivación y los estilos parentales de socialización*

	<i>Motivaci</i>	<i>Inducción hijos</i>	<i>Coerción hijos</i>	<i>Inducción padres</i>	<i>Coerción padres</i>	<i>Inducción madres</i>	<i>Coerción madres</i>
<i>Motivac</i>	-						
<i>Inducción hijos</i>	0,130	-					
<i>Coerción hijos</i>	<b>0,216</b>	-0,127	-				
<i>Inducción padres</i>	-0,098	0,131	-0,050	-			
<i>Coerción padres</i>	0,007	0,008	-0,019	-0,047	-		
<i>Inducción madres</i>	0,072	<b>0,335</b>	-0,026	<b>0,298</b>	0,068	-	
<i>Coerción madres</i>	-0,018	0,051	0,051	0,099	<b>0,256</b>	<b>-0,192</b>	-

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*



## **6**

### **ANÁLISIS DIFERENCIAL**

En este capítulo hemos realizado diferentes análisis diferenciales con el objeto de comprobar si las variables del estudio se relacionan según modelo aditivo o bien responden a un modelo interactivo.

#### **6.1**

#### **CAPACIDAD MOTRIZ, PRÁCTICA DEPORTIVA, SEXO, Y AUTOCONCEPTO**

En los próximos subapartados se analiza las relaciones existentes entre la Capacidad motriz, la práctica deportiva, el sexo y las cinco dimensiones del autoconcepto (académico, social, familiar, emocional y físico). Para ello se ha aplicado un diseño factorial 2 x 2 x 2, en el que la primera variable es la capacidad motriz, siendo sus dos condiciones: (1) baja capacidad y (2) alta capacidad motriz. Ambas categorías se han formado a partir de la mediana, considerando la edad y el sexo. La segunda variable independiente es la práctica deportiva y presenta dos niveles: (1) inactivos y (2) activos. Los sujetos inactivos son aquellos que practican deporte o alguna actividad física como máximo una vez a la semana, incluyendo a los que nunca practican deporte o actividad física; los sujetos que presentan una tasa mayor de práctica deportiva, más de una vez a la semana, conforman el grupo de sujetos activos (2). Por último, la tercera variable independiente es el sexo (1 varón, 2 mujer).

En primer lugar comprobaremos si se produce un efecto de interacción triple; en su caso, se procederá a analizar las combinaciones de las medias de los grupos implicados en la interacción. Posteriormente, si las hay, se pasará al análisis de las interacciones dobles y, por último, al análisis de los efectos principales.

RESULTADOS

### 6.1.1 AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Se ha aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Autoconcepto académico*, para comprobar si las relaciones entre dichos factores se ajusta a un modelo aditivo o se produce algún efecto de interacción entre ellos. Hemos realizado un análisis de varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.1:

**Tabla 6.1:** *Diseño factorial 2×2×2 del Autoconcepto Académico en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	4,99	1	4,99	1,67	0,197
<i>Práctica deportiva</i>	1,83	1	1,83	0,62	0,433
<i>Sexo</i>	1,18	1	1,18	0,40	0,530
<i>Capacidad × Práctica</i>	0,33	1	0,33	0,11	0,740
<i>Capacidad × Sexo</i>	8,16	1	8,16	2,74	0,099
<i>Práctica × Sexo</i>	0,03	1	0,03	0,01	0,920
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	1,53	1	1,53	0,51	0,474
<i>Error</i>	970,45	326	2,98		
<i>Total</i>	997,93	333	3,00		

Los resultados del análisis indican que ninguna de las fuentes de variación han producido efectos estadísticamente significativos sobre la variable independiente: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,51; p > 0,05$ ). Tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 2,74; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 0,11; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,01; p > 0,05$ ). En último lugar, tampoco ha resultado estadísticamente significativo ningún efecto principal ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 1,67; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica} 1, 326 = 0,62; p > 0,05$ ; y  $F_{Sexo} 1, 326 = 0,40; p > 0,05$ ).

## 6.1.2 AUTOCONCEPTO SOCIAL

Se aplicó un diseño factorial *Capacidad motriz* por *Práctica deportiva* por *Sexo* en la variable *Autoconcepto social*. Los resultados del análisis se muestran en la Tabla 6.2.

**Tabla 6.2:** *Diseño factorial 2×2×2 del Autoconcepto Social en función de la Capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	21,50	1	21,50	10,48	<b>0,001</b>
<i>Práctica deportiva</i>	12,71	1	12,71	6,19	<b>0,013</b>
<i>Sexo</i>	0,01	1	0,01	0,001	0,873
<i>Capacidad × Práctica</i>	15,57	1	15,57	7,58	<b>0,006</b>
<i>Capacidad × Sexo</i>	11,81	1	11,81	5,75	<b>0,017</b>
<i>Práctica × Sexo</i>	2,23	1	2,23	1,09	0,298
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	0,47	1	0,47	0,23	0,634
<i>Error</i>	669,08	326	2,05		
<i>Total</i>	738,67	333	2,22		

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,23; p > 0,05$ ). El siguiente nivel de análisis son las interacciones dobles, en las que aunque la interacción *Práctica deportiva* x *Sexo* no ha resultado significativa ( $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 1,09; p > 0,05$ ), si lo han sido la interacción *Capacidad motriz* x *Sexo* ( $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 5,75; p < 0,05$ ), y la interacción *Capacidad motriz* x *Práctica deportiva* ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 7,58; p < 0,05$ ). En cuanto a los efectos principales, se han encontrado diferencias significativas en los factores *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 6,19; p < 0,05$ ) y *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 10,48; p < 0,05$ ), no siendo así en el factor *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 0,00; p > 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman las interacciones dobles, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %.

## RESULTADOS

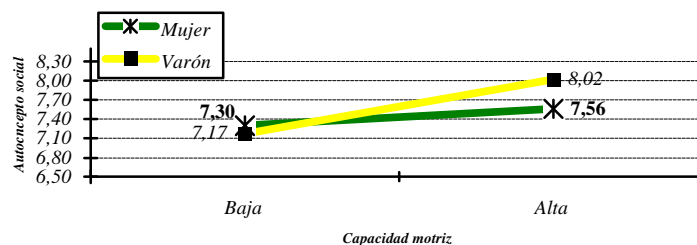
Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias existentes entre los cuatro grupos que conforma la interacción doble *Capacidad motriz x Sexo* (ver tabla 6.3). Se han señalado en negrita aquellas distancias mínimas entre pares de medias que resultan significativas

**Tabla 6.3:** *Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Social de los grupos de Capacidad motriz x Sexo*  
(Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	7,17	7,30	8,02	7,56
Baja / Varón	7,17	-			
Baja / Mujer	7,30	-0,13	-		
Alta / Varón	8,02	<b>-0,85</b>	<b>-0,72</b>	-	
Alta / Mujer	7,56	-0,39	-0,26	0,46	-

Como se observa en la tabla 6.3 solamente resultan significativas las diferencias entre los varones con alta capacidad motriz y las mujeres y varones con baja capacidad motriz. Los varones con alta capacidad motriz presentan un autoconcepto social más elevado ( $\bar{X}_{Alta / Varón} = 8,02$ ) que los varones con baja capacidad motriz ( $\bar{X}_{Baja / Varón} = 7,17$ ) y que las mujeres con baja capacidad motriz ( $\bar{X}_{Baja / Mujer} = 7,30$ ). Entre mujeres con alta y baja capacidad motriz y varones con baja capacidad motriz no existen diferencias significativas en autoconcepto social, mostrando todo ellos niveles más bajos que los varones con alta capacidad motriz. Ello puede confirmarse en la gráfica 6.1.

**Gráfica 6.1:** *Representación gráfica del efecto de interacción de los grupos de Capacidad motriz x Sexo en el Autoconcepto social.*



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

La otra interacción doble que, según el análisis de varianza, se ha mostrado estadísticamente significativa ha sido la interacción *Capacidad motriz x Práctica deportiva*. Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman las interacciones dobles, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %.

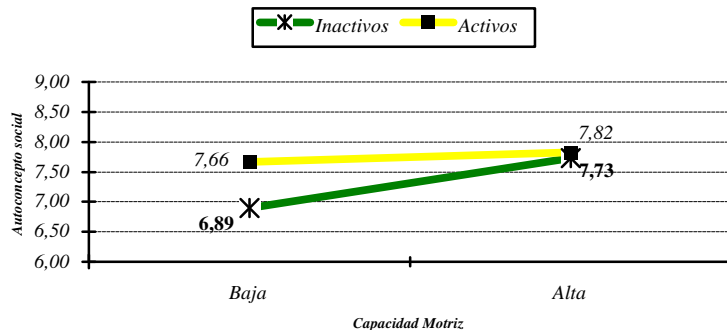
**Tabla 6.4:** *Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Social de los grupos de Capacidad motriz x Práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

<i>Grupos</i>	<i>Medias</i>	<i>6,89</i>	<i>7,66</i>	<i>7,73</i>	<i>7,82</i>
Baja / Inactivos	6,89	-			
Baja / Activos	7,66	<b>-0,77</b>	-		
Alta / Inactivos	7,73	<b>-0,84</b>	-0,07	-	
Alta / Activos	7,82	<b>-0,93</b>	-0,16	-0,09	-

La puntuación media en autoconcepto social obtenida por los sujetos con baja capacidad motriz y con un bajo patrón de actividad física es significativamente inferior ( $\bar{X}|_{Baja / Inactivos} = 6,89$ ) a las puntuaciones medias obtenidas por el resto de grupos: sujetos inactivos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Alta / Inactivos} = 7,82$ ) y sujetos activos con alta ( $\bar{X}|_{Alta / Activos} = 7,73$ ) y baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja / Activos} = 7,66$ ). No existen diferencias significativas entre estos tres grupos. (Ver tabla 6.4 y gráfica 6.2).

RESULTADOS

**Gráfica 6.2:** Representación gráfica del efecto de interacción de los grupos de Capacidad motriz x Práctica en el Autoconcepto Social



### 6.1.3 AUTOCONCEPTO EMOCIONAL

Se aplicó un diseño factorial *Capacidad motriz x Práctica deportiva x Sexo* en la variable *Autoconcepto emocional*. Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 6.5.

**Tabla 6.5:** Diseño factorial 2x2x2 del Autoconcepto Emocional en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	40,67	1	40,67	11,97	<b>0,001</b>
Práctica deportiva	2,44	1	2,44	0,72	0,397
Sexo	217,16	1	217,16	63,93	<b>&lt;0,001</b>
Capacidad x Práctica	31,98	1	31,98	9,42	<b>0,002</b>
Capacidad x Sexo	21,47	1	21,47	6,32	<b>0,012</b>
Práctica x Sexo	0,82	1	0,82	0,24	0,623
Capacidad x Práctica x Sexo	11,27	1	11,27	3,32	0,069
Error	1107,34	326	3,40		
Total	1462,43	333	4,39		

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 3,32; p > 0,05$ ). Sin embargo, si que han resultado significativas dos interacciones dobles: *Capacidad motriz* x *Sexo* ( $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 6,32; p < 0,05$ ) y *Capacidad motriz* x *Práctica deportiva* ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 9,42; p < 0,05$ ). También hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 63,93; p < 0,05$ ) y de la *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 11,97; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa del error de *tipo I* al 5% (Tabla 6.6).

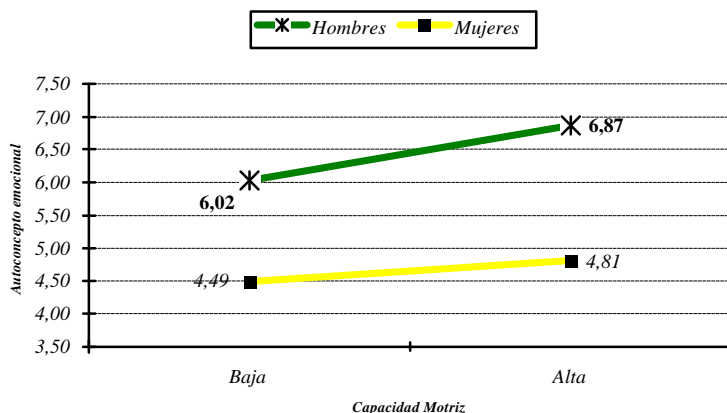
**Tabla 6.6:** *Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Emocional de los grupos de Capacidad motriz x Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

Grupos	Medias	6,024	4,493	6,872	4,818
Baja / Varón	6,024	-			
Baja / Mujer	4,493	<b>1,531</b>	-		
Alta / Varón	6,872	<b>-0,848</b>	<b>-2,382</b>	-	
Alta / Mujer	4,818	<b>1,206</b>	-0,325	<b>2,054</b>	-

Como se aprecia en la gráfica 6.3 existen diferencias significativas entre varones y mujeres independientemente del nivel de capacidad motriz que éstas presentes. Las diferencias en autoconcepto emocional entre los grupos de mujeres con alta ( $\bar{X}_{Alta / Mujer} = 4,818$ ) y baja ( $\bar{X}_{Baja / Mujer} = 4,493$ ) capacidad motriz no son significativas. En los varones son significativas las diferencias en autoconcepto emocional entre el grupo de baja capacidad ( $\bar{X}_{Baja / Varón} = 6,024$ ) y el de alta ( $\bar{X}_{Alta / Varón} = 6,872$ ).

RESULTADOS

**Gráfica 6.3:** Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Emocional de los grupos de Capacidad motriz



Del mismo modo actuaremos para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz* y *Práctica deportiva*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa del error de *tipo I* al 5% (Tabla 6.7).

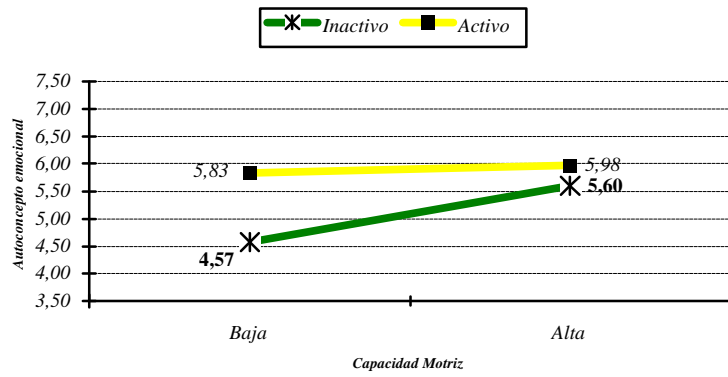
**Tabla 6.7:** Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Emocional de los grupos de Capacidad motriz y Práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	4,574	5,833	5,602	5,978
Baja / Inactivo	4,574	-			
Baja / Activo	5,833	<b>-1,259</b>	-		
Alta / Inactivo	5,602	<b>-1,028</b>	0,231	-	
Alta / Activo	5,978	<b>-1,404</b>	-0,145	-0,376	-

Según lo anterior, y tal y como se observa en el gráfico 6.4, en los sujetos activos las diferencias entre el grupo con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^{Alta / Activos} = 5,978$ ) y el de baja ( $\bar{X}^{Baja / Activos} = 5,833$ ), no son significativas. Dichas diferencias si son significativas entre los sujetos con baja capacidad motriz e inactivos ( $\bar{X}^{Baja / Inactivos} = 4,574$ ) y los sujetos con baja capacidad pero que practican deporte frecuentemente ( $\bar{X}^{Baja / Activos} = 5,833$ ).



**Gráfica 6.4:** Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Emocional de los grupos de Capacidad motriz Práctica deportiva



RESULTADOS

### 6.1.4 AUTOCONCEPTO FAMILIAR

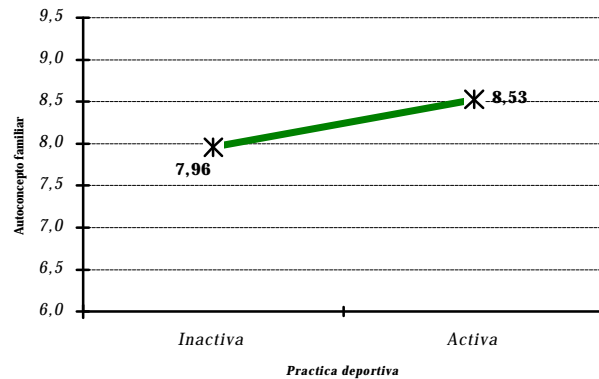
Se aplicó un diseño factorial *Capacidad motriz por Práctica deportiva por Sexo* en la variable *Autoconcepto familiar*. Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 6.8.

**Tabla 6.8:** *Diseño factorial 2×2×2 del Autoconcepto Familiar en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	1,49	1	1,49	0,55	0,459
<i>Práctica deportiva</i>	28,10	1	28,10	10,38	<b>0,001</b>
<i>Sexo</i>	8,45	1	8,45	3,12	0,078
<i>Capacidad × Práctica</i>	3,85	1	3,85	1,42	0,234
<i>Capacidad × Sexo</i>	6,88	1	6,88	2,54	0,112
<i>Práctica × Sexo</i>	4,31	1	4,31	1,59	0,208
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	1,78	1	1,78	0,66	0,417
<i>Error</i>	882,74	326	2,71		
<i>Total</i>	940,23	333	2,82		

Los resultados del análisis muestran que el efecto de la interacción triple no es significativo ( $F_{\text{Capacidad} \times \text{Práctica} \times \text{Sexo}} 1, 326 = 0,66; p > 0,05$ ). Tampoco han resultado significativas las interacciones dobles ( $F_{\text{Capacidad} \times \text{Práctica}} 1, 326 = 1,42; p > 0,05$ ;  $F_{\text{Capacidad} \times \text{Sexo}} 1, 326 = 2,54; p > 0,05$ ; y  $F_{\text{Práctica} \times \text{Sexo}} 1, 326 = 1,59; p > 0,05$ ). En lo que se refiere a los efectos principales, solamente se han mostrado significativas las diferencias en el factor *Práctica deportiva* ( $F_{\text{Práctica}} 1, 326 = 10,38; p < 0,05$ )

**Gráfica 6.5:** Diferencias en Autoconcepto Familiar en función de la práctica deportiva



Las medias obtenidas por ambos grupos, activos ( $\bar{X}_{Activos} = 8,526$ ) e inactivos ( $\bar{X}_{Inactivos} = 7,958$ ), en la variable Autoconcepto familiar confirman que el grupo de sujetos que practica habitualmente deporte tienen un mayor autoconcepto familiar que el grupo que tiene menores tasas de actividad física (ver gráfica 6.5).

RESULTADOS

### 6.1.5 AUTOCONCEPTO FÍSICO

Se aplicó un diseño factorial *Capacidad motriz* por *Práctica deportiva* por *Sexo* en la variable *Autoconcepto físico*. Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 6.9.

**Tabla 6.9:** *Diseño factorial 2×2×2 del Autoconcepto Físico en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	154,26	1	154,26	59,08	<b>&lt;0,001</b>
<i>Práctica deportiva</i>	108,85	1	108,85	41,69	<b>&lt;0,001</b>
<i>Sexo</i>	105,96	1	105,96	40,58	<b>&lt;0,001</b>
<i>Capacidad × Práctica</i>	2,78	1	2,78	1,07	0,303
<i>Capacidad × Sexo</i>	1,40	1	1,40	0,54	0,464
<i>Práctica × Sexo</i>	2,74	1	2,74	1,05	0,306
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	13,09	1	13,09	5,01	<b>0,026</b>
<i>Error</i>	851,23	326	2,61		
<i>Total</i>	1468,05	333	4,41		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple es estadísticamente significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 2, 326 = 5,01; p < 0,05$ ). Ninguna interacción doble ha resultado significativa ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 1,07; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 0,54; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 1,05; p > 0,05$ ). Sin embargo, todos los efectos principales han resultado significativos: *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 1326 = 59,08; p < 0,05$ ), *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 41,69; p < 0,05$ ), y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 40,58; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de *tipo I* al 5% (Tabla 6.10).

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

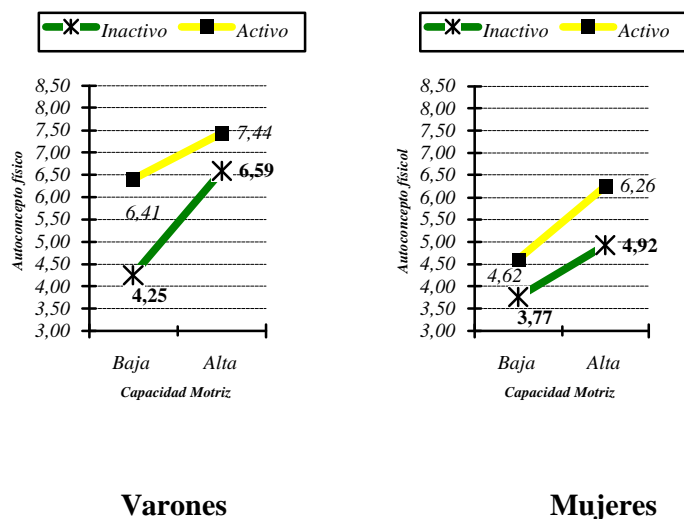
**Tabla 6.10:** *Diferencias entre pares de medias en Autoconcepto Físico de los grupos de Capacidad motriz × Práctica deportiva × Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

Grupos	Medias	4,245	6,593	6,405	7,439	3,768	4,922	4,617	6,256
Varón / Inactivo / Bajo	4,245	-							
Varón / Inactivo / Alto	6,593	<b>-2,348</b>	-						
Varón / Activo / Bajo	6,405	<b>-2,160</b>	0,188	-					
Varón / Activo / Alto	7,439	<b>-3,194</b>	-0,846	<b>-1,034</b>	-				
Mujer / Inactivo / Bajo	3,768	0,477	<b>2,825</b>	<b>2,637</b>	<b>3,671</b>	-			
Mujer / Inactivo / Alto	4,922	-0,677	<b>1,671</b>	<b>1,483</b>	<b>2,517</b>	<b>-1,154</b>	-		
Mujer / Activo / Bajo	4,617	-0,372	<b>1,976</b>	<b>1,788</b>	<b>2,822</b>	-0,849	0,305	-	
Mujer / Activo / Alto	6,256	<b>-2,011</b>	0,337	0,149	<b>1,183</b>	<b>-2,488</b>	<b>-1,334</b>	<b>-1,639</b>	-

No existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones en autoconcepto físico de los varones inactivos y con baja capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Varón / Inactivo / Bajo}} = 4,245$ ) y las de las mujeres inactivas con baja y alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Mujer / Inactiva / Bajo}} = 3,768$ ;  $\bar{X}^1_{\text{Mujer / Inactiva / Alto}} = 4,922$ ) y las mujeres activas con baja capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Mujer / Activa / Bajo}} = 4,617$ ). Dichas diferencias si son significativas al comparar a dichos sujetos con las mujeres activas y con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Mujer / Activa / Alto}} = 6,256$ ), a favor de éstas últimas, las cuales también se diferencian del resto de grupos de mujeres. Por otra parte, las mujeres activas con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Mujer / Activa / Alto}} = 6,256$ ) no muestran diferencias estadísticamente significativas con los grupos de varones inactivo-alto ( $\bar{X}^1_{\text{Varón / Activo / Alto}} = 7,439$ ), y activo-bajo ( $\bar{X}^1_{\text{Varón / Activo / Bajo}} = 6,405$ ). Por último, los varones activos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Varón / Activo / Alto}} = 6,256$ ) muestran una puntuación media en autoconcepto físico más alta que las mujeres activas con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1_{\text{Mujer / Activa / Alto}} = 6,256$ ).

## RESULTADOS

**Gráfica 6.6:** Representación de la interacción triple de los factores Capacidad motriz  $\times$  Práctica deportiva  $\times$  Sexo, sobre el Autoconcepto físico



## 6.2 CAPACIDAD MOTRIZ, PRÁCTICA DEPORTIVA, SEXO, Y AUTOCONCEPTO FÍSICO (PSDQ)

En los subapartados siguientes se analizan las relaciones existentes entre la Capacidad motriz, la práctica deportiva, el sexo y las once dimensiones del autoconcepto físico operacionalizado según el cuestionario PSDQ (salud, grasa corporal, apariencia física, autoconcepto físico global, autoestima, coordinación, competencia deportiva, fuerza, resistencia, flexibilidad, y actividad física). Para ello se ha aplicado un diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$ , en el que la primera variable es la capacidad motriz, siendo sus dos condiciones (1) baja capacidad y (2) alta capacidad motriz. Ambas categorías se han formado a partir de la mediana, considerando la edad y el sexo. La segunda variable independiente es la práctica deportiva y presenta dos niveles: inactivos y activos. Los sujetos inactivos (1) son aquellos que

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

practican deporte o alguna actividad física como máximo una vez a la semana, incluyendo a los que nunca practican deporte o actividad física; los sujetos que presentan una tasa mayor de práctica deportiva, más de una vez a la semana, conforman el grupo de sujetos activos (2). Por último, la tercera variable independiente es el sexo (1 = varón; 2 = mujer).

En primer lugar comprobaremos si se produce un efecto de interacción triple; en su caso, se procederá a analizar las combinaciones de las medias de los grupos implicados en la interacción. Posteriormente, si las hay, se pasará al análisis de las interacciones dobles, y por último al análisis de los efectos principales.

### 6.2.1 SALUD

La escala Salud mide la percepción del sujeto sobre su estado general de salud y sobre su capacidad de recuperación tras una enfermedad. Con el objeto de comprobar cómo influyen los factores de nuestro estudio sobre dichas autopercepciones de salud, hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*. Hemos realizado un análisis de varianza cuyos resultados se muestran en la tabla 6.11.

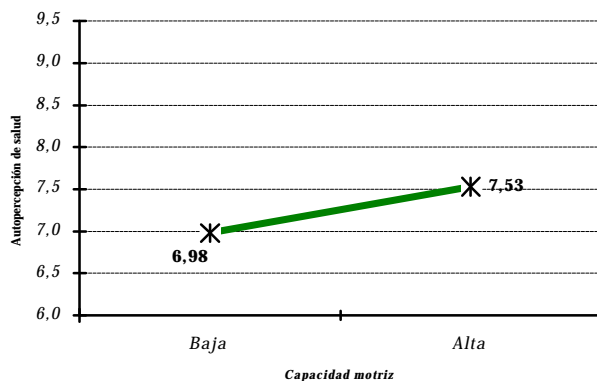
**Tabla 6.11:** *Diseño factorial 2×2×2 de la escala Salud (PSDQ) en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	10,83	1	10,93	3,87	<b>0,050</b>
<i>Práctica deportiva</i>	8,29	1	8,29	2,96	0,086
<i>Sexo</i>	1,87	1	1,87	0,67	0,414
<i>Capacidad × Práctica</i>	0,32	1	0,32	0,12	0,734
<i>Capacidad × Sexo</i>	0,11	1	0,11	0,04	0,840
<i>Práctica × Sexo</i>	3,33	1	3,33	1,19	0,276
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	3,75	1	3,75	1,34	0,248
<i>Error</i>	912,35	326	2,80		
<i>Total</i>	958,26	333	2,88		

## RESULTADOS

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 1,34; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,12; p > 0,05$ ;  $F_{Capacitada \times Sexo 1, 326} = 0,04; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 1,19; p > 0,05$ ). Por otra parte, tampoco han resultado estadísticamente significativos los efectos principales *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica 1, 326} = 2,96; p > 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo 1, 326} = 0,67; p > 0,05$ ). Sin embargo, resulta significativo el efecto principal de la *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad 1, 326} = 3,87; p < 0,05$ ), lo que nos permite afirmar que, tal y como se observa en la gráfica 6.7, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Alta} = 7,530$ ) muestran mejores autopercepciones de salud que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 6,979$ ).

**Gráfica 6.7:** Diferencias de medias en Salud en función de la capacidad motriz.



### 6.2.2 GRASA CORPORAL (PSDQ)

La escala Grasa corporal mide las autopercepciones del sujeto acerca de su nivel de obesidad: si el sujeto considera que está obeso. Con el objeto de comprobar como influyen nuestros factores sobre dichas autopercepciones, hemos aplicado un diseño factorial *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo* sobre la variable *Grasa corporal* y se ha realizado un análisis de varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.12:



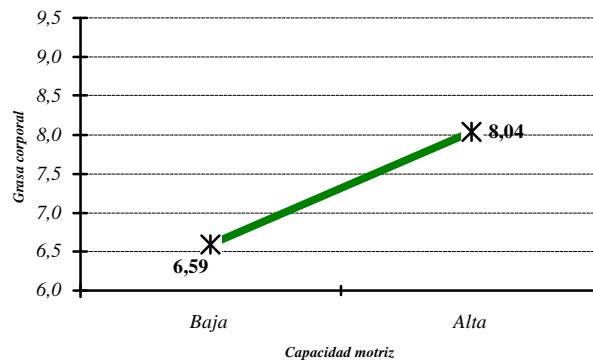
**Tabla 6.12:** Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  de la escala Grasa corporal (PSDQ) en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	145,68	1	145,68	22,22	<0,001
Práctica deportiva	0,01	1	0,01	0,001	0,977
Sexo	1,73	1	1,73	0,26	0,607
Capacidad $\times$ Práctica	1,19	1	1,19	0,18	0,670
Capacidad $\times$ Sexo	12,42	1	12,42	1,89	0,170
Práctica $\times$ Sexo	0,86	1	0,86	0,13	0,718
Capacidad $\times$ Práctica $\times$ Sexo	0,22	1	0,22	0,03	0,856
Error	2137,53	326	6,56		
Total	2330,77	333	7,00		

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,03$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,18$ ;  $p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo 1, 326} = 1,89$ ;  $p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,13$ ;  $p > 0,05$ ). Por otra parte, tampoco han resultado estadísticamente significativos los efectos principales *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica 1, 326} = 0,001$ ;  $p > 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo 1, 326} = 0,26$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, resulta significativo el efecto principal de la *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad 1, 326} = 22,22$ ;  $p < 0,05$ ), de tal modo que, como se observa en la gráfica 6.8, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}_{Alta} = 8,039$ ) muestran mejores autopercepciones acerca de la cantidad de grasas que creen que tienen en su cuerpo percibiéndose más delgados que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}_{Baja} = 6,591$ ).

RESULTADOS

**Gráfica 6.8:** Diferencias de medias en Grasa corporal en función de la capacidad motriz.



### 6.2.3 APARIENCIA FISICA (PSDQ)

La escala Apariencia física mide las autopercepciones que el sujeto tiene sobre su atractivo físico. Con el objeto de conocer cómo afectan los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Apariencia física*, hemos aplicado un diseño factorial (2 x 2 x 2) y se ha realizado un análisis de varianza cuyos resultados se muestran en la tabla 6.13:

**Tabla 6.13:** Diseño factorial 2x2x2 de la escala Apariencia física (PSDQ) en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

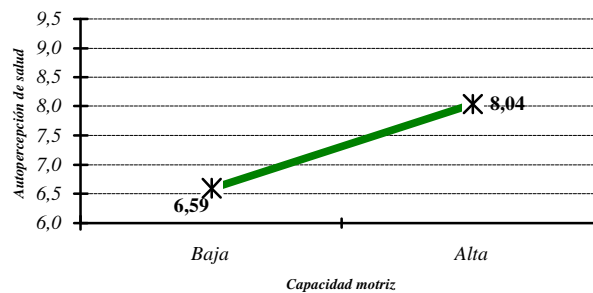
Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	45,26	1	45,26	12,56	<0,001
Práctica deportiva	17,55	1	17,55	4,87	0,028
Sexo	58,66	1	58,66	16,28	<0,001
Capacidad x Práctica	6,76	1	6,76	1,88	0,172
Capacidad x Sexo	0,12	1	0,12	0,03	0,857
Práctica x Sexo	11,23	1	11,23	3,12	0,078
Capacidad x Práctica x Sexo	0,46	1	0,46	0,13	0,720
Error	1174,56	326	3,60		
Total	1400,63	333	4,21		

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,13; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 1,88; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 0,03; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 3,12; p > 0,05$ ). Por el contrario, han resultado significativos los efectos principales. Así, las diferencias en autopercepciones de apariencia física en función del factor *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 12,56; p < 0,05$ ) son estadísticamente significativas. Lo mismo sucede con las diferencias producidas en función de los factores *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 4,87; p < 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 16,28; p < 0,05$ ).

Como se observa en la gráfica 6.9, los sujetos con alta capacidad motriz muestran mejores autopercepciones acerca de su apariencia física ( $\bar{X}|_{Alta} = 6,121$ ), que evalúan más agradable y atractiva, que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 5,168$ ).

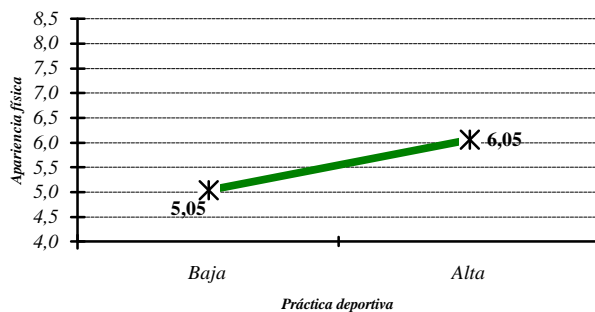
**Gráfica 6.9:** Diferencias de medias en Apariencia física en función de la capacidad motriz.



Del mismo modo, los sujetos que practica asiduamente deporte o realizan actividades físicas con alta frecuencia ( $\bar{X}|_{Activos} = 6,053$ ), muestran mejores autopercepciones acerca de su apariencia física, que evalúan más agradable y atractiva, que los sujetos con una baja tasa de actividad física ( $\bar{X}|_{Inactivos} = 5,045$ ). - Ver gráfica 6.10).

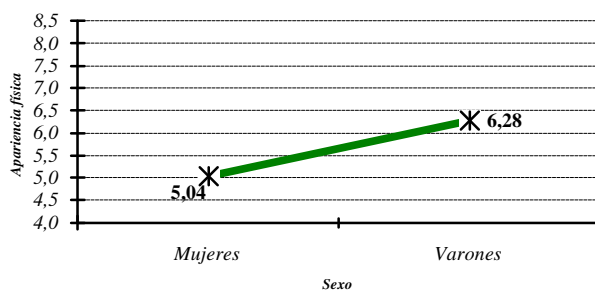
## RESULTADOS

**Gráfica 6.10:** Diferencias de medias en Apariencia física en función de la práctica deportiva



Por último, y según puede comprobarse en la gráfica 6.11, los varones muestran mejores autopercepciones acerca de su apariencia física ( $\bar{X}|_{\text{Varón}} = 6,282$ ), que evalúan más agradable y atractiva, que las mujeres ( $Mujer = 5,042$ ). -Ver gráfica 6.11-.

**Gráfica 6.11:** Diferencias de medias en Apariencia física en función del Sexo



### 6.2.4

#### AUTOCONCEPTO FÍSICO GLOBAL (PSDQ)

La escala de Autoconcepto físico global mide las actitudes positivas que el sujeto muestra hacia el propio autoconcepto físico. Con el objeto de conocer cómo afectan los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Autoconcepto físico global* hemos aplicado un diseño factorial (2 x 2 x 2) y se ha realizado un análisis de varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.14:

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Tabla 6.14:** Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  de la escala Autoconcepto físico global (PSDQ) en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	168,04	1	168,04	34,37	<b>&lt;0,001</b>
<i>Práctica deportiva</i>	46,03	1	46,03	9,42	<b>0,002</b>
<i>Sexo</i>	129,95	1	129,95	26,58	<b>&lt;0,001</b>
<i>Capacidad × Práctica</i>	1,49	1	1,49	0,31	0,581
<i>Capacidad × Sexo</i>	0,82	1	0,82	0,17	0,683
<i>Práctica × Sexo</i>	23,54	1	23,54	4,82	<b>0,029</b>
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	1,38	1	1,38	0,28	0,595
<i>Error</i>	1593,66	326	4,89		
<i>Total</i>	2204,89	333	6,62		

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,28; p > 0,05$ ). En cuanto a las interacciones dobles, no resultan significativos los efectos de la interacción *Capacidad x Práctica* ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,31; p > 0,05$ ) ni los efectos de la interacción de los factores *Capacidad y Sexo* ( $F_{Capacidad \times Sexo 1, 326} = 0,17; p > 0,05$ ). Sin embargo, son significativos los efectos de la interacción de los factores *Práctica x Sexo* ( $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 4,82; p < 0,05$ ).

Por otra parte, los efectos principales de los tres factores han resultado significativos. Así, las diferencias en autopercepciones de autoconcepto físico global en función del factor *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad 1, 326} = 34,37; p < 0,05$ ) son estadísticamente significativas. Lo mismo sucede con las diferencias producidas en función de los factores *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica 1, 326} = 9,42; p < 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo 1, 326} = 26,58; p < 0,05$ ).

Con el objeto de analizar los efectos de la interacción doble que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción, y para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacciones doble, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %. Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias

RESULTADOS

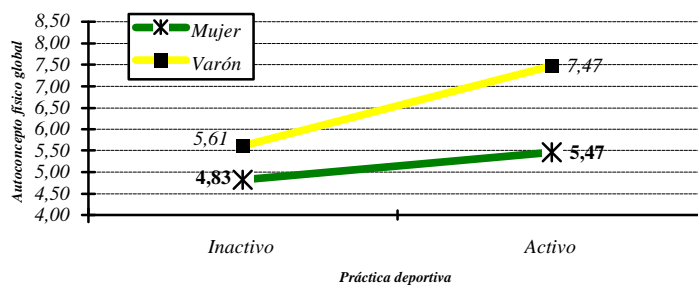
existentes entre los cuatro grupos que conforma la interacción doble *Práctica deportiva x Sexo* (ver tabla 6.15)

**Tabla 6.15** Diferencias entre pares de medias en la escala *Autoconcepto físico global (PSDQ)* de los grupos de *Práctica deportiva x Sexo* (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	5,607	4,830	7,472	5,474
Inactivo / Varón	5,607	-			
Inactivo / Mujer	4,830	0,777	-		
Activo / Varón	7,472	<b>-1,865</b>	<b>-2,642</b>	-	
Activo / Mujer	5,474	0,133	-0,644	<b>1,998</b>	-

Aquellos varones que son activos ( $\bar{X}$  Varón / Activo = 7,472 ) presentan un autoconcepto físico global más elevado que los varones inactivos ( $\bar{X}$  Varón / Inactivo = 5,607 ) y que las mujeres inactivas ( $\bar{X}$  Mujer / Inactiva = 4,830 ). Por otra parte, también son significativas las diferencias existentes entre el grupo de varones activos y el de mujeres activas ( $\bar{X}$  Mujer / Activa = 5,474 ). Ninguna otra comparación entre medias ha resultado significativa – ver gráfico 6.12), .

**Gráfica 6.12:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de *Práctica deportiva x Sexo* en el Autoconcepto físico global (PSDQ).

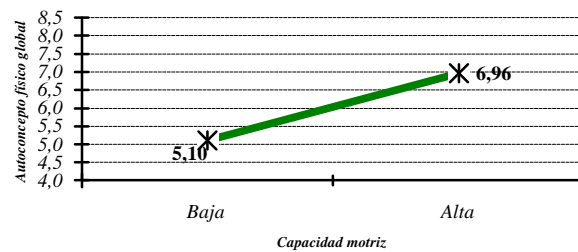


En lo referido al efecto principal del factor *Capacidad motriz*, los sujetos con alta capacidad ( $\bar{X}$  Alta = 6,959 ) muestran mejores

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

autopercepciones acerca de su *Autoconcepto físico global* que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 5.101$ ), según puede confirmarse en el gráfica 6.13:

**Gráfica 6.13:** Representación gráfica de las diferencias de medias en la variable *Autoconcepto físico global (PSDQ)*, en función de los niveles de la capacidad motriz.



### 6.2.5 AUTOESTIMA (PSDQ)

La escala de Autoestima del PSDQ evalúa los sentimientos generales sobre uno mismo. Con el objeto de conocer cómo afectan los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Autoestima*, hemos aplicado un diseño factorial ( $2 \times 2 \times 2$ ) y se ha realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.16:

RESULTADOS

**Tabla 6.16:** *Diseño factorial 2×2×2 de la escala Autoestima (PSDQ) en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	81,34	1	81,34	28,02	<0,001
Práctica deportiva	20,81	1	20,81	7,17	0,008
Sexo	44,34	1	44,34	15,28	<0,001
Capacidad × Práctica	0,86	1	0,86	0,30	0,586
Capacidad × Sexo	0,60	1	0,60	0,21	0,650
Práctica × Sexo	0,09	1	0,09	0,03	0,860
Capacidad × Práctica × Sexo	1,63	1	1,63	0,56	0,455
Error	946,15	326	2,90		
Total	1186,58	333	3,56		

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,455; p > 0,05$ ), y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,586; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo 1, 326} = 0,21; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,03; p > 0,05$ ).

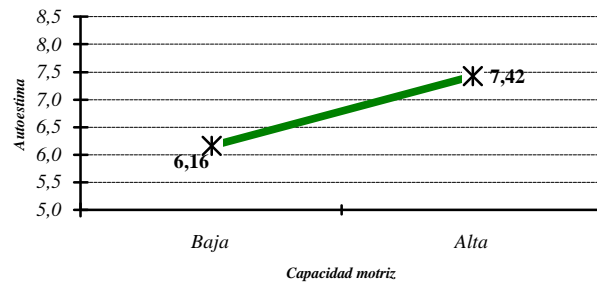
Por el contrario, han resultado significativos los efectos principales. Así, las diferencias en autopercepciones de *Autoestima* en función del factor *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad 1, 326} = 28,02; p < 0,05$ ) son estadísticamente significativas. Lo mismo sucede con las diferencias producidas en función de los factores *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica 1, 326} = 7,17; p < 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo 1, 326} = 15,28; p < 0,05$ ).

Como se observa en la gráfica 6.14, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Alta} = 7,424$ ) presentan mayores puntuaciones en la sub-escala del PSDQ *Autoestima* que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 6,161$ ).



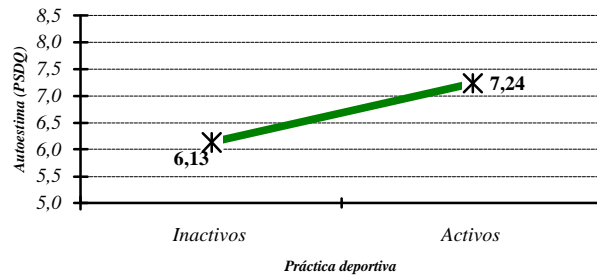
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfica 6.14:** Representación gráfica de las puntuaciones en Autoestima (PSDQ) en función de la capacidad motriz



Del mismo modo, los sujetos que practica asiduamente deporte o realizan actividades físicas frecuentemente ( $V_{Activo} = 7,237$ ), presentan mayores puntuaciones en la subescala del PSDQ Autoestima que los sujetos inactivos ( $\bar{X}|_{Inactivo} = 6,129$ ). -Ver gráfica 6.15-.

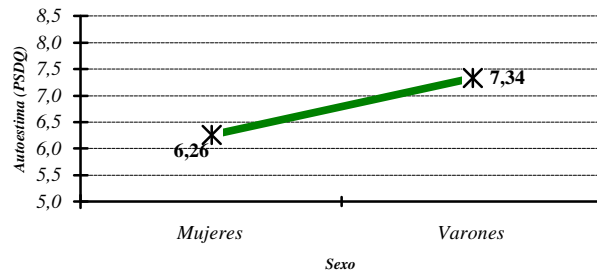
**Gráfica 6.15:** Representación gráfica de las puntuaciones en Autoestima (PSDQ) en función de la práctica deportiva



Por último, y según puede comprobarse en la gráfica 6.16, los varones ( $\bar{X}|_{Varón} = 7,336$ ) presentan mayores puntuaciones en la subescala del PSDQ Autoestima que las mujeres ( $\bar{X}|_{Mujer} = 6,260$ ).

RESULTADOS

**Gráfica 6.16:** Representación gráfica de las puntuaciones en Autoestima (PSDQ) en función del sexo



### 6.2.6 COORDINACION (PSDQ)

La escala de Coordinación mide las percepciones que el sujeto tiene acerca de su coordinación motriz y la armonía y elegancia de sus movimientos. Con el objeto de conocer cómo afectan los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Coordinación*, hemos aplicado un diseño factorial (2 x 2 x 2) y se ha realizado un análisis la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.17:

**Tabla 6.17:** Diseño factorial 2×2×2 de la escala *Coordinación (PSDQ)* en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	102,24	1	102,24	36,08	<0,001
Práctica deportiva	47,41	1	47,41	16,73	<0,001
Sexo	40,44	1	40,44	14,27	<0,001
Capacidad × Práctica	3,98	1	3,98	1,40	0,237
Capacidad × Sexo	5,05	1	5,05	1,78	0,183
Práctica × Sexo	3,27	1	3,17	1,15	0,284
Capacidad × Práctica × Sexo	6,40	1	6,40	2,26	0,134
Error	923,68	326	2,83		
Total	1234,68	333	3,71		

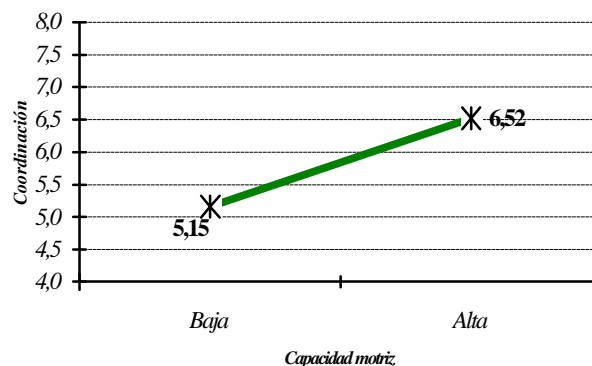
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} = 2,26; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica} = 1,40; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} = 1,78; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} = 1,15; p > 0,05$ ).

Sin embargo, los efectos principales han resultado significativos. Así, las diferencias en auto percepciones de *Coordinación* en función del factor *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} = 36,08; p < 0,05$ ) son estadísticamente significativas. Lo mismo sucede con las diferencias producidas en función de los factores *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} = 16,73; p < 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo} = 14,27; p < 0,001$ ).

Como se observa en la gráfica 6.17, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}_{Alta} = 6,523$ ) presentan mayores puntuaciones en la sub-escala del PSDQ *Autoestima* que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}_{Baja} = 5,153$ ).

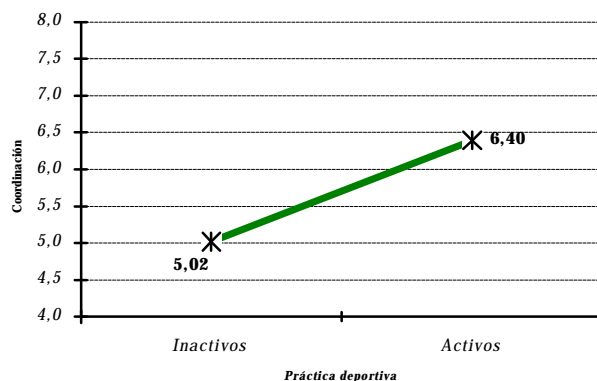
**Gráfica 6.17:** Representación gráfica de las puntuaciones en *Coordinación (PSDQ)* en función de la capacidad motriz



Del mismo modo, los sujetos que practican asiduamente deporte o realizan actividades físicas frecuentemente ( $\bar{X}_{Activo} = 6,395$ ) presentan mejores auto percepciones sobre la propia coordinación física que los sujetos inactivos ( $\bar{X}_{Inactivo} = 5,017$ ). - Ver gráfica 6.18 -.

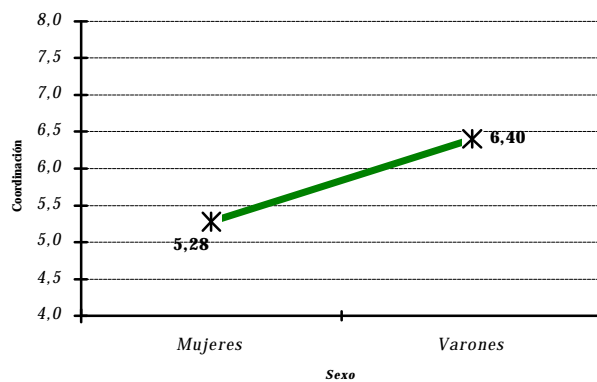
## RESULTADOS

**Gráfica 6.18** Representación gráfica de las puntuaciones en Coordinación (PSDQ) en función de la práctica deportiva



Por último, y según puede comprobarse en la gráfica 6.19, los varones ( $\bar{X}|_{\text{Varón}} = 6,404$ ) presentan mayores puntuaciones en la sub-escala del PSDQ *Coordinación* que las mujeres ( $\bar{X}|_{\text{Mujer}} = 5,280$ ).

**Gráfica 6.19:** Representación gráfica de las puntuaciones en Coordinación (PSDQ) en función del sexo



### 6.2.7 COMPETENCIA DEPORTIVA (PSDQ)

La Competencia deportiva se refiere a las percepciones que el sujeto tiene acerca de sus condiciones y habilidades para la práctica de actividades físicas y de deportes. Hemos aplicado un diseño factorial *Capacidad motriz* por *Práctica deportiva* por *Sexo* sobre la variable *Competencia deportiva (PSDQ)*. Los resultados del análisis se presentan en la tabla 6.18:

**Tabla 6.18:** *Diseño factorial 2×2×2 de la Competencia deportiva en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	207,08	1	207,08	59,14	<0,001
<i>Práctica deportiva</i>	114,87	1	114,87	32,80	<0,001
<i>Sexo</i>	249,49	1	249,49	71,25	<0,001
<i>Capacidad × Práctica</i>	2,38	1	2,38	0,68	0,411
<i>Capacidad × Sexo</i>	1,85	1	1,85	0,53	0,468
<i>Práctica × Sexo</i>	0,01	1	0,01	0,001	0,973
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	20,50	1	20,50	5,86	<b>0,016</b>
<i>Error</i>	1141,50	326	3,50		
<i>Total</i>	2066,64	333	6,21		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple es estadísticamente significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 2, 326 = 5,86; p < 0,05$ ). Ninguna interacción doble ha resultado significativa ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 0,68; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 0,53; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,001; p > 0,05$ ). Sin embargo, todos los efectos principales han resultado significativos: *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 1326 = 59,14; p < 0,05$ ), *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 32,80; p < 0,051$ ), y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1.326 = 71,25; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias obtenidas por los distintos grupos de la muestra en *Competencia deportiva* en función de las combinaciones de *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, que son significativas,

## RESULTADOS

se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de *tipo I* al 5% (Tabla 6.19).

**Tabla 6.19:** *Diferencias entre pares de medias en Competencia deportiva de los grupos de Capacidad motriz × Práctica deportiva × Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

Grupos	Medias	3,814	6,526	5,909	7,112	2,543	3,839	3,543	5,534
Varón / Inactivo / Bajo	3,814	-							
Varón / Inactivo / Alto	6,526	<b>-2,712</b>	-						
Varón / Activo / Bajo	5,909	<b>-2,095</b>	0,061	-					
Varón / Activo / Alto	7,112	<b>-3,298</b>	-0,586	<b>-1,203</b>	-				
Mujer / Inactivo / Bajo	2,543	1,271	<b>3,983</b>	<b>1,926</b>	<b>4,569</b>	-			
Mujer / Inactivo / Alto	3,839	-0,025	<b>2,687</b>	<b>2,070</b>	<b>3,273</b>	<b>-1,296</b>	-		
Mujer / Activo / Bajo	3,543	0,271	<b>2,983</b>	<b>2,366</b>	<b>3,569</b>	-1,000	0,296	-	
Mujer / Activo / Alto	5,534	<b>-1,720</b>	0,992	0,370	<b>1,578</b>	<b>-2,991</b>	<b>-1,695</b>	<b>-1,991</b>	-

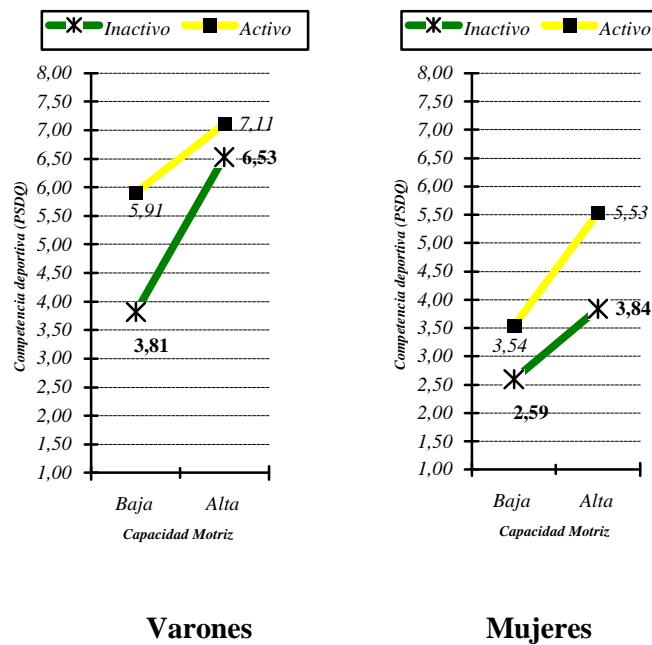
Los varones inactivos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}^I$  Varón / Inactivo / Baja = 3,814 ) no presentan diferencias significativas en relación con las mujeres inactivas con baja capacidad ( $\bar{X}^I$  Mujer / Inactiva / Baja = 2,590 ) o alta capacidad ( $\bar{X}^I$  Mujer / Inactiva / Alta = 3,839 ), ni con las mujeres activas con baja capacidad ( $\bar{X}^I$  Mujer / Activa / Baja = 3,543 ). Sin embargo, las mujeres activas con alta capacidad ( $\bar{X}^I$  Mujer / Activa / Alta = 5,534 ) se muestra superior a dicho grupo de varones. Estas mujeres activas y con alta capacidad no muestran diferencias con el resto de grupos de varones ( $\bar{X}^I$  Varón / Inactivo / Alto = 6,226;  $\bar{X}^I$  Varón / Activo / Bajo = 5,909 ), con excepción del grupo de varones activos con alta capacidad motriz que muestran una media más alta en autopercepciones de capacidad física ( $V$  Varón / Activo / Alto = 7,112 ), pero si presentan diferencias significativas al compararlas con el resto de grupos de mujeres ( $\bar{X}^I$  Mujer / Inactiva / Baja = 2,590;  $\bar{X}^I$  Mujer / Inactiva / Alta = 3,839;  $\bar{X}^I$  Mujer / Activa / Baja = 3,543 ), las cuales no muestran diferencias entre sí.

Si observamos el gráfico 6.20, podemos ver que nuestros tres factores (capacidad, práctica y sexo) han dividido a las muestra en tres grandes grupos; el primero de ellos estaría formado por los varones inactivos con baja capacidad y los grupos de mujeres con excepción de aquellas que son activas y tienen alta capacidad motriz. Éstas conformarían el segundo grupo junto a los varones con baja capacidad

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

motriz, pero activos y con los varones con alta capacidad motriz pero inactivos. Por último, el tercer grupo diferenciado está formado por los varones activos con alta capacidad motriz.

**Gráfica 6.20:** Representación gráfica de la interacción triple de los factores Capacidad motriz × Práctica deportiva × Sexo, sobre la variable Competencia deportiva (PSDQ)



## 62.8 FUERZA (PSDQ)

La sub-escala del PSDQ Fuerza mide las autopercepciones del sujeto acerca del desarrollo de su musculatura y de su fortaleza y fuerza física. Hemos aplicado un diseño factorial Capacidad motriz por Práctica deportiva por Sexo sobre la variable Fuerza (PSDQ). Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 6.20:

RESULTADOS

**Tabla 6.20:** Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  de la variable Fuerza en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	121,22	1	121,22	31,04	<0,001
Práctica deportiva	35,71	1	35,71	9,14	0,003
Sexo	164,08	1	164,08	42,01	<0,001
Capacidad $\times$ Práctica	3,47	1	3,47	0,89	0,347
Capacidad $\times$ Sexo	6,39	1	6,39	1,64	0,202
Práctica $\times$ Sexo	0,77	1	0,77	0,20	0,658
Capacidad $\times$ Práctica $\times$ Sexo	26,96	1	26,96	6,90	0,009
Error	1273,16	326	3,91		
Total	1754,22	333	5,27		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple es estadísticamente significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 2, 326 = 6,90; p < 0,05$ ). Ninguna interacción doble ha resultado significativa ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 0,89; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 1,64; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,20; p > 0,05$ ). Por otra parte, todos los efectos principales han resultado significativos: *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 1326 = 31,04; p < 0,05$ ), *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 9,14; p < 0,05$ ), y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1.326 = 42,01; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de *tipo I* al 5 % (Tabla 6.21).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 6.21:** *Diferencias entre pares de medias en Fuerza de los grupos de Capacidad motriz × Práctica deportiva × Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

Grupos	Medias	4,193	6,753	5,922	6,728	3,669	4,310	3,890	5,358
Varón / Inactivo / Bajo	4,193	-							
Varón / Inactivo / Alto	6,753	<b>-2,560</b>	-						
Varón / Activo / Bajo	5,922	<b>-1,729</b>	0,831	-					
Varón / Activo / Alto	6,728	<b>-2,535</b>	0,025	-0,806	-				
Mujer / Inactivo / Bajo	3,669	0,524	<b>3,084</b>	<b>2,253</b>	<b>3,059</b>	-			
Mujer / Inactivo / Alto	4,310	-0,117	<b>2,443</b>	<b>1,612</b>	<b>2,418</b>	-0,641	-		
Mujer / Activo / Bajo	3,890	0,303	<b>2,863</b>	<b>2,032</b>	<b>2,838</b>	-0,221	0,420	-	
Mujer / Activo / Alto	5,358	-1,165	1,395	0,564	<b>1,370</b>	<b>-1,689</b>	-1,048	<b>-1,468</b>	-

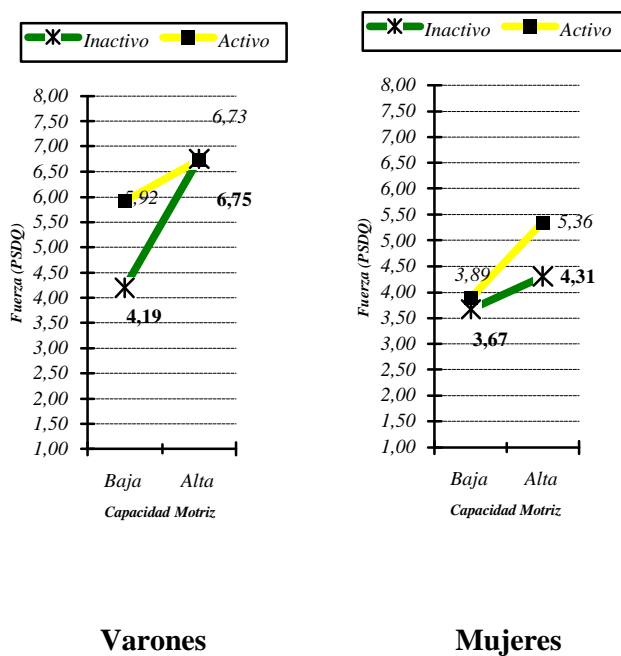
Los varones inactivos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}^I_{\text{Varón / Inactivo / Baja}} = 4,193$ ) muestran autopercepciones de fuerza menores que el resto de grupos de varones, sin embargo sus puntuaciones no son muy diferentes de los grupos de mujeres. El resto de grupos de varones muestran puntuaciones en fuerza más elevadas que los grupos de mujeres, con excepción del grupo de mujeres activas con alta capacidad ( $\bar{X}^I_{\text{Mujer / Activa / Alta}} = 5,358$ ). Atendiendo a las comparaciones entre grupos de varones, destaca que las diferencias solamente son significativas al comparar el grupo de varones activos con alta capacidad ( $\bar{X}^I_{\text{Varón / Activo / Alta}} = 6,728$ ) con el grupo de varones inactivos y de baja capacidad ( $\bar{X}^I_{\text{Varón / Inactivo / Baja}} = 4,19$ ), grupo que también es diferente al resto de grupos de varones ( $\bar{X}^I_{\text{Varón / Inactivo / Alta}} = 6,753$ ;  $V_{\text{Varón / Activo / Baja}} = 5,922$ ), los cuales, a su vez, no difieren significativamente del grupo de varones activos con alta capacidad.

En cuanto a las mujeres, a excepción del grupo de mujeres activas con alta capacidad ( $\bar{X}^I_{\text{Mujer / Activa / Alta}} = 5,358$ ) que no muestra diferencias con los grupos de hombres, salvo con el de activos con alta capacidad ( $\bar{X}^I_{\text{Varón / Activo / Alta}} = 6,728$ ), el resto de grupos de mujeres muestran puntuaciones inferiores en Fuerza que los grupos de hombres (a excepción del grupo de varones inactivos de baja capacidad). Por otra parte, el grupo de mujeres activa con alta capacidad muestra diferencias significativas con todos los grupos de mujeres a excepción de las inactivas con alta capacidad ( $\bar{X}^I_{\text{Mujer / Inactiva / Alta}} = 4,310$ ).

## RESULTADOS

Los factores de nuestro diseño han dividido la muestra en tres niveles diferentes entre sí. El nivel más bajo está ocupado por los varones inactivos con baja capacidad y los grupos de mujeres con excepción de aquellas activas con alta capacidad que estarían incluidas en el segundo nivel junto a los varones activos con baja capacidad y los varones inactivos con alta capacidad. El tercer, y más alto nivel, está constituido por los varones activos con alta capacidad. – Ver gráfica 6.21 -.

**Gráfica 6.21:** Representación gráfica de la interacción triple de los factores Capacidad motriz  $\times$  Práctica deportiva  $\times$  Sexo, sobre la variable Fuerza física (PSDQ)



Varones

Mujeres

### 6.2.9 RESISTENCIA (PSDQ)

La subescala del PSDQ Resistencia mide las autopercepciones del sujeto acerca de su capacidad para correr largas distancias sin parar y sobre su resistencia al cansancio ante un trabajo duro. Hemos aplicado un diseño factorial Capacidad motriz por Práctica deportiva

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

por *Sexo* sobre la variable *Resistencia (PSDQ)*. Los resultados del análisis se presentan en la Tabla 6.22.

**Tabla 6.22:** *Diseño factorial 2×2×2 de la variable Resistencia en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	180,83	1	180,83	42,15	<b>&lt;0,001</b>
<i>Práctica deportiva</i>	101,17	1	101,17	23,50	<b>&lt;0,001</b>
<i>Sexo</i>	302,80	1	302,80	70,58	<b>&lt;0,001</b>
<i>Capacidad × Práctica</i>	2,57	1	2,57	0,60	0,440
<i>Capacidad × Sexo</i>	2,03	1	2,03	0,47	0,492
<i>Práctica × Sexo</i>	0,33	1	0,33	0,08	0,782
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	32,06	1	32,06	7,47	<b>0,007</b>
<i>Error</i>	1398,59	326	4,29		
<i>Total</i>	2326,02	333	6,99		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple es estadísticamente significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 2, 326 = 7,47; p < 0,05$ ). Ninguna interacción doble ha resultado significativa ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 0,60; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 0,47; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,08; p > 0,05$ ). Por otra parte, todos los efectos principales han resultado significativos: *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 1326 = 42,15; p < 0,05$ ), *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 23,50; p < 0,05$ ), y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1.326 = 70,58; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de *tipo I* al 5% (Tabla).

RESULTADOS

**Tabla 6.23:** Diferencias entre pares de medias en Resistencia de los grupos de Capacidad motriz  $\times$  Práctica deportiva  $\times$  Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	3,919	6,671	6,144	7,090	2,708	3,698	3,383	5,382
Varón / Inactivo / Bajo	3,919	-							
Varón / Inactivo / Alto	6,671	-2,752	-						
Varón / Activo / Bajo	6,144	<b>-2,225</b>	0,527	-					
Varón / Activo / Alto	7,090	<b>-3,171</b>	-0,419	-0,946	-				
Mujer / Inactivo / Bajo	2,708	1,211	<b>3,963</b>	<b>3,436</b>	<b>4,382</b>	-			
Mujer / Inactivo / Alto	3,698	0,221	<b>2,973</b>	<b>2,446</b>	<b>3,392</b>	-0,990	-		
Mujer / Activo / Bajo	3,383	0,536	<b>3,288</b>	<b>2,761</b>	<b>3,707</b>	-0,675	0,315	-	
Mujer / Activo / Alto	5,382	-1,463	1,289	0,762	<b>1,708</b>	<b>-2,674</b>	-1,684	<b>-1,999</b>	-

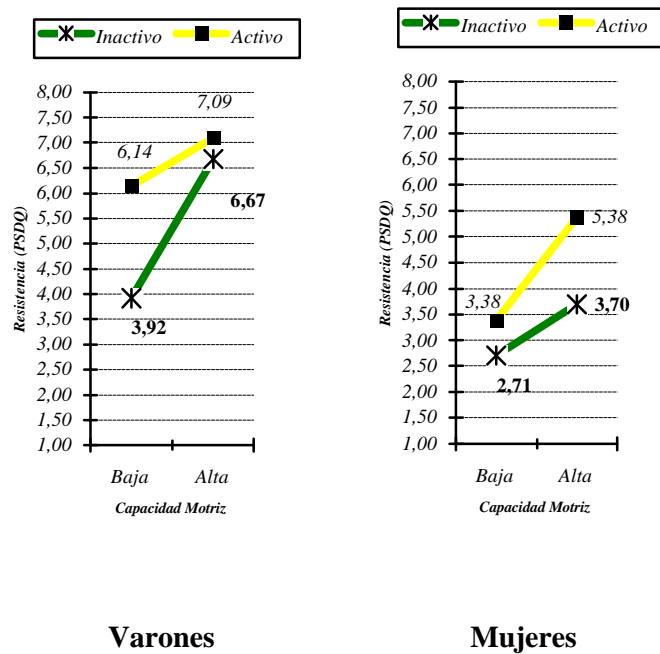
El grupo de varones inactivo de baja capacidad motriz ( $\bar{X}$  Varón / Inactivo / Baja = 3,919 ) muestra puntuaciones en resistencia significativamente inferiores a los grupos de varones activos ( $\bar{X}$  Varón / Activo / Baja = 6,144;  $\bar{X}$  Varón / Activo / Alto = 7,090 ), sin embargo, sus puntuaciones no son significativamente diferentes de los cuatro grupos de mujeres. Entre el resto de grupos de varones no hay diferencias significativas y todos ellos se diferencian significativamente de los grupos de mujeres inactivas o activas con baja capacidad.

Por su parte, entre los grupos de mujeres inactiva/ baja ( $\bar{X}$  Mujer / Inactiva / Baja = 2,708), inactiva / alta ( $\bar{X}$  Mujer / Inactiva / Alta = 3,698 ) y activa / baja ( $\bar{X}$  Mujer / Activa / Baja = 3,383 ) no se muestran diferencias significativas. Por su parte, el grupo de mujeres activas con alta capacidad motriz ( $\bar{X}$  Mujer / Activa / Alta = 5,382 ) se diferencia claramente del resto de grupos de mujeres.

De nuevo se reproduce el patrón de comparaciones visto en el análisis de las interacciones triples precedentes. Se configuran tres niveles en la variable Resistencia. El nivel más bajo está constituido por los varones inactivos y baja capacidad motriz junto a las mujeres inactivas, con alta y baja capacidad, y las mujeres activas de baja capacidad. El siguiente nivel está conformado por las mujeres activas de alta capacidad y los varones inactivos de alta capacidad y los activos de baja capacidad; y por último los varones activos con alta capacidad ( $\bar{X}$  Varón / Activo / Alto = 7,090 ), aunque sus diferencias con los

grupos de varones anteriores no son significativas. – Ver gráfico 6.22-

**Gráfica 6.22:** Representación gráfica de la interacción triple de los factores *Capacidad motriz* × *Práctica deportiva* × *Sexo*, sobre la variable *Resistencia (PSDQ)*



### 6.2.10 FLEXIBILIDAD (PSDQ)

La escala de Flexibilidad mide las percepciones que el sujeto tiene acerca de su capacidad para doblar y flexionar el cuerpo o sus partes. Con el objeto de conocer cómo afectan los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Flexibilidad*, hemos aplicado un diseño factorial (2 x 2 x 2) y se ha realizado un análisis de varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.24:

RESULTADOS

**Tabla 6.24:** Diseño factorial 2×2×2 de la escala Flexibilidad (PSDQ) en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	90,65	1	90,65	20,12	<0,001
Práctica deportiva	53,89	1	53,89	11,96	0,001
Sexo	9,89	1	9,89	2,20	0,139
Capacidad × Práctica	0,64	1	0,64	0,14	0,706
Capacidad × Sexo	0,11	1	0,11	0,02	0,879
Práctica × Sexo	12,96	1	12,96	2,88	0,091
Capacidad × Práctica × Sexo	5,77	1	5,77	1,28	0,259
Error	1468,84	326	4,51		
Total					

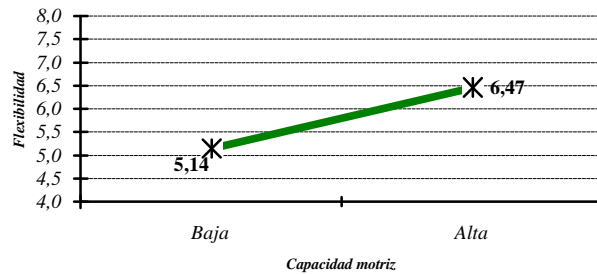
Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 1,28; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,14; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo 1, 326} = 0,02; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 2,88; p > 0,05$ ).

Sin embargo, con excepción del factor Sexo ( $F_{Sexo 1, 326} = 2,20; p > 0,05$ ), los efectos principales de los factores Capacidad motriz ( $F_{Capacidad 1, 326} = 36,08; p < 0,05$ ) y del factor Práctica deportiva ( $F_{Práctica 1, 326} = 16,73; p < 0,05$ ) son significativas.

Como se observa en la gráfica 6.23, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{x}|_{Alta} = 6,465$ ) presentan mayores puntuaciones en la sub-escala del PSDQ Flexibilidad que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{x}|_{Baja} = 5,142$ ).

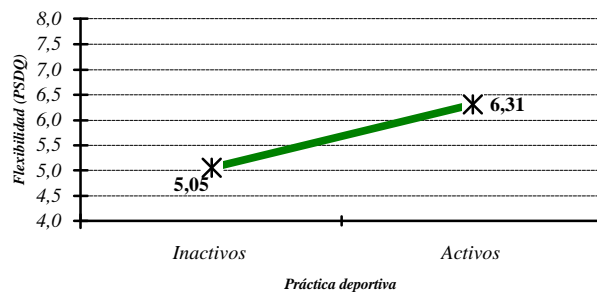
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfica 6.23:** Diferencias en la variable Flexibilidad en función del factor Capacidad motriz



Del mismo modo, los sujetos que práctica asiduamente deporte o realizan actividades físicas frecuentemente, ( $\bar{X}|_{Activo} = 6,313$ ) se autoperiben más flexibles que los sujetos inactivos ( $\bar{X}|_{Inactivo} = 5,049$ ). - Ver gráfica 6.24-.

**Gráfica 6.24:** Diferencias en la variable Flexibilidad en función del factor Práctica deportiva



## 2.11 ACTIVIDAD FÍSICA (PSDQ)

La subescala del PSDQ *Actividad física* mide si el sujeto se considera a sí mismo como una persona activa y si considera que realiza regularmente actividades aeróbicas. Hemos aplicado un diseño factorial *Capacidad motriz* por *Práctica deportiva* por *Sexo* sobre la variable *Actividad física (PSDQ)*. Los resultados del análisis se presentan en la tabla 6.25:

RESULTADOS

**Tabla 6.25:** *Diseño factorial 2×2×2 de la variable Actividad física en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	64,17	1	64,17	16,40	<b>&lt;0,001</b>
<i>Práctica deportiva</i>	396,87	1	396,87	101,43	<b>&lt;0,001</b>
<i>Sexo</i>	64,01	1	64,01	16,36	<b>&lt;0,001</b>
<i>Capacidad × Práctica</i>	5,26	1	5,26	1,35	0,247
<i>Capacidad × Sexo</i>	0,01	1	0,01	0,001	0,987
<i>Práctica × Sexo</i>	0,82	1	0,82	0,21	0,648
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	20,24	1	20,24	5,17	<b>0,024</b>
<i>Error</i>	1275,57	326	3,91		
<i>Total</i>					

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple es estadísticamente significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 5,17; p < 0,05$ ). Ninguna interacción doble ha resultado significativa ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 1,35; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 0,001; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,21; p > 0,05$ ). Por otra parte, todos los efectos principales han resultado significativos: *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 16,40; p < 0,05$ ), *Práctica deportiva* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 101,43; p < 0,05$ ), y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 16,36; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error de *tipo I* al 5% (Tabla 6.26).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 6.26:** *Diferencias entre pares de medias en Actividad física de los grupos de Capacidad motriz × Práctica deportiva × Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

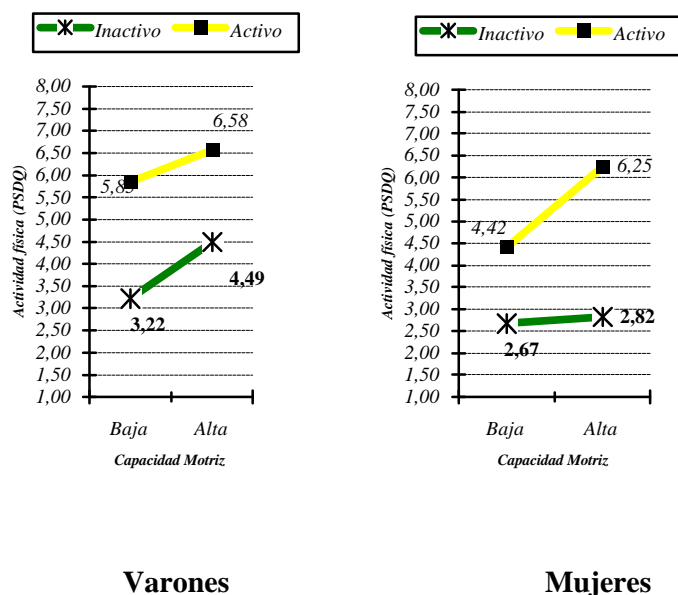
Grupos	Medias	3,216	4,489	5,854	6,579	2,672	2,819	4,416	6,253
Varón / Inactivo / Bajo	3,216	-							
Varón / Inactivo / Alto	4,489	-1,273	-						
Varón / Activo / Bajo	5,854	<b>-2,638</b>	-1,365	-					
Varón / Activo / Alto	6,579	<b>-3,363</b>	<b>-2,090</b>	-0,725	-				
Mujer / Inactivo / Bajo	2,672	0,544	1,817	<b>3,182</b>	<b>3,907</b>	-			
Mujer / Inactivo / Alto	2,819	0,397	1,670	<b>3,035</b>	<b>3,760</b>	0,147	-		
Mujer / Activo / Bajo	4,416	-1,200	0,073	<b>1,438</b>	<b>2,163</b>	<b>-1,744</b>	<b>-1,597</b>	-	
Mujer / Activo / Alto	6,253	<b>-3,037</b>	-1,764	-0,399	0,326	<b>-3,581</b>	<b>-3,434</b>	<b>-1,837</b>	-

Según observamos en la tabla 6.26 y en la gráfica 6.25, existen diferencias significativas entre los varones activos e inactivos, independientemente de su capacidad motriz. Las diferencias entre los varones inactivos y los grupos de mujeres sólo son significativas en el caso de las mujeres activas con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1$  *Mujer / Activa / Alta* = 6,250 ). Los varones activos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}^1$  *Varón / Activo / Baja* = 5,854 ) y los varones activos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}^1$  *Varón / Activo / Alta* = 6.579 ) muestran diferencias con los varones inactivos, con las mujeres inactivas y con las mujeres activas con baja capacidad motriz ( $\bar{X}^1$  *Mujer / Activa / Baja* = 4,416 ), pero no con las mujeres activas con alta capacidad ( $\bar{X}^1$  *Mujer / Activa / Alta* = 6,253 ).

De nuevo se aprecian tres niveles. En el nivel más bajo se sitúan los varones inactivos con baja capacidad y las mujeres inactivas con alta y baja capacidad motriz. En el nivel intermedio las mujeres activas con baja capacidad, los varones inactivos con alta capacidad, los varones inactivos con alta capacidad y los varones inactivos con baja capacidad. Y por último, en el nivel superior, los varones activos con alta capacidad y las mujeres activas con alta capacidad motriz.

## RESULTADOS

**Gráfica 6.25:** Representación gráfica de la interacción triple de los factores Capacidad motriz × Práctica deportiva × Sexo, sobre las autopercepciones de Actividad físicaa (PSDQ)



### 6.3 CAPACIDAD MOTRIZ, PRACTICA DEPORTIVA, SEXO, Y CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO

El *Clima familiar deportivo* se refiere a las percepciones que los hijos tienen acerca de las actitudes paternas hacia la práctica deportiva de sus hijos, al apoyo que les brindan, al interés mostrado por la información deportiva, a los ánimos y estímulos que los padres ofrecen a los hijos para practicar deporte y al interés que los padres ponen sobre la calidad de las infraestructuras deportivas que utiliza su hijo.

Con el objeto de analizar cómo influyen los factores de nuestra investigación sobre la variable *Clima familiar deportivo* hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad*

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

*motriz, Práctica deportiva y Sexo, sobre la variable Clima familiar deportivo. Hemos realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.27:*

**Tabla 6.27:** *Diseño factorial 2×2×2 del Clima familiar deportivo en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	304,08	1	304,08	7,40	<b>0,007</b>
<i>Práctica deportiva</i>	1002,62	1	1002,62	24,39	<b>&lt;0,001</b>
<i>Sexo</i>	38,67	1	38,67	0,94	0,333
<i>Capacidad × Práctica</i>	2,38	1	2,38	0,06	0,810
<i>Capacidad × Sexo</i>	50,79	1	50,79	1,24	0,267
<i>Práctica × Sexo</i>	16,54	1	16,54	0,40	0,526
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	2,63	1	2,63	0,06	0,800
<i>Error</i>	13398,65	326	41,10		
<i>Total</i>					

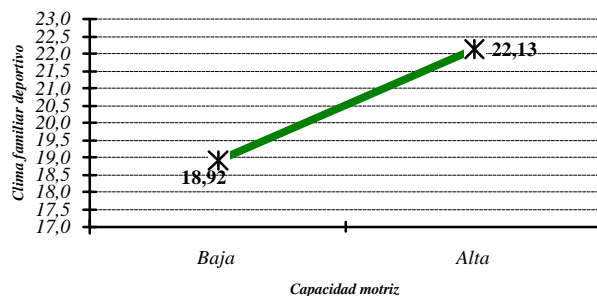
Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,06; p > 0,05$ ). Tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 0,06; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 1,24; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,40; p > 0,05$ ). En último lugar, tampoco ha resultado estadísticamente significativo el efecto principal *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 0,94; p > 0,05$ ). Sin embargo, si han resultado significativos los efectos principales *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 7,40; p < 0,05$ ) y *Práctica* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 24,39; p < 0,05$ ).

En la gráfica 6.26 se muestra el efecto principal del factor *Capacidad motriz* sobre el *Clima familiar deportivo*. Las familias de los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Alta} = 22,126$ ) apoyan la práctica deportiva de sus hijos, muestran interés por los logros deportivos de éstos, les ofrecen apoyo, ánimo y estímulo, muestran interés por las informaciones deportivas y se preocupan por los medios e infraestructuras disponibles para la práctica deportiva de sus hijos. Por el contrario, los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 18,917$ ) tienden a tener familias que no valoran en gran medida la práctica

## RESULTADOS

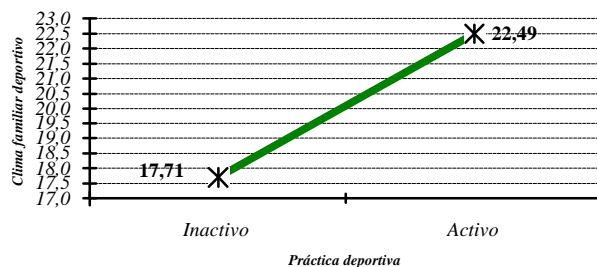
deportiva de los hijos ni muestran actitudes y motivaciones favorables a la actividad física y el deporte.

**Gráfica 6.26:** Representación gráfica del efecto principal del factor *Capacidad motriz* sobre el *Clima familiar deportivo*



En referencia al efecto principal del factor *Práctica deportiva*, y según se muestra en la tabla 6.27, las familias de los sujetos activos ( $\bar{X}|_{Activo} = 22,493$ ) tienden a apoyar la práctica deportiva de éstos, muestran interés por sus logros deportivos y les ofrecen apoyo, ánimo y estímulo. Las familias de los sujetos inactivos ( $\bar{X}|_{Inactivo} = 17,170$ ) muestran un menor interés hacia el deporte y la actividad física en general y por la práctica de sus hijos en particular, no muestran actitudes y motivaciones favorables a la actividad física y el deporte, y muestran escasas preocupaciones e interés por los medios y recursos deportivos disponibles.

**Gráfica 6.27:** Representación gráfica del efecto principal del factor *Práctica deportiva* sobre el *Clima familiar deportivo*



## 6.4 CAPACIDAD MOTRIZ, PRÁCTICA DEPORTIVA, SEXO, Y CLIMA DE IGUALES EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA

El *clima deportivo de los iguales* se refiere a las percepciones que los sujetos tienen de la motivación hacia la práctica deportiva de sus iguales. Una puntuación alta en la escala CIPD indica que los miembros del grupo de amigos y el líder de dicho grupo muestran interés por el deporte y la actividad física; además, implicaría que dicho grupo valora y reconoce el valor del deporte como elemento que determina la popularidad de los sujetos así como su función facilitadora del establecimiento y mantenimiento de lazos de amistad.

Con el objeto de analizar cómo influyen los factores de nuestra investigación sobre el clima deportivo del grupo de iguales, hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Clima deportivo de los iguales* y hemos realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.28:

**Tabla 6.28:** *Diseño factorial 2×2×2 del Clima deportivo de los iguales en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo*

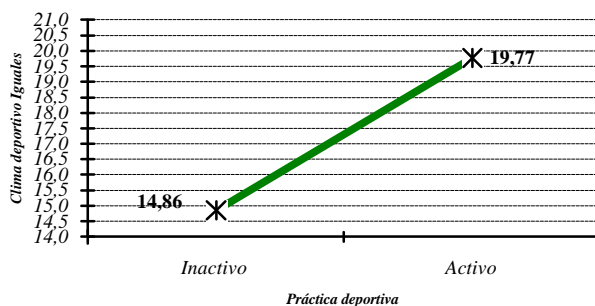
<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	29,33	1	29,33	1,44	0,231
<i>Práctica deportiva</i>	872,07	1	872,07	42,82	<0,001
<i>Sexo</i>	734,47	1	734,47	36,06	<0,001
<i>Capacidad × Práctica</i>	6,70	1	6,70	0,33	0,567
<i>Capacidad × Sexo</i>	6,00	1	6,00	0,29	0,588
<i>Práctica × Sexo</i>	2,25	1	2,25	0,11	0,740
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	0,37	1	0,37	0,02	0,893
<i>Error</i>	6639,19	326	20,37		
<i>Total</i>	9551,85	333	28,68		

## RESULTADOS

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,02$ ;  $p > 0,05$ ). Tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,33$ ;  $p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo 1, 326} = 0,29$ ;  $p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,11$ ;  $p > 0,05$ ). En último lugar, tampoco ha resultado estadísticamente significativo el efecto principal *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad 1, 326} = 1,44$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, han resultado significativos los efectos principales *Práctica* ( $F_{Práctica 1, 326} = 42,82$ ;  $p < 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo 1, 326} = 36,06$ ;  $p < 0,05$ ).

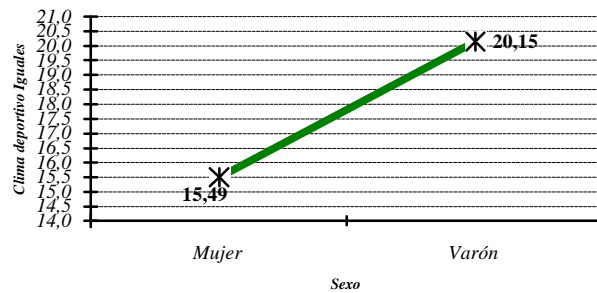
En la gráfica 6.28 se muestra el efecto principal del factor *Práctica deportiva* sobre el Clima deportivo de los iguales. Los sujetos que son inactivos ( $\bar{X}_{Inactivo} = 14,858$ ) están integrados en grupos de iguales que no valoran en gran medida la practica deportiva ni muestran actitudes y motivaciones favorables a la actividad física. Por el contrario, los sujetos que son activos ( $\bar{X}_{Activo} = 19,771$ ) están integrados en grupos que valoran las actividades físicas y muestran actitudes y motivaciones favorecedoras de la práctica deportiva.

**Gráfica 6.28:** Representación gráfica del efecto principal del factor *Práctica deportiva* sobre el Clima de iguales en la práctica deportiva



En referencia al efecto principal del factor *Sexo*, los grupos de iguales de las chicas ( $\bar{X}_{Mujer} = 15,489$ ) muestran actitudes y motivaciones menos favorables hacia la práctica deportiva que los grupos de iguales de los chicos ( $\bar{X}_{Varón} = 20,153$ ), según se muestra en la gráfica 6.29

**Gráfica 6.29:** Representación gráfica del efecto principal del factor *Sexo* sobre el *Clima de los iguales en la práctica deportiva*



## 6.5 CAPACIDAD MOTRIZ, PRÁCTICA DEPORTIVA, SEXO, Y DEPORTE ESCOLAR (CDI).

Hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Deporte escolar* con el objeto de conocer cómo influyen dichos factores sobre las actitudes y hábitos que los sujetos muestran hacia la práctica deportiva en la escuela (clases de educación física y competiciones escolares). Hemos realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.29:

**Tabla 6.29:** Diseño factorial 2×2×2 del deporte escolar en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

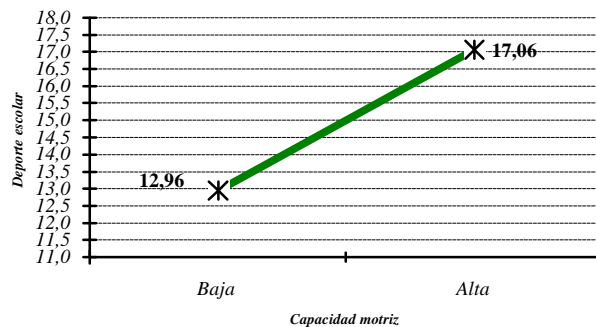
Fuente	SC	gl	MC	F	p
Capacidad motriz	535,98	1	535,98	25,10	<0,001
Práctica deportiva	1281,31	1	1281,31	60,01	<0,001
Sexo	468,96	1	468,96	21,96	<0,001
Capacidad × Práctica	3,99	1	3,99	0,19	0,666
Capacidad × Sexo	21,01	1	21,01	0,98	0,322
Práctica × Sexo	1,59	1	1,59	0,07	0,785
Capacidad × Práctica × Sexo	2,57	1	2,57	0,12	0,729
Error	6960,82	326	21,35		
Total	11154,38	333	33,50		

## RESULTADOS

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es significativo ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,12; p > 0,05$ ). Tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Capacidad \times Práctica 1, 326} = 0,19; p > 0,05$ ;  $F_{Capacidad \times Sexo 1, 326} = 0,98; p > 0,05$ ;  $F_{Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,07; p > 0,05$ ). Por el contrario, los tres efectos principales, *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad 1, 326} = 25,20; p < 0,05$ ), *Práctica* ( $F_{Práctica 1, 326} = 60,01; p < 0,05$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo 1, 326} = 21,96; p < 0,05$ ) han resultado estadísticamente significativos.

Las diferencias significativas en *Deporte escolar* entre los dos grupos del factor *Capacidad motriz* pueden observarse en la gráfica 6.30 que nos muestra que los sujetos con baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 12,956$ ) tienden a estar menos implicados y participan en menor grado en las actividades físicas y deportivas que organiza su centro escolar. Por el contrario, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Alta} = 17,056$ ) tienden a implicarse y a participar más en las actividades del centro y a mostrar actitudes más positivas hacia el deporte escolar.

**Gráfica 6.30:** Representación gráfica del efecto principal del factor *Capacidad motriz* sobre el *Deporte escolar* (CD I)

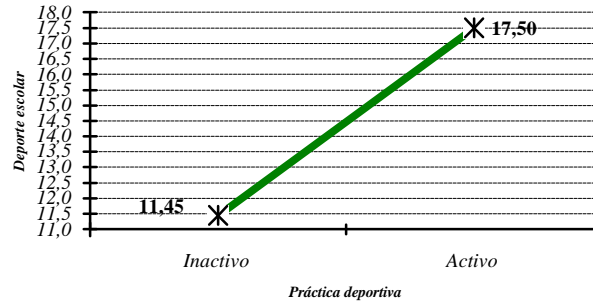


De un modo similar, observando la tabla 6.31, comprobamos que los sujetos físicamente activos ( $\bar{X}|_{Activo} = 17,497$ ) muestran actitudes más positivas hacia las actividades deportivas organizadas por su centro escolar y se implican y participan más en éstas que los sujetos inactivos ( $\bar{X}|_{Inactivo} = 11,449$ ).



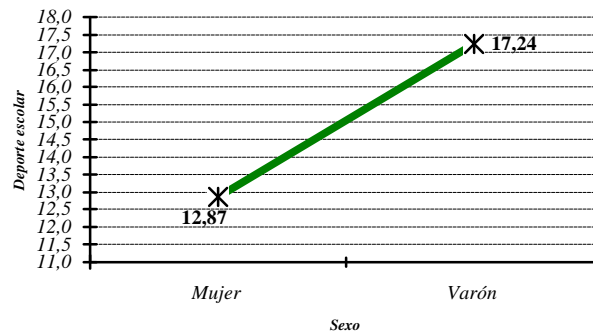
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfica 6.31:** Representación gráfica del efecto principal del factor Práctica deportiva sobre la variable Deporte escolar (CD I)



Y por último, y según la tabla 6.32, los varones ( $\bar{X}|_{\text{varón}} = 17,235$ ) muestran actitudes más positivas y practican y participan más en las actividades deportivas organizadas por los centro escolares, tanto clases de educación física como competiciones escolares, que las mujeres ( $\bar{X}|_{\text{mujer}} = 12,868$ ).

**Gráfica 6.32:** Representación gráfica del efecto principal del factor Sexo sobre la variable Deporte escolar (CD I)



## 6.6 CAPACIDAD MOTRIZ, PRACTICA DEPORTIVA, SEXO, Y MOTIVACIÓN HACIA EL DEPORTE (CDII).

Con el objeto de analizar cómo se relacionan los factores de nuestro estudio con la motivación hacia el deporte y la práctica de actividades físicas, hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Motivación deportiva*. Hemos realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.30:

**Tabla 6.30:** *Diseño factorial 2×2×2 de la Motivación hacia el deporte en función de la práctica deportiva, la habilidad motriz, el sexo y la edad*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	0,03	1	0,03	0,04	0,852
<i>Práctica deportiva</i>	17,48	1	17,48	21,30	<b>&lt;0,001</b>
<i>Sexo</i>	0,24	1	0,24	0,29	0,591
<i>Capacidad × Práctica</i>	1,94	1	1,94	2,36	0,125
<i>Capacidad × Sexo</i>	0,01	1	0,01	0,001	0,985
<i>Práctica × Sexo</i>	5,85	1	5,85	7,13	<b>0,008</b>
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	1,45	1	1,45	1,76	0,185
<i>Error</i>	267,40	326	0,82		
<i>Total</i>	299,53	333	0,90		

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{\text{Capacidad} \times \text{Práctica} \times \text{Sexo}} 1, 326 = 1,76; p > 0,05$ ). Por lo que respecta a las interacciones dobles, aunque las interacciones *Capacidad motriz* x *Práctica deportiva* ( $F_{\text{Capacidad} \times \text{Práctica}} 1, 326 = 2,36; p > 0,05$ ) y *Capacidad motriz* x *Sexo* ( $F_{\text{Capacidad} \times \text{Sexo}} 1, 326 = 0,001; p > 0,05$ ) no han resultado significativas, la interacción doble *Práctica* x *Sexo* ( $F_{\text{Práctica} \times \text{Sexo}} 1, 326 = 7,13; p < 0,05$ ) es significativa. También hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal *Práctica* ( $F_{\text{Práctica}} 1, 326 = 21,30; p < 0,05$ ), mientras que los efectos principales *Sexo* ( $F_{\text{Sexo}} 1, 326 = 0,29; p > 0,05$ )

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

y *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad\ 1, 326} = 0,04; p > 0,05$ ) no han resultado significativas.

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa del error de *tipo I* al 5% ( ver tabla 6.31).

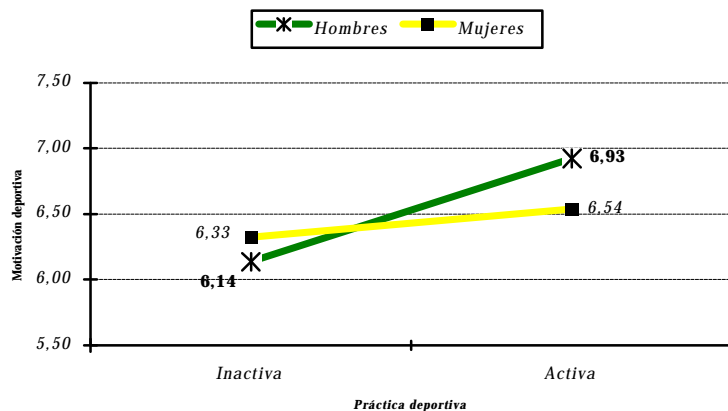
**Tabla 6.31:** *Diferencias entre pares de medias en Motivación hacia el deporte de los grupos de Práctica deportiva ´ Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

<i>Grupos</i>	<i>Medias</i>	<i>6,138</i>	<i>6,326</i>	<i>6,925</i>	<i>6,537</i>
Inactivo / Varón	6,138	-			
Inactivo / Mujer	6,326	-0,188	-		
Activo / Varón	6,925	<b>-0,787</b>	<b>-0,599</b>	-	
Activo / Mujer	6,537	<b>-0,399</b>	-0,211	<b>0,388</b>	-

Como se aprecia en la gráfica 6.33, las diferencias entre varones inactivos ( $\bar{X}|_{Varón / Inactivo} = 6,138$ ) y mujeres inactivas ( $\bar{X}|_{Mujer / Inactiva} = 6,326$ ) no son significativas. Sin embargo, las diferencias son significativas cuando comparamos los grupos de varones activos ( $\bar{X}|_{Varón / Activo} = 6,925$ ) y mujeres activas ( $\bar{X}|_{Mujer / Activa} = 6,537$ ). Por otra parte, al comparar el grupo de mujeres activas con el de mujeres inactivas vemos que sus diferencias no son significativas ( $\bar{X}|_{Mujer / Inactiva} = 6,326; \bar{X}|_{Mujer / Activa} = 6,537$ ). Los sujetos con menor motivación hacia el deporte son los varones inactivos, seguidos por las mujeres, sean activas o inactivas, y, finalmente, los más motivados son los varones activos.

## RESULTADOS

**Gráfica 6.33:** Representación gráfica de la interacción sobre de los factores *Práctica deportiva* × *Sexo*, sobre la variable *Motivación hacia el deporte*



## 6.7 CAPACIDAD MOTRIZ, PRÁCTICA DEPORTIVA, SEXO, Y SOCIALIZACIÓN FAMILIAR:

### 6.7.1 INDUCCIÓN

Con el objeto de analizar cómo se relacionan los factores de nuestro estudio con las tácticas paternas disciplinarias inductivas, hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Inducción deportiva*. Hemos realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6,32:

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Tabla 6.32:** Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  de la Inducción en función de la práctica deportiva, la habilidad motriz, el sexo

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	2,98	1	2,98	0,87	0,352
<i>Práctica deportiva</i>	14,88	1	14,88	4,34	<b>0,038</b>
<i>Sexo</i>	15,22	1	15,22	4,44	<b>0,036</b>
<i>Capacidad × Práctica</i>	1,01	1	1,01	0,30	0,587
<i>Capacidad × Sexo</i>	25,22	1	25,22	7,36	<b>0,007</b>
<i>Práctica × Sexo</i>	0,51	1	0,51	0,15	0,700
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	8,83	1	8,83	2,58	0,109
<i>Error</i>	1117,63	326	3,43		
<i>Total</i>	1202,42	333	3,61		

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 2,58; p > 0,05$ ). Por lo que respecta a las interacciones dobles, aunque las interacciones *Capacidad motriz* x *Práctica deportiva* ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 0,30; p > 0,05$ ) y *Práctica* x *Sexo* ( $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 0,15; p > 0,05$ ), la interacción doble *Capacidad motriz* x *Sexo* ( $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 7,36; p < 0,05$ ) ha resultado significativa. También hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal *Práctica* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 4,34; p < 0,05$ ) y en el factor *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 4,44; p < 0,05$ ).

Para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones de *Capacidad motriz* y *Sexo*, que son significativas, se aplica la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa del error de *tipo I* al 5% (ver tabla 6.33).

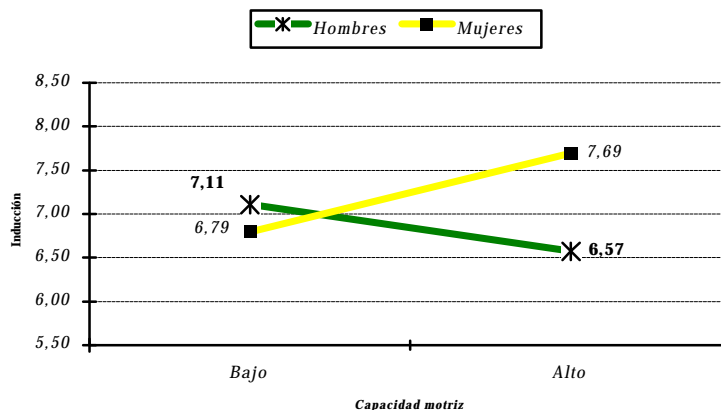
RESULTADOS

**Tabla 6.33:** Diferencias entre pares de medias en Inducción de los grupos de Capacidad motriz  $\times$  Sexo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	7,107	6,792	6,573	7,690
Bajo / Varón	7,107	-			
Bajo / Mujer	6,792	0,315	-		
Alto / Varón	6,573	0,534	0,219	-	
Alto / Mujer	7,690	-0,583	-0,898	<b>-1,117</b>	-

Como se aprecia en la tabla 6.33 y en la gráfica 6.34, las diferencias entre las distintas medias no son significativas, salvo en el caso de los varones con alta capacidad ( $\bar{X}|_{\text{Varón / Alta}} = 6,537$ ) y las mujeres con alta capacidad ( $\bar{X}|_{\text{Mujer / Alta}} = 7,690$ ) que se socializarían en un clima más inductivo que dicho grupo de varones. No se muestran diferencias significativas cuando el nivel de capacidad motriz es bajo.

**Gráfica 6.34:** Representación gráfica de la interacción de los factores Capacidad motriz  $\times$  Sexo, sobre la variable Inducción

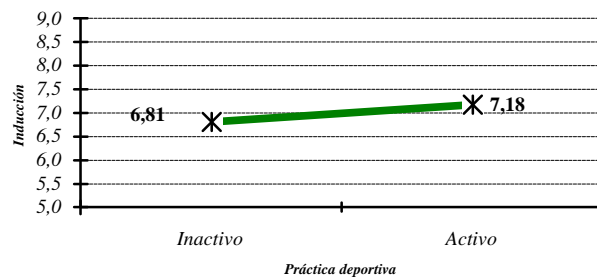


En lo referido al efecto principal *Práctica deportiva*, y según se observa en la tabla 6.35, los sujetos activos ( $\bar{X}|_{\text{Activo}} = 7,177$ ) viven en sistemas familiares caracterizados por el uso de tácticas

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

disciplinarias inductivas. Dichas tácticas inductivas se dan en menor medida en las familias de los sujetos inactivos ( $\bar{X}|_{Inactivo} = 6,809$ ).

**Gráfica 6.35:** Representación gráfica del efecto principal del factor Práctica deportiva sobre la Inducción



## 6.7.2 COERCIÓN

Con el objeto de analizar cómo se relacionan los factores de nuestro estudio con las tácticas paternas disciplinarias coercitivas, hemos aplicado un diseño factorial que incluye los factores *Capacidad motriz*, *Práctica deportiva* y *Sexo*, sobre la variable *Coerción*. Hemos realizado un análisis de la varianza, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.34:

**Tabla 6.34:** Diseño factorial 2×2×2 de la Coerción en función de la práctica deportiva, la habilidad motriz, el sexo y la edad

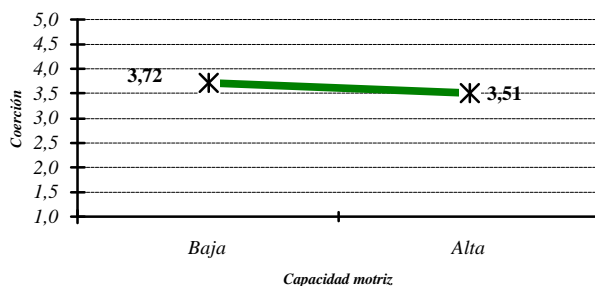
<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Capacidad motriz</i>	8,35	1	8,35	5,88	<b>0,016</b>
<i>Práctica deportiva</i>	5,11	1	5,11	3,60	0,059
<i>Sexo</i>	0,64	1	0,64	0,45	0,503
<i>Capacidad × Práctica</i>	1,66	1	1,66	1,17	0,280
<i>Capacidad × Sexo</i>	1,14	1	1,14	0,80	0,371
<i>Práctica × Sexo</i>	3,21	1	3,21	2,26	0,134
<i>Capacidad × Práctica × Sexo</i>	1,45	1	1,45	1,02	0,313
<i>Error</i>	462,60	326	1,42		
<i>Total</i>	479,54	333	1,44		

## RESULTADOS

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo} 1, 326 = 1,02; p > 0,05$ ) ni ninguna de las interacciones dobles: *Capacidad motriz x Práctica deportiva* ( $F_{Capacidad \times Práctica} 1, 326 = 1,17; p > 0,05$ ), *Práctica x Sexo* ( $F_{Práctica \times Sexo} 1, 326 = 2,26; p > 0,05$ ), y *Capacidad motriz x Sexo* ( $F_{Capacidad \times Sexo} 1, 326 = 0,80; p > 0,05$ ). Tampoco los efectos principales *Práctica* ( $F_{Práctica} 1, 326 = 3,60; p > .005$ ) y *Sexo* ( $F_{Sexo} 1, 326 = 0,45; p > 0,05$ ) resultan significativos. Sin embargo, el efecto principal *Capacidad motriz* ( $F_{Capacidad} 1, 326 = 5,88; p < 0,05$ ) ha resultado estadísticamente significativo.

Según se observa en la gráfica 6.36, los sujetos con alta capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Alta} = 3,513$ ) viven en sistemas familiares caracterizados por un uso mayor de tácticas disciplinarias coercitivas que los sujetos que tienen baja capacidad motriz ( $\bar{X}|_{Baja} = 3,72$ ), en cuyas familias es menos habitual el uso de la disciplina coercitiva. Recordemos que puntuaciones altas en las dimensiones castigo / coerción, sobreprotección / Control y Reprobación implican una baja ocurrencia de tales tácticas disciplinarias.

**Gráfica 6.36:** Representación gráfica del efecto principal del factor *Capacidad motriz* sobre la *Coerción*





## 6.8 ANÁLISIS DIFERENCIAL DEL AUTOCOCONCEPTO FÍSICO (AF-5)

### 6.8.1 ANÁLISIS DIFERENCIAL DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO (AF-5)

La sub-escala de *Autoconcepto físico* del AF-5 (García y Musitu, 1999) se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su aspecto físico y de sus condiciones físicas. Con el objeto de comprobar cómo se organizan las puntuaciones en dicha subescala en función de la Motivación hacia el deporte, el Clima familiar deportivo y el Clima de los iguales hacia la práctica deportiva, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.35:

**Tabla 6.35:** *Diseño factorial (2×2×2) del Autoconcepto físico (AF-5) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	27,621	1	27,621	9,076	<b>0,003</b>
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	82,437	1	82,437	27,088	<b>&lt;0,001</b>
<i>Clima deportivo de los iguales (CIPD)</i>	160,660	1	160,660	52,791	<b>&lt;0,001</b>
<i>Motivación × CFD</i>	0,855	1	0,855	0,281	0,596
<i>Motivación × CIPD</i>	9,749	1	9,749	3,203	0,074
<i>CFD × CIPD</i>	15,262	1	15,262	5,015	<b>0,026</b>
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	0,877	1	0,877	0,288	0,592
<i>Error</i>	1043,864	343	3,043		
<i>Total</i>	1520,809	350	4,345		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es estadísticamente significativo ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD} 1, 343 = 0,288$ ;  $p > 0,05$ ). Tampoco han resultado significativas las interacciones dobles *Motivación X Clima familiar deportivo* ( $F_{Motivación \times CFD} 1, 343 = 0,281$ ;  $p > 0,05$ ) y *Motivación X Clima deportivo de los iguales* ( $F_{Motivación \times CIPD} 1, 343 = 3,203$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativa la interacción *Clima familiar*

## RESULTADOS

deportivo x Clima deportivo de los iguales (  $F_{CFD \times CIPD 1, 343} = 5,015$ ;  $p < 0,05$ ). Por otra parte, también han resultado significativos los tres efectos principales ( $F_{Motivación 1, 343} = 9,076$ ;  $p < 0,05$ ;  $F_{CFD 1, 343} = 12,697$ ;  $p < 0,05$ ; y  $F_{CIPD 1, 343} = 36,313$ ;  $p < 0,05$ ).

Con el objeto de analizar los efectos de la interacción doble que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción (Gráfica 6.38), y, para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacciones doble, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %. Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias existentes entre los cuatro grupos que conforma dicha interacción doble (ver tabla 6.36). Se señalan en negrita las diferencias significativas.

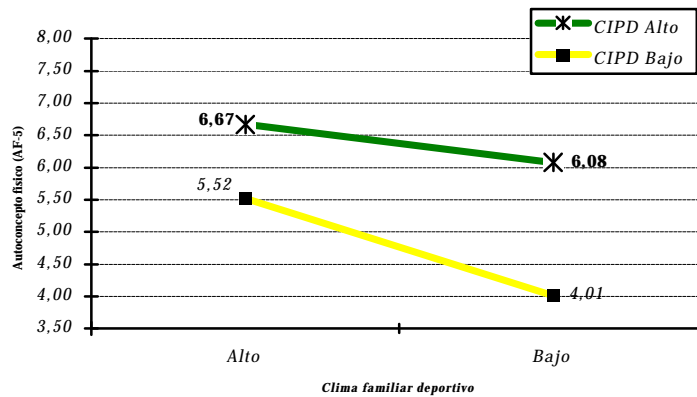
**Tabla 6.36:** Diferencias entre pares de medias en la escala de Autoconcepto físico (AF-5) de los grupos de Clima familiar deportivo ~ Clima de los iguales en la práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	6,67	5,52	6,08	4,01
CFD Alto / CIPD Alto	6,67	-			
CFD Alto / CIPD Bajo	5,52	<b>1,15</b>	-		
CFD Bajo/ CIPD Alto	6,08	0,59	-0,56	-	
CFD Bajo/ CIPD Bajo	4,01	<b>2,66</b>	<b>1,51</b>	<b>2,07</b>	-

Los sujetos que muestran un bajo Clima familiar deportivo y un bajo Clima deportivo de los iguales presentan un autoconcepto físico significativamente inferior ( $\bar{X}_{CFD\ Bajo / CIPD\ Bajo} = 4,01$ ) al resto de grupos. Por otra parte los sujetos que disfrutaban de un Clima familiar deportivo alto y de un Clima deportivo de los iguales alto ( $\bar{X}_{CFD\ Alto / CIPD\ Alto} = 6,67$ ) muestran diferencias significativas con el grupo que tiene alto Clima familiar deportivo pero bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}_{CFD\ Alto / CIPD\ Bajo} = 4,79$ ). No hemos detectado otras diferencias significativas entre pares de medias en el resto de condiciones - ver gráfica 6.38 -.

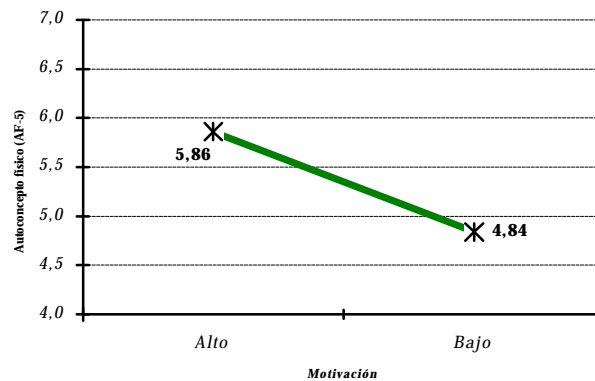
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfica 6.38:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de *Clima familiar deportivo* x *Clima de los iguales* en la *práctica deportiva*, en el *Autoconcepto físico (AF-5)*



En lo referido al efecto principal del factor *Motivación hacia la práctica deportiva*, los sujetos que tienen una alta motivación tienden a presentar un autoconcepto físico más elevado que los sujetos con baja motivación ( $\bar{X}$  *Motivación Alta* = 5,86;  $\bar{X}$  *Motivación Baja* = 4,84 ) – ver gráfica 6.39.

**Gráfico 6.39:** Diferencias en autoconcepto físico (AF-5) en función de la *Motivación hacia la práctica deportiva*



## 6.9

### ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LOS PERFILES DE AUTOPERCEPCIONES FÍSICAS – PSDQ (MARSH ET AL., 1994)

En los subapartados siguientes vamos a analizar las relaciones existentes entre la Inducción y la Coerción por un lado, y la motivación hacia la práctica deportiva, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales y las once facetas del autoconcepto físico operacionalizado según el cuestionario PSDQ (*salud, grasa corporal, apariencia física, autoconcepto físico global, autoestima, coordinación, competencia deportiva, fuerza, resistencia, flexibilidad, y actividad física*). Para ello, hemos aplicado dos diseños factoriales; el primero de ellos es un diseño de 2 x 2 (*Inducción x Coerción*) y el segundo es un diseño factorial de 2 x 2 x 2 (*Motivación x Clima familiar deportivo x Clima deportivo de los iguales*). Todos estos factores tienen dos niveles siendo el punto de corte la puntuación media; El nivel 1 se corresponde con puntuaciones altas y el nivel 2 con puntuaciones bajas. En el caso del factor *Coerción*, puntuaciones altas implican una baja ocurrencia de tácticas y estrategias socializadoras coercitivas, y puntuaciones bajas indican una alta incidencia de las estrategias coercitivas. Es decir, a mayor puntuación menos coercitivo es el sistema familiar y a menor puntuación más se recurre en la familia a la coerción como táctica socializadora.

En los análisis factoriales comprobaremos, en primer lugar, si se producen efectos de las interacciones y, en su caso, se procederá a analizar las combinaciones de las medias de los grupos implicados en la interacción. Después pasaremos al análisis de los efectos principales.

#### 6.9.1

#### SALUD

La escala *Salud* mide la percepción del sujeto sobre su estado general de salud y sobre su capacidad de recuperación tras una enfermedad. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo y coercitivo sobre las autopercepciones de salud, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados se muestran en la tabla 6.37.

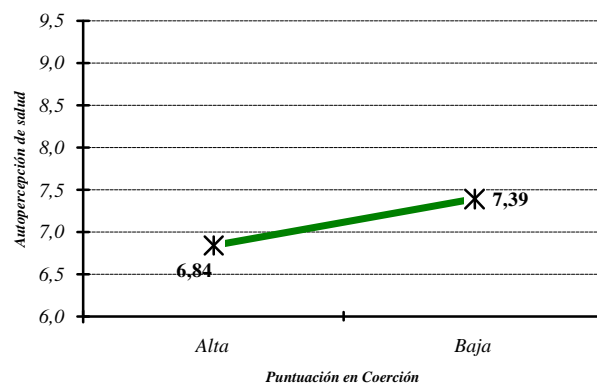
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 6.37:** *Diseño factorial 2×2 de la escala Salud (PSDQ) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	0,076	1	0,076	0,025	0,875
<i>Coerción</i>	25,308	1	35,308	8,240	<b>0,004</b>
<i>Inducción x Coerción</i>	0,073	1	0,073	0,024	0,878
<i>Error</i>	1065,82	347	3,072		
<i>Total</i>	1091,785	350	3,119		

El análisis de varianza indica que la interacción *Inducción X Coerción* ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 0,024; p > 0,05$ ) no ha resultado significativa y tampoco son significativas las diferencias relacionadas con el factor *Inducción* ( $F_{Inducción} 1, 347 = 0,0875; p > 0,05$ ). Sin embargo, si ha resultado significativo el efecto principal del factor *Coerción* ( $F_{Coerción} 1, 347 = 8,24; p < 0,01$ ). En consecuencia, los sujetos con altas puntuaciones en coerción - baja ocurrencia de estrategias coercitivas - muestran peores autopercepciones de salud ( $\bar{X}|_{Alta} = 6,84$ ) que los sujetos con bajas puntuaciones en coerción - alta ocurrencia de las estrategias coercitivas- ( $\bar{X}|_{Baja} = 7,39$ ). Parece, pues, que las altas autopercepciones de salud se asocian a estrategias disciplinarias coercitivas.

**Gráfico 6.40:** *Diferencias en las Autopercepciones de salud en función de la Coerción*



## RESULTADOS

Por otra parte, hemos aplicado sobre la faceta del Autoconcepto físico *Salud* un diseño factorial de  $2 \times 2 \times 2$  que considera los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva*, y que muestra sus resultados en la tabla 6.38.

**Tabla 6.38:** *Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  de la escala Salud (PSDQ) en función de la Motivación hacia la práctica deportiva, del Clima familiar deportivo, y del Clima deportivo de los Iguales*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	1,302	1	1,302	0,414	0,520
<i>Clima familiar(CFD)</i>	0,525	1	0,525	0,167	0,683
<i>Clima iguales(CIPD)</i>	0,901	1	0,901	0,286	0,593
<i>Motivación × CFD</i>	0,549	1	0,549	0,174	0,676
<i>Motivación × CIPD</i>	4,709	1	4,709	1,496	0,222
<i>CFD × CIPD</i>	3,809	1	3,809	1,210	0,272
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	1,866	1	1,866	0,593	0,442
<i>Error</i>	1079,270	343	3,147		
<i>Total</i>	1091,785	350	3,119		

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD 1, 343} = 0,593$ ;  $p > 0,05$ ), y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Motivación \times CFD 1, 343} = 0,174$ ;  $p > 0,05$ ;  $F_{Motivación \times CIPD 1, 343} = 1,496$ ;  $p > 0,05$ ;  $F_{CFD \times CIPD 1, 343} = 1,210$ ;  $p > 0,05$ ). Además, tampoco ha resultado estadísticamente significativo ningún efecto principal: *Motivación* ( $F_{Motivación 1, 343} = 0,414$ ;  $p > 0,05$ ), *Clima familiar deportivo*, ( $F_{CFD 1, 343} = 0,167$ ;  $p > 0,05$ ) y *Clima de los Iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CIPD 1, 343} = 0,286$ ;  $p < 0,05$ ).

## 6.9.2 GRASA CORPORAL (PSDQ)

La escala *Grasa corporal* mide las autopercepciones del sujeto acerca de su nivel de obesidad. Es decir, si el sujeto considera que está obeso. Con el objeto de comprobar cómo influyen la *Inducción* y la *Coerción* sobre dichas autopercepciones hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.39.

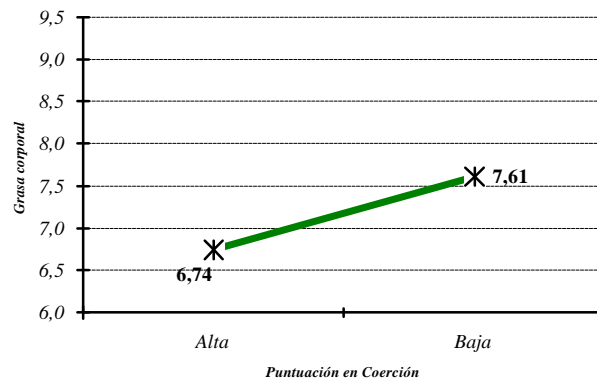
**Tabla 6.39:** *Diseño factorial 2x2 de la escala Grasa corporal (PSDQ) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	3,163	1	3,163	0,453	0,501
<i>Coerción</i>	54,537	1	54,537	7,813	<b>0,005</b>
<i>Inducción x Coerción</i>	0,493	1	0,493	0,063	0,802
<i>Error</i>	2422,151	347	6,980		
<i>Total</i>	2488,346	350	7,110		

Los resultados del análisis indican que no ha resultado significativa la interacción ( $F_{Inducción \times Coerción} = 0,063$ ;  $p > 0,05$ ) ni el efecto principal *Inducción* ( $F_{Inducción} = 0,453$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo sí ha resultado significativo el efecto principal de la *Coerción* ( $F_{Coerción} = 7,813$ ;  $p < 0,01$ ). De este modo, los sujetos con altas puntuaciones en coerción, es decir, con una baja ocurrencia de estrategias coercitivas, ( $\bar{X}_{Alta} = 6,74$ ), consideran que están menos obesos que los sujetos con bajas puntuaciones en coerción, altos en ocurrencia de dichas estrategias socializadoras, ( $\bar{X}_{Baja} = 7,61$ ). Por lo tanto, se puede concluir que la mayor ocurrencia de estrategias y tácticas socializadoras coercitivas se asocia a mayores autopercepciones de obesidad y que la baja ocurrencia de estrategias coercitivas se asocia a menores autopercepciones de obesidad.

RESULTADOS

**Gráfico 6.41:** Diferencias en las autopercepciones de grasa corporal en función de la socialización Coercitiva



El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones que establecen los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la faceta del Autoconcepto físico *Grasa corporal*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.40.

**Tabla 6.40:** Diseño factorial 2x2x2 de la escala *Grasa corporal (PSDQ)* en función de la capacidad motriz, la práctica deportiva y el sexo

Fuente	SC	gl	MC	F	p
<i>Motivación</i>	10,604	1	10,604	1,473	0,226
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	2,600	1	2,600	0,361	0,548
<i>Clima deportivo Iguales (CIPD)</i>	0,109	1	0,109	0,015	0,902
<i>Motivación × CFD</i>	2,912	1	2,912	0,405	0,525
<i>Motivación × CIPD</i>	4,138	1	4,138	0,575	0,449
<i>CFD × CIPD</i>	0,017	1	0,017	0,002	0,961
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	1,960	1	1,960	0,272	0,602
<i>Error</i>	2468,390	343	7,196		
<i>Total</i>	2488,346	350	7,110		

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD, 1, 343} = 0,272$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco lo son



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

las interacciones dobles ( $F_{Motivación \times CFD} 1, 343 = 0,405; p > 0,05;$   $F_{Motivación \times CIPD} 1, 343 = 0,575; p > 0,05;$   $F_{CFD \times CIPD} 1, 343 = 0,002; p > 0,05$ ). Por otra parte, tampoco han resultado estadísticamente significativos los efectos principales *Motivación* ( $F_{Motivación} 1, 343 = 1,473; p > 0,05$ ), *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD} 1, 343 = 0,361; p > 0,05$ ), y *Clima deportivo de los iguales*.

### 6.9.3 APARIENCIA FÍSICA (PSDQ)

La escala *Apariencia física* mide las autopercepciones que el sujeto tiene sobre su atractivo físico. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre las autopercepciones de *Apariencia física* hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.41.

**Tabla 6.41:** *Diseño factorial 2x2 de la escala Apariencia física (PSDQ) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	14,838	1	14,838	3,538	0,061
<i>Coerción</i>	11,836	1	11,836	2,822	0,094
<i>Inducción x Coerción</i>	1,655	1	1,655	0,395	0,530
<i>Error</i>	1455,148	347	4,194		
<i>Total</i>	1479,007	350	4,226		

Los resultados del análisis indican que la interacción no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 0,395 p > 0,05$ ). Tampoco ha resultado significativo el efecto principal de la *Inducción* ( $F_{Inducción} 1, 347 = 3,538; p > 0,05$ ) ni el de la *Coerción* ( $F_{Coerción} 1, 347 = 2,822; p > 0,05$ ).

El segundo diseño aplicado sobre la faceta del Autoconcepto físico *Apariencia física* (2 x 2 x 2) considera los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva*, y se muestran sus resultados en la tabla 6.42.

RESULTADOS

**Tabla 6.42:** *Diseño factorial 2×2×2 de la escala Apariencia física (PSDQ) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales*

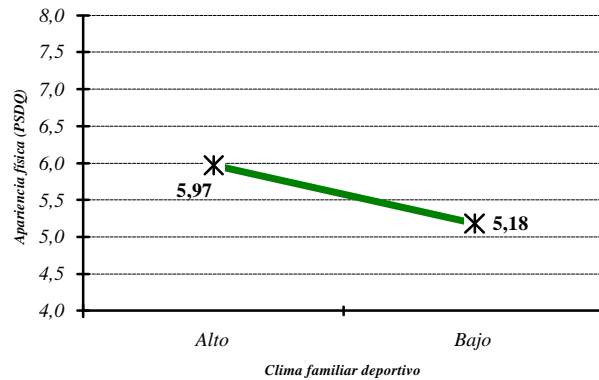
Fuente	SC	gl	MC	F	p
Motivación	4,318	1	4,318	1,092	0,297
Clima familiar deportivo (CFD)	15,276	1	15,276	3,864	<b>0,050</b>
Clima deportivo iguales (CIPD)	52,324	1	52,324	13,236	<b>&lt;0,001</b>
Motivación × CFD	1,557	1	1,557	0,394	0,531
Motivación × CIPD	2,882	1	2,882	0,729	0,394
CFD × CIPD	3,275	1	3,275	0,829	0,363
Motivación × CFD × CIPD	0,023	1	0,023	0,006	0,939
Error	1355,902	343	3,953		
Total	1479,007	350	4,226		

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD 1, 343} = 0,006; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Motivación \times CFD 1, 343} = 0,394 p > 0,05$ ;  $F_{Motivación \times CIPD 1, 343} = 0,729; p > 0,05$ ;  $F_{CFD \times CIPD 1, 343} = 0,829; p > 0,05$ ) ni el efecto principal del factor *Motivación* ( $F_{Motivación 1, 343} = 1,092; p > 0,05$ ). Por el contrario, han resultado significativos los efectos principales del *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD 1, 343} = 3,864; p = 0,05$ ) y del *Clima de los iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CIPD 1, 343} = 13,236; p < 0,05$ ).

Como se observa en la gráfica 6.42, los sujetos con un alto *Clima familiar deportivo* muestran mejores autopercepciones acerca de su apariencia física ( $\bar{X}|_{CFD\ Alto} = 5,97$ ), que evalúan más agradable y atractiva, que los sujetos con un Clima familiar menos orientado hacia el deporte ( $\bar{X}|_{CFD\ Bajo} = 5,18$ ).

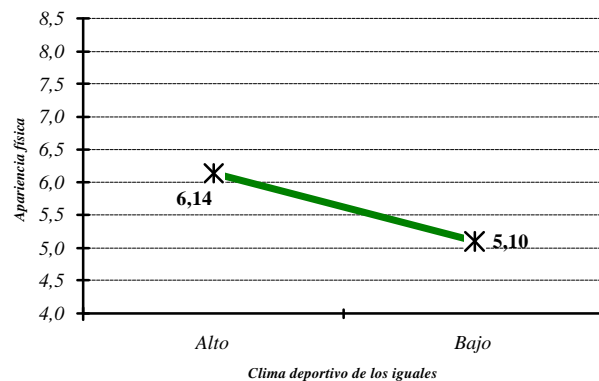
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfico 6.42:** Diferencias en las auto percepciones de Apariencia física en función del Clima familiar deportivo



Del mismo modo, los sujetos cuyo grupo de iguales valora más positivamente la práctica deportiva ( $\bar{X}|_{CIPD\ Alto} = 6,14$ ) muestran mejores auto percepciones acerca de su apariencia física, que evalúan más agradable y atractiva, que los sujetos cuyos grupos de iguales no valoran tan positivamente el deporte y la práctica deportiva ( $\bar{X}|_{CIPD\ Bajo} = 5,10$ ). - Ver gráfico 6.43-.

**Gráfico 6.43:** Diferencias en las auto percepciones de Apariencia física en función del Clima deportivo del grupo de iguales



## RESULTADOS

### 6.9.4 AUTOCONCEPTO FÍSICO GLOBAL (PSDQ)

La escala de *Autoconcepto físico global* mide las actitudes positivas que el sujeto muestra hacia los aspectos físicos del sí mismo. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre las autopercepciones de *Autoconcepto físico global* hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.43.

**Tabla 6.43:** *Diseño factorial 2x2 de la escala Autoconcepto físico global (PSDQ) en función de la inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	21,699	1	21,699	3,314	0,070
<i>Coerción</i>	0,938	1	0,938	0,143	0,705
<i>Inducción x Coerción</i>	0,022	1	0,022	0,003	0,954
<i>Error</i>	2272,277	347	6,548		
<i>Total</i>	2293,350	350	6,554		

Los resultados del análisis indican que no ha resultado significativa la interacción ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,003$ ;  $p > 0,05$ ) ni el efecto principal de la *Inducción* ( $F_{Inducción 1, 347} = 3,314$ ;  $p > 0,05$ ) ni el de la *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 0,143$ ;  $p > 0,05$ ). Por lo tanto no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por los distintos grupos formados a partir de estos factores.

El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* establecen con la variable *Autoconcepto físico global*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.44.

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Tabla 6.44:** Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  del Autoconcepto físico global en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	0,705	1	0,705	0,131	0,718
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	68,570	1	68,570	12,697	<b>&lt;0,001</b>
<i>Clima deportivo de los iguales (CIPD)</i>	196,102	1	196,102	36,313	<b>&lt;0,001</b>
<i>Motivación × CFD</i>	0,528	1	0,528	0,098	0,755
<i>Motivación × CIPD</i>	26,163	1	26,163	4,845	<b>0,028</b>
<i>CFD × CIPD</i>	11,928	1	11,928	2,209	0,138
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	0,746	1	0,746	0,138	0,710
<i>Error</i>	1852,299	343	5,400		
<i>Total</i>	2293,999	3590	6,554		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es estadísticamente significativo ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD} 1, 343 = 0,138$ ;  $p > 0,05$ ). Tampoco han resultado significativas las interacciones dobles *Motivación x Clima familiar deportivo* ( $F_{Motivación \times CFD} 1, 343 = 0,098$ ;  $p > 0,05$ ) y *Clima familiar deportivo x Clima deportivo de los iguales* ( $F_{CFD \times CIPD} 1, 343 = 2,209$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativa la interacción *Motivación x Clima deportivo de los iguales* ( $F_{Motivación \times CIPD} 1, 343 = 4,845$ ;  $p < 0,05$ ). Por otra parte, también han resultado significativos los efectos principales del factor *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD} 1, 343 = 12,697$ ;  $p < 0,05$ ) y del *Clima deportivo de los iguales* ( $F_{CIPD} 1, 343 = 36,313$ ;  $p < 0,05$ ).

Con el objeto de analizar los efectos de la interacción doble que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción y para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacciones doble aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %. Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias existentes entre los cuatro grupos que conforma dicha interacción doble (ver tabla 6.45). Se señalan en negrita las diferencias significativas.

## RESULTADOS

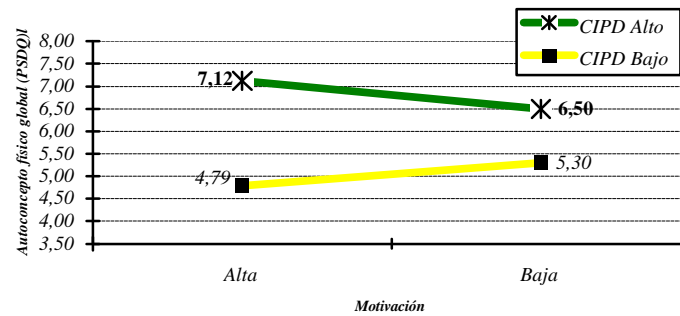
**Tabla 6.45:** Diferencias entre pares de medias en la escala de Autoconcepto físico global (PSDQ) de los grupos de Motivación y Clima de los iguales en la práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	7,12	4,79	6,50	5,30
Motivación Alta / CIPD Alto	7,12	-			
Motivación Alta / CIPD Bajo	4,79	<b>2,33</b>	-		
Motivación Baja / CIPD Alto	6,50	0,62	<b>-1,71</b>	-	
Motivación Baja / CIPD Bajo	5,30	<b>1,82</b>	-0,51	<b>1,2</b>	-

Aquellos sujetos con alta motivación y un clima deportivo de los iguales elevado ( $\bar{X}$  Motivación Alta / CIPD Alto = 7,12 ) presentan unas autovaloraciones acerca de su autoconcepto físico global significativamente más altas que los sujetos con alta motivación y un bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Alta / CIPD Bajo = 4,79 ) y que los sujetos con baja motivación y un bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Bajo = 5,30 ). Por otra parte, los sujetos con alta motivación y bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Alta / CIPD Bajo = 4,79 ) presentan diferencias estadísticamente significativas con el grupo de baja motivación y alto clima de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Alto = 6,50 ). Por último, existen diferencias significativas en las autopercepciones de competencia deportiva entre los grupos con baja motivación hacia el deporte en función de si el clima deportivo de los iguales es alto ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Alto = 6,50 ) o bajo ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Bajo = 6,50).

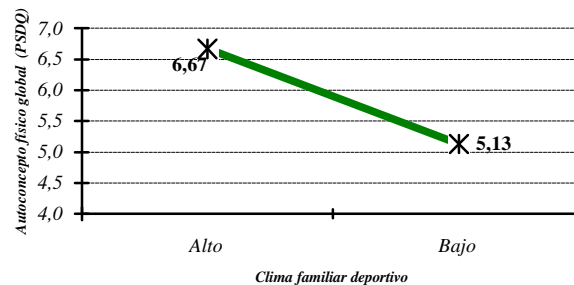
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfica 6.44:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de Motivación hacia la práctica deportiva x Clima de los iguales en la práctica deportiva, en las auto percepciones de Autoconcepto físico global (PSDQ).



En lo referido al efecto principal del factor *Clima familiar deportivo*, los sujetos con familias que tienen un clima deportivo alto ( $\bar{X}$  CIPD Alto = 6,67 ) muestran mejores auto percepciones acerca de su *Autoconcepto físico global* que los sujetos con climas familiares deportivos más bajos ( $\bar{X}$  CIPD Bajo = 5,13 ), según se muestra en el gráfico 6.45.

**Gráfico 6.45:** Diferencias en las auto percepciones de Competencia deportiva en función del Clima familiar deportivo



RESULTADOS

### 6.9.5 AUTOESTIMA (PSDQ)

La escala de *Autoestima* del PSDQ evalúa los sentimientos generales sobre uno mismo. Con el objeto de comprobar cómo se relacionan los estilos de socialización inductivo o coercitivo con las autopercepciones de la faceta del Autoconcepto físico *Autoestima*, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.46.

**Tabla 6.46:** *Diseño factorial 2x2 de la escala Autoestima (PSDQ) en función de la Inducción y la Coerción*

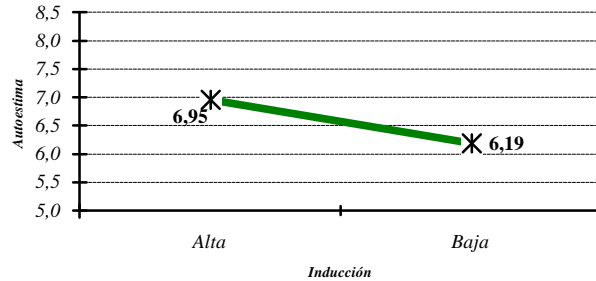
<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	34,649	1	34,649	9,915	<b>0,002</b>
<i>Coerción</i>	3,906	1	3,906	1,118	0,291
<i>Inducción x Coerción</i>	0,873	1	0,873	0,250	0,618
<i>Error</i>	1212,649	347	3,495		
<i>Total</i>	1258,671	350	3,596		

Los resultados del análisis indican que la interacción no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 0,250$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco ha sido significativo el efecto principal de la *Coerción* ( $F_{Coerción} 1, 347 = 1,118$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, el efecto principal de la *Inducción* ha resultado significativo ( $F_{Inducción} 1, 347 = 9,915$ ;  $p < 0,05$ ), de tal modo que, como se observa en la gráfica 6.46, los sujetos con alta inducción ( $\bar{X}|_{Alta} = 6,95$ ) presentan mayores puntuaciones en la sub-escala del PSDQ *Autoestima* que los sujetos con baja inducción ( $\bar{X}|_{Baja} = 6,19$ ).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Gráfico 6.46:** *Diferencias en las autopercepciones de autoestima en función de la socialización Inductiva*



El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones establecidas por los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la faceta del Autoconcepto físico *Autoestima*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.47.

**Tabla 6.47:** *Diseño factorial 2x2x2 de la escala Autoestima (PSDQ) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	2,154	1	2,154	0,668	0,414
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	29,371	1	29,371	9,112	<b>0,003</b>
<i>Clima deportivo iguales (CIPD)</i>	55,916	1	55,916	17,347	<b>&lt; 0,001</b>
<i>Motivación × CFD</i>	1,642	1	1,642	0,510	0,476
<i>Motivación × CIPD</i>	7,228	1	7,228	2,242	0,135
<i>CFD × CIPD</i>	1,428	1	1,428	0,443	0,506
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	1,010	1	1,010	0,313	0,576
<i>Error</i>	1105,596	343	3,223		
<i>Total</i>	1258,671	350	3,596		

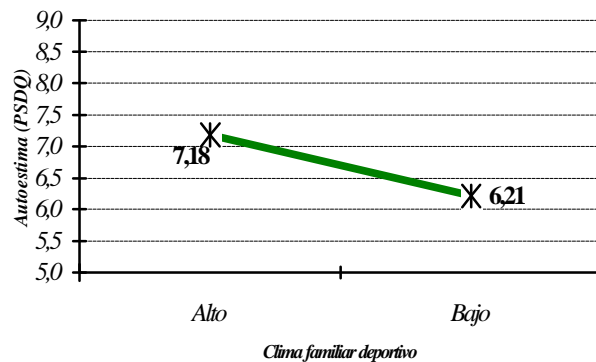
Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD} 1, 343 = 0,313; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Motivación \times CFD} 1, 343 = 0,510 p > 0,05$ ;

## RESULTADOS

$F_{Motivación \times CIPD\ 1, 343} = 2,242; p > 0,05; F_{CFD \times CIPD\ 1, 343} = 0,443; p > 0,05$ ) ni el efecto principal de la *Motivación* ( $F_{Motivación\ 1, 343} = 0,414; p > 0,05$ ). Por el contrario, han resultado significativos los efectos principales del *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD\ 1, 343} = 9,112; p < 0,05$ ) y del *Clima de los iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CIPD\ 1, 343} = 17,347; p < 0,05$ ).

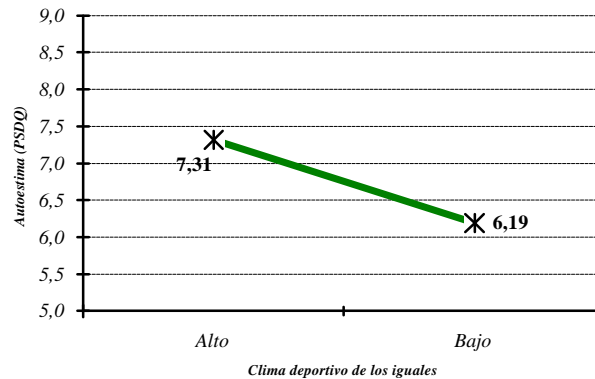
Como se observa en la gráfica 6.47, los sujetos con un alto Clima familiar deportivo muestran puntuaciones más altas en la variables Autoestima ( $\bar{X}|_{CFD\ Alto} = 7,18$ ) que los sujetos con un Clima familiar menos orientado hacia el deporte ( $\bar{X}|_{CFD\ Bajo} = 6,21$ ).

**Gráfico 6.47:** Diferencias en las autopercepciones de Autoestima en función del Clima familiar deportivo



Por otra parte, los sujetos cuyo grupo de iguales valora más positivamente la práctica deportiva ( $\bar{X}|_{CIPD\ Alto} = 7,31$ ) muestran mayor autoestima que los sujetos cuyos grupos de iguales no valoran tan positivamente el deporte y la práctica deportiva ( $\bar{X}|_{CIPD\ Bajo} = 6,19$ ). - Ver gráfica 6.48-.

**Gráfico 6.48:** Diferencias en la Autoestima en función del Clima deportivo del grupo de iguales



### 6.9.6 COORDINACIÓN (PSDQ)

La escala de *Coordinación* mide las percepciones que el sujeto tiene acerca de su coordinación motriz y la armonía y elegancia de sus movimientos. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo y coercitivo sobre las autopercepciones de coordinación, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.48.

**Tabla 6.48:** Diseño factorial 2x2 de la escala de Coordinación (PSDQ) en función de la Inducción y la Coerción

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Inducción	5,178	1	5,178	1,424	0,234
Coerción	1,730	1	1,730	0,576	0,491
Inducción x Coerción	0,088	1	0,088	0,024	0,876
Error	1262,193	347	3,637		
Total	1268,218	350	3,623		

Los resultados del análisis indican que no ha resultado significativa ni la interacción ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,024$ ;  $p > 0,05$ )

RESULTADOS

ni los efectos principales ( $F_{Inducción\ 1, 347} = 1,424; p > 0,05; F_{Coerción\ 1, 347} = 0,576; p > 0,05$ ).

El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza ñas relaciones establecidas por los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la faceta del Autoconcepto físico *Coordinación*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.49.

**Tabla 6.49:** *Diseño factorial 2x2x2 de la escala Coordinación (PSDQ) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima de iguales en la práctica deportiva*

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Motivación	13,043	1	13,043	4,419	<b>0,036</b>
Clima familiar deportivo	36,293	1	36,293	12,295	<b>0,001</b>
Clima deportivo de los iguales	78,454	1	78,454	26,579	<b>&lt;0,001</b>
Motivación x CFD	24,229	1	24,229	8,208	<b>0,004</b>
Motivación x CIPD	15,411	1	15,411	5,221	<b>0,023</b>
CFD x CIPD	7,534	1	7,534	2,552	0,111
Motivación x CFD x CIPD	3,214	1	3,214	1,089	0,297
Error	1012,452	343	2,952		
Total	1268,218	350	3,623		

Los resultados del análisis indican que la interacción triple no ha resultado significativa ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD\ 1, 343} = 1,089; p > 0,05$ ), y tampoco ha resultado significativa la interacción doble *Clima familiar deportivo x Clima de los iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CFD \times CIPD\ 1, 343} = 2,552; p > 0,05$ ). Sin embargo han resultado significativas las interacciones dobles *Motivación x Clima familiar deportivo* ( $F_{Motivación \times CFD\ 1, 343} = 8,208; p < 0,05$ ) y *Motivación x Clima deportivo de los iguales* ( $F_{Motivación \times CIPD\ 1, 343} = 5,221; p < 0,05$ ). Por otra parte, los efectos principales de los tres factores han resultado también significativos; *Motivación* ( $F_{Motivación\ 1, 343} = 4,419; p < 0,05$ ), *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD\ 1, 343} = 12,295; p < 0,05$ ) y *Clima de los iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CIPD\ 1, 343} = 26,579; p < 0,05$ ).

Con el objeto de analizar los efectos de las interacciones dobles que ha resultado significativas presentamos la representaciones gráficas de dichas interacciones y para determinar las distancias

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman las interacciones dobles aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %. Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias existentes entre los cuatro grupos que conforman respectivamente cada interacción doble. Así, la primera interacción significativa, *Motivación X Clima familiar deportivo*, se representa en la tabla 6.50 y en la gráfica 6.49.

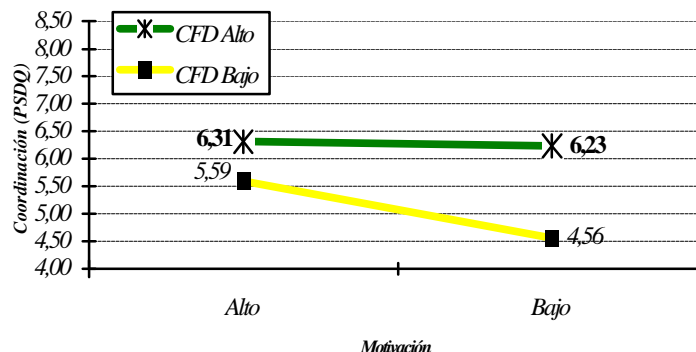
**Tabla 6.50:** *Diferencias entre pares de medias en la escala Coordinación (PSDQ) de los grupos de Motivación ´ Clima familiar deportivo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

<i>Grupos</i>	<i>Medias</i>	<i>6,31</i>	<i>5,59</i>	<i>6,23</i>	<i>4,56</i>
Motivación alto / CFD alto	6,31	-			
Motivación alto / CFD bajo	5,59	<b>0,72</b>	-		
Motivación bajo / CFD alto	6,23	0,08	-0,64	-	
Motivación bajo / CFD bajo	4,56	<b>1,75</b>	<b>1,03</b>	<b>1,67</b>	-

Las diferencias entre pares de medias que son significativas se han señalado en negrita. Los sujetos con una Motivación alta y un alto Clima familiar deportivo ( $\bar{X}|_{Motivación\ Alta / CFD\ Alto} = 6,31$ ) presentan autopercepciones de *Coordinación* más altas que los sujetos con un Clima familiar bajo ( $\bar{X}|_{Motivación\ Alta / CFD\ Bajo} = 5,59$ ;  $\bar{X}|_{Motivación\ Baja / CFD\ Bajo} = 4,56$ ). Sin embargo, no resulta significativa la diferencia con el grupo de Motivación baja y alto Clima familiar deportivo ( $\bar{X}|_{Motivación\ Baja / CFD\ Alto} = 6,23$ ). Por otra parte, los sujetos con baja motivación hacia la práctica deportiva y con un bajo clima familiar deportivo ( $\bar{X}|_{Motivación\ Baja / CFD\ Bajo} = 4,56$ ) han mostrado diferencias significativas con el resto de grupos (Ver gráfica 6.49).

RESULTADOS

**Gráfica 6.49:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de Motivación x Clima familiar deportivo en la Coordinación (PSDQ).



En referencia a la interacción doble *Motivación hacia la práctica deportiva x Clima de los Iguales en la práctica deportiva*, se ofrece el mismo procedimiento de análisis de la interacción y se muestran los resultados en la tabla 6.51 y en la gráfica 6.50.

**Tabla 6.51:** Diferencias entre pares de medias en la escala Coordinación (PSDQ) de los grupos de Motivación x Clima familiar deportivo (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

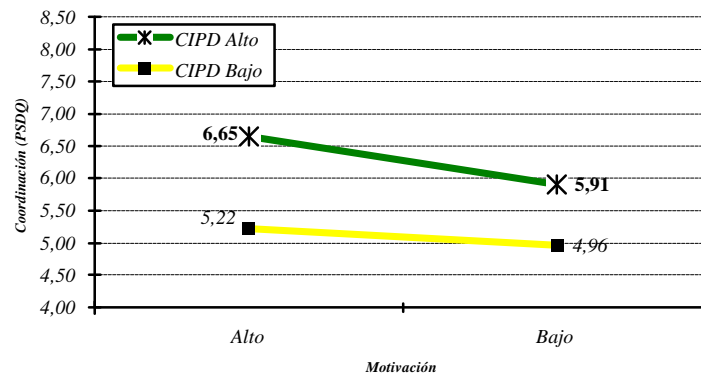
Grupos	Medias	6,65	5,22	5,91	4,96
Motivación alto / CIPD alto	6,65	-			
Motivación alto / CIPD bajo	5,22	<b>1,43</b>	-		
Motivación bajo / CIPD alto	5,91	0,74	-0,69	-	
Motivación bajo / CIPD bajo	4,96	<b>1,69</b>	0,26	<b>0,95</b>	-

Los sujetos con una alta *Motivación* y un alto *Clima de los iguales hacia la práctica deportiva* ( $\bar{X}$  *Motivación Alta / CIPD Alto* = 6,65 ) presentan significativamente autopercepciones de *Coordinación* más altas que los sujetos con alta *Motivación* pero bajo *Clima deportivo de los iguales* ( $\bar{X}$  *Motivación Alta / CIPD Bajo* =5,22 ) y también más altos que el grupo de sujetos con baja la *motivación hacia la práctica deportiva* y bajo *clima deportivo de los iguales* ( $\bar{X}$  *Motivación Baja / CIPD Bajo* = 4,96). Por

ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

otra parte, los sujetos con baja *Motivación* y alto *Clima deportivo de los iguales* ( $\bar{X}$  *Motivación Baja / CIPD Alto* = 5,91) difieren significativamente del grupo con baja *Motivación* y bajo *Clima deportivo de los iguales* ( $\bar{X}$  *Motivación Baja / CIPD Baja* = 4,96). (ver Gráfica 6.50).

**Gráfica 6.50:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de *Motivación* y *Clima deportivo de los iguales* en la *Coordinación (PSDQ)*.



### 6.9.7 COMPETENCIA DEPORTIVA (PSDQ)

La *Competencia deportiva* se refiere a las percepciones que el sujeto tiene acerca de sus condiciones y habilidades para la práctica de actividades físicas y deportiva. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización *Inductivo* y *Coercitivo* sobre las autopercepciones de *Competencia deportiva*, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.52.

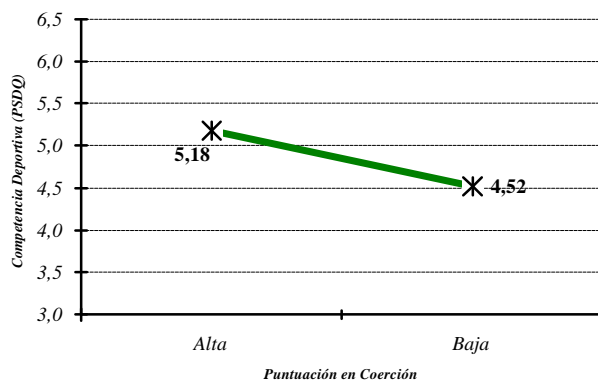
RESULTADOS

**Tabla 6.52:** *Diseño factorial 2x2 de la Competencia deportiva en función de la Inducción y la Coerción*

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Inducción	0,098	1	0,098	0,016	0,900
Coerción	35,643	1	35,643	5,695	<b>0,018</b>
Inducción x Coerción	0,417	1	0,417	0,067	0,796
Error	2171,672	347	6,258		
Total	2208,579	350	6,310		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción no es estadísticamente significativo ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 0,067$ ;  $p > 0,05$ ). Por otra parte, tampoco ha resultado significativo el efecto principal de la *Inducción* ( $F_{Inducción} 1, 347 = 0,016$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, el efecto principal de la *Coerción* ha resultado significativo ( $F_{Coerción} 1, 347 = 5,695$ ;  $p < 0,05$ ). Para determinar la dirección de dichas diferencias observamos en la gráfica 6.51, que los sujetos con altas puntuaciones en coerción – con baja ocurrencia de estrategias coercitivas - ( $\bar{X}|_{Alta} = 5,18$ ) muestran mejores autopercepciones acerca de sus condiciones y habilidades para la práctica deportiva que los sujetos con bajas puntuaciones en coerción –con alta ocurrencia de estrategias coercitivas- ( $\bar{X}|_{Baja} = 4,52$ ).

**Gráfico 6.51:** *Diferencias en las autopercepciones de Competencia deportiva en función de la socialización Coercitiva*



El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones existentes entre los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica*



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

*Deportiva*, con la faceta del Autoconcepto físico *Competencia deportiva*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.53.

**Tabla 1** *Diseño factorial 2×2×2 de la Competencia deportiva en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	5,510	1	5,510	1,263	0,262
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	131,337	1	131,337	30,108	<b>&lt;0,001</b>
<i>Clima deportivo de los iguales (CIPD)</i>	273,583	1	273,583	62,171	<b>&lt;0,001</b>
<i>Motivación × CFD</i>	3,804	1	3,804	0,872	0,351
<i>Motivación × CIPD</i>	26,339	1	26,339	6,038	<b>0,014</b>
<i>CFD × CIPD</i>	13,269	1	13,269	3,042	0,082
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	8,498	1	8,498	1,948	0,164
<i>Error</i>	1496,218	343	4,362		
<i>Total</i>	2208,579	350	6,310		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es estadísticamente significativo ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD} 2, 343 = 1,948; p > 0,05$ ). Tampoco han resultado significativas las interacciones dobles *Motivación x Clima familiar deportivo* ( $F_{Motivación \times CFD} 1, 343 = 0,872; p > 0,05$ ) y *Clima familiar deportivo x Clima deportivo de los iguales* ( $F_{CFD \times CIPD} 1, 343 = 3,042; p > 0,05$ ). Sin embargo, si ha resultado significativa la interacción *Motivación x Clima deportivo de los iguales* ( $F_{Motivación \times CIPD} 1, 343 = 6,038; p < 0,05$ ). Por otra parte, han resultado significativos los efectos principales del factor *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD} 1, 343 = 30,108; p < 0,05$ ) y del *Clima deportivo de los iguales* ( $F_{CIPD} 1, 343 = 62,171; p < 0,05$ ).

Con el objeto de analizar los efectos de la interacción doble que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción, y para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacción doble aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 % (ver tabla 6.54).

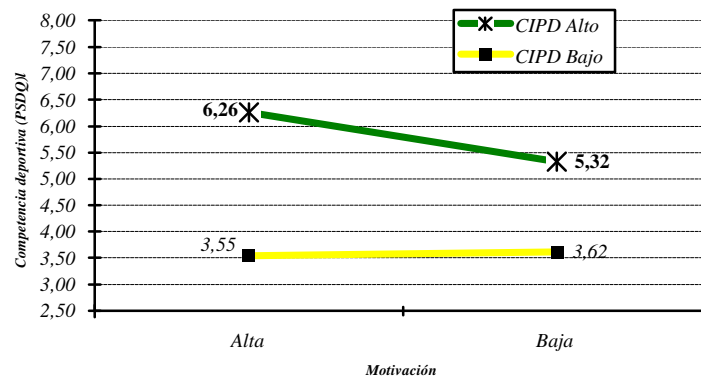
RESULTADOS

**Tabla 6.54:** Diferencias entre pares de medias en la escala de Competencia deportiva (PSDQ) de los grupos de Motivación y Clima de los iguales en la práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	6,26	3,55	5,32	3,62
Motivación Alta / CIPD Alto	6,26	-			
Motivación Alta / CIPD Bajo	3,55	<b>2,71</b>	-		
Motivación Baja / CIPD Alto	5,32	0,94	<b>-1,77</b>	-	
Motivación Baja / CIPD Bajo	3,62	<b>2,64</b>	-0,07	<b>1,7</b>	-

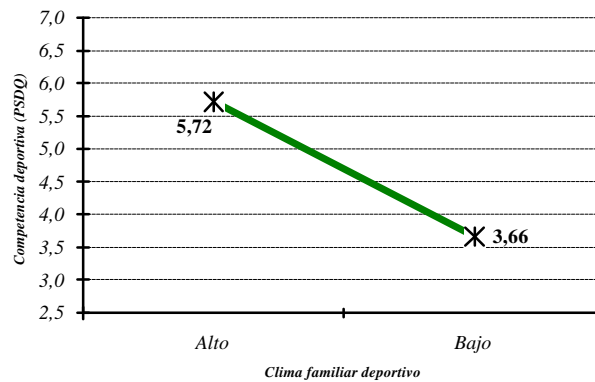
Aquellos sujetos con alta motivación y un clima deportivo de los iguales elevado presentan unas autovaloraciones acerca de su competencia deportiva más altas ( $\bar{X}$  Motivación Alta / CIPD Alto = 6,26 ) que los sujetos con alta motivación y un bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Alta / CIPD Bajo = 3,55 ) y que los sujetos con baja motivación y un bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Bajo = 3,62 ). Por otra parte, los sujetos con alta motivación y bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Alta / CIPD Bajo = 3,55 ) presentan diferencias estadísticamente significativas con el grupo de baja motivación y alto clima de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Alto = 5,32 ). Por último, existen diferencias significativas entre el grupo con baja motivación deportiva y bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Bajo = 3,62 ), que se autoperciben como menos competentes deportivamente, y los sujetos con baja motivación y alto clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  Motivación Baja / CIPD Alto = 5,32 ).

**Gráfica 6.52:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de Motivación hacia la práctica deportiva X Clima de los iguales en la práctica deportiva, en las autopercepciones de Competencia deportiva (PSDQ)



En lo referido al efecto principal del factor *Clima familiar deportivo*, los sujetos con familias que tienen un clima deportivo alto ( $\bar{X}$  CFD Alto = 5,72 ) muestran mejores autopercepciones acerca de su *Competencia deportiva* que los sujetos con climas familiares deportivos más bajos ( $\bar{X}$  CFD Bajo = 3,66 ), según puede confirmarse en el gráfico 6.53.

**Gráfico 6.53:** Diferencias en las autopercepciones de Competencia deportiva en función del Clima familiar deportivo



RESULTADOS

**6.9.8**  
**FUERZA (PSDQ)**

La sub-escala del PSDQ *Fuerza física* mide las auto percepciones del sujeto acerca del desarrollo de su musculatura y de su fortaleza y fuerza física. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización *Inductivo* y *Coercitivo* sobre las auto percepciones de *Fuerza física* hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.55.

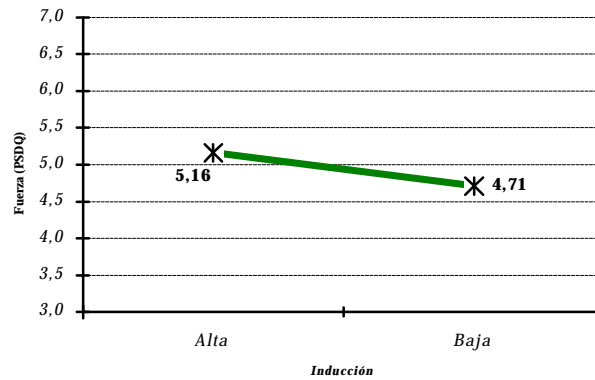
**Tabla 6.55:** *Diseño factorial 2x2 de la variable Fuerza en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	23,474	1	23,474	4,573	<b>0,033</b>
<i>Coerción</i>	32,021	1	32,021	6,238	<b>0,013</b>
<i>Inducción x Coerción</i>	6,018	1	6,018	1,172	0,280
<i>Error</i>	1781,360	347	5,134		
<i>Total</i>	1833,638	350	5,239		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción no ha resultado significativo ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 1,172; p > 0,05$ ). Sin embargo, han resultado significativos los efectos principales de los dos factores *Inducción* ( $F_{Inducción} 1, 347 = 4,573; p < 0,05$ ) y *Coerción* ( $F_{Coerción} 1,347 = 6,238; p < 0,05$ ).

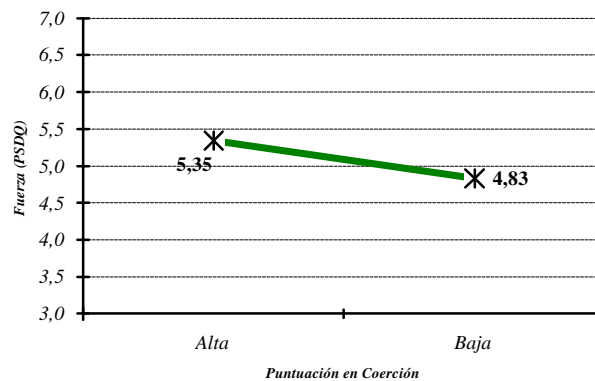
Como se observa en la gráfica 6.54, los sujetos con alta *Inducción* ( $\bar{X}|_{Alta} = 5,16$ ) presentan mayores puntuaciones en la sub-escala del PSDQ *Fuerza* que los sujetos con baja *Inducción* ( $\bar{X}|_{Baja} = 4,71$ ).

**Gráfico 6.54:** Diferencias en las autopercepciones de Fuerza física en función de la socialización Inductiva



Por lo que se refiere a la *Coerción*, el grupo de sujetos con altas puntuaciones en *Coerción* - baja ocurrencia - ( $\bar{X}|_{Alta} = 5,35$ ) presenta mayores puntuaciones en la sub-escala *Fuerza* que los sujetos con bajas puntuaciones en *Coerción* – alta ocurrencia - ( $\bar{X}|_{Baja} = 4,83$ ) - Ver gráfico 6.55-, por lo que se puede concluir que autopercepciones más altas en la faceta del autoconcepto físico *Fuerza* están asociadas a una baja ocurrencia de estrategias socializadoras coercitivas.

**Gráfico 6.55:** Diferencias en las autopercepciones de Competencia deportiva en función de la socialización Coercitiva



## RESULTADOS

El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones que establecen los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la faceta del Autoconcepto físico *Fuerza física*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.56.

**Tabla 6.56:** *Diseño factorial 2x2x2 de la escala Fuerza física (PSDQ) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales*

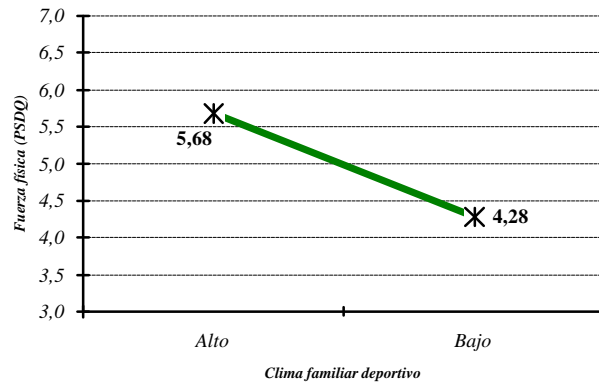
<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	3,547	1	3,547	0,819	0,366
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	55,634	1	55,634	12,849	<0,001
<i>Clima deportivo iguales (CIPD)</i>	146,563	1	33,848	33,848	<0,001
<i>Motivación × CFD</i>	5,789	1	5,789	1,337	0,248
<i>Motivación × CIPD</i>	8,470	1	8,470	1,956	0,163
<i>CFD × CIPD</i>	2,230	1	2,230	0,515	0,473
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	4,356	1	4,356	1,006	0,317
<i>Error</i>	1485,183	343	4,330		
<i>Total</i>	1833,638	350	5,239		

Los resultados del análisis indican que ninguna interacción ha resultado significativa: No es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD 1, 343} = 1,006; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles ( $F_{Motivación \times CFD 1, 343} = 1,337 p > 0,05$ ;  $F_{Motivación \times CIPD 1, 343} = 1,956; p > 0,05$ ;  $F_{CFD \times CIPD 1, 343} = 0,515; p > 0,05$ ) ni el efecto principal de la *Motivación* ( $F_{Motivación 1, 343} = 0,819; p > 0,05$ ). Por el contrario, han resultado significativos los efectos principales del *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD 1, 343} = 12,849; p < 0,05$ ) y del *Clima de los iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CIPD 1, 343} = 33,848; p < 0,05$ ).

Como se observa en el gráfico 6.56, los sujetos con un alto *Clima familiar deportivo* muestran mejores autopercepciones acerca de su Fuerza física ( $\bar{X}|_{CFD\ Alto} = 5,68$ ) que los sujetos con un Clima familiar menos orientado hacia el deporte ( $\bar{X}|_{CFD\ Bajo} = 4,28$ ).

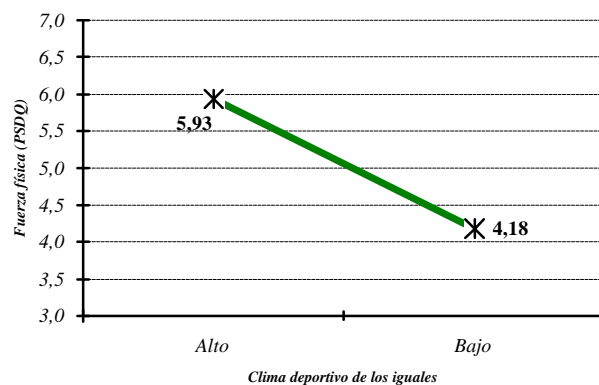
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfico 6.56:** Diferencias en las auto percepciones de Fuerza física en función del Clima familiar deportivo



Por otra parte, los sujetos cuyo grupo de iguales valora más positivamente la práctica deportiva ( $\bar{X}|_{CIPD\ Alto} = 5,93$ ) muestran mejores auto percepciones acerca de su fuerza física que los sujetos cuyos grupos de iguales no valoran tan positivamente el deporte y la práctica deportiva ( $\bar{X}|_{CIPD\ Bajo} = 4,18$ ). - Ver gráfico 6.57-.

**Gráfico 6.57:** Diferencias en las auto percepciones de Fuerza física en función del Clima deportivo del grupo de iguales



## RESULTADOS

### 6.9.9 RESISTENCIA (PSDQ)

La subescala del PSDQ *Resistencia* mide las auto percepciones del sujeto acerca de su capacidad para correr largas distancias sin parar y sobre su capacidad para afrontar el cansancio ante un trabajo duro. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización *Inductivo* y *Coercitivo* sobre las auto percepciones de *Resistencia* hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.57.

**Tabla 6.57** *Diseño factorial 2x2 de la variable Resistencia en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	0,561	1	0,561	0,081	0,777
<i>Coerción</i>	13,626	1	13,626	1,960	0,162
<i>Inducción x Coerción</i>	0,317	1	0,317	0,046	0,831
<i>Error</i>	2412,492	347	6,952		
<i>Total</i>	2426,4361	350	6,933		

Los resultados del análisis indican que ni la interacción ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,046; p > 0,05$ ) ni los efectos principales han resultado significativos ( $F_{Inducción 1, 347} = 0,081; p > 0,05$ ;  $F_{Coerción 1, 347} = 1,960; p > 0,05$ ), por lo que las medias de los distintos grupos son equivalentes, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones que establecen los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la faceta del Autoconcepto físico *Resistencia*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.58.



ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Tabla 6.58:** *Diseño factorial 2×2×2 de la escala Resistencia (PSDQ) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	5,840	1	5,840	1,107	0,294
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	119,582	1	119,582	22,658	<b>&lt;0,001</b>
<i>Clima deportivo iguales (CIPD)</i>	220,789	1	220,789	41,835	<b>&lt;0,001</b>
<i>Motivación × CFD</i>	0,098	1	0,098	0,019	0,892
<i>Motivación × CIPD</i>	17,227	1	17,227	3,264	0,072
<i>CFD × CIPD</i>	30,738	1	30,738	5,824	<b>0,016</b>
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	4,247	1	4,247	0,805	0,370
<i>Error</i>	1810,211	343	5,278		
<i>Total</i>	2426,436	350	6,933		

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 343} = 0,805; p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles *Motivación X Clima familiar deportivo* ( $F_{Motivación \times CFD 1, 343} = 20,019; p > 0,05$ ) y *Motivación X Clima deportivo de los iguales* ( $F_{Motivación \times CIPD 1, 343} = 3,264; p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativa la interacción entre *Clima familiar deportivo* y *Clima deportivo de los iguales* ( $F_{CFD \times CIPD 1, 343} = 5,824; p < 0,05$ ). En cuanto a los efectos principales, con excepción del factor *Motivación*, cuyo efecto no ha resultado significativo ( $F_{Motivación 1, 343} = 1,107; p > 0,05$ ), los factores *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD 1, 343} = 22,658; p < 0,05$ ) y *Clima de los iguales hacia la práctica deportiva* ( $F_{CIPD 1, 343} = 41,835; p < 0,05$ ) son significativas.

Con el objeto de analizar los efectos de la interacción doble que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción y, para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacción doble, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %. Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias en la variable *Resistencia* existentes entre los cuatro grupos que conforma la interacción doble *Clima familiar deportivo X Clima deportivo de los iguales* (ver tabla 6.59).

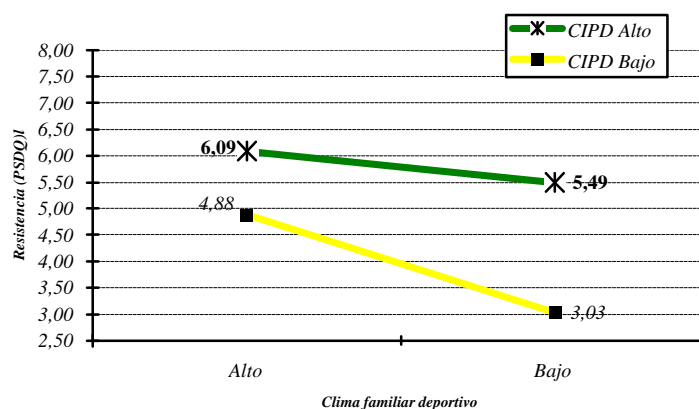
RESULTADOS

**Tabla 6.59:** Diferencias entre pares de medias en la escala de Resistencia (PSDQ) de los grupos de Clima familiar deportivo y Clima de los iguales en la práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	6,09	4,88	5,49	3,03
CFD Alto / CIPD Alto	6,09	-			
CFD Alto / CIPD Bajo	4,88	<b>1,21</b>	-		
CFD Bajo / CIPD Alto	5,49	0,6	-0,61	-	
CFD Bajo / CIPD Bajo	3,03	<b>3,06</b>	<b>1,85</b>	<b>2,46</b>	-

Solamente resultan significativas ( $\alpha = 0,05$ ) las diferencias entre las puntuaciones medias en Resistencia del grupo de sujetos con bajo Clima familiar deportivo y bajo Clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  CFD Bajo / CIPD Bajo = 3,03) y el resto de grupos, y las diferencias entre el grupo con alto Clima familiar y alto Clima de los iguales ( $\bar{X}$  CFD Alto / CIPD Alto = 6,09) y el grupo de sujetos con alto Clima familiar y bajo Clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}$  CFD Alto / CIPD Bajo = 4,88) (Ver gráfico 6.58).

**Gráfico 6.58:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de Clima familiar deportivo X Clima deportivo de los iguales en la práctica en las autopercepciones de Resistencia (PSDQ).



### 6.9.10 FLEXIBILIDAD (PSDQ)

La escala de *Flexibilidad* mide las percepciones que el sujeto tiene acerca de su capacidad para doblar y flexionar el cuerpo o sus partes. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización *Inductivo* y *Coercitivo* sobre las autopercepciones de *Flexibilidad* hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.60.

**Tabla 6.60:** Diseño factorial 2x2 de la escala *Flexibilidad (PSDQ)* en función de la *Inducción* y la *Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	7,267	1	7,267	1,407	0,236
<i>Coerción</i>	2,139	1	2,139	0,414	0,520
<i>Inducción x Coerción</i>	0,082	1	0,082	0,016	0,900
<i>Error</i>	1792,208	347	5,165		
<i>Total</i>	1800,430	350	5,144		

Los resultados del análisis indican que ni la interacción ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,016; p > 0,05$ ) ni los efectos principales han resultado significativos ( $F_{Inducción 1, 347} = 1,407; p > 0,05$ ;  $F_{Coerción 1, 347} = 0,414; p > 0,05$ ), por lo que las medias de los distintos grupos son equivalentes.

El segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) analiza las relaciones de los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la faceta del Autoconcepto físico *Flexibilidad*, mostrándose sus resultados en la tabla 6.61.

RESULTADOS

**Tabla 6.61:** Diseño factorial  $2 \times 2 \times 2$  de la escala Flexibilidad (PSDQ) en función de la Motivación, el Clima familiar deportivo y el Clima deportivo de los iguales

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Motivación	12,483	1	12,483	2,679	0,103
Clima familiar deportivo (CFD)	30,915	1	30,915	6,635	<b>0,010</b>
Clima deportivo iguales (CIPD)	49,003	1	49,003	10,517	<b>0,001</b>
Motivación $\times$ CFD	10,827	1	10,827	2,324	0,128
Motivación $\times$ CIPD	5,280	1	5,280	1,133	0,288
CFD $\times$ CIPD	30,444	1	30,444	6,534	<b>0,011</b>
Motivación $\times$ CFD $\times$ CIPD	0,011	1	0,011	0,002	0,962
Error	1598,164	343	4,659		
Total	1800,430	350	5,144		

Los resultados del análisis indican que no es significativo el efecto de la interacción triple ( $F_{Capacidad \times Práctica \times Sexo 1, 326} = 0,002$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco lo son las interacciones dobles *Motivación X Clima familiar deportivo* ( $F_{Motivación \times CFD 1, 343} = 2,324$ ;  $p > 0,05$ ) y *Motivación X Clima deportivo de los iguales* ( $F_{Motivación \times CFD 1, 343} = 1,133$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativa la interacción entre *Clima familiar deportivo* y *Clima deportivo de los iguales* ( $F_{CFD \times CIPD 1, 343} = 6,534$ ;  $p < 0,05$ ). En cuanto a los efectos principales, con excepción del factor *Motivación*, cuyo efecto no ha resultado significativo ( $F_{Motivación 1, 343} = 2,679$ ;  $p > 0,05$ ), los factores *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD 1, 343} = 6,635$ ;  $p < 0,05$ ) y *Clima de los iguales hacia la práctica deportiva* ( $F_{CIPD 1, 343} = 10,517$ ;  $p < 0,05$ ) son significativas.

Con el objeto de analizar los efectos de la interacción doble que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción y, para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacción doble, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 % ( $\alpha = 0,05$ ) - Ver tabla 6.62 -.

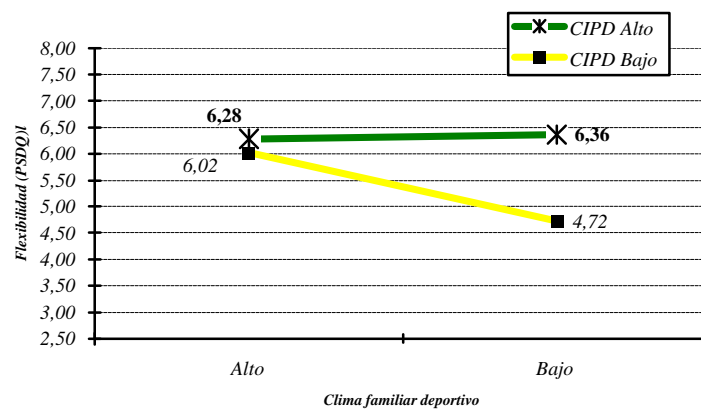
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 6.62:** *Diferencias entre pares de medias en la escala de Flexibilidad (PSDQ) de los grupos de Clima familiar deportivo y Clima de los iguales en la práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )*

Grupos	Medias	6,28	6,02	6,36	4,72
CFD Alto / CIPD Alto	6,28	-			
CFD Alto / CIPD Bajo	6,02	0,26	-		
CFD Bajo / CIPD Alto	6,36	-0,08	-0,34	-	
CFD Bajo / CIPD Bajo	4,72	<b>1,56</b>	<b>1,3</b>	<b>1,64</b>	-

Solamente resultan significativas ( $\alpha = 0,05$ ) las diferencias entre las puntuaciones medias en *Flexibilidad* del grupo de sujetos con bajo *Clima familiar deportivo* y bajo *Clima deportivo de los iguales* ( $\bar{X}$  | CFD Bajo / CIPD Bajo = 4,72 ) y el resto de grupos (Ver gráfico 6.59).

**Gráfico 6.59:** *Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de Clima familiar deportivo X Clima deportivo de los iguales en la práctica en las autopercepciones de Flexibilidad (PSDQ).*



## RESULTADOS

### 6.9.11 ACTIVIDAD FÍSICA (PSDQ)

La subescala del PSDQ *Actividad física* mide si el sujeto se considera a sí mismo como una persona activa y si considera que realiza regularmente actividades aeróbicas. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización *Inductivo* y *Coercitivo* sobre las autopercepciones de *Actividad física* hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados pueden verse en la tabla 6.63.

**Tabla 6.63:** *Diseño factorial 2x2 de la escala Actividad física (PSDQ) en función de la Inducción y la Coerción*

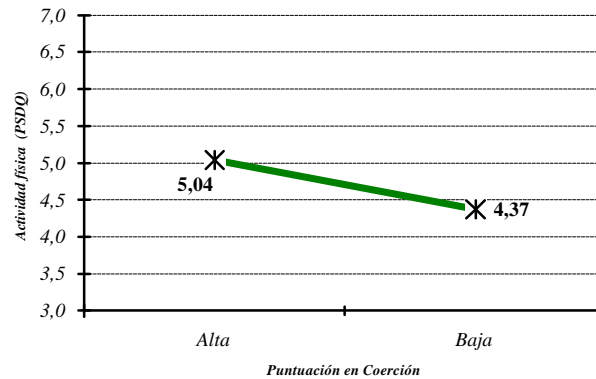
<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	24,046	1	24,046	3,796	0,052
<i>Coerción</i>	48,855	1	48,855	7,713	<b>0,006</b>
<i>Inducción x Coerción</i>	10,060	1	10,060	1,588	0,208
<i>Error</i>	2197,860	347	6,334		
<i>Total</i>	2269,429	350	6,484		

Los resultados del análisis indican que la interacción no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 1,588$   $p > 0,05$ ). Tampoco ha resultado significativo el efecto principal de la *Inducción* ( $F_{Inducción} 1, 347 = 3,796$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, el efecto principal de la *Coerción* ha mostrado diferencias estadísticamente significativas ( $F_{Coerción} 1, 347 = 7,713$ ;  $p < 0,01$ ).

Como se observa en el gráfico 6.60, los sujetos que forman parte del grupo con altas puntuaciones en coerción, baja ocurrencia de las estrategias coercitivas, se consideran a sí mismos como personas más activas ( $\bar{X}_{Alta} = 5,04$ ;  $n = 136$ ) que los sujetos con bajas puntuaciones en coerción –alta ocurrencia - ( $\bar{X}_{Baja} = 4,37$ ;  $n = 215$ ). En consecuencia, podemos concluir que las altas autopercepciones de actividad física están asociadas a una baja ocurrencia de las estrategias socializadoras coercitivas (Ver gráfica 6.60).

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Gráfico 6.60:** *Diferencias en las autopercepciones de Actividad física en función de la socialización Coercitiva*



En la tabla 6.64 se muestran los resultados obtenidos en el análisis de varianza del segundo diseño aplicado (2 x 2 x 2) que analiza las relaciones de los factores *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Clima familiar deportivo* y *Clima de los Iguales hacia la Práctica Deportiva* con la *Actividad física*.

**Tabla 6.64:** *Diseño factorial 2x2x2 de la variable Actividad física en función de la Motivación deportiva, el Clima familiar deportivo, y el Clima de los iguales en la práctica deportiva*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Motivación</i>	46,826	1	46,826	10,372	<b>0,001</b>
<i>Clima familiar deportivo (CFD)</i>	67,978	1	67,978	15,057	<b>&lt;0,001</b>
<i>Clima deportivo de los iguales (CIPD)</i>	324,329	1	324,329	71,837	<b>&lt;0,001</b>
<i>Motivación × CFD</i>	4,355	1	4,355	0,965	0,327
<i>Motivación × CIPD</i>	0,014	1	0,014	0,003	0,956
<i>CFD × CIPD</i>	12,650	1	12,650	2,802	0,095
<i>Motivación × CFD × CIPD</i>	4,817	1	4,817	1,067	0,302
<i>Error</i>	1548,584	343	4,515		
<i>Total</i>	2269,429	350	6,484		

Los resultados del análisis indican que el efecto de la interacción triple no es estadísticamente significativo ( $F_{Motivación \times CFD \times CIPD} 1, 343 = 1,067$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco ha resultado significativa ninguna interacción doble ( $F_{Motivación \times CFD} 1, 343 = 0,965$ ;  $p > 0,05$ ;

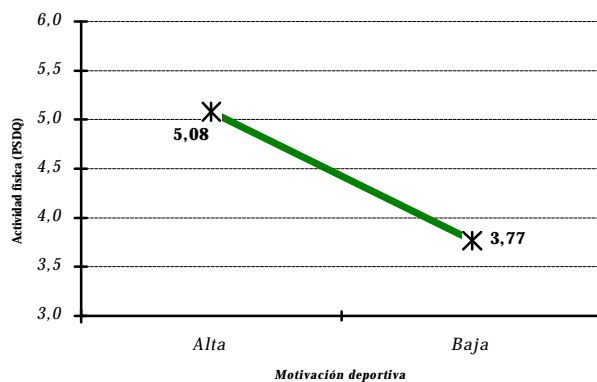
## RESULTADOS

$F_{Motivación \times CIPD} 1, 343 = 0,003; p > 0,05; F_{CFD \times CIPD} 1, 343 = 2,802; p > 0,05$ ).

Por el contrario, todos los efectos principales han resultado significativos: *Motivación* ( $F_{Motivación} 1, 343 = 10,372; p < 0,05$ ), *Clima familiar deportivo* ( $F_{CFD} 1, 3436 = 15,057; p < 0,05$ ) y *Clima de los iguales en la práctica deportiva* ( $F_{CIPD} 1, 343 = 71,837; p < 0,05$ ).

En la gráfica 6.61 se representan las diferencias existentes entre los dos grupos delimitados por la *Motivación hacia la práctica deportiva*; el de alta ( $\bar{X}|_{Alta} = 6,465$ ) y el de baja motivación ( $\bar{X}|_{Baja} = 5,142$ ). En dicha gráfica se muestra como el grupo de sujetos con alta *Motivación hacia la práctica deportiva* presenta mejores autopercepciones sobre actividad física que los sujetos con baja motivación deportiva.

**Gráfica 6.61:** Representación gráfica de las diferencias en autopercepciones de actividad física entre los grupos de alta y baja motivación hacia la práctica deportiva

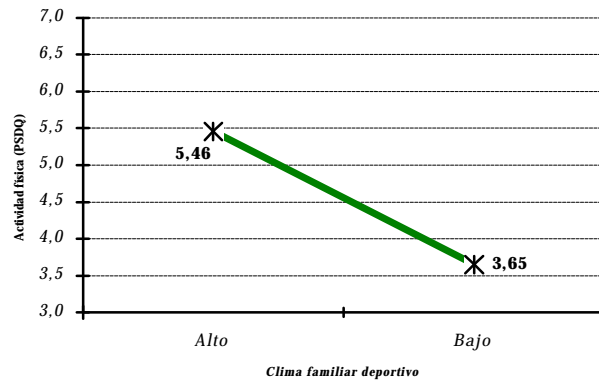


Del mismo modo, los sujetos con un alto *Clima familiar deportivo* ( $\bar{X}|_{CFD\ Alto} = 5,46$ ) se autoperciben como más activos que los sujetos con un bajo clima familiar deportivo ( $\bar{X}|_{CFD\ Bajo} = 3,65$ ) –ver gráfica 6.62.



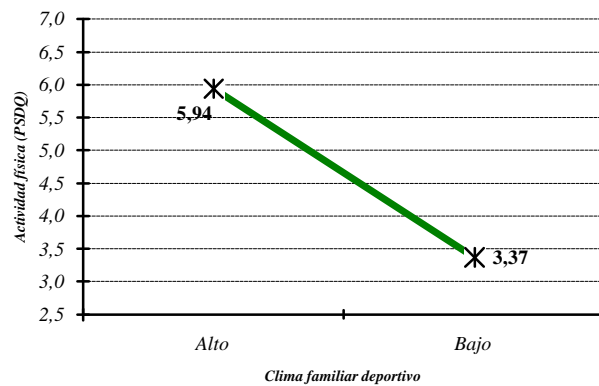
ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES

**Gráfica 6.62:** Representación gráfica de las diferencias en autopercepciones de actividad física entre los grupos de alto y bajo Clima familiar deportivo



Por último, se ofrece la gráfica 6.63 en la que se observa cómo los sujetos con más alto *Clima de los iguales hacia la práctica deportiva* ( $\bar{X}|_{CIPD\ Alto} = 5,94$ ) se autopercibe como más activos físicamente que los sujetos con un bajo clima deportivo de los iguales ( $\bar{X}|_{CIPD\ Bajo} = 3,37$ ).

**Gráfica 6.63:** Representación gráfica de las diferencias en autopercepciones de actividad física entre los grupos de alto y bajo Clima familiar deportivo



## 6.10 ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ASOCIACIONES ENTRE LA INDUCCIÓN Y LA COERCIÓN Y EL AUTOCONCEPTO, EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO, EL CLIMA DEPORTIVO DE LOS IGUALES Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DEPORTIVA

### 6.10.1 ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ASOCIACIONES ENTRE LA INDUCCIÓN Y LA COERCIÓN Y EL AUTOCONCEPTO

#### 6.10.11 AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

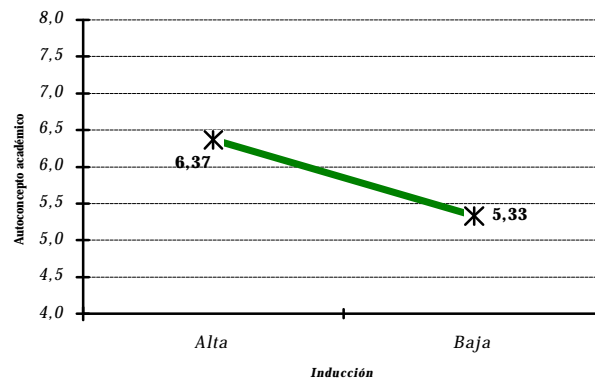
El autoconcepto académico mide la percepción que el sujeto tienen de la calidad de su desempeño del rol de estudiante / trabajador incluyendo la valoración de las competencias valoradas en dicho contexto (académico o laboral). Hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.65, con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre el autoconcepto académico.

**Tabla 6.65:** *Diseño factorial 2×2 del Autoconcepto académico (AF-5) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	70,001	1	70,001	25,458	<b>&lt;0,001</b>
<i>Coerción</i>	1,118	1	1,118	0,407	0,524
<i>Inducción x Coerción</i>	3,381	1	3,381	1,230	0,268
<i>Error</i>	954,138	347	2,750		
<i>Total</i>	1035,455	350	2,958		

El análisis de varianza indica que la interacción *Inducción X Coerción* no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 1,230$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco son significativas las diferencias relacionadas con el factor *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 0,407$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativo el efecto principal del factor *Inducción* ( $F_{Inducción 1, 347} = 25,458$ ;  $p < 0,01$ ). En consecuencia, los sujetos con altas puntuaciones en *Inducción* tienden a mostrar un alto nivel de autoconcepto académico ( $\bar{X}|_{Alta} = 6,37$ ), mientras que los sujetos con bajas puntuaciones en *Inducción* mostrarán puntuaciones más bajas en autoconcepto académico ( $\bar{X}|_{Baja} = 5,33$ ), según se observa en la gráfica 6.64.

**Gráfico 6.64:** Diferencias en Autoconcepto académico en función de la *Inducción*



### 6.10.1.2 AUTOCONCEPTO SOCIAL

El autoconcepto social se refiere a la percepción que tiene el sujeto sobre su propio desempeño en las relaciones sociales y considera tanto las redes sociales del sujeto como su capacidad para mantenerlas o ampliarlas. Hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.66, con el objeto de

## RESULTADOS

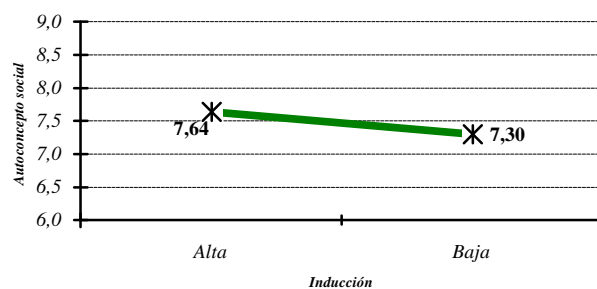
comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre el autoconcepto social.

**Tabla 6.66:** Diseño factorial  $2 \times 2$  del Autoconcepto social (AF-5) en función de la Inducción y la Coerción

Fuente	SC	gl	MC	F	p
Inducción	9,891	1	9,891	4,508	<b>0,034</b>
Coerción	3,417	1	3,416	1,558	0,213
Inducción x Coerción	0,333	1	0,333	0,152	0,697
Error	761,280	347	2,194		
Total	773,029	350	2,209		

El análisis de varianza indica que la interacción *Inducción X Coerción* no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,152$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco son significativas las diferencias relacionadas con el factor *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 1,558$ ;  $p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativo el efecto principal del factor *Inducción* ( $F_{Inducción 1, 347} = 4,508$ ;  $p < 0,05$ ). En consecuencia, los sujetos con altas puntuaciones en Inducción tienden a mostrar un nivel de autoconcepto social más elevado ( $\bar{X}|_{Alta} = 7,64$ ), mientras que los sujetos con bajas puntuaciones en Inducción mostrarán puntuaciones más bajas en autoconcepto académico ( $\bar{X}|_{Baja} = 7,30$ ), según se observa en la gráfica 6.65.

**Gráfico 6.65:** Diferencias en Autoconcepto social en función de la Inducción



### 6.10.1.3 AUTOCONCEPTO EMOCIONAL

El autoconcepto emocional se refiere a las percepciones que tiene el sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones cotidianas que implican algún tipo de compromiso o implicación personal. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre el autoconcepto social, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados se muestran en la tabla 6.67.

**Tabla 6.67:** *Diseño factorial 2x2 del Autoconcepto social (AF-5) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	9,007	1	9,007	2,031	0,155
<i>Coerción</i>	16,926	1	16,926	3,817	0,052
<i>Inducción x Coerción</i>	0,822	1	0,822	0,185	0,667
<i>Error</i>	1538,704	347	4,434		
<i>Total</i>	1561,341	350	4,461		

El análisis de varianza indica que ningún factor ha resultado significativo; no lo ha sido la interacción *Inducción X Coerción* ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,185$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco son significativos los efectos principales de la *Inducción* ( $F_{Inducción 1, 347} = 2,031$ ;  $p > 0,05$ ) ni de la *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 3,817$ ;  $p > 0,05$ ).

### 6.10.1.4 AUTOCONCEPTO FAMILIAR

El autoconcepto familiar se refiere a la percepción que el sujeto tiene acerca de su implicación, participación e integración en su familia, considerando la confianza y el afecto y los sentimientos de apoyo y aceptación por parte de los otros miembros de grupo familiar. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización

## RESULTADOS

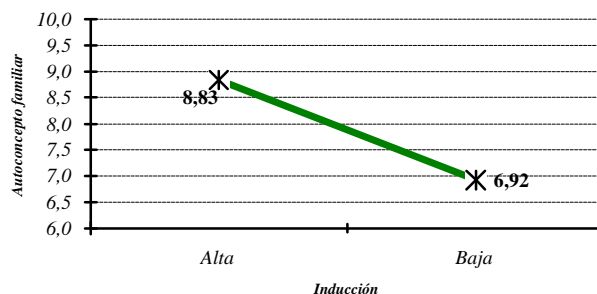
inductivo o coercitivo sobre el autoconcepto familiar, hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados se muestran en la tabla 6.68.

**Tabla 6.68:** Diseño factorial 2x2 del Autoconcepto familiar (AF-5) en función de la Inducción y la Coerción

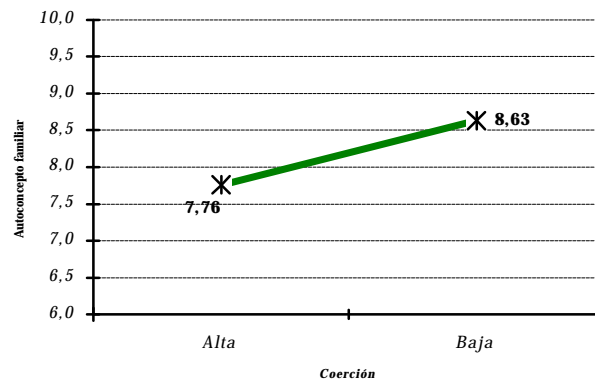
Fuente	SC	gl	MC	F	p
Inducción	218,792	1	218,792	108,937	<0,001
Coerción	23,020	1	23,020	11,462	0,001
Inducción x Coerción	0,188	1	0,188	0,094	0,760
Error	696,922	347	2,008		
Total	979,439	350	2,798		

El análisis de varianza indica que la interacción *Inducción X Coerción* no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción} 1, 347 = 0,094; p > 0,05$ ). Sin embargo han sido significativos los efectos principales: así, el efecto del factor *Inducción* ( $F_{Inducción} 1, 347 = 25,458; p < 0,05$ ) nos indica que aquellos sujetos con altas puntuaciones en inducción tienden a tener un alto autoconcepto familiar ( $\bar{X}|_{Alta} = 8,83; \bar{X}|_{Baja} = 6,92$ ), - ver gráfica 6.66 -. Por otra parte, también ha resultado significativo el efecto principal del factor *Coerción* ( $F_{Coerción} 1, 347 = 11,462; p < 0,05$ ), de tal modo que puntuaciones altas en coerción, que implican una baja ocurrencia de tácticas y estrategias disciplinarias coercitivas, se asocian a mayor autoconcepto familiar ( $\bar{X}|_{Alta} = 7,76$ ), mientras que puntuaciones bajas en coerción, alta ocurrencia, se asocian a un menor autoconcepto familiar ( $\bar{X}|_{Alta} = 7,76$ ) – ver gráfica 6.67-.

**Gráfico 6.66:** Diferencias en Autoconcepto familiar en función de la Inducción



**Gráfico 6.67:** Diferencias en Autoconcepto familiar en función de la Coerción



### 6.10.1.5 AUTOCONCEPTO FÍSICO

El autoconcepto físico se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su aspecto físico y de sus condiciones físicas, considerando la capacidad física y la apariencia física. Hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.69, con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre el autoconcepto físico.

**Tabla 6.69:** Diseño factorial 2x2 del Autoconcepto físico (AF-5) en función de la Inducción y la Coerción

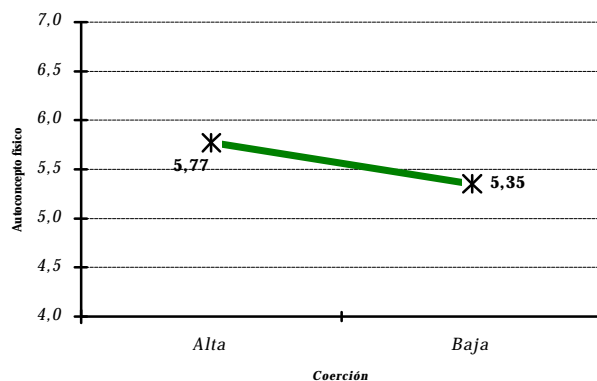
Fuente	SC	gl	MC	F	p
Inducción	7,337	1	7,337	1,698	0,193
Coerción	18,171	1	18,171	4,206	<b>0,041</b>
Inducción x Coerción	0,041	1	0,041	0,009	0,923
Error	1499,058	347	4,320		
Total	1520,809	350	4,345		

El análisis de varianza indica que la interacción *Inducción X Coerción* no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,009$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco son significativas las diferencias relacionadas con

## RESULTADOS

el factor *Inducción* ( $F_{Inducción\ 1, 347} = 1,698; p > 0,05$ ). Sin embargo, ha resultado significativo el efecto principal del factor *Coerción* ( $F_{Coerción\ 1, 347} = 4,206; p < 0,05$ ). De este modo, los sujetos con puntuaciones altas en coerción, que implican una baja ocurrencia de este tipo de estrategias socializadoras, mostrarán un autoconcepto físico más alto ( $\bar{X}|_{Alta} = 5,77$ ) que los sujetos que hayan obtenido puntuaciones bajas en coerción ( $\bar{X}|_{Baja} = 5,35$ ), que implican una alta ocurrencia de las estrategias disciplinarias coercitivas.

**Gráfico 6.68:** Diferencias en Autoconcepto físico en función de la Coerción



### 6.10.2

## ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ASOCIACIONES ENTRE LA INDUCCIÓN Y LA COERCIÓN Y EL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO

El Clima familiar deportivo mide el grado en que las familias favorecen e incitan a los hijos a la participación en actividades físicas y a la práctica deportiva. Hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.70, con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre el clima familiar deportivo.



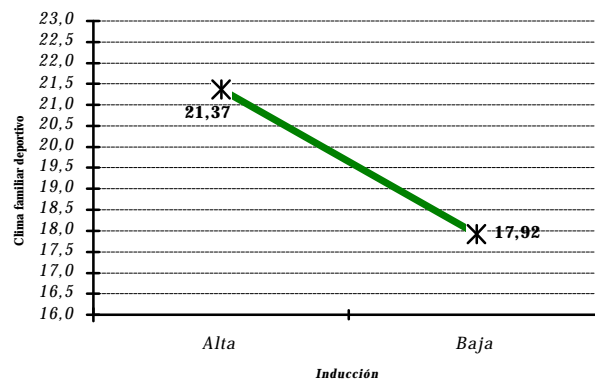
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA,  
EN ADOLESCENTES*

**Tabla 6.70:** *Diseño factorial 2×2 del Clima familiar deportivo (CFD) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	903,504	1	903,504	19,690	<b>&lt;0,001</b>
<i>Coerción</i>	60,443	1	60,443	1,317	0,252
<i>Inducción x Coerción</i>	10,430	1	10,430	0,227	0,634
<i>Error</i>	15922,624	347	45,887		
<i>Total</i>	16839,449	350	48,113		

El análisis de varianza indica que la interacción *Inducción X Coerción* no ha resultado significativa ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,227; p > 0,05$ ) y tampoco es significativo el efecto principal del factor *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 1,317; p > 0,05$ ). Por otra parte, ha resultado significativo el efecto principal del factor *Inducción* ( $F_{Inducción 1, 347} = 19,690; p < 0,05$ ). De este modo, los sujetos con altas puntuaciones en *Inducción* tienden a disfrutar de un Clima familiar deportivo más alto ( $\bar{X}|_{Alta} = 21,37$ ), mientras que los sujetos con bajas puntuaciones en *Inducción* mostrarán puntuaciones más bajas en el Clima familiar deportivo ( $\bar{X}|_{Baja} = 17,92$ ), según se observa en la gráfica 6.69.

**Gráfico 6.69:** *Diferencias en Clima familiar deportivo en función de la Inducción*



RESULTADOS

**6.10.3**  
**ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ASOCIACIONES**  
**ENTRE LA INDUCCIÓN Y LA COERCIÓN Y EL**  
**CLIMA DE IGUALES EN LA PRÁCTICA**  
**DEPORTIVA**

El clima de iguales en la práctica deportiva mide las percepciones que los sujetos tienen de la motivación hacia la práctica deportiva del grupo de iguales, qué nivel de práctica tienen, qué interés hacia el deporte muestran, hasta qué punto vinculan éxito social a la capacidad deportiva y ven en el deporte un medio para mantener y ampliar amistades. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre el clima deportivo de los iguales hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados se muestran en la tabla 6.71.

**Tabla 6.71:** *Diseño factorial 2x2 del Clima deportivo de los iguales (CIPD) en función de la Inducción y la Coerción*

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	25,920	1	25,920	0,866	0,353
<i>Coerción</i>	63,159	1	63,159	2,110	0,147
<i>Inducción x Coerción</i>	2,810	1	2,810	0,094	0,759
<i>Error</i>	10386,708	347	29,933		
<i>Total</i>	10465,278	350	29,901		

El análisis de varianza indica que ningún factor ha resultado significativo: no lo ha sido la interacción *Inducción X Coerción* ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 0,094$ ;  $p > 0,05$ ) y tampoco son significativos los efectos principales de la *Inducción* ( $F_{Inducción 1, 347} = 0,866$ ;  $p > 0,05$ ) ni de la *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 2,110$ ;  $p > 0,05$ ).

#### 6.10.4

### ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS ASOCIACIONES ENTRE LA INDUCCIÓN Y LA COERCIÓN Y LA MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DEPORTIVA

El inventario de conductas deportivas: Motivación hacia el deporte indica, en el adolescente, cuáles son las principales motivaciones para la práctica deportiva. Con el objeto de comprobar cómo influyen los estilos de socialización inductivo o coercitivo sobre dichas motivaciones hemos aplicado un diseño factorial de 2 x 2 cuyos resultados se muestran en la tabla 6.72.

**Tabla 6.72:** Diseño factorial 2x2 de la Motivación hacia la práctica deportiva (CD-II) en función de la inducción y la Coerción

<i>Fuente</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Inducción</i>	0,110	1	0,110	0,125	0,724
<i>Coerción</i>	5,767	1	5,767	6,592	<b>0,011</b>
<i>Inducción x Coerción</i>	8,673	1	8,673	9,914	<b>0,002</b>
<i>Error</i>	303,574	347	0,875		
<i>Total</i>	318,040	350	0,909		

Los resultados del análisis indican que ha resultado significativa la interacción ( $F_{Inducción \times Coerción 1, 347} = 8,673; p < 0,05$ ). También ha resultado significativo el efecto principal de la *Coerción* ( $F_{Coerción 1, 347} = 6,592; p < 0,05$ ). Con el objeto de analizar los efectos de la interacción que ha resultado significativa presentamos la representación gráfica de dicha interacción y, para determinar las distancias mínimas entre los pares de medias de las combinaciones existentes entre las variables que conforman la interacción doble, aplicamos la prueba de *Bonferroni*, limitando la tasa de error Tipo I al 5 %. Este procedimiento nos permite comparar entre sí los pares de medias existentes entre los cuatro grupos que conforma dicha interacción doble (ver tabla 6.73). Se señalan en negrita las diferencias significativas.

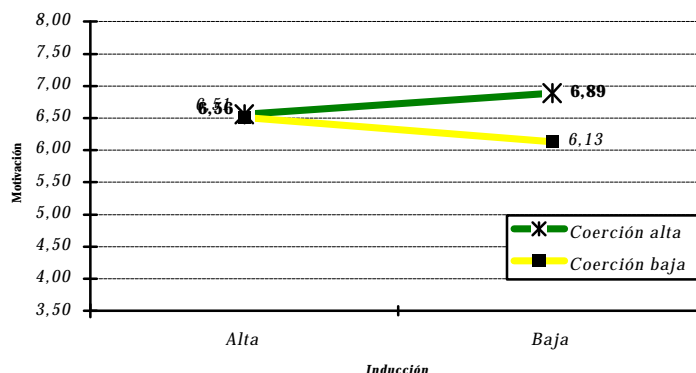
RESULTADOS

**Tabla 6.73:** Diferencias entre pares de medias en la escala de Autoconcepto físico global (PSDQ) de los grupos de Motivación ^ Clima de los iguales en la práctica deportiva (Bonferroni,  $\alpha = 0,05$ )

Grupos	Medias	6,56	6,51	6,89	6,13
Inducción Alta / Coerción Alta	6,56	-			
Inducción Alta / Coerción Baja	6,51	0,05	-		
Inducción Baja / Coerción Alta	6,89	-0,33	-0,38	-	
Inducción Baja / Coerción Baja	6,13	0,43	0,38	<b>0,76</b>	-

No existen diferencias significativas entre todos los pares de puntuaciones, excepto en el caso de la Inducción baja y la Coerción baja. Es decir, un estilo de socialización que se caracterice por una baja inducción y que muestre puntuaciones bajas de coerción – alta ocurrencia de tácticas y estrategias coercitivas - estará asociado a bajas puntuaciones en Motivación hacia la práctica deportiva ( $\bar{x}$  Inducción Baja / Coerción Baja = 6,13). En el resto de emparejamientos entre los diferentes niveles de la inducción y la coerción no hemos encontrado diferencias significativas – ver gráfico 6.70-.

**Gráfica 6.70:** Representación gráfica del efecto de la interacción de los grupos de Inducción x Coerción, en la Motivación hacia la práctica deportiva (CD-II).



7

## ANÁLISIS DE MODELOS ESTRUCTURALES (PATH ANALYSIS)

Para analizar si las relaciones entre las variables de nuestro estudio se ajustan al modelo teórico propuesto, según el cual las variables familiares y las escolares determinarían respectivamente el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales, y ambos estarían influyendo sobre el autoconcepto físico del adolescente, hemos utilizando el método de *path analysis* del programa de ecuaciones estructurales EQS (Bentler, 1995).

En primer lugar, se ha calculado un modelo estructural (Modelo 1) en el que se han estimado las relaciones entre la conducta deportiva escolar, los estilos de socialización familiar, el clima deportivo de los iguales, el clima familiar deportivo y la autoestima física del adolescente, según el modelo teórico propuesto en el Capítulo II. El método de estimación utilizado fue ML (máxima verosimilitud), no siendo necesario utilizar estimadores robustos (Mardia = 2,745)<sup>1</sup>.

El ajuste del modelo es adecuado puesto que tanto los diferentes índices de ajuste absoluto utilizados ( $Chi^2$  y GFI) como los índices incrementales de ajuste (IFI y CFI) superan ampliamente los requisitos determinantes de la bondad del modelo. Así, el valor de *Chi cuadrado* no ha resultado significativo ( $Chi^2_{(5, N = 351)} = 7,754$ ,  $p > 0,05$ ), lo que indica que la matriz de datos estimada y la observada no difieren. El *índice de bondad del ajuste* (GFI = 0,993), que nos informa de la cantidad de varianza y covarianza explicada por el modelo (grado de ajuste continuo), el *índice de ajuste comparado* (CFI = 0,994) y el *índice de ajuste incremental* de Bollen (IFI = 0,994) indican un buen ajuste al ofrecer valores muy próximos a 1. Por otra parte, el *promedio de los errores residuales* es de 0,017 (inferior a 0,05), y el *índice de error de aproximación cuadrático*

---

<sup>1</sup>  $Chi^2 = 7,754$ ;  $Chi^2$  Escalado (Satorra-Bentler) = 7,65.

## RESULTADOS

*medio* (RMSEA = 0,04) es inferior a 0,05, lo que refrenda el ajuste del modelo propuesto.

Tanto el *Clima deportivo de los iguales* ( $Beta = 0,215$ ;  $p < 0,001$ ) como el *Clima familiar deportivo* ( $Beta = 0,123$ ;  $p < 0,01$ ) han mostrado una relación positiva con el *Autoconcepto físico*. A su vez, tanto la *Coerción* ( $Beta = 0,112$ ;  $p < 0,05$ ) como la *Inducción* ( $Beta = 0,294$ ;  $p < 0,001$ ) muestran una relación positiva con el *Clima familiar deportivo*.

El *Clima deportivo de los iguales* muestra una fuerte relación ( $Beta = 0,512$ ;  $p < 0,001$ ), tal como nuestro modelo teórico había predicho, con la *Conducta deportiva escolar*, que, además, nos ha mostrado una serie de relaciones no previstas por nuestro modelo teórico inicial: En primer lugar, la conducta deportiva escolar tiene un importante efecto directo ( $Beta = 0,466$ ;  $p < 0,001$ ) sobre el *Autoconcepto físico*, y, por otra parte, influye con fuerza sobre el *Clima familiar deportivo* ( $Beta = 0,361$ ;  $p < 0,001$ ). De este modo, la *Conducta deportiva escolar* incide sobre el *Autoconcepto físico* por tres vías distintas: directamente, a través del *Clima deportivo de los iguales* y a través del *Clima familiar deportivo*. Esto indica que, siendo el modelo coherente con la teoría propuesta, es necesario reconocer la importancia de la *Conducta deportiva escolar* y sus múltiples vías de acción sobre el *Autoconcepto físico*.

El modelo estimado también incluye una correlación positiva ( $r = 0,189$ ;  $p < 0,001$ ) entre la *Inducción* y la *Conducta deportiva escolar* y de una negativa entre la *Inducción* y la *Coerción* ( $r = -0,299$ ;  $p < 0,001$ ). Por último, existe una correlación positiva entre el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales ( $r = 0,280$ ). El *coeficiente de determinación* obtenido ( $R^2 = 0,45$ ) nos informa de que la proporción de varianza explicada en la variable *Autoconcepto físico* es de un 45 %. El modelo se muestra en la figura 7.1.

Ahora bien, dicho ajuste del modelo se produce sobre la muestra total ( $N = 351$ ), sin embargo es presumible que existan diferencias entre los chicos y las chicas: Existe, en la comunidad investigadora (ver apartado 1.5.3 del presente trabajo) un cierto consenso que acepta la posibilidad de procesos de socialización distintos para chicos y chicas en las propias familias (Gilligan, 1982; Miller, 1986; Block, 1973; Wood y Karten, 1986; Spence, 1993; Musitu et al., 1988; Copeland, 1985; Jackson, 1993; Starrels, 1994; Mott, 1994; Jenkins y Guidubaldi, 1997; Leve y Fagot, 1997;

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

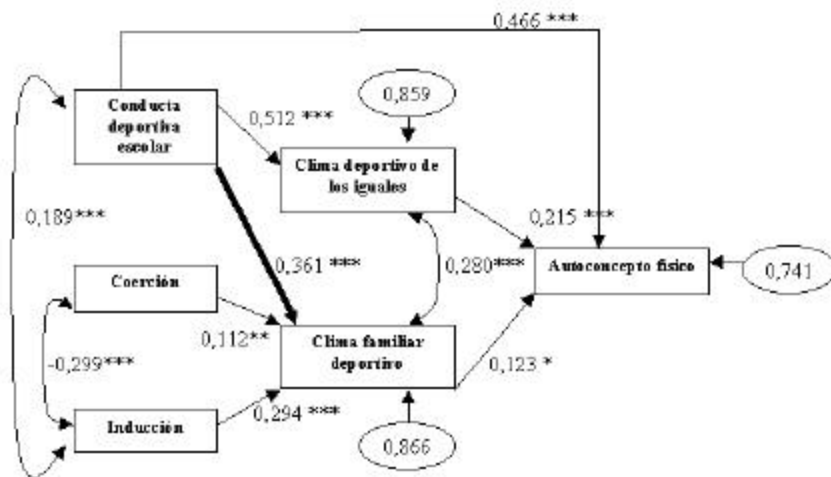
Mandara y Murray, 2000). Para comprobar esta posibilidad se ha realizado un análisis multigrupo que ha sometido a prueba al modelo, en primer lugar sin constricciones, y después, con constricciones.

El incremento de  $Chi^2$  ( $\Delta Chi^2$  (9; N= 351) = 7,651) entre ambos modelos (no constreñido vs. constreñido) no ha resultado significativo ( $Alpha = 0,05$ ). Así pues, las constricciones impuestas en la comparación de ambos grupos, que comprenden todos los parámetros estimados del modelo (influencia y correlaciones entre variables), han resultado adecuadas salvo en el caso de la influencia de la variable *Conducta escolar deportiva* sobre el *Clima familiar deportivo* que es distinta según se trate de hombres ( $b = 0,220$ ;  $P < 0,01$ ) o mujeres ( $b = 0,475$ ;  $P < 0,001$ ). Ver tabla 7.1.

**Tabla 7.1:** Excepciones a las constricciones impuestas en el análisis multigrupo del modelo 1

Variables	Hombres	Mujeres
b Conducta escolar deportiva- Clima familiar deportivo	0,220**	0,475***

**Figura 7.1:** Efectos de la conducta deportiva escolar y los estilos de socialización familiar sobre el autoconcepto físico (Modelo 1)



\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ;  
El trazo grueso representa las diferencias sexuales halladas.

## RESULTADOS

En el siguiente modelo estructural (Modelo 2.1) se han estimado las relaciones existentes entre las *variables familiares* inducción, coerción, que influyen sobre el clima familiar deportivo, y la influencias de éste sobre las *variables personales* del adolescente (motivación hacia el deporte, capacidad motriz, autoconcepto social y autoconcepto académico), y de éstas sobre el autoconcepto físico de los adolescentes. El método de estimación utilizado fue ML (máxima verosimilitud), no siendo necesario utilizar estimadores robustos (Mardia = 4,653)<sup>2</sup>.

El ajuste del modelo es adecuado puesto que tanto los diferentes índices de ajuste absoluto utilizados ( $Chi^2$  y GFI) como los índices incrementales de ajuste (IFI y CFI) superan ampliamente los requisitos determinantes de la bondad del modelo. Así, el valor de  $Chi^2$  no ha resultado significativo ( $Chi^2_{(13, N = 351)} = 21,321$ ;  $p > 0,05$ ), lo que indica que la matriz de datos estimada y la observada no difieren. El *índice de bondad del ajuste* (GFI = 0,985), que nos informa de la cantidad de varianza y covarianza explicada por el modelo (grado de ajuste continuo), el *índice de ajuste comparado* (CFI = 0,979) y el *índice de ajuste incremental* de Bollen (IFI = 0,980) indican un buen ajuste al ofrecer valores muy próximos a 1. Por otra parte, el *promedio de los errores residuales* es de 0,028 (inferior a 0,05) y el *índice de error de aproximación cuadrático medio* (RMSEA = 0,04) es inferior a 0,05. Ambos datos refrendan el ajuste del modelo propuesto.

La *Coerción* ( $Beta = 0,151$ ;  $p < 0,01$ ) y la *Inducción* ( $Beta = 0,379$ ;  $p < 0,001$ ) muestran una relación positiva con el *Clima familiar deportivo*. Esta variable, el *Clima familiar deportivo*, influye sobre el *Autoconcepto físico* de dos maneras: directamente ( $Beta = 0,219$ ;  $p < 0,001$ ) e indirectamente a través de las variables personales consideradas en el modelo. Estas variables personales, *Motivación hacia la práctica deportiva*, *Capacidad motriz*, *Autoconcepto académico* y *social*, muestran una influencia directa sobre el autoconcepto físico (ver figura 7.2). Hemos obtenido una correlación positiva entre las variables *Capacidad motriz* y el *Autoconcepto social* ( $r = 0,177$ ) y una correlación negativa entre la *Coerción* y la *Inducción* ( $r = -0,302$ ). El *coeficiente de determinación* obtenido ( $R^2 = 0,45$ ) indica que la varianza explicada en la variable *Autoconcepto físico* es del 45 %.

---

<sup>2</sup>  $Chi^2 = 21,321$ ;  $Chi^2$  Escalado (Satorra-Bentler) = 20,710.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

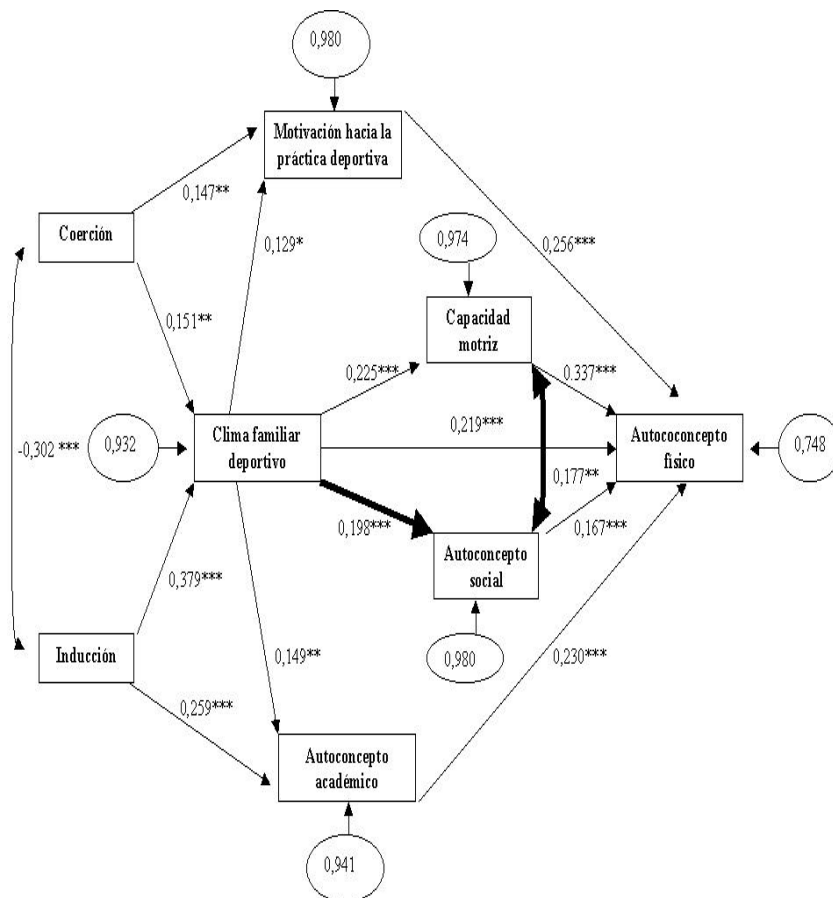
Como en el caso anterior, consideramos que las relaciones entre las variables contempladas en el modelo pueden relacionarse de modo distinto en hombres y en mujeres. Por ello, hemos realizado un análisis multigrupo con el que se ha sometido a prueba el modelo con y sin constricciones. El incremento de  $Chi^2$  ( $Delta Chi^2$  (13; N = 351) = 12,433) entre el modelo constreñido y el no constreñido no ha resultado significativa ( $Alpha = 0,05$ ). En consecuencia, las constricciones impuestas en la comparación de ambos grupos, que comprenden todos los parámetros estimados del modelo (influencia y correlaciones entre variables), han resultado adecuadas salvo en dos casos: El primero de ellos se refiere a la influencia que tiene el *Clima familiar deportivo* sobre el *Autoconcepto social*, que ha resultado diferente según el sexo. Así, en el grupo de mujeres esta relación no ha resultado significativa ( $b = 0,060$ ;  $p > 0,05$ ) mientras que si lo ha sido en el grupo de hombres ( $b = 0,371$ ;  $p < 0,001$ ). Por otra parte, la correlación entre las variables *Capacidad motriz* y *Autoconcepto social* ha resultado diferente según se tratase del grupo de mujeres ( $r = 0,097$ ;  $p > 0,05$ ) o del grupo de hombres ( $r = 0,273$ ;  $p < 0,001$ ) - Ver tabla 7.2 -.

**Tabla 7.2:** *Excepciones a las constricciones impuestas en el análisis multigrupo del modelo 2.1*

<i>Variables</i>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
b Clima familiar deportivo- Autoconcepto social	0,371***	0,060
r Capacidad motriz- Autoconcepto social	0,273***	0,097

RESULTADOS

**Figura 7.2:** Efectos de la coerción y la inducción sobre las variables personales del adolescente, y de éstas sobre el autoconcepto físico (Modelo 2.1)



\* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ;  
El trazo grueso representa las diferencias sexuales halladas.

Este segundo modelo considerado nos ha mostrado la importancia que el *Clima familiar deportivo* tiene como determinante de la *Motivación hacia la práctica deportiva*. Sin embargo, consideramos que la variable *Motivación* estará también influida por la variable *Clima deportivo de los iguales*. En consecuencia hemos sometido a prueba un nuevo modelo que incluye esta variable (modelo 2.2). Para analizar este nuevo modelo hemos utilizado, como en los

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

anteriores casos, ML (máxima verosimilitud), no siendo necesario utilizar estimadores robustos (Mardia = 5,828)<sup>3</sup>.

El ajuste del modelo es adecuado puesto que tanto los diferentes índices de ajuste absoluto utilizados ( $Chi^2$  y GFI) como los índices incrementales de ajuste (IFI y CFI) superan ampliamente los requisitos determinantes de la bondad del modelo. Así el valor de  $Chi$  cuadrado no ha resultado significativo ( $Chi^2_{(18, N = 351)} = 27, 150$ ;  $p > 0,05$ ), lo que indica que la matriz de datos estimada y la observada no difieren. El *índice de bondad del ajuste* (GFI = 0,983), que nos informa de la cantidad de varianza y covarianza explicada por el modelo (grado de ajuste continuo), el *índice de ajuste comparado* (CFI = 0,983) y el *índice de ajuste incremental* de Bollen (IFI = 0,983) indican un buen ajuste al ofrecer valores muy próximos a 1. Por otra parte, el *promedio de los errores residuales* es de 0,030 (inferior a 0,05). Además, el índice de *error de aproximación cuadrático medio* (RMSEA = 0,038) es inferior a 0,05, lo que refrenda el ajuste del modelo propuesto.

Al introducir en el modelo la variable *Clima deportivo de los iguales* se han producido interesantes cambios respecto al modelo anterior. Por un lado, se ha incrementado el coeficiente de determinación ( $R^2 = 0,50$ ) por lo que el modelo alcanza a explicar el 50 % la varianza. Por otra parte, la relación entre el *Clima familiar deportivo* y la *Motivación hacia la práctica deportiva* ha dejado de ser significativa (esta relación se representa en la figura 7.3 mediante una línea de puntos). La vinculación entre ambas variables ha sido ahora mediada por el *Clima deportivo de los iguales*. Es decir, el *Clima familiar deportivo* se relaciona con la *Motivación hacia el deporte* a través del *Clima deportivo de los iguales*.

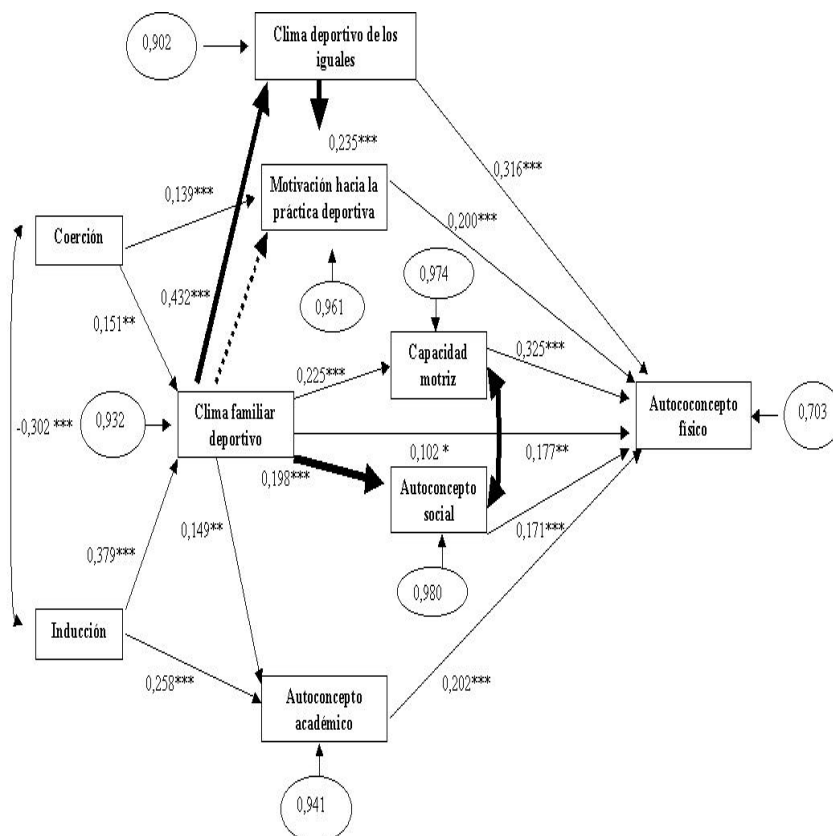
Es decir, se produce un efecto mediador debido a la incorporación al modelo de la variable *Clima Deportivo de los Iguales*. Así, la influencia del *Clima Familiar Deportivo* sobre la *Motivación hacia la práctica deportiva* que antes resultaba significativa (ver figura 7,2: Modelo 2.1) ha dejado de serlo. En consecuencia, la influencia del *Clima Familiar Deportivo* sobre la *Motivación hacia la práctica deportiva* es ahora indirecta, a través del *Clima Deportivo de los Iguales*. (Ver figura 7.3)

---

<sup>3</sup>  $Chi^2 = 27,150$ ;  $Chi^2$  Escalado (Satorra-Bentler) = 26,399.

RESULTADOS

**Figura 7.3:** Efectos del Clima familiar deportivo y del Clima deportivo de los iguales sobre las variables personales, en función del sexo, sobre el autoconcepto físico (Modelo 2.2)



\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ;

Los trazos gruesos representan las diferencias sexuales halladas.

La línea de puntos muestra una relación no significativa.

Al realizar un análisis multigrupo sometiendo a prueba el modelo con y sin constricciones, el incremento de  $Chi^2$  ( $\Delta Chi^2$  (13, 351) = 10.179) no ha resultado significativo ( $\alpha = 0,05$ ), por lo que las constricciones impuestas, que comprenden todos los parámetros estimados del modelo (influencia y correlaciones entre variables), en la comparación de ambos grupos han sido adecuadas, con cuatro excepciones. En primer lugar, se replican las excepciones ya encontradas en el modelo precedente (modelo 2.1) en idénticos términos: La relación entre *Clima familiar deportivo* y *Autoconcepto*

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

*social* sigue siendo significativa en el grupo de hombres pero no lo es en el grupo de mujeres. También se mantienen las diferencias en la correlación entre las variables *Capacidad motriz* y *Autoconcepto social* según se trate del grupo de hombres o del grupo de mujeres. Ver Tabla 7.3.

Las otras dos excepciones tienen que ver con los diferentes patrones de influencia que se producen entre el *Clima familiar deportivo*, el *Clima deportivo de los iguales* y la *Motivación hacia la práctica deportiva*, que difieren según se trate del grupo de adolescentes varones o del grupo de chicas. Así pues, mientras que, por una parte, la influencia del *Clima familiar deportivo* sobre el *Clima deportivo de los iguales* es menor en chicos ( $b = 0,267$ ;  $p < 0,001$ ) que en las chicas ( $b = 0,462$ ;  $p < 0,001$ ), por otra parte, la influencia del *Clima deportivo de los iguales* sobre la *Motivación hacia la práctica deportiva* muestra un patrón diferente, ya que mientras que dicha influencia resulta significativa en el grupo de chicos ( $b = 0,346$ ;  $p < 0,001$ ), no lo es para el grupo de chicas ( $b = 0,052$ ;  $p > 0,05$ ). Ver tabla 7.3.

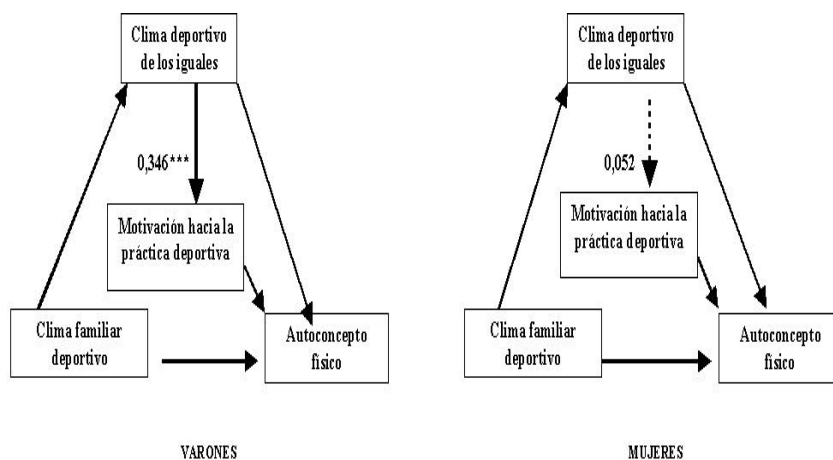
**Tabla 7.3:** *Excepciones a las constricciones impuestas en el análisis multigrupo del modelo 2.2*

<b>VARIABLES</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Clima familiar deportivo- Autoconcepto social	0,371***	0,060
b Clima familiar deportivo- Clima deportivo iguales	0,267***	0,462***
Clima deportivo iguales- Motivación	0,346***	0,052
r Capacidad motriz- Autoconcepto social	0,273***	0,097

El efecto de la incorporación de la nueva variable (Clima Deportivo de los Iguales) es distinto para hombres y mujeres. Mientras que para los primeros sí se produce un efecto de mediación (idéntico al efecto en el grupo total), en las mujeres no se puede hablar de un efecto mediador propiamente dicho. En efecto, en el grupo de mujeres aunque la incorporación del Clima Deportivo de los Iguales reduce la influencia del Clima Familiar Deportivo sobre la Motivación hasta la no significación, no existe, sin embargo, una influencia significativa del Clima Deportivo de los Iguales sobre la Motivación. (Ver figura 7.4).

RESULTADOS

**Figura 7.4:** Comparación del efecto de la variable *Clima deportivo de los iguales* en la influencia del *Clima familiar deportivo* sobre la *motivación hacia la práctica deportiva*, en función del sexo.

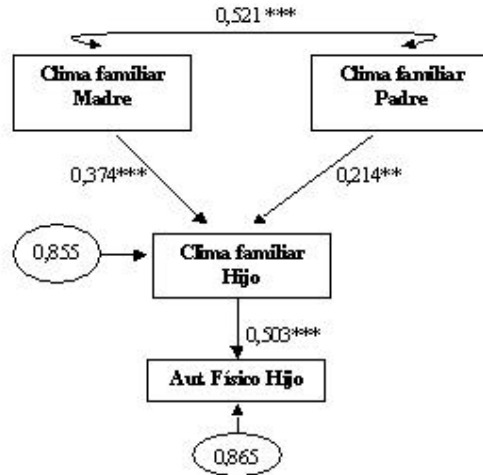


Por último, el sistema de influencias que se producen entre las percepciones del *Clima familiar deportivo* de padres, madres e hijos y el *autoconcepto físico* del hijo, se representan mediante el modelo 3 (ver figura 7.5). Para calcular este modelo, el método de estimación utilizado ha sido ML (máxima verosimilitud), no siendo necesario utilizar indicadores robustos (Mardia = -1,369)<sup>4</sup>.

El ajuste del modelo es bastante adecuado ya que  $Chi^2_{(2, N = 105)} = 3,90$  no ha resultado significativo ( $p > 0,05$ ). Por otra parte, el *índice de bondad del ajuste* (GFI = 0,982), el *índice de ajuste comparado* (CFI = 0,980) y el *índice de ajuste incremental* (IFI = 0,981) muestran valores muy próximos a la unidad. Finalmente, aunque el *índice de error de aproximación cuadrático medio* es superior a 0,08 (RMSEA = 0,096), el *promedio de errores residuales* es de 0,025 ( $< 0,05$ ). Considerando todos estos indicadores, asumimos el buen ajuste del modelo.

<sup>4</sup>  $Chi^2 = 3,90$ ;  $Chi^2$  Escalado (Satorra-Bentler) = 4,377.

**Figura 7.5:** Efectos del Clima familiar deportivo percibido por el padre, la madre y el hijo, y su influencia sobre el autoconcepto físico (Modelo 3)



\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

El *Clima familiar deportivo* percibido por las Madres correlaciona fuertemente ( $r = 0,521$ ;  $p < 0,001$ ) con el *Clima familiar deportivo* percibido por los Padres. Ambos, el materno ( $Beta = 0,374$ ;  $p < 0,001$ ) y el paterno ( $Beta = 0,214$ ;  $p < 0,01$ ) influyen sobre el *Clima familiar deportivo* percibido por los hijos, que a su vez influye ( $Beta = 0,503$ ;  $p < 0,001$ ) sobre el *Autoconcepto físico* del hijo, explicando un 25 % de la varianza ( $R^2 = 0,251$ ).

## *RESULTADOS*



## CAPITULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

### 8 DISCUSION Y CONCLUSIONES

En este capítulo vamos a realizar una exposición de los principales resultados obtenidos en función de los cuatro tipos de análisis realizados. En primer lugar, mediante los análisis estructurales confirmaremos la adecuación de los instrumentos utilizados y mediante el análisis correlacional conoceremos cómo tienden a asociarse las variables del estudio. Posteriormente, mediante los análisis diferenciales y los análisis de modelos estructurales (*path analysis*) daremos respuestas a los tres problemas de investigación planteados aceptando o rechazando las hipótesis de trabajo y valoraremos las implicaciones teóricas y sus aplicaciones prácticas de los resultados obtenidos. Finalmente, analizaremos las limitaciones que el estudio presenta y propondremos futuras investigaciones sugeridas por nuestros resultados y conclusiones.

#### 8.1 RESUMEN DE RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTRUCTURALES Y CORRELACIONALES

En general, los instrumentos de medida utilizados en el presente estudio han mostrado unos buenos coeficientes de fiabilidad y han replicado sus respectivas estructuras factoriales teóricas:

### 8.1.1 ESCALA DE AUTOCONCEPTO AF-5

El *análisis estructural* realizado sobre la escala de *Autoconcepto AF-5* (García y Musitu, 1999) ha mostrado índices de fiabilidad muy elevados, lo que garantiza la consistencia interna de la escala. Además, nuestros datos han replicado la estructura factorial y todos los reactivos han saturado en mayor medida en la dimensión teórica prevista de las cinco que componen la escala y que son, en orden decreciente de varianza explicada, autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico.

Por su parte, el *análisis correlacional* de la escala de Autoconcepto AF-5 nos ha mostrado que parecen existir dos patrones de correlaciones entre las diferentes dimensiones del autoconcepto. Así, por una parte, el autoconcepto académico y el familiar muestran una tendencia a asociarse y, por otra parte, se asocian el autoconcepto social y el emocional. El autoconcepto físico muestra correlaciones significativas con ambos grupos y parece actuar como elemento conector. La existencia de estas dos agrupaciones podría indicar la existencia de dos factores de orden superior, y esta doble correlación del autoconcepto físico con ambos grupos de dimensiones puede ser un indicador de la relevancia que tiene el autoconcepto físico en la adolescencia media (Harter, 1998; Ferron, 1997; Pastor y Balaguer, 2001).

### 8.1.2 ESCALA DE CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO

La escala de *Clima familiar deportivo* (Escartí, *et al.*, 1993; Ayora, 1997) también ha mostrado una alta consistencia interna mostrando así su adecuación para la medición de las percepciones que tiene el adolescente acerca del ambiente deportivo familiar. La *estructura factorial* que encontró Ayora (1997) no se ha replicado exactamente en nuestro estudio y varios de los 14 ítems que componen dicha versión no han saturado en mayor medida en el factor teórico previsto. No obstante, las cuatro dimensiones del clima deportivo familiar que mide esta versión del CFD (apoyo, comunicación, educación e interés) han mostrado índices de fiabilidad muy aceptables, por lo que asumimos la adecuación

del instrumento. Por otra parte, el *análisis correlacional* de la escala CFD nos ha mostrado que la dimensión que mayores correlaciones ofrece con el resto de dimensiones es el *apoyo*, que además es la subescala que explicaba mayor varianza y que muestra correlaciones más altas con la escala total. Todas las subescalas muestran un patrón significativo de correlaciones directas.

### 8.1.3 ESCALA DE CLIMA DE IGUALES EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Por su parte, la escala de *Clima de iguales en la práctica deportiva* (Escartí y García-Ferriol, 1993) ha mostrado globalmente una buena consistencia interna, lo que muestra su adecuación para la medición de las percepciones del adolescente acerca de la motivación que existe en su grupo de amigos hacia la práctica deportiva y de actividades físicas. La escala CIPD evalúa tres dimensiones del clima deportivo de los iguales: práctica, relación y reconocimiento. Aunque en nuestra muestra esta fiabilidad ha sido superior a la hallada en otras investigaciones (Ayora, 1997; Carratalá, 1996; García-Ferriol, 1993), la fiabilidad de la subescala *Relación* ha sido moderada ( $\alpha = 0,408$ ) y, además, la estructura factorial se ha replicado parcialmente siendo varios los reactivos que han mostrado saturaciones inesperadas. Todo esto podría mostrar una cierta debilidad estructural de la escala y, en todo caso, indica la necesidad de realizar estudios para su validación y tipificación. Por otra parte, el *análisis correlacional* de la escala CIPD nos ha mostrado que sus tres dimensiones tienden a mantener un patrón de correlaciones directas, siendo el factor *Práctica* el que mayor índice de correlación ofrece (también es el factor que mayor varianza explica).

### 8.1.4 INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVA: DEPORTE ESCOLAR (CD I)

El *Inventario de conductas deportivas* está formado por dos escalas distintas que han sido confeccionadas para la presente investigación con el objeto de obtener una aproximación a los hábitos e

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

intereses deportivos de la muestra. La primera escala, *Deporte escolar* (CD I), interroga a los sujetos acerca de sus hábitos, actitudes y autopercepciones en relación con las actividades físicas y deportivas realizadas u organizadas en el centro escolar, tanto académicas como extra-escolares. La fiabilidad obtenida por esta escala es muy aceptable. No obstante, hemos realizado un análisis factorial que nos ha arrojado tres factores: *participación, forma física e implicación*, que a su vez muestran niveles muy diferentes de fiabilidad, siendo especialmente débil el factor *implicación*. Por otra parte, según el *análisis correlacional* las tres dimensiones muestran un patrón de altas correlaciones directas indicando una gran identidad entre las tres dimensiones que conforman la escala CD I.

### 8.1.5 INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVA: MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DEPORTIVA (CD II)

La segunda escala del Inventario de conductas deportivas es la escala *Motivación hacia el deporte* (CD II) que, creada *ad hoc*, ofrece una muy aceptable consistencia interna y su análisis factorial ha arrojado tres factores: *utilitarismo, salud y diversión*, que han mostrado índices aceptables (superiores a 0,6) de fiabilidad. Estos resultados *estructurales* muestran la adecuación y ajuste de la escala. Al realizar el *análisis correlacional* se observa que entre las tres subescalas del CD II existen correlaciones bajas y moderadas pero significativas, de las que especialmente señalamos la baja correlación directa existente entre las subescalas *Utilitarismo* y *Diversión*.

### 8.1.6 ESCALA DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR

La *Escala de socialización familiar* SOC-30 (Herrero, *et al.*1991) evalúa la percepción que el adolescente tiene del estilo de socialización que sus padres emplean. Las dimensiones teóricas de la socialización familiar que contempla el SOC-30 son la *Inducción* y la *Coerción*, que son ortogonales entre sí, y de cuyo cruce surgen cuatro regiones que se identifican con cuatro estilos de socialización: autoritario, autorizativo,

indulgente y negligente (Musitu y García, 2001, 2004). La fiabilidad alcanzada por el SOC-30 ha sido bastante aceptable en nuestra muestra adolescente, lo que refrenda la adecuación de la escala. También se ha replicado aproximadamente su estructura factorial.

El *análisis correlacional* de las dimensiones del SOC-30 muestra que tras dichas dimensiones existe un patrón más complejo en el que la inducción se identifica con el apoyo y la coerción lo hace con el castigo, la sobreprotección y la reprobación. Este patrón de correlaciones confirma la existencia de dos factores de segundo orden que muestran entre sí correlaciones inversas significativas, lo cual ratifica el modelo teórico de la socialización familiar basado en dos dimensiones ortogonales y cuatro tipologías (Musitu y García, 2001, 2004).

### 8.1.7 PRUEBAS DE CAPACIDAD MOTRIZ

La batería de *Pruebas de capacidad motriz (PCM)*, que ofrece un elevado índice de fiabilidad, está formada por el *Test de rendimiento físico* (García-Ferriol y Busso, 2001) que, con una alta consistencia interna y compuesto por cinco pruebas (salto horizontal, carrera, balón, tacos y abdominales), nos permite realizar un diagnóstico de las habilidades motrices de los sujetos. Además, se ha incluido el *Test de Leger* o *Course Navette* (Leger y Lambert, 1982; Leger y Rouillard, 1983) que mide la potencia aeróbica máxima (Resistencia). El análisis correlacional realizado sobre las seis pruebas físicas nos muestra la existencia de un patrón de correlaciones directas que sugiere la existencia de un factor superior que se correspondería con la Capacidad motriz, de tal modo que los sujetos con alta capacidad motriz muestran altas puntuaciones en todas las subescalas.

### 8.1.8 PHYSICAL SELF-DESCRIPTION QUESTIONNAIRE (PSDQ)

El último instrumento utilizado en la presente investigación ha sido el *Cuestionario de autodescripciones físicas (Physical self description questionnaire - PSDQ)* (Marsh, *et al.*, 1994), que ha sido construido basándose en los modelos jerárquicos y multidimensionales del autoconcepto físico, y que nos ofrece la posibilidad de indagar los componentes específicos (autopercepciones en facetas específicas) del autoconcepto físico. Los 70 reactivos que lo componen ofrecen en nuestra muestra un elevadísimo índice de fiabilidad y se adecuan a la estructura factorial teórica que consta de once factores que nos permiten elaborar perfiles específicos del autoconcepto físico al ofrecer 11 puntuaciones independientes. El *análisis estructural* realizado sobre el PSDQ en nuestro estudio ha confirmado la potencia de este instrumento y su adecuación para la medición de las autopercepciones físicas replicando la fiabilidad y la estructura factorial hallada en diversas investigaciones (Hay *et al.*, 2000; Marsh *et al.*, 1994; Marsh, 1996b; Marsh y Redmayne, 1994; Tomás, 1998; Tomás y González-Romá, 2000).

El *análisis correlacional* que hemos realizado sobre las once subescalas del PSDQ ha mostrado un patrón muy homogéneo de correlaciones, ya que la totalidad de subescalas muestran correlaciones significativas unas con otras. Parece que la única subescala que muestra un patrón levemente diferente es la *Grasa corporal* que no ha mostrado correlaciones significativas con las subescalas *Fuerza* y *Actividad física*. Este patrón de correlaciones directas generalizado pudiera indicar la existencia de un factor de segundo orden que influyese sobre las teóricas once distintas mediciones de las autopercepciones físicas. Por ello, hemos realizamos otro análisis correlacional complementario que ha puesto en relación las subescalas del PSDQ con la dimensión física de la escala de autoconcepto AF-5. Los resultados de este segundo análisis correlacional nos indicaron que todas las subescalas del PSDQ muestran correlaciones directas con índices de correlación muy elevados (superiores a 0,5) con la escala de autoconcepto físico del AF-5, con la excepción de las subescalas *Grasa* y *Salud* cuyos índices de correlación son más moderados. Estos análisis correlacionales no evidencian la distinción que

debiera revelarse entre autodescripciones físicas y autodescripciones de la forma física.

Aceptada la adecuación de nuestras mediciones, centraremos la discusión sobre los tres problemas de investigación planteados que vertebran el sistema de objetivos e hipótesis de nuestro estudio.

## 8.2 EL PROBLEMA DEL CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO

### 8.2.1 Las percepciones que tienen padres, madres e hijos sobre el Clima familiar deportivo, ¿son similares? (O.E. 1.1)

El *Clima familiar deportivo* tiene un rol central en nuestro modelo de relaciones entre la socialización y el autoconcepto físico en la adolescencia media, ya que en él se desarrollan las actitudes, valores, comportamientos y expectativas que la familia mantiene hacia el deporte. Además, *el Clima familiar deportivo* influirá sobre el *Clima deportivo de los iguales* puesto que los adolescentes tienden a integrarse en grupos con similares intereses, y dichos intereses habrán sido previamente adquiridos en el seno familiar: la socialización familiar precede en el tiempo a la que producen los iguales (Musitu y Gracia, 1988; Busso, 2003). El *Clima familiar deportivo* está conformado por una constelación consistente y redundante de comportamientos, actitudes, valores, expectativas e intereses hacia la práctica deportiva que se desarrolla en el seno de cada familia y, por lo tanto, es consistente y estable y es percibido de un modo similar por todos los miembros del grupo familiar. El rol central que desempeña en nuestro modelo nos empuja a confirmar su validez de constructo comprobando que es compartido por todos los miembros del grupo familiar y que satisface las condiciones de estabilidad, de redundancia, de congruencia, de coherencia y de consistencia. De no cumplirse dichas condiciones podríamos encontrarnos frente a una simple

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

colección de intereses y orientaciones situacionales y no compartidas por todos los miembros del grupo familiar.

Diferentes estudios han realizado críticas a las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de los estilos de socialización parental ya que ponen en duda la existencia de un modelo consistente de comportamientos y actitudes paternas hacia los hijos y sugieren que cada progenitor tiene su propio estilo (Cast, 1999; Deaux y Lafrance, 1998; Kahnen-Jhonson, 1999; Lau y Pun, 1999; Paulson, *et al.*, 1991; Paulson *et al.*, 1998; Pipp *et al.*, 1095). Frente a esta posición existen varios estudios cuyo objetivo es demostrar la existencia de dicho modelo consistente (Forehand y Nousiainen, 1993; Jonson *et al.*, 1991; Sallay, 2000) y una avalancha de investigaciones que han desarrollado diferentes tipologías de estilos de socialización parental (Baldwin, 1955; Baumrid, 1968; Becker, 1964; Maccoby y Martín, 1983; Musitu y García, 2001; Panenka, 1990; Parker y Gladstone, 1996; Rollins y Thomas, 1979; Schaefer, 1959; Sears *et al.*, 1957; Steinberg *et al.*, 1994; Symonds, 1939).

Escartí *et al.* (1994) realizaron un estudio sobre 351 adolescentes deportistas federados en el que encontraron que los hijos cuyos padres practicaban deporte disfrutaban de un mejor clima familiar deportivo que los hijos de padres inactivos. Estos autores concluyeron que, aunque los padres son modelos directos e indirectos para sus hijos, la cuestión del cómo se produce dicha influencia seguía siendo desconocida. En el presente estudio proponemos que el mecanismo de transmisión al hijo de dichos valores, conductas y expectativas hacia la práctica deportiva se realizaría mediante estrategias inductivas (ofreciendo aprobación cada vez que el hijo muestra comportamientos adaptados a dicho clima familiar deportivo) y coercitivas (supresión de conductas no adaptadas mediante un sistema de tácticas progresivamente más coactivas que van desde proporcionar orientación y consejo al castigo físico). Un mecanismo similar fue propuesto por Ames (1987) y por Roberts (1995) al explicar cómo los otros significativos crean un clima motivacional conformado mediante señales y feedbacks ofrecidos al sujeto. De este modo, se establece un determinado clima que puede ofrecer apoyo, estímulo y afecto o bien generar un ambiente estresante (Hellstedt, 1990; Lewthwaite y Scanlan, 1989; Peiró, 1997; Scanlan y Lewthwaite, 1984; O'Connell y Yin, 1996; Scanlan *et al.*, 1991).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

Según nuestros análisis correlacionales, las percepciones que tienen padres, madres e hijos sobre el *Clima familiar deportivo* muestran una estrecha correlación, lo que resulta ser un interesante indicio del cumplimiento de la *Hipótesis 1.1*, cuyo enunciado es: *El clima familiar deportivo percibido por padres y madres predice el Clima familiar percibido por los hijos.*

Para confirmar dicha hipótesis hemos desarrollado un modelo estructural (*Modelo 3*) que ha sido sometido a prueba mediante el método del *path analysis*. Según dicho modelo (ver Figura 7.5), el *Clima familiar deportivo* percibido por el padre correlacionaba con el percibido por la madre y ambos, el materno y el materno, influyen sobre el *Clima familiar percibido* por el hijo. Por último, el *Clima familiar deportivo* percibido por el hijo influye sobre su propio Autoconcepto físico.

Los resultados del *path analysis* nos muestran que, aunque un indicador<sup>1</sup> pone en duda su ajuste, los indicadores del ajuste del modelo han confirmado el ajuste entre la matriz de datos estimada y la observada, por lo que, dado su ajuste, podemos aceptar el modelo, que llega a explicar un 25 % de la varianza del Autoconcepto físico del hijo. Todo esto nos permite aceptar la *Hipótesis 1.1*, concluyendo que padres y madres ofrecen al adolescente un modelo anidado de comportamientos y actitudes<sup>2</sup>, en este caso hacia las actividades físicas y deportivas. Esta conclusión permite avanzar en nuestro planteamiento teórico y refuerza las afirmaciones y posiciones de Forehand y Nousiainen (1993), Johnson *et al.* (1991) y Sallay (1999, 2000) en la polémica descrita más arriba.

---

<sup>1</sup> RMSEA: el índice de error de aproximación cuadrático medio es superior a 0,08.

<sup>2</sup> Cuando, en la interacción familiar, el subsistema formado por el padre y la madre muestre una constelación de conductas, comportamientos, actitudes, valores, cogniciones y expectativas hacia un determinado área de la experiencia de un modo coherente, consistente y redundante, consideraremos que existe un modelo anidado y consistente.

**8.2.2**  
**LA INDUCCIÓN FAVORECE EL DESARROLLO DE**  
**UN ALTO CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO**  
**(O.E. 1.2)**

Al someter a prueba la *Hipótesis 1.2: El estilo Inductivo se asocia a un Clima familiar deportivo más alto que la Coerción*, según los resultados obtenidos en nuestros análisis correlacionales y considerando las correlaciones entre-pruebas dentro de la misma muestra, vemos que en los *adolescentes* la *Inducción* y el *Clima familiar deportivo* correlacionan moderada pero significativamente, sin embargo la *Coerción* no muestra correlación significativa alguna. En la muestra de *padres* dicha correlación es menor y menos significativa (error tipo I del 5%) y el clima familiar no correlaciona en absoluto con la coerción. Por otra parte, en la muestra de madres ninguna correlación entre inducción, coerción y clima familiar deportivo es significativa. Cuando hemos analizado las correlaciones existentes entre las diferentes variables entre los miembros de cada familia, hemos encontrado que (1) los tres Climas familiares muestran una alta correlación, que (2) la Inducción de los hijos correlaciona moderadamente con la Inducción de las madres pero no lo hace con la Inducción de los padres, que (3) la Inducción de padres y madres correlaciona moderadamente y que también lo hace la Coerción de ambos pero no la del hijo, y que (4) la Inducción materna correlaciona negativamente con la Coerción paterna. Como consecuencia de todo esto, podemos entrever que existe una asociación entre la Inducción percibida y el Clima familiar deportivo percibido por el adolescente.

Por otra parte, según los datos del análisis diferencial de la *Inducción* y la *Coerción* sobre el *Clima familiar deportivo*, existe una asociación significativa entre la *Inducción* y el *Clima familiar deportivo* en la que se corresponden directamente sus recíprocos niveles altos y bajos. Ni la *Coerción* ni la interacción entre coerción e inducción han

mostrado que existan diferencias significativas entre los diferentes grupos.

Estos resultados nos indican que podemos aceptar la *Hipótesis 1.2* y afirmar que la *Inducción* se asocia al *Clima familiar deportivo* de tal modo que a mayor inducción, más proclive a la implicación en actividades físicas y deportivas será dicho clima familiar.

### 8.3

## EL PROBLEMA DE LA RECONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA MEDIA, Y EN ESPECIAL DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO.

Para resolver la cuestión planteada mediante nuestra segunda pregunta de investigación, *¿Cómo se reconstruye el autoconcepto físico en la adolescencia media?*, es necesario identificar qué variables intervienen en dicho proceso de reconstrucción y cómo se relacionan entre sí para influir sobre el autoconcepto físico.

#### 8.3.1

### ¿QUÉ VARIABLES INTERVIENEN EN EL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO ADOLESCENTE?

Numerosos estudios precedentes han encontrado asociaciones entre altos niveles del autoconcepto físico con niveles altos de inducción, de capacidad motriz, de práctica deportiva y de motivación hacia la práctica deportiva, y con climas de los otros significativos (padres, iguales, profesores, entrenadores) proclives a la práctica de actividades físicas y deportivas (Ayora, 1997; Balaguer y García Merita, 1994; Boyd y Hrycaiko, 1997; Carratalá, 1996; Escartí y Ballester, 1993; Escartí y Cervelló, 1993, 1994; Escartí, García-Ferriol y Musitu, 1993; Fox y

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Corbin, 1989; García, 1993; García-Ferriol, 1993; Gracia *et al.*, 1995; Herrero, 1994; Litunen, 1995; Marchetti, 1997; Martínez, 2003; Marsh, 1997, 2001; Musitu y García, 2001; Pastor y Balaguer, 2001). Por lo tanto, en primer lugar confirmaremos que estas variables, identificadas por investigaciones previas, muestran también asociaciones significativas con el *Autoconcepto físico* y con las *Autopercepciones físicas* en nuestra muestra.

### **Análisis de las asociaciones entre los estilos de socialización, las variables estructurales (O.E. 2.1)**

Con el fin de identificar que relaciones se establecen entre la Inducción y la Coerción y las variables estructurales consideradas en nuestro estudio (sexo, capacidad motriz y práctica deportiva) hemos realizado una serie de análisis diferenciales que nos invitan a aceptar la *Hipótesis 2.1.1* ya que hemos confirmado que la *Inducción* se asocia significativamente a varones con alta capacidad motriz por un lado, y por otra parte a tasas altas de práctica deportiva. Sin embargo, rechazamos la *Hipótesis 2.1.2* ya que las únicas relaciones significativas que ha mostrado la *Coerción* ha sido con la Capacidad motriz, de tal modo que, paradójicamente, a mayor ocurrencia de estrategias coercitivas, mayor capacidad motriz. Este mismo resultado sorprendente ha sido obtenido anteriormente por Busso (2003), el cual proponía la existencia de una conexión entre los diferentes tipos de disciplina familiar y las propias auto-exigencias disciplinarias que conlleva la práctica deportiva, de tal modo que una disciplina coercitiva con normas rígidas permitiría aprovechar al máximo las reglas que impone la práctica deportiva, sucediendo lo contrario en los adolescentes socializados en un sistema negligente. Si esta explicación teórica pudiese ser confirmada en futuros estudios constituiría una importante prueba de que los estilos disciplinarios no siempre están asociados a resultados positivos o negativos, sino que dependen de las variables que se consideren o del contexto social más amplio. La integración de estos resultados en los modelos teóricos de efectos y mediaciones de la socialización paternal reclama que se profundice en él en futuras investigaciones.

**Análisis de las asociaciones entre los estilos de socialización, el Clima familiar deportivo, el Clima deportivo de los iguales, y la motivación hacia la práctica deportiva  
(O.E. 2.2)**

Los análisis diferenciales realizados para confirmar las relaciones entre los estilos de socialización y los climas psicosociales deportivos y la motivación hacia el deporte, han mostrado que tal como había avanzado el estudio correlacional, niveles altos en *Inducción* están asociados a un alto *Clima familiar deportivo*. Por otra parte, el *Clima deportivo de los iguales* no está asociado ni a la *Inducción* ni a la *Coerción*.

En los análisis correlacionales efectuados sobre las diferentes muestras hemos encontrado que el *Clima familiar deportivo* de los hijos correlaciona significativamente con la subescala *Diversión* de la *Motivación hacia la práctica deportiva*, mientras que el de los padres lo hace con la subescala *Utilitarismo*. Esto puede explicarse mediante los argumentos sostenidos en el estudio de Peiró (1997) acerca de la socialización de las perspectivas de meta que surgen como resultado de un determinado clima familiar motivacional, y con las investigaciones sobre climas motivacionales creados por los padres, que facilitan o interfieren sobre la práctica deportiva del hijo (Brustad, 1996a, 1996b; Dempsey *et al.*, 1993; García-Ferrando, 1993; Kamin y Olinsky, 2000; Kimiecik *et al.*, 1996; McGuire *et al.*, 2001; Sallis *et al.*, 1992; Smoll, 1986; Weiss, 2000). Por otra parte, diversas investigaciones ya han advertido de las disfunciones motivacionales que se producen como resultado de la divergencia entre los valores y expectativas del padre y las del hijo (Brustad, 1993, 1996a, 1996b; Dempsey *et al.*, 1993; Kamin y Olinsky, 2000; McElroy, 1982; Smoll, 1986; The President's Council on Physical Fitness and Sports Report, 1997).

Algunos autores como Lee y MacLean (1997) consideran que es la calidad del comportamiento paterno lo que determinaba la motivación deportiva. En nuestro estudio parece que hemos hallado pruebas de ello, ya que hemos encontrado que la *Motivación hacia la práctica deportiva* se asocia según un modelo interactivo con la *Inducción* y la *Coerción*, de tal modo que los sujetos con baja inducción y baja coerción (estilo

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

negligente) mostrarán bajos niveles de *Motivación hacia la práctica deportiva*, no existiendo diferencias significativas entre el resto de regiones resultantes.

Por todo lo anterior, rechazamos las *Hipótesis 2.2.1* y *2.2.2*, ya que respondían a un modelo aditivo de relaciones entre las variables consideradas.

### **Análisis de las asociaciones entre las variables estructurales, el Autoconcepto físico y las Autopercepciones físicas (O.E. 2.3)**

Según nuestra propuesta teórica, la *Inducción* y la *Coerción* deben asociarse con las dimensiones del autoconcepto según un patrón aditivo de relaciones, lo que demostraría la ortogonalidad de ambas dimensiones (García y Musitu, 2001). A partir de este supuesto, hemos enunciado las *Hipótesis 2.3.1* y *2.3.2* apoyándonos en resultados obtenidos en varios estudios precedentes que habían hallado que la alta *Inducción* se asociaba a un alto *Autoconcepto físico* (Marchetti, 1997; Martínez et al., Musitu y García, 2001). Sin embargo, en nuestros análisis diferenciales no hemos encontrado que existan asociaciones significativas entre *Autoconcepto físico* e *Inducción*, aunque sí entre *Inducción* y las *Autopercepciones físicas* de *Autoestima* y *Fuerza física*. La *Coerción*, por el contrario, ha mostrado asociaciones con el *Autoconcepto físico* y con algunas *Autopercepciones físicas*; de tal modo que a menores tasas de reprobación, de castigo y de sobreprotección, mayores niveles de *Autoconcepto físico* y de *Competencia deportiva*, de *Fuerza física* y de *Actividad física*. Por el contrario, cuando el sistema familiar es coercitivo se producen mejores autopercepciones de *Salud* y de *Grasa corporal*.

Estos resultados cuestionan nuestra *Hipótesis 2.3.1*, ya que quien muestra asociaciones con el *Autoconcepto físico* es la *Coerción*, que además muestra patrones de asociación diferentes para distintas autopercepciones físicas. Sin embargo, hemos verificado parcialmente la *Hipótesis 2.3.2* ya que la baja *Coerción* se ha asociado a un alto *Autoconcepto físico* y a altas *Autopercepciones* en *Competencia deportiva*, en *Fuerza física* y en *Actividad física*. Como resultado no previsto, hemos hallado que la alta *Coerción* se asocia a mejores

autopercepciones de *Salud* y de *Grasa corporal*, lo cual exige futuras investigaciones ya que ambas subescalas están incluidas en el dominio de Autodescripción física y pueden tener un importante impacto en el terreno de los trastornos de la imagen corporal (anorexia, bulimia, vigorexia).

**Asociaciones entre las variables estructurales y el Clima familiar deportivo, el Clima deportivo de los iguales y la Motivación hacia la práctica deportiva  
(O.E. 2.4)**

La *Hipótesis 2.4.1* propone que los sujetos varones y con mayor nivel de práctica deportiva y de capacidad motriz presentarán significativamente mayores niveles en las variables *Clima familiar deportivo*, *Clima deportivo de los iguales* y *Motivación hacia la práctica deportiva*. Según los resultados diferenciales, el *Clima familiar deportivo* muestra asociaciones significativas según un modelo aditivo con los factores *Capacidad motriz* y *Práctica deportiva*, de tal modo que niveles altos en dichos factores se corresponden a niveles altos en *Clima familiar deportivo*. No existe asociación entre *Sexo* y *Clima familiar deportivo*, lo cual contradice diversos estudios que aseguraban que en el seno familiar se trata de distinto modo a los hijos que a las hijas (Block, 1973; Gilligan, 1982; Miller, 1986; Spence, 1993; Wood y Karten, 1986)

El *Clima deportivo de los iguales* también presenta un modelo aditivo que no muestra asociaciones con el nivel de *Capacidad motriz*, pero sí lo hace con la *Práctica deportiva* y con el *Sexo*, ya que cuanto más activo es un sujeto disfruta de un *mayor Clima deportivo de los iguales*, lo que es consistente con la idea de que los iguales tienden a asociarse en función de similitudes (Busso, 2003; Carratalá, 1996; Dornbusch, 1989; Kandel y Lesser, 1972; Pombeni, 1993; Pons, 1998; Pons y Berjano, 1996; Silverman, 1991). Por otra parte, los grupos de iguales de varones tienden a mostrar Climas deportivos más altos que los grupos de mujeres (Gill, 1992; McPherson et al., 1989; Weiss, 1992; Weiss y Petlichkoff, 1989; Wiese-Bjornstal, 1997).

El análisis diferencial de las relaciones entre las variables estructurales con la *Motivación hacia el deporte* (CD II) nos ha mostrado

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

que el grupo de adolescentes que mayor *Motivación hacia la práctica deportiva* presenta son los varones activos; entre el resto de grupos no existen diferencias significativas. Sorprendentemente no hemos encontrado asociaciones entre la *Motivación hacia la práctica deportiva* y la *Capacidad motriz*, lo que o bien contradice la vinculación establecida por Weiss (2000) entre capacidad motriz y motivación deportiva, o bien nos indica que nuestra medida de la motivación no es lo suficientemente sensible para captar las asociaciones existentes entre capacidad motriz y otros constructos motivacionales como la autoeficacia (Bandura, 1986; Bungun et al., 1999; Horn y Harris, 1996; Kim et al., 2002; Trost et al., 2002; Weiss, 2000) o los sentimientos intrínsecos que promueven la participación atlética (Rowland y Freedson, 1994).

### **Análisis de las asociaciones existentes entre las variables estructurales y el Autoconcepto físico y las Autopercepciones físicas (O.E. 2.5)**

La *Hipótesis 2.5.1* predice que los sujetos varones que muestren niveles altos en práctica deportiva y en capacidad motriz, presentarán un mayor autoconcepto físico y mejores autopercepciones físicas. Para confirmar dicha hipótesis hemos realizado, en primer lugar, una serie de análisis diferenciales sobre el Autoconcepto (AF-5) obteniendo resultados muy similares a los hallados por Ayora (1997), Busso (2003), García-Ferriol y Busso, (2001) y Carratalá (1996).

García-Ferriol y Busso (2001) encontraron que las dimensiones del autoconcepto más favorecidas por la práctica deportiva eran el autoconcepto físico, el emocional y el social. Dicho informe ha sido refrendado en nuestro estudio, en el cual no hemos encontrado asociaciones entre la capacidad motriz, la práctica deportiva o el sexo del sujeto y el *Autoconcepto académico*. Por otra parte, el *Autoconcepto familiar* no está asociado al sexo del adolescente ni a su capacidad motriz, pero sí al nivel de práctica deportiva, de tal modo que si los adolescentes son sujetos activos, presentan mayores niveles de autoconcepto familiar. En nuestra muestra, un *Autoconcepto social* elevado lo hallaremos en varones con alta capacidad motriz, mientras que el bajo autoconcepto social se encuentra asociado a sujetos inactivos con baja capacidad motriz. Por su parte, el alto *Autoconcepto emocional* está asociado al



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

sexo, siendo mayor en varones que en mujeres, y en el grupo de varones se asocia a niveles altos de capacidad motriz.

La *Práctica deportiva*, la *Capacidad motriz* y el *Sexo* del adolescente, se asocian según un modelo interactivo triple que muestra tres niveles del *Autoconcepto físico*: En el nivel más bajo encontramos a casi la totalidad de las mujeres y a los varones inactivos y con baja capacidad motriz. El nivel intermedio está ocupado por las mujeres activas con alta capacidad motriz y los chicos que muestran algún nivel bajo en las otras dos variables estructurales (capacidad o actividad). Por último, el nivel más alto está reservado a los varones activos con alta capacidad motriz.

El *análisis diferencial* de las relaciones entre las variables *Sexo*, *Capacidad motriz* y *Práctica deportiva*, con las once subescalas del PSDQ, nos ha mostrado que las subescalas *Salud*, *Grasa corporal*, *Apariencia física*, *Autoestima*, *Coordinación*, y *Flexibilidad* se asocian a los tres factores según un modelo aditivo, mientras que las escalas *Autoconcepto físico global*, *Competencia deportiva*, *Fuerza*, *Resistencia*, y *Actividad física* se asocian a dichos factores según un modelo interactivo.

Marsh *et al* (1994) proponen que las once escalas se distribuyen en Autopercepciones físicas y Autopercepciones de capacidad física. Sin embargo, nosotros no hemos encontrado indicios de que el PSDQ contemple dichos subdominios en nuestro análisis correlacional. Pero nuestro análisis diferencial nos ha ofrecido una información interesante al respecto: casi la totalidad de las subescalas que muestran un modelo aditivo de asociaciones con las variables estructurales están incluidas en el dominio de *Autodescripción física*<sup>3</sup>. Por el contrario, las subescalas que responden a un modelo organizado mediante interacciones corresponden al dominio teórico de la *Autodescripción de la forma física*.

Profundizando en el análisis de dicho modelo aditivo, nuestros resultados nos han mostrado que niveles altos de *Capacidad motriz* se

---

<sup>3</sup> con excepción de las subescalas coordinación y flexibilidad, las cuales aparentemente pueden estar muy vinculadas a la “gracia”, a la “armonía” o a la “elegancia”, que serían variables a tener en cuenta para autodescribir la apariencia física

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

asocian a autopercepciones más positivas sobre la propia *Salud*, a mejores autopercepciones de *Apariencia física*, de *Autoconcepto físico global*, de *Autoestima*, de *Coordinación* y de *Flexibilidad*. Por otra parte, niveles de *Práctica deportiva* superiores a una sesión semanal se asocian a mejores autopercepciones de *Apariencia física*, de *Autoestima*, de *Coordinación* y de *Flexibilidad*. Por último, los sujetos varones muestran mejores *Autopercepciones de apariencia física*, de *Autoestima* y de *Coordinación*.

Al realizar el análisis diferencial de las relaciones entre la Capacidad motriz, la Práctica deportiva y el Sexo con la subescala *Autoconcepto físico global* hemos hallado, por una parte, que los varones que tienen altas tasas de práctica deportiva muestran mayores puntuaciones en esta subescala, y que, por otro lado, la alta capacidad motriz está asociada a mayores puntuaciones en la subescala de *Autoconcepto físico global*.

Las autopercepciones físicas que responden a un modelo *interactivo* tienden a agrupar las autopercepciones en tres grupos: el grupo que mayores autopercepciones presenta es el formado por los varones activos con alta capacidad motriz, después se sitúan los varones que muestran al menos puntuaciones altas en una de las dos variables (capacidad o práctica) y las mujeres activas con alta capacidad motriz. En el tercer escalón se ubican los varones inactivos con baja capacidad y el resto de grupos de mujeres.

Por todo lo anterior, aceptamos la *Hipótesis 2.5.1* que predice que los sujetos varones que muestren niveles altos en práctica deportiva y en capacidad motriz, presentarán un mayor autoconcepto físico y mejores autopercepciones físicas

### **Análisis de las asociaciones entre Clima familiar deportivo, Clima deportivo de los iguales, Motivación hacia la práctica deportiva, y Autoconcepto físico y Autopercepciones físicas (O.E. 2.6)**

Los análisis diferenciales realizados nos muestran que existen diferencias significativas en el nivel del *Autoconcepto físico* en función de las diferentes condiciones surgidas de la interacción entre *el Clima*

*familiar deportivo* con el *Clima deportivo de los iguales*, y a este modelo interactivo se añaden las relaciones significativas entre la *Motivación hacia el deporte* y el *Autoconcepto físico*. Esto es, los sujetos con bajo *Clima familiar deportivo* y bajo *Clima deportivo de los iguales* muestran significativamente un menor autoconcepto físico que el resto de posibles combinaciones entre dichos niveles de las variables, entre las que, por otra parte, no existen diferencias significativas. Además, los sujetos con alta *Motivación* hacia la práctica deportiva muestran un mayor *Autoconcepto físico*.

Las *Autopercepciones físicas* muestran patrones diferentes de asociación con los climas psicosociales deportivos y con la motivación deportiva. Así, mientras que las *autopercepciones de Salud y Grasa corporal* no muestran ninguna asociación significativa con dichas variables, las *autopercepciones de Apariencia física, Autoestima, Actividad física y Fuerza física* se asocian con los climas psicosociales y la motivación según un modelo aditivo. Por último, las *autopercepciones de Resistencia, Flexibilidad, Autoconcepto físico global, Competencia deportiva, y Coordinación*, se asocian a los climas psicosociales deportivos y la motivación deportiva según un modelo interactivo, que presenta distintas combinaciones de valores en dichas variables predictoras en cada una de estas facetas “interactivas” del PSDQ.

La *Hipótesis 2.6* resultaba apropiada para reflejar un modelo aditivo de relaciones entre los factores predictores y las variables criterio, pero no para dar cuenta de las asociaciones basadas en la interacción, por lo que la rechazamos con la recomendación de reformularla en futuras investigaciones.

### 8.3.2

## ¿CÓMO SE RELACIONAN ENTRE SÍ LAS VARIABLES QUE PARTICIPAN EN LA RECONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO?

Para someter a prueba el modelo teórico con el que pretendemos explicar la reconstrucción del autoconcepto físico en la adolescencia media (*O.G. 3*), hemos realizado un *análisis de modelos estructurales*,

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

mediante el método de *path analysis*, construyendo y sometiendo a prueba tres modelos teóricos que, progresivamente, muestran mayor nivel de profundidad analítica. La técnica analítica del *path analysis* ha mostrado la alta adecuación que los tres modelos presentan, por lo que, podemos concluir que los datos obtenidos en la investigación de campo y los datos estimados no difieren significativamente y, en consecuencia, nuestras propuestas teóricas (modelos) son adecuadas para representar a la realidad.

El primer modelo (*Modelo 1*) sugería que las variables familiares (inducción y coerción) y las variables escolares (conducta deportiva escolar) determinaban el clima familiar deportivo y el clima deportivo de los iguales, y ambos climas determinarían el autoconcepto físico adolescente (ver Figura 7.1). Realizados los cálculos mediante el programa de ecuaciones estructurales EQS (Bentler, 1995), nuestros resultados indican que el modelo teórico presenta un alto ajuste a los datos (no difieren las matrices de datos observada y estimada) y explica el 45 % de la varianza en autoconcepto físico. Se confirma así que, por un lado, la *Inducción* y la *Coerción* muestran una relación positiva con el *Clima familiar deportivo*; por otra parte, la *Conducta deportiva escolar* muestra una fuerte relación con el *Clima deportivo de los iguales*; y por último, que ambos climas deportivos correlacionan entre sí y se asocian al *Autoconcepto físico* del adolescente medio. Previamente, Musitu y Gracia (1988) o Busso (2003) ya habían predicho la influencia del Clima familiar sobre el Clima de los iguales, ya que lo precede en el tiempo.

Junto a estas relaciones esperadas, hemos encontrado una serie de relaciones no previstas en nuestro modelo teórico cuyo origen es la *Conducta deportiva escolar* que influye sobre el autoconcepto físico a través de tres vías distintas: directamente, a través del *Clima familiar deportivo* y a través del *Clima deportivo de los iguales*. Además, el *path analysis* ha detectado una correlación positiva entre la *Inducción* y la *Conducta deportiva escolar*. Todo ello nos indica que, a pesar del ajuste del modelo teórico propuesto, es necesario reconsiderar la importancia que hemos otorgado a la *Conducta deportiva escolar* y sus múltiples vías de influencia sobre el autoconcepto físico.

Ya que existen numerosos estudios que sugieren la posibilidad de la existencia de dos procesos de socialización familiar distintos según se

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

trate de hijos o hijas (Block, 1973; Copeland, 1985; Gilligan, 1982; Jackson, 1993; Jenkins y Guidubaldi, 1997; Leve y Fagot, 1997; Mandara y Murray, 2000; Miller, 1986; Mott, 1994; Musitu *et al.*, 1988; Spence, 1993; Starrels, 1994; Wood y Karten, 1986) hemos sometido el modelo a un análisis multigrupo (con y sin constricciones) que nos ha mostrado que la única diferencia entre el grupo de chicos y el de chicas consiste en que en éstas últimas, la influencia de la variable *Conducta escolar deportiva* sobre el *Clima familiar deportivo* es mucho mayor que en los chicos.

El segundo modelo sometido a prueba (*Modelo 2.1*) supone profundizar en las relaciones, confirmadas en el modelo 1, entre los *Estilos de socialización parental*, el *Clima familiar deportivo* y el *Autoconcepto físico*. Para ello hemos incluido en el modelo una serie de variables personales, que intermedian entre el clima familiar deportivo y el autoconcepto físico (ver *Figura 7.2*). Las variables personales intermedias que hemos propuesto son la *Motivación hacia la práctica deportiva*, la *Capacidad motriz*, y los *Autoconceptos social* (popularidad) y *académico* (deporte escolar), ya que suponemos que todas ellas pueden constituirse en fuentes internas de significado (Andersen, 1984; Bem, 1967; Deci, 1973; Horn y Harris, 1996; Lepper *et al.*, 1973; Smith y Mackie, 1997). También el ajuste de este modelo es adecuado, y la varianza explicada es del 45 %.

Según el *Modelo 2.1*, la *Inducción* y la *Coerción* influyen sobre el *Clima familiar deportivo*, y éste influye sobre el *Autoconcepto físico* directamente y a través de las variables personales propuestas. El *path analysis* ha mostrado que no existen relaciones directas entre *Inducción* y *Coerción* y *Autoconcepto físico* (lo cual también ha sido confirmado en los análisis diferenciales vistos más arriba) sino que estas relaciones se dan a través de variables intermedias como el *Clima familiar deportivo* y de la *Motivación hacia la práctica deportiva* en el caso de la *Coerción*, y del *Autoconcepto académico* en el caso de la *Inducción*.

También en el *Modelo 2.1*, hemos querido comprobar si existían diferencias en estos procesos representados en función del sexo de los hijos. Para ello hemos sometido el modelo a un análisis multigrupos con y sin constricciones. Los resultados de dicho análisis nos han mostrado que la influencia del *Clima familiar deportivo* sobre el *Autoconcepto social*

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

sólo resulta significativa en hombres y no en las mujeres y, por otra parte, nos ha mostrado que las correlaciones entre *Autoconcepto social* y *Capacidad motriz* es mayor en hombres que en mujeres.

Con el objeto de comprobar si todo este sistema de relaciones existente entre el *Clima familiar deportivo*, las variables personales, y el *Autoconcepto físico*, se mantiene cuando se incluye en dicho modelo la variable *Clima deportivo de los iguales* y se somete de nuevo a prueba, para lo que se diseñó el *Modelo 2.2* que también se mostró ajustado y que consiguió incrementar la varianza explicada hasta el 50 %. Esta introducción ha modificado sensiblemente el modelo ya que se produce un caso prototípico de mediación: El *Clima familiar deportivo* ha dejado de mostrar una influencia significativa directa sobre la *Motivación hacia la práctica deportiva*, para influir sobre el *Clima deportivo de los iguales* y éste hacerlo sobre la *Motivación hacia la práctica deportiva*. Es decir, la influencia del *Clima familiar deportivo* sobre la *Motivación hacia la práctica deportiva* es ahora indirecta a través del *Clima deportivo de los iguales*.

Pero la gran aportación que supone el haber incluido el *Clima deportivo de los iguales* en el modelo 2.1, se ha producido al realizar un análisis multigrupo sometiendo a prueba el modelo con y sin constricciones (ver *Figura 7.3*). Así, en el grupo de los varones, el *Clima familiar deportivo* influye significativamente sobre el *Clima deportivo de los iguales* y éste lo hace sobre el *Autoconcepto físico* directamente e indirectamente a través de la *Motivación hacia la práctica deportiva*. Sin embargo, en el grupo de chicas el *Clima familiar deportivo* influye significativamente sobre el *Clima deportivo de los iguales*, pero no existe una influencia significativa de éste sobre la *Motivación*. Esto significa que en las chicas la *Motivación hacia la práctica deportiva* no recibe influencias del grupo de los iguales. Todos estos resultados enlazan con el siguiente problema de investigación.

## 8.4

### EL PROBLEMA DE LAS DIFERENCIAS SEXUALES EN AUTOCONCEPTO FÍSICO EN LA ADOLESCENCIA MEDIA

En numerosos estudios se han detectado diferencias sexuales en autoconcepto (AAUW, 1991a; Amezcua y Pichardo, 2000; Backes, 1994; Blyth *et al.*, 1983; Cairns *et al.*, 1990; Casimiro, 2000; Crain, 1996; Eccles *et al.*, 1989; Labouvie *et al.*, 1990; Maccoby y Jacklin, 1974; Marcotte *et al.*, 2002; Nottelman, 1987; O'Malley y Bachman, 1979; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg y Simmons, 1975; Wilgenbusch y Merrel, 1999; Winfield *et al.*, 1991) y, en general, se asume que las chicas sufren una caída más espectacular de la autoestima que los chicos, que dicha caída para las chicas es mayor en la adolescencia media y tardía (Simmons y Rosenberg, 1975; Rosenberg y Simmons, 1975), y que se recuperan peor de ella (AAUW, 1991a; Backes, 1994; Debold, 1995; Marcotte *et al.*, 2002; Orestein, 1994; Simmons y Rosenberg, 1975; Rothenberg, 1997). Estas diferencias se han achacado a variables psicosociales como los estereotipos de género perpetuados por la sociedad mediática (Bem, 1993; Debold, 1995; Eccles y Harold, 1991; Gill, 1992; Smutny, 1995; Brown y Gillian, 1992), a los cambios madurativos (Cash y Pruzinsky, 1990; Sanstrook, 1990; Usmiani y Daniluk, 1997) y a las diferencias en la socialización de hijos e hijas (Bailey, 1993; Escartí, 1994; Hutton *et al.*, 1993; Musitu *et al.*, 1988; Orestein, 1994; Sadker y Sadker, 1986; 1994), o incluso a la existencia de dos procesos de socialización diferentes según el sexo del hijo (Block, 1973; Gilligan, 1982; Miller, 1986; Spence, 1993; Wood y Karten, 1986). Es decir, los padres y madres suelen interactuar de modo diferente con sus hijos en función del sexo de éstos (Copeland, 1985; Escartí, 1994; Jackson, 1993; Jenkins y Guidubaldi, 1997; Leve y Fagot, 1997; Mandara y Murray, 2000; Mott, 1994; Musitu *et al.*, 1988; Siegal, 1987; Starrels, 1994).

Con relación a la socialización deportiva, muchos estudios han señalado la importancia de los padres como los otros significativos más relevantes en el proceso de socialización deportiva (García-Ferrando,

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1998; Greendorfer, 1977; Kenyon y McPherson, 1973; Lewko y Greendorfer, 1980; Peiró, 1997; Sewell, 1963; Snyder y Purdi, 1982; Snyder y Spreitzer, 1973, 1978; Spreitzer y Snyder, 1976) en especial en el caso de la socialización deportiva de las chicas (Jaffee y Manzer, 1992; Jaffe y Rex, 2000; Jaffee y Ricker, 1993; Nelson, 1994; Rönkä y Poikkeus, 2000; The President's Council of Physical Fitness, 1997), y son numerosas las investigaciones que, en ambos sexos, han asociado dicha socialización deportiva a determinadas variables familiares como los *hábitos deportivos paternos* (Davis y Rimm, 1998; García Ferrando, 1993; Torres, 1997), las *actitudes paternas* hacia la práctica del hijo (Jaffee y Ricker, 1993; The President's Council of Physical Fitness, 1997), el *Apoyo paterno* (Coakley y White, 1992; Hellstedt, 1990; Klint y Weiss, 1986; Scanlan, 1984; Scanlan *et al.*, 1991; Scanlan y Simons, 1992; Scheck *et al.*, 1973; Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer, 2002), y las *relaciones* con los padres (Byely *et al.*, 2000; Cash, 1990; Hanhn-Smith y Smith, 2001; Marchago, 2002; Raich, 2000; Slade, 1994).

Según nuestro modelo de influencias de los climas psicosociales y las fuentes internas de significado sobre el Autoconcepto físico, heredero de los estudios citados más arriba, los padres interactuarían de modo diferente en las diferentes situaciones de socialización con los hijos en función del sexo de éstos (Sewell, 1963). Así suponemos que las diferencias en autoconcepto físico entre chicos y chicas se deben a niveles distintos del *Clima familiar deportivo*, que es más alto en los chicos que en las chicas. De este modo, el problema de las diferencias sexuales en autoconcepto físico se limita a una cuestión *cuantitativa*: Es decir, el clima familiar deportivo será más alto en chicos que en chicas y esta diferencia de nivel bastaría para explicar parsimoniosamente las diferencias en autoconcepto físico función del sexo del hijo, ya que, por otra parte, el *Clima deportivo de los iguales* mostrará un nivel similar al Clima familiar y entre ambos modularán la *Motivación hacia la práctica deportiva*, por lo que las diferencias sexuales acumuladas a lo largo de las relaciones entre las tres variables tendrán la entidad suficiente para explicar las diferencias sexuales en autoconcepto.

Con esta conclusión, apoyaríamos la idea de que los padres simplemente tratan de modo diferente a chicos y chicas (Bailey, 1993; Escartí, 1994; Hutton *et al.*, 1993; Musitu *et al.*, 1988; Orestein, 1994; Sadker y Sadker, 1986; 1994), lo que debilitaría la sugerencia de la



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

existencia de dos procesos distintos de socialización según el sexo del hijo (Block, 1973; Gilligan, 1982; Miller, 1986; Spence, 1993; Wood y Karten, 1986).

Sin embargo, debemos rechazar nuestras hipótesis y aceptar las hipótesis alternas puesto que los resultados de los *path analysis* aplicados sobre los modelos estructurales 2.1 y 2.2 (ver la sección de "Análisis de modelos estructurales" en el Capítulo III: Resultados) al realizar los pertinentes análisis multigrupo con y sin una batería de restricciones, hemos identificado cuatro excepciones significativas que indican la existencia de diferencias sexuales en los sistemas de influencias que mantienen las variables que conforman el modelo. En concreto, hemos detectado cuatro focos que ofrecen las bases para elaborar una propuesta alternativa que explique el distinto comportamiento del modelo en chicos o en chicas:

1. El *Clima familiar deportivo* está más influido por la *Conducta deportiva escolar* en las chicas que en los chicos. Es decir, las variables escolares influyen con mucha mayor fuerza sobre el *Clima familiar deportivo* en el caso de las hijas que en el de los hijos.
2. Existe una influencia del *Clima familiar deportivo* sobre el *Autoconcepto social* en los chicos, que no se produce en las chicas.
3. Existe una asociación entre *Autoconcepto social* y *Capacidad motriz* en los varones, pero no en las chicas.
4. La *Motivación hacia la práctica deportiva* en los chicos depende del *Clima familiar deportivo* cuya influencia es mediada por el *Clima deportivo de los iguales*. Sin embargo, en las chicas, la *Motivación hacia la práctica deportiva* no tiene relación alguna con los *Climas psicosociales deportivos* de la familia y del grupo de iguales.

La asociación exclusivamente masculina del autoconcepto social con la capacidad motriz puede ser una prueba de que nuestra sociedad occidental promueve perversamente los valores y expectativas masculinos, por lo que las mujeres tienen menos ocasiones para sentirse valoradas (Bem, 1993) y a la vez ven que se constriñe y limita los roles

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

femeninos socialmente aceptables (Kearney-Cooke, 1999) y se activan recurrentemente estereotipos de género (AAUW, 1991a,b; Backes, 1994; Brown y Gillian, 1992; Debold, 1995; McDonald y Rogers, 1995; Melponeme Institute, 1996; Orestein, 1994; Smutny, 1995). El efecto de estos estereotipos de género podría confirmarse al constatar la influencia que se da entre el *Clima familiar deportivo* y el *Autoconcepto social* en chicos pero no en chicas, lo que puede significar que desde la propia familia se tiende a reproducir estereotipos que vincularían el éxito y la aceptación social y la popularidad con la práctica deportiva en el caso de los chicos, pero no en las chicas.

La mayor influencia de la *Conducta deportiva escolar* sobre el *Clima familiar deportivo* en las chicas parece responder precisamente a una de estas constricciones culturales perversas hacia la mujer. Es decir, el Clima familiar deportivo dependerá, más en las chicas, de las transacciones que desde el entorno escolar se hagan hacia el sistema familiar (ejemplo: -“*vuestra hija es buena en deporte*”) y no como consecuencia directa de las propias capacidades de las hijas.

Pero las implicaciones más relevantes de las diferencias halladas, surgen de la evidencia de que la Motivación femenina hacia la actividad física tiene unas fuentes diferentes a la motivación deportiva masculina. Si esto es así, además de exigir urgentemente nuevas investigaciones que lo confirmen, tenemos que aceptar la crítica de Kearney-Cooke (1999) cuando señalaba que la mayoría de investigaciones sobre desarrollo adolescente se ha realizado sobre grupos de sujetos varones y blancos, para después generalizar las conclusiones a otras razas (entornos culturales) y a las chicas (Johnson y Ferguson, 1990). Incluso Marsh y Gouvernet (1989) han denunciado que los instrumentos de medición del autoconcepto han sido diseñados para chicos, y después aplicados a las chicas. Algunos autores (Eccles y Harold, 1991; Gill, 1992) han sugerido que los estereotipos de género acerca de la naturaleza de la actividad física y de su adecuación al sexo podrían estar actuando desde edades muy tempranas. De un modo similar, Brustad (1993) detectó que las chicas perciben que tienen una capacidad inferior para el deporte que los chicos, le conceden menos importancia y perciben en menor medida los estímulos paternos. A ello habría que sumarle que son más realistas al autoevaluarse ya que los chicos tienden a sobrevalorarse (Eccles y Harold, 1991).

Boyd y Hrycaiko (1997) en una muestra de chicas adolescentes y preadolescentes encontraron que la práctica deportiva sólo mejoraba el autoconcepto físico en las preadolescentes y dicha mejora se generalizaba hacia el autoconcepto global; sin embargo, en las adolescentes tempranas y medias no hallaron dichos efectos. Esta ausencia de resultados puede deberse a que el autoconcepto en las chicas muestra una estructura diferente al de los chicos (Crain, 1996; Lee *et al.*, 1983; Mendoza *et al.*, 1994; Casimiro, 2000). Esta estructura diferencial ha sido sugerida por Horn y Harris (1996) que explicaban que, en las fuentes del autoconcepto físico, las chicas se basaban más en fuentes internas (atracción hacia la actividad física y logro de objetivos) y en fuentes sociales (feedback de adultos y pares).

Nuestros resultados han confirmado la existencia de una estructura diferente para chicos y chicas en referencia a la motivación hacia la práctica deportiva, pero desmienten la propuesta de Horn y Harris (1996) ya que tanto las fuentes internas como las fuentes sociales deberían asociarse de algún modo a la motivación hacia la práctica deportiva y no lo han hecho, por lo que sigue abierta la cuestión de la identificación de las fuentes de la motivación deportiva femenina en la adolescencia media.

## 8.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

En el presente estudio hemos asumido diversas limitaciones que pudieran afectar a su validez, fiabilidad y capacidad para la generalización de los resultados.

En primer lugar, algunos de los *instrumentos* utilizados han mostrado su debilidad estructural al no poder replicar fielmente su estructura factorial (Clima familiar deportivo y Clima de iguales en la práctica deportiva). Por otra parte, algunas subescalas han ofrecido índices de fiabilidad muy bajos, como ha sucedido en el caso de las subescalas *Relación* (CIPD) o *Implicación* (CD I). Por otra parte, y

## *DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES*

cerrando el apartado de instrumentos, recomendamos que en futuras investigaciones, y a pesar de los altos índices de fiabilidad ofrecidos en este estudio, para evaluar la Motivación deportiva y el Deporte escolar se recurra a instrumentos que hayan sido previamente validados y estandarizados, lo cual reforzaría la validez de constructo de dichas dimensiones.

En referencia a la muestra hemos de señalar que se trata de una muestra de conveniencia y que el criterio para su selección ha sido su disponibilidad (muestra accesible). Por otra parte, y aún reconociendo las dificultades que conlleva acceder a muestras de “familias completas”, se recomienda que en futuras réplicas se incrementen, especialmente, los tamaños de las muestras de padres, madres y familias completas, ya que nuestros tamaños de las diferentes muestras han rozado el límite inferior de lo aconsejable ( $N_{\text{adolescentes}} = 351$ ;  $N_{\text{padres}} = 119$ ;  $N_{\text{madres}} = 133$ ; y  $N_{\text{familias}} = 105$ ). Por otra parte, se trata de muestras urbanas con niveles de ingresos medios / bajos y niveles formativos también medios / bajos, lo que pudiera atentar a la generalización de los resultados obtenidos.

Por otra parte, el presente estudio sobre el proceso de reconstrucción del autoconcepto físico en la adolescencia media nos ha ofrecido una visión transversal de dicho proceso. Por ello es necesario realizar nuevos estudios transversales en otros momentos evolutivos (preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía) que nos confirmarían si el modelo teórico que hemos propuesto tiene vigencia a lo largo de todo el proceso madurativo. Es decir, es necesario realizar estudios longitudinales para conocer cómo evoluciona el autoconcepto físico a lo largo de las diferentes fases evolutivas y si se diversifica o no.

La aportación más importante que ha realizado nuestro estudio, que además ha ofrecido una inmensa cantidad de información cuyo análisis supera los objetivos de nuestra investigación, ha sido el desarrollar y someter a prueba un modelo teórico que da cuenta de las interacciones que muestran entre sí numerosas variables que anteriores investigaciones habían relacionado con el Autoconcepto físico.

Las investigaciones realizadas sobre dos de los más importantes tópicos de la Psicología (autoconcepto y socialización) habían llegado a un punto de intersección en el que era necesario articular

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

variables resultantes de la interacción con los otros significativos con las variables del propio sujeto. Esto ya se hizo masivamente, hace una década, al sugerir Brustad (1992) la necesidad de articular los resultados obtenidos en la investigación sobre Motivación y sobre Socialización. Sin embargo, estos estudio obviaron el papel de los estilos de socialización en dicho proceso, que es precisamente lo que hemos planteado en la presente investigación.

Nuestro estudio, además de cumplir sus objetivos, nos ha llenado de nuevas incógnitas que dirigirán nuestras investigaciones futuras. En primer lugar consideramos que resulta interesante el hallazgo, mediante el análisis correlacional, de la potencial existencia de dos factores de segundo orden que organizaría las dimensiones del Autoconcepto agrupando por un lado al autoconcepto académico y al familiar y, por otra parte, al autoconcepto social y emocional. Pero más desafiante es entender cómo el autoconcepto físico articula a ambos, o los une y relaciona. Esto supone un desafío importante y en todo caso implicaría reivindicar la relevancia del Autoconcepto físico en la adolescencia media tal como han señalado Harter (1998), Ferron (1997) y, más recientemente, Pastor y Balaguer (2001).

Otro desafío que nos ha dejado nuestra investigación es entender por qué en los análisis correlacionales realizados sobre las subescalas del PSDQ no hemos encontrado indicaciones de que dicho instrumento contempla la existencia de autopercepciones de apariencia física y de capacidad física. Pero resulta más misterioso que dichos indicios hayan aparecido como resultado de los análisis diferenciales mostrando que las variables estructurales se asocian según un modelo aditivo en sus relaciones con las autopercepciones de apariencia física, mientras que, dichas variables estructurales, se asocian según un modelo interactivo al relacionarse con las autopercepciones de capacidad física.

Otro interrogante con interesantes consecuencias teóricas y prácticas se dirigen hacia la paradoja de que la socialización coercitiva se asocia a una mayor capacidad motriz y a mejores autopercepciones de salud y de grasa corporal.

## *DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES*

Pero posiblemente, el impacto generativo más importante de la presente investigación sea el hallazgo de distintos focos de variabilidad que explican las diferencias sexuales en autoconcepto físico en la adolescencia media. Estos focos obligan a replantear que dichas diferencias tienen su origen en la familia, que trataría de modo diferente a hijos y a hijas, y desplazan responsabilidades hacia el medio escolar y hacia el grupo de iguales. Además nos muestra que las fuentes de motivación deportiva en los varones son el clima familiar deportivo y el clima de iguales, pero que dichas fuentes son diferentes en el caso de las chicas. Estas fuentes de la motivación femenina hacia la práctica deportiva no han sido identificadas en nuestro estudio, y ya que el autoconcepto físico femenino es inferior y tarda más en recuperarse, a efectos de diseño de programas de prevención de riesgos y de intervención compensatoria, urge identificarlas en futuras investigaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- AAUW – The American association of University Women (1991a). *How schools shortchange Girls*. AAUW Wesley College Educational Foundation National Education Association. Washington, DC: AAUW.
- AAUW - The American Association of University Women (1991b). *Shortchanging girls, shortchanging America. A nationwide poll to assess self-esteem, Educational experiences, interest in math and science, and career aspirations of girls and boys ages 9-15*. Washington, DC: AAUW.
- Abell, S.C. & Richards, M.H. (1996). The relationship between body shape satisfaction and self-esteem: An investigation of gender and class differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 691-703.
- Abrams, D. & Hogg, M.A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18, 317-334.
- Abril, J. (1996). *El ajuste y bienestar en poblaciones en alto riesgo psicosocial: Un análisis desde la perspectiva del apoyo y el marketing social*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Adams K, Sargent RG, Thompson SH, Richter D, Corwin SJ, & Rogan TJ. (2000). A study of body weight concerns and weight control practices of 4th and 7th grade adolescents. *Ethn Health* ,5: 79-94.
- Adams, G. R., Gullotta, T. P., & Markstrom-Adams, C. (1994). *Adolescent life experiences* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole.
- Adams, G. R., Jones, R. M., Schvaneveldt, J. D., & Jensen, G. O. (1982). Antecedents of affective role-taking behavior: Adolescent perceptions of parental socialization styles. *Journal of Adolescence*, 5, 1-7.
- Adams, G.R. (1977). Physical attractiveness, personality, and social reactions to peer pressure. *Journal of Psychology*, 96, 287-296.
- Adelson, J. (1970). What generation gap? *New York Times Magazine*, 10 - 45.
- Agudelo, A. (1996). *Valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Aguinaga, J., & Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Aine, D., & Lester, D. (1995). Exercise, depression, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 890.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S., & Stayton, D. (1971). Individual differences in strange situation behavior in one year olds. En A. Ambrose (ed.), *The origins of human social relations*, Londres: Academic Press.
- Alberdi, C. (1995). Evolución del papel de los niños y las niñas en la vida familiar: Participación y negociación. *Infancia y Sociedad*, 31-32, 26-36.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

## BIBLIOGRAFIA

- Aldridge, J., & Clayton, G. (1990). Sources of self-esteem: Perceptions of education majors. *College Student Journal*, 24, 404-409.
- Alexander, N.C., & Knight, G.W. (1971). Situated identities and social psychological experimentation. *Sociometry*, 34, 189-196.
- Alicke, M.D. (1985). Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1621-1630.
- Allatt, P. (1997). Conceptualising youth: Transitions, risk and the public and the private. In J. Bynner, L. Chisholm & A. Furlong (Eds.): *Youth, citizenship and social change in a European context*. Aldershot: Ashgate Publishing Co.
- Allatt, P. (1998). Young people and families. Encountering social exclusion. In H. Helve (Ed.): *Unification and marginalisation of young people*. Helsinki: Hakapaino.
- Allison, K.R., Dwyer, J.J., & Makin, S. (1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*, 28, 608-615.
- Allport, G.W. (1943). The contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, 451-478.
- Allport, G.W. (1955). *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Allport, G.W. (1968). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Almeida, D.M., & Galambos, N.L. (1991). Examining father involvement and the quality of father-adolescent relations. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 155-172.
- Alston, D. & Williams, N. (1982). Relationship between father absence and self-concept of Black adolescent boys. *Journal of Negro Education*, 51, 134-138.
- Alves, C.P. (1995). *Quem sou eu?. O processo de identidade de uma jovem adolescente*. Sao Paulo: Cabral Editora Universitaria.
- Alves, C.P. (1998). Adolescencia e identidad. *II Congreso Iberoamericano de Psicología* (13-17 de julio). Madrid. Disponible en Internet en <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/basicos/t79.htm>. Recuperado el 10/10/02).
- Amador, J.A., & Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maher (Eds.): *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amezcua, J.A., & Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de genero en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Andersen, S.M. (1984). Self-knowledge and social inference: II. The diagnosticity of cognitive/affective and behavioral data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 294-307.
- Anderson, C.A., & Godfrey, S.S. (1987). Thoughts about actions: The effects of specificity and availability of imagined behavior scripts on expectations about oneself and others. *Social Cognition*, 5 (Special issue: Cognition and action), 238-258.
- Aramburu, M., & Guerra, J. (2001). Autoconcepto: Dimensiones, origen, funciones, incongruencias, cambios y resistencias. *Interpsiquis*, 2002, [Online]. Disponible en <http://www.psiquiatria.com> [Recuperado el 19 septiembre 01].
- Aramburu, M., & Guerra, J. (2002). Estrategias de autoverificación y autoensalzamiento del yo. *Interpsiquis*, 2002, [Online]. Disponible en <http://www.psiquiatria.com> [Recuperado el 04 junio 02].
- Arango, C.M. (1996). *Apoyo social, autoestima, eventos vitales y depresión: Un estudio longitudinal con muestras colombianas*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Archibald, A.B., Graber, J.A., & Brooks, G.J. (1999). Associations among parent-adolescent relationships, pubertal growth, dieting and body image in young adolescent girls: A short-term longitudinal study. *Journal of Research Adolescent*, 9, 395-415.
- Arkin, R.M., & Hermann, A.D. (2000). Constructing desirable identities-self-presentation in psychotherapy and daily life: Comment on Kelly (2000). *Psychological Bulletin*, 126, 501-504.
- Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Arrindel, W.A., & Van der Ende, J. (1984). Replicability of dimensions of parental rearing behavior: Further Dutch experiences with the EMBU. *Personality and Individual Differences*, 5, 671-682.
- Arruabarrena, M.I., & de Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Atwater, E. (1983). *Adolescence*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Ausubel, D.P. (1952). *Ego development and the personality disorders*. New York: Grune and Stratton.
- Ayora, D. (1997). *Factores psicológicos, sociales, estructurales y de rendimiento de la educación físico-deportiva en adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Bachman, J.G., & O'Malley, P.M. (1977). Self-esteem in Young Men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35,365-80.
- Bachman, J.G., Lloyd, D.J., & O'Malley, P.M. (1987). *Monitoring of future: questionnaire responses from the nation's high schools seniors*. Michigan: Ann Arbor.

## BIBLIOGRAFIA

- Bachman, J.G., O'Malley, R.M., & Johnston, J. (1979). *Adolescents to adulthood: Changes and stability in the lives of young men*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Backes, J.S. (1994). Bringing the gender gap: Self-concept in the middle grades. *Schools in the Middle*, 3, 19-23.
- Backman, S., Secord, P., & Pierce, J. (1963). Resistance to change in the self-concept as a function of consensus among significant others. *Sociometry*, 26, 102-111.
- Bailey, K. (1993). *The girls are the ones with the pointy nails*. London: The Althouse Press.
- Balaguer, I. (2001). *Achievement goals and health behaviours: Investigating possible social psychological mechanisms*. Paper presented at the American Psychological Association. 19<sup>th</sup> Annual Convention-August 24-28, San Francisco.
- Balaguer, I., & García Merita, M.L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Balaguer, I., Pastor, Y., & Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes en la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 26, 33-56.
- Baldwin, A.L. (1955): *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freedman.
- Banks, O. (1983). *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea.
- Barber, B.K., Chadwick, B.A., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 128-141.
- Barkley, R. A. (1987). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. New York: Guilford.
- Barnes, G.M., & Farrell, M.P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 763-776.
- Barnes, H.L., & Olson, D.H. (1985). Pre-adolescent communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56, 438-447.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Barr, C., Sallis, J.F., & Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100,195-202.
- Barroso, M. (1987). *Autoestima. Ecología o catástrofe*. Caracas: Galac.
- Baumeister, R. (1993). *Self-esteem. The puzzle of low self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Baumeister, R., Smart, L., & Boden, J.M. (1999). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. En R.F. Baumeister (Ed.). *The self in social psychology* (pp. 240-280). Philadelphia: Psychology Press.
- Baumeister, R., Tice, D.M., & Hutton, D.G.(1989).Self-presentation motivations and personality differences in self-esteem.*Journal of Personality* ,57 , 547-579.
- Baumrind, D. (1967a). Child care practices anteceding three patterns of the preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1967b). Effects of authoritative control on child behavior. *Child development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971a): Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1971b). Harmonious parent and their preschool children. *Developmental Psychology*, 41,1, 92-102.
- Baumrind, D. (1977). What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian child-rearing styles. En D.E. Hanachek (Ed.), *Human dynamics in psychology and education* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp.349 – 378). San Francisco: Jossey-Bass
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Beane, J.A., & Lipka, R.P. (1986). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Beavers, W.R., & Hampton, R.B. (1995). *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*. Barcelona: Paidós.
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Bednar, R.L., Wells, M.G., & Peterson, S.R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Belsky, J., Lerner, R.M., & Spanier, G.B. (1984). *The child in the family*. Reading, MA: Addison-Wesley.

## BIBLIOGRAFIA

- Bem, D.J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Benedito, A. (1992). *La comunicación y el conflicto en las organizaciones*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Berger, B.G., & McInman, A. (1993). Exercise and the quality of life. En R.N. Singer, M. Murphey, y L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology*. (pp.729-760). New York: Macmillan.
- Berger, P.L. y Luckmann, Th. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bergin, A.E. (1962). The effect of dissonant persuasive communication upon changes in a self-referring attitudes. *Journal of Personality*, 30, 423-438.
- Bergner, R. (1998). Characteristics of an optimal clinical case formulation. *American Journal of Psychotherapy*, 52, 287-300.
- Berk, L.E. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Berkowitz, L. (1968). Impulse aggression and the gun, *Psychology Today*, 2, 19-22.
- Bermúdez, M.P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Londres: Routledge and Kegan.
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M.J., & Motrico, E. (2002). Aplicación de la teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad paternal. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 111-119.
- Bersing, D. (1995). *Vivir un frágil equilibrio: Estudio sobre la personalidad y la terapia*. Gueştáltica, Caracas: Holos XXI.
- Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 292-297.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (1991). *Psychology of physical activity and exercise. A health-related perspective*. London: Springer-Verlag.
- Binderman, R.B., Fretz, B.R., Scott, N.A., & Abrams, M.H. (1972). Effects of interpreter credibility and discrepancy level of results on responses to test results. *Journal of Counselling Psychology*, 18, 319-323.
- Bird, A.M., & Williams, J.M. (1980). A developmental-attributional analysis of sex role stereotypes for sport performance. *Developmental Psychology*, 16, 319-322.
- Blackman, L., Hunter, G.R., Hilyer, J., & Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23, 437-448.
- Blain, M.D., Thomson, J.M., & Whiffen, V.E. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence. The interactions between working models of self and others. *Journal of Adolescence Research*, 8, 226-241.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp.55-85). New York: Plenum Press.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Blascowitch, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J.P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman (eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. Nueva York: Academic Press.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Barcelona: Paidós.
- Block, J.J. (1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Bloss, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.
- Blum, N. J., Williams, G. E., Friman, P. C., & Christopherson, E. R. (1995). Disciplining young children: The role of verbal instructions and reasoning. *Pediatrics*, 96, 336-341.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall. Edición en castellano: *Interaccionismo simbólico*, Barcelona, Ed. Hora (1980).
- Blustein, D.L., & Noumair, D.A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counselling and Development*, 74, 433-441.
- Blustein, D.L., Prezioso, M.S., & Schultheiss, D.P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counselling Psychologist*, 23, 416-432.
- Blyth, D.A.; Simmons, R.G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence*; 3: 105-120.
- Boersma, F.J., & Chapman, J.W. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton: University of Alberta.
- Bond, M.H. (1998). Chinese dimensions of parenting: Broadening western predictors and outcomes. *Psychology Press, part of the Taylor & Francis Group*, 1, 345-358.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Ginebra: Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bousha, D. M., & Twentyman, C.T. (1984). Mother-child interaction style in abuse, neglect and control groups: Naturalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 106-114.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Aronson.
- Bowsby, R.A., & Iso-Ahola, S.E. (1980). Self-concepts of children in summer baseball programs. *Perceptual and Motor Skills*, 51., 1202.

## BIBLIOGRAFIA

- Boyd, K.R., & Hrycaiko, D.W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of preadolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32, 693-708.
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B.A. (1996). *Handbook of self-concept*. New York: John Wiley & Sons.
- Braddock, J. (1980). Race, sport and social mobility: A critical review. *Sociological Synposium*, 30, 18-38.
- Bradley, R.H.; Caldwell, B.M., & Rock, S.L. (1988). Home environment and school performance: A ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59: 852-867.
- Branden, N. (1992). *El poder de la autoestima. Como potenciar este importante recurso psicológico*. Buenos Aires: Paidós
- Bredemeier, B.J. (1985). Moral reasoning and perceived legitimacy of intentionally injurious acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemeier, B.J. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 4, 48-60.
- Bredemeier, B.J., Shields, D.L., Weiss, M.R., & Cooper, B.A.B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.
- Brehm, S.S., & Kassin, S.M. (1990). *Social Psychology*. Houghton Mifflin, Co.: Boston, M.A..
- Brettschneider, W.D. (1992). Adolescents, leisure, sport and lifestyle. In T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (Eds.). *Sport and activity: Moving towards excellence*. London: Spon.
- Britt, T.W., Doherty, K., & Schlenker, B.R.(1997). Self-evaluation as a function of self-esteem, performance feedback, and self-presentational role. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 463-483.
- Broderick, C.B. (1993). *Family process*. Londres: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. Nueva York: Rusell Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1973 / 1958). Socialización y clase social en el tiempo y en el espacio. En H. Prohansky & B. Seidenberg (eds.), *Estudios básicos de psicología social*, Madrid, Tecnos.
- Brookover, W.B., Pere, J., Hamacherk, E.D., Thomas, S., & Erikson, E.L. (1985): *Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through students' self-concept enhancement*. US Office of Education, Cooperative Research 1639. Michigan State University.
- Brooks-Gunn, J. (1992). Growing up female: Stressful events and the transition to adolescence. En T.M. Field, P.M. McCabe & N. Schneiderman (Eds.). *Stress an coping in infancy and childhood* (pp.119-145). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Broom, L., & Selznick, P. (1973). *Sociology*. New York. Harper and Row Publishers.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Brown, D.R. (1990): Exercise, fitness, and mental health. In Bouchard, C., R.J. Shephard, T. Stephens, J.R. Sutton, & B.D. McPherson, (Eds.). *Exercise, Fitness and Health: A Consensus of Current Knowledge*. (pp.607-626). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brown, J.D., & Taylor, S.E. (1986). Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.
- Brown, J.D., Dutton, K.A., & Cook, K.E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Brown, M.L., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Brunet, J.J., & Negro, J.L. (1982). *Las tutorías*. Madrid: San Pío X.
- 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. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- 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. 112-124). Madison, WI: Brown & 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.
- Bry, B.H.; Catalano, R.F.; Kumpfer, K.L.; Lochman, J.E., & Szapocznik, J. (1998). Scientific findings from family prevention intervention research. *NIDA Research Monographs*; 177: 103-129.
- Buhrmann, H.G. (1977). Athletics and deviance: An examination of the relationship between athletic participation and deviant behavior of high school girls. *Review of Sport Leisure*, 7, 119-128.
- Bungum, T.B., Pate, R. Dowda, M., & Vicent, M. (1999). Correlates of physical activity among African-american and Caucasian female adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 23, 25-31.
- Burgess, R.L., & Conger, R.D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.
- Burkitt, I. (1991). *Social selves*. London: Sage.

## BIBLIOGRAFIA

- Burleson, B. (1994). Friendship and similarities in social-cognitive and communication abilities: Social skill bases of interpersonal attraction in childhood. *Personal-Relationships*, 1, 371-389.
- Burnett, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- Burnett, P.C. (1996). Childrens' self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-68.
- Burnett, P.C. (1997). *The relationship between significant others' positive and negative statements and self-talk, self-concepts, and self-esteem*. Paper published by Australian Association for Research in Education on the Internet. Disponible en <http://www.swin.edu.au/aare/welcome.html>.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Bursik, J.; Robert, J.; Harold, G., & Grasmick (1982). Longitudinal neighborhood profiles in delinquency: the descomposition of change. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 247-263.
- Busso, E. (2003). *Aspectos de la habilidad motriz en la educación física escolar*. Tesis doctoral . Universidad de Valencia.
- Byely, L. Archivald, A.B., Graber, J.A., & Brooks, G.J. (2000). A prospective study of familial and social influences on girls body image and dieting. *International Journalof Eating Disorders*, 28, 155-164.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington,, DC.: APA.
- Cairns, E.; McWhirter, L; Duffy, U., & Barry, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*; 11: 937-944.
- Calfas, K.J., & Taylor, W.C. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 406-423.
- Calsyn, R.J., & Kenny, D.A. (1977): Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- Calzada, R., Altamirano, N., & Ruíz, M.L. (2001). La adolescencia. *Acta Pediátrica de México*, 22, 288-291.
- Camacho, T.C., Roberts R.E., Lazarus, N.B., Kaplan, G,A & Cohen R.D. (1991). Physical activity and depression: evidence from the Alameda County study. *American Journal of Epidemiology*. 134:220-231.
- Cameron, H. (1991). L'amélioration de l'estime de soi en vue de favoriser l'adoption d'attitudes saines: Une approche souhaitable dans le cadre des programmes scolaires de promotion de la santé?. *Journal de l'ACSEPL*, mars/avril, 19-23.
- Campbell, J.D. (1986). Similarity and uniqueness: The effects of attribute type, relevance, and individual difference in self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 281-294.
- Campbell, J.D. (1995). *Raising your child to be gifted : Successful parents speak!* Boston : Brookline Books.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Campbell, J.D.(1990). Self esteem and the clarity of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology* ,59 ,538- 549.
- Campbell, J.D., & Fairey, P. (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalization of expectancies on future performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 48, 1097-1111.
- Campbell, R.N. (1984). *The new science: Self-esteem psychology*. Lanham, MD: University Press of America.
- Caplow, T. (1974). *Dos contra uno: Teoría de coaliciones en las triadas*. Madrid: Alianza.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Carlson, J. (1990). The counseling through physical fitness and exercise. *Elementary School Guidance and Counseling*, 24, 298-302.
- Carlson, R. (1988). The socialization of elite tennis players in Sweden: an analysis of the player's background and development. *Sociology of Sport Journal*, 5, 241-256.
- Carratalá, V. (1996). *La influencia de los agentes sociales en la práctica deportiva en al adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Caruso, C.M., & Gill, D.L. (1992). Strengthening physical self-perceptions through exercise. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 32, 416-427.
- Cash, T.F. (1990). The psychology of physical appearance: Aesthetics, attributes, and images. En T.F. Cash y T. Pruzinsky (Eds.): *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford.
- Cash, T.F. (1994). Body image attitudes: Evaluation, investment, and affect. *Perceptual Motor Skills*, 78, Spec, Issue: 1, 11-70.
- Cash, T.F. y Green, G.K. (1989). Body weight and body image among college women: Perception, cognition, and affect. *Journal of Personality Assessment*, 50: 290-301.
- Cash, T.F. y Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.
- Casimiro, A.J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *EFDeportes.Com Revista Digital*. 5 (24). Disponible en Internet: <http://www.efdeportes.com/efd14b/autocon.htm>. Recuperado el 07/10/02.
- Cassidy, J. (1988) Child-mother attachment and the self in six-years-olds. *Child Development*, 58, 121-134.
- Cast, A.D. (1999). Parent identities and behavior: An identity theory approach. *Dissertation-Abstracts- International-Section-A: Humanities-and-Social-Sciences*, 60 (1-A):0256.
- Castillo, I. & Balaguer, I. (1998). Patrones de actividad física en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 54, 22-29.
- Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

## BIBLIOGRAFIA

- Cava, M.J. (1998). *Elaboración y evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Cava, M.J. y Musitu, G (1999). Evaluation of an intervention programme for the reinforcement of self-esteem. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 369-383.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (2000): Evaluation of an intervention programme for the reinforcement of self-esteem. *Psicología en España*, 4, 55-63. Disponible online: <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2000/5.html>. Recuperado el 08/01/02.
- CDCP - Centers for Disease Control and Prevention (1997). *Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people*. MMWR, 46 (No. RR-6). US.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios, : *Familia y desarrollo humano* (225-243). Madrid: Alianza.
- Ceballos, E.M. (1994). *La legibilidad de las metas y prácticas de las madres en relación con su contenido y organización*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Ceballos, J.J., Ochoa, J., & Cortez, E. (2000). Depresión en la adolescencia. Su relación con la actividad deportiva y consumo de drogas. *Revista de Medicina del INSS*. 38, 371-379.
- Chaiken, S., & Baldwin, M.W. (1981). Affective-cognitive consistency and the effect of salient behavioral information of the self-perception of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 41, 1-12.
- Chan, D.W. (1997). *Self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington: APA.
- Chao, R.K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Chapman, M., & Zahn-Waxler, C. (1982). Young children's compliance and noncompliance to parental discipline in a natural setting. *International Journal of Behavioural Development*, 5, 81-94.
- Cheal, D. (1991). *Family and the state theory*. Londres: Harvester.
- Cheung, P. C., & Lau, S. (1985). Self-esteem: Its relationship to the family and school social environments among Chinese adolescents. *Youth and Society*, 14, 373-387.
- Chiam, H. (1987). Changes in self-concept during adolescence. *Adolescence*, 85, 69-76.
- Christensen, H.T.; Johnson, S.M.; Phillips, S., & Glasgow, R.E. (1980). Cost effectiveness in behavioral family therapy. *Behavior Therapy*, 11, 208-226.
- Chubb, N.H. (1993). *Adolescent self-esteem and locus de control: A longitudinal study of gender differences and predictors of college plans and affect* (Conferencia). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Clifford, E. (1971). Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor skills*, 33, 119-125.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Coakley, J. (1987). Children and the sport socialization process. En D. Gould y M. Weiss (Eds.): *Advances in paediatric sport sciences, vol. 2. Behavioral issues*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Coakley, J. (1990). *Sport in society*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Coakley, J.J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cohn, L.D.; Adler, N.E.; Irwin, C.E., Millstein, SM, Kegeles, SM, & Stone, G. (1987). Body-figure preferences in male and female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*; 96, 276-279.
- Coleman, J.C., & Hendry, L.B. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Coleman, J.M. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society*. Londres: Collier-Macmillan.
- Collins, W.A. (1997). Relationships and development during the adolescence: Interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships*, 4: 1-14.
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. In J.M. Quintana (Ed.), *Pedagogía familiar*, Madrid, Narcea.
- Coloma, J. (1994). La acción educativa paterna como acción socializadora", en Pérez-Delgado (Ed.), *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- Combs, A.W. & Snygg, D. (1959). *Individual behavior: a perceptual approach to behavior*. (2ª Ed. Rev.). Nueva York: Harper.
- Conger, J. J. (1971). A world they never knew: The family and social change. *Daedalus*, 100, 1128-1142.
- Cook, T.D., & Douglas, E.M. (1998). The looking-glass self in family context: A social relations análisis. *Journal of Family Psychology*, 12 (3), 299-309.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cooley, Ch. H. (1964). The primary groups. In L.A. Coser y B. Rosenberg (eds.), *Sociological theory. A book of readings*. (pp. 311-314). Londres, Collier Macmillan
- Cooper, P.J., & Goodyear, I. (1997): Prevalence and significance of weight and shape concerns in girls aged 11-16 years. *British Journal of Psychiatry*, 171: 542-544.
- Cooper, P.J.; Taylor, M.J.; Cooper, Z., & Fairburn, C.G.(1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6: 485-494.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Copeland, A. P. (1985). Individual differences in children's reactions to divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 11-19.
- Corbin, C., & Pangrazi, B. (Eds.) (1996). What you need to know about the Surgeon General's Report on Physical Activity and Health. *Physical Activity and Fitness Research Digest*, July, Series 2(6), p. 4.

## BIBLIOGRAFIA

- Corbin, Ch. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 128-145.
- Cottle, T.J. (2003). *A sense of self: The work of affirmation*. Amherst, MA, US: University of Massachusetts Press.
- Craft, D.H., & Hogan, P.I. (1985): Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 320-327.
- Crain, M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept. In B. A. Bracken (Ed.): *Handbook of self-concept*. (395-420). New York: Wiley.
- Crockenberg, S., & Litman, C. (1990). Autonomy as competence in two-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26, 961-971.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation : A study of adolescents. In R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 52-72). New York: Academic Press.
- Cuneo, K.M., & Schiaffino, K.M. (2002). Adolescent self-perceptions of adjustment to childhood arthritis: The influence of disease activity, family resources, and parent adjustment. *Journal of Adolescent Health*, 31 (4): 363-371.
- Curtis, J., & Ennis, R. (1993). Negative consequences of leaving competitive sport?. Comparative findings for former elite-level hockey players. En A. Yiannakis, T.D. McIntyre, & M.J. Melnick (Eds.): *Sport Sociology: Contemporary themes*.(pp. 609-623) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Dancy, B. y Handal, P. (1984). Perceived family climate, psychological adjustment, and peer relationship of Black adolescents: A function of parental marital status or perceived family conflict. *Journal of Community Psychology*, 12, 222-229.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993): Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Davies, G. R., McMahon, R. J., Flessati, E. W., & Tiedemann, G. L. (1984). Verbal rationales and modeling as adjuncts to a parenting technique for child compliance. *Child Development*, 55, 1290-1298.
- Davis, C. (1997). Body image, exercise, and eating behaviors. En K.R. Fox (Ed.): *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davis, C., & Katzman, M. (1997). Charting new territory: Body esteem, weight satisfaction, depression, and self-esteem among Chinese males and females in Hong Kong. *Sex-Roles*, 36: 449-459.
- Davis, G., & Rimm, S. (1998). *Education of gifted and talented* (4th. ed.) . Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- De Oñate, P. (1996). *El autoconcepto, formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Deaux, K., & Lafrance, M. (1998). Gender. En: D.T. Gilbert, y S.T. Fiske (eds.), *The handbook of social psychology* Vol.1. (4<sup>th</sup> ed.), (pp. 788-827). New York: Osford University Press.
- Debold, E. (1995). Helping girls survive the middle grades. *Principal*, 74, 22-24.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1996). Human anatomy: The basis of true self-esteem. En M. Kernis (Ed.): *Efficacy, agency and self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Dekovic. M. (1999). Parent-adolescent conflict: Pssible determinants and consequences. *Psychology Press*, 23, 977-1000.
- Delgado, H. (1992). *Páginas cardiotónicas*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- DeMarco, T. & Sidney, K. (1989). Enhancing children's participation in physical activity. *Journal of School Health*, 59(8), 337-340.
- Dempsey, J.M., Kimiecik, J.C., & Horn, T.S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Deo, P., & Bhullar, J. (1974). Relationship of physical efficiency to self-concept, intelligence and achievement. *Psychological Studies*, 19, 56-59.
- Deppe, R.K., & Harackiewicz, J.M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 868-876.
- Deutsch, M., & Krauss, R.M. (1965). *Theories in social psychology*. New York: Basic Books.
- Dishman, R.K (1986): Mental health. In: Seefeldt V. (Ed.). *Physical Activity and Well-Being*. (304-341). Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance,.
- Dishman, R.K., & Sallis, J.F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In C.Bouchard, R.J. Shephard, y T. Stephens (Eds.), *Physical Activity, Fitness, and Health: International Proceedings and Consensus Statement* (pp. 214–238). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Dishman, R.K.; Sallis, J.F.; & Orenstein, D.R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports*, 100, 158-172.
- Doleys, D.M.; Wells, K.C.; Hobbs, S.A.; Roberts, M.W., & Cartelli, I.M. (1976). The effects of social punishment on noncompliance: A comparison with timeout and posesive. *Journal of applied Behavior Analysis*, 9, 471-482.
- Dornbusch, S. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15, 233-259.
- Dornbusch, S.; Ritter, P.; Liederman, P.; Roberts, D.; & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

## BIBLIOGRAFIA

- Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. Nueva York: Wiley
- Dubois, D.L., Eitel, S.K., & Felner, R.D. (1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- DuBois, D.L.; Felner, R.D.; Brand, S.; Phillips, R.S., & Lease, A.N. (1996). Early adolescent Self-esteem: A developmental-ecological frame work and assessment satrategy. *Journal of Research on adolescence*, 6, 543-579.
- Dubois, P.E. (1978). Participation in sports and occupational attainment: A comparative study. *Research Quarterly*, 49, 28-37.
- Dubois, P.E. (1979). Participation in sport and occupational attainment: An investigation of selected athlete categories. *Journal of Sport Behavior*, 2, 103-114.
- Dubois, P.E. (1986). Participation in sport and occupational attainment: A comparative study. *Research Quarterly*, 49, 28-37.
- Dukes, R.L., & Martínez, R. (1994). The impact of gender on self-esteem among adolescents. *Adolescence*; 2: 105-115.
- Duncan, S.C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.
- Durkheim, E. (1976). *Socialización y educación*, Salamanca, Sígueme.
- Durkin, K. (1993). La naturaleza social del desarrollo social. In M. Hewstone, W. Stroebe, J-P. Codol y G.M. Stephenson (coords.) *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*. (pp. 54 – 72). Barcelona: Ariel.
- Dusek, J.B., & Flaherty, J.F. (1981). The development of self-concept during adolescent Years'. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (4)- Serial N° 191.
- Dweck, C.S., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. En M. Hetherington (Ed.): *Handbook of child psychology* (Vol. 4). New York: Wiley.
- Eagly, A.H., & Acksen, B.A. (1971). The effect of expediting to be evaluated on change toward favourable and unfavourable information about one-self. *Sociometry*, 34, 411-422.
- Early, M. (1993). *Developmental and gender differences in the relationships between body satisfaction, self-esteem, and depression: Implications for eating disorders*. (Tesis de licenciatura). Minneapolis: University of Minnesota.
- Eccles, J., & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involiment: Applying the Eccle's expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3: 7-35.
- Eccles, J.S.; Midgley, C.; Wigfield, A., Reuman, D., & MacIver, D (1993): Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*; 48 : 90-101.
- Eccles, J.S.; Wigfield, A., & Flanagan, C.A. (1989). Self concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*; 57: 283-310.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Edwards, P. (1993): *Self-esteem, sport and physical activity*. Canadian Association for the Advancement of Women and Sport and Physical Activity.1.
- Eisenberg, N., & McNally, S. (1993). Socialization and mothers' and adolescents' empathy-related characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 3(2), 171-191.
- Eiser, C., Eiser, R., & Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: Practical theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, 18, 429-433.
- Elings, L.R. (1988). *The effects of parenting styles on children's self-esteem: A developmental perspective*. Tesis Doctoral. Biola University.
- Elliot, G.R., & Feldman, S.S. (1990). Capturing the adolescent experience. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.): *A the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elzo, J. (1998). Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. *Intervención Psicológica en la Adolescencia. Libro de Ponencias del VIII Congreso INFAD* (pp. 9-26). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Vivir mejor.
- Emde, R.N., Biringen, Z., Clyman, R.B., & Oppenheimer, D. (1991). The moral self of the infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- Emmet, R.G. (1973). *A psychological study of the self-concept among a group of pupil in a secondary modern school*. Tesis MA. University of London.
- Engel, M. (1959). The stability of the self-concept in adolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 211-215.
- engston, V. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American Sociological Review*, 40, 358-371.
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, 28, 404-416.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). Nueva York. W.W. Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E.H. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- Escartí, A. & Ballester, A. (1993): Perfil familiar, clima familiar deportivo y práctica deportiva en la adolescencia. En S. Barriga y J.L. Rubio (Eds.): *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico* (pp. 165-170). Sevilla: Eudema.
- Escartí, A. (1994). El género en la familia. In G. Musitu y P. Allat (Eds.): *Psicosociología de la familia* (pp. 187-204). Valencia: Albatros.
- Escartí, A., & Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. In I. Balaguer (Ed.): *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.

## BIBLIOGRAFIA

- Escartí, A., & García Ferriol, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Escartí, A., García Ferriol, A., & Cervelló, E. (1994). Práctica deportiva de los padres y clima familiar deportivo. In G. Musitu (Dir.): *Intervención Comunitaria*.(pp. 189-198) Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Escartí, A., García-Ferriol, A., & Musitu, G. (1993). *Desarrollo y validación estadística de una escala de medida del clima familiar deportivo*. IV Congreso Nacional Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla.
- Eskilson, A., Wiley, G., Muehlbauer, G., & Doder, L. (1986). Parental pressure, self-esteem and adolescent reported deviance: Bending the twig too far. *Adolescence*, 21, 501-515.
- Espinoza, A., & Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *Psicología.com*; 6 (1). Disponible en Internet <http://www.psiquiatria.com> . Recuperado el 04/12/02.
- Estarells, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Estrada, P.; Arsenio, W.F.; Hess, R.D., & Holloway, S.C. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23 (2): 210-215.
- Eyberg, S. M., & Boggs, S. R. (1989). Parent training for oppositional-defiant preschoolers. In C. E. Schaefer & J. M. Briesmeister (Eds.), *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems* (pp. 105-132). New York: Wiley.
- Ezeilo, B.N. (1983). Age, Sex and Self-concepts in a Nigerian Population, *International Journal of Behavioral Development* 6: 497-502.
- Farmer, M.E., Locke, B.Z.; Moscicki, E.K.; Dannenberg, A.L.; Larson, D.B., & Radloff, L.S. (1988). Physical activity and depressive symptoms: the NHANES I epidemiologic follow-up study. *American Journal of Epidemiology*, 128:1340-1351.
- Faust, M.S. (1983). Sex differences in preadolescent self-esteem. *Journal of Psychology*, 90: 179-183.
- Felker, D.W., & Kay, R.S. (1971). Self-concept, sports interests, sport participation and body type of seventh and eighth grade boys. *Journal of Psychology*, 78, 223-228.
- Felson, R., & Zielinsky, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51: 727-735.
- Feltz, D.L., & Petlichkoff, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 8, 231-235.
- Fenzel, M.L., & Blyth, D.A. (1986). Individual adjustment to school transitions>: An exploration of the role of support peer relations. *Journal of Early Adolescence*; 6: 315-329.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Ferron, C. (1997). Body image in adolescence: Cross-cultural research. Results of the preliminary phase of a quantitative survey. *Adolescence*, 32 (127): 735-745.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (Ed.) *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, S., & Cleveland, S.E. (1968). *Body image and personality*. New York: Dover Publications.
- Fitts, W.H. (1965). *Tennessee self concept scales. Manual*. Nashville, TN: Counselor Recording and Test.
- Fitts, W.H. (1972). *The self concept and behavior: Overview and supplement*. Nashville, TN: Dede Wallance Center Monograph.
- Fleming, J.S., & Courtney, B.E. (1984). The Dimensionality of Self-esteem: Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scales, *Journal of Personality and Social Psychology* 46: 402-21.
- Florsheim, P., Tolan, P., & Gorman-Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner-city boys in single-mother and two-parent families. *Child Development*, 69, 1437-1447.
- Folkins, C.H., & Sime, E.S. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist*, 36. 373-389.
- Fontane, P.E. (1996). Exercise, fitness, and feeling well. *American Behavioral Scientist*, 39, 288-305.
- Forehand, R. L., & McMahon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child*. New York: Guilford.
- Forehand, R. & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.
- Fox, K. (1988a). The child's perspective in physical education. The self-esteem complex. *The British Journal of Physical Education*, 19, 247-252.
- Fox, K.R. (1988b). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K.R. (1990). *The Physical self-Perception Profile manual*. DeKalb, IL: Office for Health Promotion, Northern Illinois University.
- Fox, K.R. (1992). Physical education and the development of self-esteem in children. In N. Armstrong (Ed.): *New directions in physical education: II. Toward a National Curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K.R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K.R. Fox (Ed.): *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K.R. (1998). Advances in the measurement of the physical self. En J.L. Duda (Ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, Inc.

## BIBLIOGRAFIA

- Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- Fox, K.R., & Biddle, S. (1988). The child's perspective in physical education (Part 2: Children's participation motives). *The British Journal of Physical Education*, 19, 79-82.
- Fox, K.R., & Corbin, C.B. (1989). The Physical Self Perception Profile: Development and preliminary Validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fox, K.R., Corbin, C.B., & Couldry, W.H. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 7, 125-136.
- Foxcroft, D.R., & Lowe, G. (1991). Adolescent drinking behavior and family socialization factors: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 14, 225-273.
- Franzoi, S.L., & Shields, S.A. (1984). The Body Steem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173-178.
- Freedman, R. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females. *Women Health*; 9: 29-45.
- Freedson, P.S., & Rowland, T.W. (1992). Youth activity versus youth fitness: Let's redirect our efforts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2), 133-136.
- French, J.P., & Raven, B.H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (ed.): *Studies in social power*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Freud, A. (1958). Psychological study of the child. *Adolescence*; 13: 255-278.
- Freud, S. (1933), *New introductory lectures in Psychoanalysis*, Nueva York, Norton.
- Fuenmayor, E. (1998). Intervención programática con apoyo multimediado para incrementar la autoestima. *IV Congreso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa. Brasilia - RIBIE* (20-23 octubre). Disponible en Internet en <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/cong-1998/trabalhos/230.pdf>. Recuperado el 21/01/2003.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63: 103-115.
- Gable, S., & Lutz, S. (2000). Household, parent, and child contributions to childhood obesity. *Family Relations*, 49 (3): 293-300.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Garbo, J.J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies. *Children and Youth Services Review*, 8, 37-51.
- Garcés de los Fayos, E.J., & Gómez, A. (2003). Promoción de la actividad física y el deporte en niños y adolescentes. En J.M. Ortigosa, M.J. Quiles, y F.X. Méndez: *Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia*. Madrid: Pirámide.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- García Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- García Ferrando, M. (1996). *Los deportistas olímpicos españoles: Un perfil sociológico*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.
- García Ferrando, M.; Lagardera, F., & Puig, N (1998). Cultura deportiva y socialización. In M. García, N. Puig y F. Lagardera: *Sociología del deporte*. Madrid. Alianza.
- García Ferriol, A. & Busso, E. (2001). *Autoconcepto y habilidad motriz en la educación física escolar*. Trabajo Investigación de Doctorado. Universidad de Valencia.
- García Serrano, P. (1984). *Orientación familiar*. México: Limusa.
- García Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- García, A.W., & King, A.C. (1991). Predicting long-term adherence to aerobic exercise: A comparison of two models. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 394-410.
- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 225.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA.
- García, F., Molpeceres, M.A., Musitu, G., Allat, P., Fontaine, A.M., Campos. B. & Arango, G. (1994): Evaluación de la socialización familiar. En G. Musitu y P. Allat (Eds.): *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- García, M.D., & Ramirez, G. (1995). Valores y acercamiento paterno-filial. *Actas del II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Psicopedagógica*. Madrid.
- García-Ferriol, A. (1993). *Autoeficacia, socialización y práctica deportiva*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Gardner, R.M.; Stark, K.; Friedman, B.N., & Jackson, N.A. (2000). Predictors of eating disorder scores in children ages 6 through 14: A longitudinal study. *J Psychosom Res*; 49, 199-205.
- Gardner, W. Pickett, C.L., & Brewer, M.B. (2000). Social exclusion and selective memory: How the need to belong influences memory for social events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 486-496.
- Garvey, C. (1974), Some properties of social play, *Merril-Palmer Quartely*, 20, 164-180.
- Gaudin, J.M.; Polansky, N.A.; Kilpatrick, A.C., & Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child Abuse and Neglect*, 20,363-377.
- Gauvin, L., & Spence, J.C. (1996). Physical activity and psychological well-being: Knowledge base, current issues, and caveats. *Nutrition Reviews*, 54, 53-63.
- Gecas, V., & Schwalbe, M.L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.

## BIBLIOGRAFIA

- Gelfand, D., & Hartman, D. (1978). Some detrimental effects of competitive sports on children's behavior. En R. Magill, M.J. Ash, y F.L. Smoll (Eds.): *Children in sport: A contemporary anthology* (pp. 165-174). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gerard, H.B. (1961). Some determinants of self-evaluation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 288-293.
- Gergen, K.J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt.
- Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment. Physical abuse and burden of proof: Reply to Baumrind, Larzelere, and Cowan (2002), Holden (2002), and Parke (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 602-611.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*, (3ª Ed. Revisada), Madrid, Alianza.
- Gil, M. (1997). *Salud y fuentes de apoyo social: Análisis de una comunidad*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Gill, D. L. (1992). Gender and sport behavior. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 143-160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C.; Lyons, W., & Harmer, T. (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Gleser, J., & Mendelberg, H. (1990). Exercise and sport in mental health: A review of literature. *Israel Journal of Psychiatry and Related sciences*, 27, 99-112.
- Gold, M. (1982). Scholastic experiences, self-esteem, and delinquent behavior: A theory for alternative schools. En M. Rosenberg y H.B. Kaplan (Eds.): *Social psychology of the self-concept*. (440-451). Illinois: Harland Davidson.
- Goñi, A.S., Palacios, S., Zulaika, L.M., Madariaga, J.M., & Ruíz de Azúa, S. (2002): El atractivo físico y la satisfacción personal. *Euskalnews&Media*, 164 (4-25/5-3). Disponible on line: <http://suse00.su.ehu.es/euskowews/0164zkb/gaia16403es.html>. Recuperado el 22/10/02.
- González, G.A. (2001). Imagen corporal: Cuerpo vivido, cuerpo escindido. *Perinatología y Reproducción Humana*, 15, 145-151.
- González, G.L., & Salgado, A. (1995). La evaluación de la calidad de vida: una nueva dimensión de la valoración geriátrica integral. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 30, 9-15.
- González-Pineda, J.A. (1996). El estudiante: Variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., González, S., & García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Goodenough, F. L. (1931). *Anger in young children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gordon, C., & Gergen, K.J. (Eds.) (1968). *The self in social interaction*, vol. 1: Classic and contemporary perspectives. Nueva York: Wiley.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gould, D. (1987). Understanding attribution in children's sport. En D. Gould y M. Weiss (Eds.): *Advances in pediatric sport sciences (vol. 2): Behavioral issues*. (pp. 61-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gowers, S.G., & Shore, A. (2001). Development of weight and shape concerns in the aetiology of eating disorders. *British Journal of Psychiatry*; 179: 236-242.
- Gracia, E. (1991). *Maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E.; & Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- Gracia, M. Marco, M., & Fernández, J.J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 20: 15-26.
- Greendorfer, S.L. (1977). The role of socializing agents on female sport involvement. *Research Quarterly*, 48, 304-310.
- Greendorfer, S.L. (1978). Social class influence on female sport involvement. *Sex Roles*, 4, 619-625.
- Greendorfer, S.L. (1992). Sport socialization. En T.S. Horn (Ed.): *Advances in sport psychology* (pp. 201-218). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S.L., & Ewing, M. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Greendorfer, S.L., & Lewko, J. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49, 146-152.
- Greendorfer, S.L., Blinde, E.M., & Pellegrini, A.M. (1986). Differences in Brazilian children's socialization into sport. *International Review of Sociology of Sport*, 21, 51-64.
- Greene, A.L. (1990). Patterns of affectivity in the transition to adolescence. *J Exp Child Psychol*; 50: 340-356.
- Greenwald, A.G., & Pratkanis, A.R. (1984). The self. En R.S. Wyer y T.K. Srull (Eds.): *Handbook of Social Cognition*, Vol.3, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gridner, R. (1976). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Griffin, N. Chassin, L., & Young, R.D. (1981). Measurement of global self-concept versus multiple role-specific self-concept in adolescents. *Adolescence*, 16, 49-56.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Grusec, J., & Kuczynski, L. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley.

## BIBLIOGRAFIA

- Grusec, J.E. & Kuczynsky, L. (1980): Direction of effect in socialization: A comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Development Psychology*, 16, 1-19.
- Gurman, E.B. & Balban, M. (1990): Self-evaluation of physical attractiveness as a function of self-esteem and defensiveness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 575-580.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Gutiérrez, M. (1988). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Guyot, G.W., Fairchild, L., & Hill, M. (1981). Physical fitness, sport participation, body build, and self-concept of elementary school children. *International Journal of Sport Psychology*, 12, 105-116.
- Haghborg, W.J. (1993). Gender differences on Harter's Self Perception Profile for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*; 8: 141-148.
- Hahn-Smith, A.M., & Smith, J.E. (2001). The positive influence of maternal identification on body image, eating attitudes, and self-esteem of Hispanic and Anglo girls. *International Journal of Eating Disorders*, 29 (4): 429-440.
- Hall, E.G.; & Hardy, C.J. (1991). Ready, aim, fire...Relaxation strategies for enhancing pistol marksmanship. *Perceptual and Motor Skills*. 72, 775-786.
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: Appleton.
- Haney, P., & Durlak, J.A. (1998): Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Child Clinical Psychology*, 27, 423-433.
- Harackiewicz, J.M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37, 1352-1363.
- Harris, A., Ewing, M.E. (1992). *Defining the concept of fun: A developmental view of youth tennis players*. Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Colorado Springs, CO.
- Harrop, L.A. (1977). *The methodology and applications of contingency management schools*. Tesis doctoral. University of Liverpool.
- Hart, J.G. (1985). LAWSEQ: Its Relation to Other Measures of Self-esteem and Academic Ability, *British Journal of Educational Psychology* 55: 167-9.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982a). Manual for the Self-Perception Profile for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1982b). *The Perceived Competence Scale for Children*, Denver, CO: University of Denver.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Harter, S. (1983). Developmental Perspectives of the Self-system. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Volume IV Socialization, Personality, and Social Development*. (pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Harter, S. (1985): *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the perceived competence scale for children)*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986): Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.): *Psychological perspectives on the self* (vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988a). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1988b). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. En J. Kollogian y R. Steinberg (Eds.); *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. New Heaven: Yale University Press.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.): *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press. (352-387).
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R.B. Baumeister (Ed.): *Self-esteem: The puzzle of low self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. En B.A. Bracken (Ed.): *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley (1-37).
- Harter, S. (1998): The development of self-representations. En W. Damon (Ed.): *Handbook of child psychology*. Vol. 3.. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999): *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guildorf Press.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Hasbrook, C.H. (1986). The sport participation-social class relationship: some recent youth sport participation data. *Sociology of Sport Journal*, 3, 154-159.
- Hasbrook, C.H. (1987) The sport participation-social class relationship among a selected sample of female adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 4, 37-47.
- Hatfield, B.D.; Vaccaro, J.J., & Benedict, G.J. (1985): Self-concept responses of children to participation in an eight-week precision jump-rope program. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1275-1279.

## BIBLIOGRAFIA

- Hatfield, E., & Sprecher, S. (1986). *Mirror, mirror....The importance of looks in everyday life*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hattie, J. (1992). Enhancing self-concept. En J. Hattie (Ed): *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haworth-Heoepner, S. (2000). The critical shapes of body-image: The role of culture and family in the production of eating disorders. *Journal of Marriage and Family*, 61, 212-227.
- Hay, I., Hasman, A.F., & Ballinger, M. (2000). Investigating the factors that influence the formation of adolescents' emotional stability and general self-concept. *Self-concept theory, research and Practice: Advances for the new millennium. Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF)*. Research Center International Conference. Sydney (5-6 octubre).
- Heilbrun, A.B., & Waters, D.B. (1968). Under achievement as related to perceived maternal childrearing and academic condition of reinforcement, *Child Development*, 39, 913-921.
- Heiss, J. (1996). Effects of African American family structure on school attitudes and performance. *Social Problems*, 43, 246-265.
- Hellstedt, J.C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, 13, 135-144
- Herrero, J. (1992). *Comunicación familiar y estilos parentales de socialización*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales. El papel del apoyo social en el ajuste biopsicosocial*. Tesis Doctoral. Facultad de psicología. Universidad de Valencia.
- Herrero, J., Musitu, G., García, F., & Gomis, M.J. (1991); Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología social*, Vol 1; p. 352-361.
- Heunmann, R.L.; Shapiro, L.R.; Hampton, M.C., & Mitchell, B.W. (1966): A longitudinal study of gross body composition and body conformation and their association with food and activity in teenage population. *Am J Clin Nutr*; 18: 325-338.
- Hewitt, J.K., & Silver, J.L. (1997). Genetics and developmental psychopathology: 1. Phenotypic assessment in Virginia twin study of adolescent behavioral development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 943-963.
- Hildgard, E.R. (1949). Human motives and the concept of the self. *American Psychologist*, 4, 374-382.
- Hill, C.E., Gelso, C.J., & Mohr, J.J. (2000). Client concealment self-presentation in therapy: Comment on Kelly (2000). *Psychological Bulletin*, 126, 495-500.
- Ho, L., & Walker, J.F. (1982). Female athletes and nonathletes: Similarities and differences in self-perception. *Journal of Sport Behavior*, 5, 13-27.
- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism. *Journal of Research in Personality*, 29, 461-474.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Hock, E., & Lindamood, J. (1981). Continuity of child-rearing attitudes in mothers of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 138, 305-306.
- Hoffman, M. L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 85-133). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1981). *Foundations of family therapy*. New York: Basic Books.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffman, M.L. (1982): Affective and cognitive processes in moral internalization. En E.T. Higgins, et al.(eds.). *Social cognition and social behavior: Developmental perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press. 236-274.
- Hoffman, M.L., & Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Holmes, D.S. (1993). Aerobic fitness and the response to physical stress. En P. Seragani (Ed.): *Exercise psychology. The influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 39-63). New York: John Wiley.
- Holmes, J.G., & Rempel, J.K. (1989). Trust in close relationships. En C. Hendrick (Ed.): *Review of personality and social psychology: Close relationships* (Vol. 10, pp. 187-219). Newbury park, CA: Sage.
- Hopper, Ch.; Guthrie, G.D., & Kelly, T. (1991). Self concept and skill development in youth soccer players. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 275-285.
- Horn, T.S., & Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Horn, T.S., & Hasbrook, C.A. (1986). Informational components influencing children's perceptions of their physical competence. En M.R. Weiss y D. Gould (Eds.): *Sport for children and youths*. Human Kinetics: Champaign, IL (81-88).
- Hughes, J. R. (1984). Psychological effects of habitual aerobic exercise: A critical review. *Preventive Medicine*, 13, 66-78.
- Huitt, W. (1998). *Educational psychology interactive: self-concept and self-esteem*. Disponible On line: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regys/self.html>.
- Hurrelmann, K. (1989). The social world of adolescents: A sociological perspective. En K. Hurrelmann y U. Engel (Eds.): *The social world of adolescents: International perspectives* (pp 3-36). New York: Walter de Gruyter.
- Hutton, S.; Gougeon, T.; Mahon, B., & Robertson, L. (1993). *Enabling visions: Self-esteem of junior high girls*. Informe presentado a The annual meeting of the University Council for Educational Administration. Houston, TX. (Octubre).
- Huxley, R. (1999). *Love & limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.

## BIBLIOGRAFIA

- Hymel, S.; Wagner, E., & Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Ibrahim, H., & Morrison, N. (1976). Self-actualization and self-concept, among athletes. *Research Quarterly*, 47, 69.
- Ingledew, D.K., & Sullivan, G. (2002). Effects of body mass and body image on exercise motives in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 323-338.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Jackson, A. (1993). Black, single, working mothers in poverty: Preferences for employment, well-being, and perceptions of preschool-age children. *Social Work*, 38, 26-34.
- Jackson, S., & Rodriguez, H. (1993). Adolescence: Expanding social world. En S. Jackson y H. Rodríguez (Eds.): *Adolescence and its social worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Jaffee, L., & Manzer, R. (1992). Girls' perspectives: Physical activity and self-esteem. *Melpomene: A Journal for Women's Health Research*, 11, 14-23.
- Jaffee, L., & Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. *Melpomene: A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- James, W. (1930). *Compendio de Psicología*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- James, W.J. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Janda, L. H. (2001). *The psychologist's book of personality tests*. John Wiley & Sons: New York.
- Jenkins, J., & Guidubaldi, J. (1997). The nature—nurture controversy revisited: Divorce and gender as factors in children's racial group differences. *Child Study Journal*, 27, 145-160.
- Jersild, A.T. (1973). *In search of self*. New York: Teacher College.
- Johnson, B.M., Shulman, S., & Collins, W.A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 235-252.
- Johnson, K., Ferguson, T. (1990). *Trusting ourselves: The sourcebook on psychology for women*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Jones, F. H., & Miller, W.H. (1974). The effective use of negative attention for reducing group disruption in special elementary school class rooms. *Psychological Record*, 24, 435-448.
- Josephs, R.A.; Bosson, J.K., & Jacobs, C.G. (2003). Self-esteem maintenance processes: Why low self-esteem may be resistant to change. (en prensa: *Personality and Social Psychology Bulletin*). Disponible Online: <http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/josephs/pdf%20documents/JoBoJa.inpress.pdf>. Recuperado el 12/02/03.
- Kagan, J., & Moss, H. (1962). *Birth to maturity*. New Haven, CT: Yale University Press.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Kahen-Johnson, V.J. (1999). Intraparent inconsistencies across contexts: Implications for children's social adaptation. *Dissertation Abstracts International*, ISSN 0419-4217.
- Kamin, D., & Olinsky, T. (2000). Parental impact on youth participation in sport: The physical educator's role. *Joperd*, Nov. Dic – 2000.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1972). *Youth into two worlds*. S Francisco: Jossey-Bass.
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). *Engagin children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Ed.
- Kay, R.S., Felker, D.W., & Varoz, R.O. (1972). Sports interest and abilities as contributors to self-concept in junior high school boys. *Research Quarterly*, 43, 208-215.
- Kazdin, A.E. (1987). Children's depression scale: Validation with child psychiatric patients. *J Child Psychol Psychiatry*; 28:29-41.
- Kearney-Cooke, A. (1999). Gender differences and self-esteem. *The Journal of Gender-Specific Medicine*: 2, 46-52.
- Kelly, A. (2000). Helping construct desirable identities: A self-presentational view of psychotherapy. *Psychological Bulletin*, 126, 475-494.
- Kelly, J.R. (1990). *Leisure* (2<sup>o</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kenyon, G.S. (1968). Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566-574.
- Kenyon, G.S., & McPherson, B.D. (1973). Becoming involved in physical activity and sport: A process of socialization. En G.H. Rarick (Ed.): *Physical activity: Human growth and development* (pp. 303-332). New York: Academic Press.
- Kim, H., Miller, Ph.D., Ogletree, R.J., & Welshimer, K. (2002). Impact of activity behaviors on physical activity identity and self-efficacy. *American Journal of Health Behavior*, 26, 323-330.
- Kim, K., & Rohner, R.P. (2002). Paternal warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127.
- Kimiecik, J.C., & Horn, T.S. (1998). Parental beliefs and children's moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 163-175.
- Kimiecik, J.C., Horn, T.S., & 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.
- Kimmel, D.C. & Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Madrid: Ariel.
- King, a., Smith, C., Wold, B., & Harel, Y. (1996). *The healt of youth. A cross national survey*. Copenague: WHO Regional Publications.
- Kirchler, E.; Palmonari, A., & Pombeni, M.L. (1993). Developmental tasks and adolescent's relationships with their peers and their family. En S. Jackson y H.

## BIBLIOGRAFIA

- Rodríguez (Eds.): *Adolescence and its social worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Kirsch, N. (1982). Attempted suicide and restrictions in the ability to negotiate personal characteristics. In K. Davis & T. Mitchell (Eds.), *Advances in Descriptive Psychology* (Volume 2, pp. 249-274). Greenwich, CT: JAI Press.
  - Kitano, M. (1998). Gifted African American women. *Journal for the Education of the Gifted* . 21 (3), 254-287.
  - Kleiber, D., & Roberts, G.C. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 114-122.
  - Klein, H.A. (1992). Temperament and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, 27, 689-694.
  - Kleine, C.L. (1978). *Self-perception: The psychology of personal awareness*. San Francisco: Freeman.
  - Kliewer, W., & Sandler, I.N. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor-symptom relations in children and adolescent. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 393-413.
  - Klint, K. A., & Weiss, M. R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
  - Klint, K.A., & Weiss, M.R. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: a test of Harter's Competence Motivation Theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
  - Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.
  - Koestner, R., Zuroff, D., & Powers, T. (1991). Family origins of adolescent self-criticism and its continuity into adulthood. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 191-197.
  - Koff, E.; Rierdan, J., & Stubbs, M.L. (1990). Gender, body image, and self-concept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10: 56-68.
  - Kohn, M.L. (1959). Social class and parental values, *American Journal of sociology*, 64, 337-351.
  - Kohn, M.L., & Slomczynski, K.M. (1990). *Social structure and self-direction: a comparative analysis of the United States and Poland*. Oxford: Blackwell.
  - Koniak-Griffin, D. (1994). Aerobic exercise, psychological well-being, and physical discomforts during adolescent pregnancy. *Research in Nursing and Health*, 17, 253-263.
  - Kostanki, M. (1998). Adolescent body image dissatisfaction: Relationships with self-esteem, anxiety, and depression controlling for body mass. *Journal of Children Psychology & Psychiatry*, 39, 255-262.
  - Kunesh, M., Hasbrook, C.A., & Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9, 385-396.
  - Kupersmidt, J.B.; Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.): *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- Labouvie, E.W.; Pandina, R.J.; White, H.R., & Johnson, V. (1990). Risk factors of adolescent drug use: An affect-based interpretation. *J Subst Abuse*; 2: 265-285.
- Lackovic-Grgin, K., & Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' Self-esteem. *Adolescence*, 25, 839-846.
- Lackovic-Grgin, K., & Dekovic, M. (1994). Pubertal status, interaction with significant others, and self-esteem of adolescent girls. *Adolescence*, 29, 691-701.
- Lamb, M.E., Ketterlinus, R.D., & Fracasso, M.P. (1992). Parent-child relationships. En M.H. Bernstein, y M.H. Lamb (Eds.): *Developmental psychology: An advanced textbook* (3ª ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamborn, S., Mounts, N.S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Langer, L.M., Warheit, G.J., & Zimmerman, R.S. (1991). Epidemiological study of problem eating behaviours and related attitudes in the general population. *Addictive Behavior* ;16:167-73.
- LaPorte, R.E., Montoye, H.J., & Caspersen C.J..(1985). Assessment of physical activity in epidemiologic research: problems and prospects. *Public Health Reports*, 100:131-146.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 567-583.
- Larzelere, R. E., Sather, P. R., Schneider, W. N., Larson, D. B., & Pike, P. L. (1998). Punishment enhances reasoning's effectiveness as a disciplinary response to toddlers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 388-403.
- Larzelere, R.E. (2002). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: and updated literature review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 199-221.
- Latzer, Y., & Shatz, S. (2001). Disturbed attitudes to weight control in female kibbutz adolescents: A preliminary study with a view to prevention. *Eating Disorders*; 9,225-237.
- Lau, S., y Pun, K.L. (1999). Parental evaluations and their agreement: Relationship with children's self- concepts. *Social Behavior and Personality*, 27, 639-650.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Lavers, C.A., & Sonuga-Barke, E. (1997). On the grandmothers' role in the adjustment and maladjustment of grandchildren. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 747-753.

## BIBLIOGRAFIA

- Lawrence, D. (1996). *Enhancing the self in the classroom*. London: PCP Ltd.
- Leary, M.R. (1995). *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. Dubuque, LA: Brown and Benchmark.
- Leary, M.R., Pattin, K.M., Orlando, A.E., & Funk, W.W. (2000). The impostor phenomenon: Self-perceptions reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68, 725-756.
- Leary, M.R., & Downs, D. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K., & Downs, D.L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Lee, A., May, E., & Carter, J. (1983). Age and sex differences in expectancy for success among American children. *The Journal of Psychology*, 113: 35-39.
- Lee, M., & MacLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2: 167-177.
- Leger, L., & Lambert, J. (1982). A maximal multistage 20-m shuttle run test to predict VO<sub>2</sub> max. *European Journal of Applied Physiology*, 49: 1-12.
- Leger, L., & Rouillard, M. (1983). Speed reliability of cassette and tape players. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences*, 8: 47-48.
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in physical activity. A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 294-310.
- León, J.M., Cantero, F.J., & Medina, S. (1998). Socialización y aprendizaje social. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina & F.J. Cantero (coords.) *Psicología social. Orientaciones y ejercicios prácticos*, Madrid, McGraw Hill (pp 43-58).
- Lepper, M.R. (1981). Social control processes, attributions of motivation and the internalization of social values. En E. T. Higgins et al. (eds.): *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepper, M.R.; Greene, D.; & Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lerner, R. M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 342-370.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2nd ed.). New York: Random House.
- Lerner, R. M. (1995). *America's youth in crisis: Challenges and options for programs and policies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., & Busch-Rossnagel, N. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development: A life-span perspective* (pp.1-36). New York: Academic.
- Lerner, R. M., & Kauffman, M. B. (1985). The concept of development in contextualism. *Developmental Review*, 5, 309-333.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Lerner, R.M., & Jovanovic, J. (1990). The role of body image in psychosocial developmental across the lifespan: A developmental contextual perspective. En T.F. Cash & T.E. Pruzinsky (Eds.): *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press (111-127).
- Lerner, R.M., & Karabenick, S.A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 307-316.
- Lerner, R.M., Iwawaki, S., Chiara, T., & Sorell, G.T. (1980). Self-concept, self esteem, and body attitudes among Japanese male and female adolescents. *Child Development*, 51, 847-855.
- Lerner, R.M.; Karabenick, S.A., & Stuart, J.L. (1973): Relations among physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in male and females college students. *Journal of Psychology*, 85, 119-129.
- Lerner, R.M.; Orlos, J.B., & Knapp, J.R. (1976): Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept on late adolescents. *Adolescence*, 11, 313-326.
- Lerner, R.M.; Sorell, G.T., & Brackney, B.E. (1981). Sex differences in self-concept and self-esteem of late adolescents: A time-lag analysis. *Sex Roles*; 7: 709-722.
- Lester, D., & Gatto, J. (1989). Self-destructive and depresión as predictor of suicidal ideation in teenagers. *Journal of Adolescence*; 12: 221-223.
- Leung, N.; Thomas, G., & Waller, G. (2000). The relationship between parental bonding and core beliefs in anorexic and bulimic women. *British Journal of Clinical Psychology*; 39 (2): 205-213.
- Leve, L., & Fagot, B. (1997). Gender-role socialization and discipline processes in one and two-parent families. *Sex Roles*, 36, 1-19.
- Lewko, J. , & Greendorfer, S.L. (1980). family influence and sex differences in children's socialization into sport: A review. En R.A. Magill, M.J. Ash y F.L. Smoll (Eds.) *Children in sport*. (279-293). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lewko, J., & Ewing, M.E. (1980). Sex differences and parental influence in sport involvement of children. *Journal of Sport Psychology*, 2, 63-68.
- Lewthwaite, R., & Scanlan, T.K. (1989). Predictors of competitive trait anxiety in male youth sport participants. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21 (2): 221-229.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Lila, M.S. & Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicológica*, 59: 11-17.
- Lila, M.S. (1991): *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Lila, M.S. (1994): Familia y autoconcepto. En G. Musitu y P. Allat (Eds.): *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Linville, P.W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3 (Special issue: *Depression*), 94-120.

## BIBLIOGRAFIA

- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 294–310.
- Litunen, T. (1995). Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in sport, physical education and health*, 41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Llinares, L., Molpeceres, M.A., & Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 189 – 200.
- Long, B.C., & Flood, K.R. (1993). Coping with work stress: Psychological benefits of exercise. *Work and Stress*, 7, 109-119.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M. Ortiz y S. Yarnoz (eds.): *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Loy, J.W. (1969): The study of sport and social mobility. En G.S. Kenyon (Ed.): *Sociology of Sport* (pp. 101-119). Chicago: The Athletic Institute.
- Lucero LD, Hill FA, & Ferraro FR. (1999). Body dissatisfaction in young children. *Psychology* 1999;3:36-42.
- Lujan, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial* (en línea). Febrero. Recuperado el 22/10/02. Disponible en <http://go.to/psicosocial>.
- Lynch, M.O., Norem, A.A., & Gergen, K.J. (1981). *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge: Ballinger.
- Lynch, M.D. (1981). Self-concept development in childhood. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen y K.J. Gergen (eds.). *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Lytton, H. (1980). *Parent-child interaction: The socialization process observed in twin and singleton families*. New York. Plenum Press.
- Lytton, H., & Zwirner, W. (1975). Compliance and its controlling stimuli observed in a natural setting. *Developmental Psychology*, 11, 769-779.
- Mac Kay, M., & Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maccoby, E., & Martín, J.A. (1981). Parent-child interaction. En P.H. Mussen (ed.): *Carmichael's manual of child psychology*. New York. Wiley.
- Maccoby, E., & Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (eds.): *Handbook of child psychology, vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York. John Wiley. 1-101.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory in personal investment. En R. Ames y C.Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press. (115-144).
- Magill, R.A., & Ash, M.J. (1979). Academic, psycho-social and motor characteristics of participants and nonparticipants in children's sports. *Research Quarterly*, 50, 230-240.
- Maher, M.L., & Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexinton: Lexinton Books.
- Mahtani, S., Bond, M.H., Moazam, R., McBride-Chang, C., Rao, N., Ho, L.M., & Fielding, R. (1999). Functional parenting in Pakistan, *Psychology Press*, 23, 747-770.
- Major, B.; Barr, L.; Zubek, J., & Babey, S.H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. En W.B. Swan, J.H. Langlois y L.A. Gilbert (Eds.): *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. Washington, D.C.: American Psychological Association. (223-255)
- Malumphy, T. (1968). Personality of women athletes in intercollegiate competition. *Research Quarterly*, 39, 610-620.
- Mandara, J., & Murray, C.B. (2000). Effects of parental marital status, income, and family functioning on African American adolescents self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 14, 475-490.
- Mao S.Y. (2000). *The relationship of eating attitudes, body image preferences and acculturation on adolescent girls in Hong Kong* Tesis doctoral. Washington: Washington State University. *Dissertation Abstracts International*: Section B: Sciences and Engineering, 60(8-B):4235.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial* (en línea) Febrero 2002. Recuperado 22/10/02. Disponible en <http://go.to/psicosocial>
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se/relazioni familiari e valori*. Tesis de licenciatura. Dir. A. Palmonari. Facultad de psicología. Universidad de Bolonia.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillion, M. (2002). Gender Differences in Depressive Symptoms During Adolescence: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body Image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of emotional & Behavioral Disorders*, 10, 29-43.
- Markus, H. (1999). Self.schemata and processing information about the self. En R.F. Baumeister (ed.), *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press. (123-138).
- Markus, H., & Kitayama, S. (1992). Cultural variations in the self-concept. En G.R. Goethals y J. Strauss (Eds.): *Multidisciplinary perspectives on the self*. New York: Springer-Verlag.

## BIBLIOGRAFIA

- Markus, H., & Nurius, P (1986). Possible selves. *American Psychology*, 41, 954-969.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H., Smith, J., & Moreland, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Marsh, H.W. (1985). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Preadolescent Self-concept: A Replication and Extension, *Australian Journal of Psychology* 37: 197–204.
- Marsh, H.W. (1986). *The Self description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. Faculty of Education. University of Sydney, NSW Australia.
- Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Education Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H.W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) III : A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. Sydney: Faculty of Education, University of Western Sydney.
- Marsh, H.W. (1993). Physical fitness self-concept: relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and girls aged 9 – 15. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (2): 184-206.
- Marsh, H.W. (1994a). Physical activity: relations to field and technical indicators of physical fitness for boys and girls aged 9-15. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 83-101.
- Marsh, H.W. (1994b). The importance of being important: Theoretical models of relations between specific and global components of physical concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H.W. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 84-104.
- Marsh, H.W. (1996a). Construct validity of Physical Self-description Questionnaire responses: Relations to external criteria. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 11-131.
- Marsh, H.W. (1996b). Physical Self Description Questionnaire: stability and discriminant validity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 249-264.
- Marsh, H.W. (1997). The measurement of Physical self-concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.): *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics (27-58).

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Marsh, H.W. (2001). A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory, measurement and research. Paper presented at 10<sup>th</sup> World Congress of Sport Psychology, May, Greece.
- Marsh, H.W., & Craven, R.G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. En G. Phye (Ed.): Handbook of classroom assessment: *Learning, achievement and adjustment*. US: Academic Press.
- Marsh, H.W., & Gouvenet, P. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control. Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 57-69.
- Marsh, H.W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of the self-concept. En B.A. Bracken (Ed.): *Handbook of the self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H.W., & Jackson, S.A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity, and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15, 391-415.
- Marsh, H.W., & Peart, N.D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H.W., & Redmayne, R.S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relation to multiples components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 45-55.
- Marsh, H.W., & Richards, G.E. (1988). The Tennessee Self Concept Scales: Reliability, internal structure, and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 612-624.
- Marsh, H.W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H.W., Richards, G.E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: a long-term follow-up of the effect of participation in an outward bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 475-492.
- Marsh, H.W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-description Questionnaire: Psychometric properties and multitrait-multimethod analysis of relation to exercising instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H.W.; Parker, J.B., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self concepts: Theirs relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*; 22 (3): 422-444.
- Marsh, H.W. & Craven, R.G. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The Big Fish Little Pond Effect. Documento presentado a la American Educational Research Association (AERA). New Orleans, Annual Meeting. Disponible on line y recuperado el 24/10/02: <http://137.99.89.70:8001/siegle/aera/NewOrleans/Marsh.pdf>.
- Marshall, K. (1993). A bulimic life pattern. In R. Bergner (Ed.), *Studies in psychopathology: The Descriptive Psychology Approach*. Ann Arbor, MI: Descriptive Psychology Press.

## BIBLIOGRAFIA

- Martí, B. (1991). Health effects of recreational running in women. Some epidemiological and preventive aspects. *Sports Medicine*, 11, 20-51.
- Martin, J.D., & Coley, L.A. (1984). Intercorrelations of some measures of self-concept. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 517-521.
- Martin, K.A., & Brawley, L.R. (1999). *Is the self-handicapping scale reliable in non-academic achievement domains?*. *Personality and Individual Differences* (27Ed). New York: Board.
- Martindale, C. (1980). Subselfs: The internal representation of situational and personal dispositions. *Review of Personality and Social Psychology*, 1, 193-218.
- Martinek, T.; Zaichkowsky, L.; & Cheffers, J. (1978). *The Research Quarterly*, 48, 349-357.
- Martinek, T.J. y Zaichkowsky, L.D. (1977): *Manual for the Martinek-Zaichkowsky self Concept Scale for Children*. Jacksonville, IL: Psychologists & Educators.
- Martínez, A., & de Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez, I. (2003). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Martínez, I., Musitu, G., García, F. & Casimiro, L. (2003): Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação y Cultura*, 17, 239-259.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mathes, E.W., & Kahn, A. (1975). Physical attractiveness, happiness, neuroticism, and self-esteem. *Journal of Psychology*, 90, 27-30.
- Maul, T., & Thomas, J.R. (1975). Self-concept and participation in children's gymnastics. *Perceptual and Motor Skills*, 41, 701.
- McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior in middle-aged adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 15, 65-88.
- McAuley, E. (1995). Comprensión de la conducta de ejercicio: Una perspectiva de la autoeficacia. En G.C. Roberts (Ed.): *Motivación en el deporte y el ejercicio*. (pp. 139-161). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- McAuley, E., Mihalko, S.L., & Bane, S.M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: Multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 67-83.
- McCall, G.J. y Simmons, J.L. (1982): *Social psychology: A sociological approach*. New York: The Free Press.
- McCarthy, J.D. y Hoge, D.R. (1982) 'Analysis of Age Effects in Longitudinal Studies of Adolescent Self-esteem', *Developmental Psychology* 18: 372-9.
- McCombs, B.L. (1998). La definición y medida de los procesos de motivación primaria. En M.C. Wittrock y E.L. Baker: *Test y Cognición. Investigación cognitiva de las pruebas psicológicas*. Barcelona: Paidós.
- McDonald, D.G., & Hodgdon, J.A. (1991). *Psychological effects of aerobic fitness training*. New York: Springer.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- McDonald, L. & Rogers, L. (1995). *Who waits for the white knight? Training in Nice*. Trabajo presentado en el simposio de la American Educational Research Association.
- McDonnald, L. & Pien, D. (1982). Mother conversational behavior as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9, 337-358.
- McElroy, M. & Kinkendall, D. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- McElroy, M. (1979). Sport participation and educational aspirations: An explicit consideration of academic and sport value climates. *Research Quarterly*, 40, 241-248.
- McElroy, M. (1982). Consequences of perceived parental pressure on the self esteem of youth sport participants. *American Corrective Therapy Journal*, 36 (6): 164-167.
- McGannon, K.R. & Spence, J.C. (2002). The effect of exercise on self-esteem: It is global or domain-specific?. *Research Update*, Vol. 9 (4). Disponible on line; <http://www.centre4activeliving.ca/Research/ResearchUpdate/2002/ActivelivingSep.htm>.
- McGuire, M.T.; Hannan, P.J.; Neumark-Sztainer, D.; Falkner, N.H. & Story, M. (2001): Parental correlates of physical activity in racially / ethnically diverse adolescent sample. *Journal of Adolescent Health*, 30, 253-261.
- McGuire, W.J. (1984). Search for the self: Going beyond self-esteem and the reactive self. En A. Zucher, J. Aronoff & A. Robin (eds.). *Personality and the prediction of behavior*. Nueva York: Academic Press.
- McGuire, W.J.; & McGuire, C.V. (1981). The spontaneous-self-concept as affected by personal distinctiveness. En M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen, & K.J. Gergen (Eds.): *Self-concept: Advances in theory and research*. pp. 147-171. Cambridge: Ballinger.
- McKay, M. & Fanning, P. (1991). *Autoestima: Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- McNally, S.; Eisenberg, N.; & Harris, J.D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child development*, 62, 190-198.
- McPherson, B., Curtis, J. & Loy, J. (1989). *The social significance of sport: An introduction to the sociology of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McPherson, B.D. & Brown, B.A. (1988). The structure, proceses, and consequences of sport for children. En F.L. Smoll, R.S. Magill, & M.J. Ash (Eds.): *Children in sport* (3° ed.) (pp.265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McPherson, B.D. (1993). Retirement from professional sport: The process and problems of occupational and psychological adjustment. En A. Yiannakis, T.D. McIntyre & M.J. Melnick (Eds.): *Sport Sociology: Contemporary themes*. (pp. 265-286) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*, Chicago, University Chicago Press. Versión en castellano: *Sociedad, espíritu y persona*. Barcelona: Paidós (1985).

## BIBLIOGRAFIA

- Melponeme Institute (1996). *Melponeme Institute packet-grils, physical activity and self-esteem*. St. Paul, MN: Melponeme Institute.
- Mendelson, B.K. & White, D.R. (1985). Development of self-body esteem in overweight youngsters. *Deviance Psychology*; 21 (1): 90-96.
- Mendoza (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: CSIC.
- Mendoza, R., Sagrera, M.R. & Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: CSIC.
- Mestre, M.V. & Pérez-Delgado, E. (1994). Desarrollo del autoconcepto en el ámbito familiar. En E. Pérez-Delgado: *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Mestre, V., Frías, D. & Pérez-Delgado, E. (1990). El concepto de “self “ a través de tres clásicos de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 11, 3-4, 321-332.
- Meyer, R. (1987). Imagen del yo en los adolescents y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de 3º. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.
- Miller, D.T. & Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*. 37, 233-256.
- Miller, J.B. (1986). *Toward a new psychology of women* (2ª ed.). Boston, MA: Beacon Press.
- Mirón, M.L. (1990). *Familia, grupo de iguales y empatía: Hacia un modelo explicativo de la delincuencia juvenil*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- Missoum, G. & Laforestrie, R. (1985). L’image de soi du sportif. *Bulletin de Psychologie*, 38, 909-917.
- Mitchell, R. & Trickett, E. (1980). Task force report: Social networks as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16, 27-44.
- Miyake, K., Campos, J. Kagan, J. & Bradshaw, D.L. (1986). Issues in socioemotional development. En H. Stevenson, H. Azuma & K. Hatuka (Eds.): *Child development and education in Japan* (pp.239-261). New York: Freeman.
- Miyamoto, S.F. & Dornbusch, S. (1956). A test of the symbolic interactionist hypothesis of self-conception. *American Journal of Sociology*, 61, 399-403.
- Molpeceres, M.A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar: un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M.A. (1994). *El sistema de valores. Su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Molpeceres, M.A., Musitu, G. & Lila, M.S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu & P. Allat (eds.) *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros Educación (121-146).
- Moreno, J.M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18, 1, 135-150.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- Morgan, L.K., Griffin, J. & Heyward, V.H. (1996). Ethnicity, gender and experience effects on attributional dimensions. *The Sport Psychologist*, 10, 4-16.
- Morgan, W.P. & Goldston S.E. (1987). *Exercise and Mental Health*. Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Morgan, W.P. & Pollock, M.L. (1978). Physical activity and cardiovascular health: Psychological aspects. En F. Landry y W. Orban (Eds.): *Physical activity and human well-being*. Miami: Simposia Specialist.
- Morgan, W.P. (1972). Basic considerations. In: Morgan, W.P., (Ed.) *Ergogenic aids and muscular performance*. New York: Academic Press.
- Motrico, E.; Fuentes, M.J. & Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (1): 1-13.
- Mott, F. L. (1994). Sons, daughters and fathers' absence: Differentials in father-leaving probabilities and in home environments. *Journal of Family Issues*, 15, 97-128.
- Mueller, C., Field, T., Yando, R., Harding, J., González, K.P., Lasko, D. & Bendell, D. (1995): Under-eating and over-eating concerns among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1019-1025.
- Mullis, I.V.S. & Jenkins, L.B. (1988). *The science report card: Elements of risk and recovery*. Princenton, NJ: The Educational Testing Service.
- Munné, F. (1995). *La Interacción social: Teorías y ámbitos*. Barcelona, PPU.
- Murphy, S.M. (1990): "Models of imagery in sport psychology: A review. *Journal of Mental Imagery*, 14, 153-172.
- Murray, C.B. & Mandara, J. (2002). Racial identity development in African American children. Cognitive and experimental antecedents. En McAdoo, H.P. (Ed.): *Black children: Social, educational, and parental environment* (2ª ed.). (73-96). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Musitu, G. & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. & García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. & García, F. (2004): Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicotema*, 16, 297-302.
- Musitu, G. & Gracia, E. (1988): *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G. & Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*. Murcia.
- Musitu, G. & Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.

## BIBLIOGRAFIA

- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M.S., & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto. Forma – A*. Madrid:TEA.
- Musitu, G., Moliner, M. García, F., Molpeceres, M.A., Lila, M.S. & Benedito, M.A. (1994). Estilos de socialización parental y percepción del adolescente: Exploración de sus relaciones en una muestra polaca. En G. Musitu (Dir.): *Intervención comunitaria*. (pp. 143-156). Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Musitu, G., Roman, J.M., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Roman, J.M., & Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Musitu, G.; Herrero, J.; & Lila, M.S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, G.; Román, J.M.; Clemente, A. & Estarellas, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, V (1): 59-70.
- Mussen, P. (1979). *The psychological development of the child* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1969). *Child development personality*. Nueva York: Harper & Row Publishers.
- Mutrie, N. & Parfitt, G. (1998). Physical activity and its link with mental, social and moral health in young people. En S. Biddle, J. Sallis, y N. Cavill (Eds.): *Young and active?* (pp.49-68). London: Health Education Authority.
- Navarro, M., & Mateo, M.J. (1993). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Nelson, M.B. (1994). *The stronger women get, the more men love football – sexism and the American culture of sports*. New York: Avon Books.
- Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1979). Development of Perception of own Attainment and Casual Attributions for Success and Failure in Reading, *Journal of Educational Psychology* 71: 94–9.
- Noller, P. & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. En R. Montemayor (Ed.): *Personal relationships during adolescence*. California: Sage Publications (37-77).



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- North, T.C., McCullagh, P., & Tran, Z.V. (1990). Effect of exercise on depression. *Exercise and Sport Science Reviews*, 18, 379–415.
- Nottelman, E.D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Deviance Psychology*; 23: 441-450.
- Nylander, I. (1971). The feeling of being fat and dieting in a school population: An epidemiologic interview investigation. *Acta Socio-Medica Scandinavica*; 1: 17-26.
- O'Malley, P.M. & Bachman, J.G. (1979). Self-esteem and education: Sex and cohort comparisons among high school seniors. *Journal of Personality and Social Psychology*; 37: 1153-1159.
- O'Malley, P.M. & Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: Change and Stability Between Ages 13 and 23, *Developmental Psychology* 19: 257–68.
- O'Connell, J.K. & Yin, Z. (1996). Social and environmental predictors of seasonal soccer performance in youth. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual, 1996*. 43-54. Boston.
- Offer, S., Ostrov, E., Howard, K.I., & Dolan, S. (1992). *Offer Self-Image Questionnaire, Revised*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Ogilvie, B.C. & Tutko, T.A. (1971). Sport: If you want to build character, try something else. *Psychology Today*, 5, 60-63.
- Olarte Chevarría, M. (1984). *¿Qué significa ser padres?*. México: Trillas
- Oliva, A.; Moreno, M.C.; Palacios, J. & Saldaña, D. (1995). Ideas sobre la infancia y predisposición hacia el maltrato infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 111-124.
- Oñate, M.P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Openshaw, D.K.; Thomas, D.L. & Rollins, B.C. (1983). Socialization and adolescent self-esteem: Symbolic Interaction and social learning explanations. *Adolescence*, 18, 317-329.
- Orestein, P. (1994). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Orlandy, H. (1949). "Infant care and personality". *Psychological Bulletin*, 46, 1-48.
- Osborne, W.L. & Le Gette, H.R. (1982). Sex, race, grade level, and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 195-201.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Pacheco, J.T.B., Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 117-126.
- Page, R. (1992). Feelings of physical unattractiveness and hopelessness among high school students. *High School Journal*, 57, 150-155.
- Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.

## BIBLIOGRAFIA

- Palacios, J.; Hidalgo, M.V. & Moreno, M.C. (1998). Familia y vida cotidiana. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. (71-89).
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. & Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53, 302-315.
- Palmer, L.K. (1995). Effects of a walking program on attributional style, depression, and self-esteem in women. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 891-898.
- Palmieri, M:N., Foddy, M. & Greenwood, K.M. (2000). Some support for self-verification theory in the relationship between self-esteem and responses to personal evaluative feedback: A meta-analysis. *Self-concept theory, research and Practice: Advances for the new millennium. Inaugural Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF)*. Research Center International Conference. Sydney (5-6 de octubre).
- Panenka, V. (1990). Vliv rodinné komunikace na sebeocenní dietete. (influencia de la comunicación familiar en la autoestima del hijo). *Psychologia a Patopsychologia Dietata*, 25, 313-324.
- Papalia, D. & Wendkos Olds, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Papalia, D. & Wendkos Olds, S. (1997). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Parke, R.D. (1969). Effectiveness of punishment as an interaction of intensity, timing, agent, nurturance, and cognitive structuring. *Child Development*, 40, 213-235.
- Parker, G. & Gladstone, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. En G. Pierce, B. Sarason, & I. Sarason (eds.). *Handbook of social support and the family*. New York. Plenum Press (195-218).
- Parker, G., Tupling, H. & Brown. B. (1979). A parental bonding instruments. *British Journal of Medical Psychology*, 28, 97-100.
- Parra, J. (1994). Los adolescentes y su cultura del alcohol y de la noche. En: *Alcohol y adolescencia. Hacia una educación preventiva*. Madrid: CCS.
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and the interaction process*, Nueva York: Free Press of Glencoe.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press.
- Pastor, Y. & Balaguer, I. (2001). Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos. *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada CIOPA2001* (11-18 noviembre). Disponible en Internet; <http://www.psicologia-online/cipoa2001/actividades/57/> , Recuperado el 07/10/02.
- Pastor, Y., Balaguer, I. Atienza, F., & García-Merita, M.L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología*, 2001:6.1.1 Disponible on line: <http://fs->

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

[morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsi10/Pastor/pastor.htm](http://morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsi10/Pastor/pastor.htm).

Recuperado el 22/10/02.

- Pastor, I., Balaguer, I. & García-Merita, M.L. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género. Comunicación presentada al VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Paulson, S.E. & Sputa, C.L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31, 369-381.
- Paulson, S.E., Hill, J.P., & Holmbeck, G.N. (1991). Distinguishing between perceived closeness and parental warmth in families with seven-grade boys and girls. Special issue: Dedicated to the work of John P.Hill: II. Pubertal maturation and family relations during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 11, 276-293.
- Paulson, S.E., Marchant, G.J., & Rothlisberg, B.A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26
- Peinado, A., Pereña, F. & Portero, P. (1993). La cultura del alcohol entre los jóvenes de la Comunidad de Madrid. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Peiró, C. (1997). *El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Dir. A. Escartí. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Pérez, P.M.; Marín, R. & Vázquez, G. (1993). *Los valores de los niños españoles, 1992*. Madrid: Fundación Santa María.
- Perris, C., Jacobson, L., Lindström, H., Von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 61, 265-174.
- Peterson, A.C.; Kennedy, R.E. & Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence: En M.E. Colten y S. Gore (Eds.): *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York: Aldine de Gruyter.
- Petrakis, E. & Bahls, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1027-1031.
- Petruzello, S. & Corbin, C. (1988). The effects of performance feedback on female self-confidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 174-183.
- Petruzello, S.J., D.M. Landers, B.D. Hatfield, K.A. Kubitz, & W. Salazar. (1991). A meta-analysis on the anxiety reducing effects of acute and chronic exercise. *Sports Medicine*, 11:143-182.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitudes change*. New York: Springer-Verlag.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.) . *Handbook of child psychology* (4th ed.) . (1) . New York: John Wiley.

## BIBLIOGRAFIA

- Pichardo, M.C. (2000) *Influencia de los estilos educativos de los padres y el clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Universidad de Granada.
- Pieron, M. (1998). Perspectivas de la educación física en el siglo XXI. En J.H. Hernández y cols. (Eds.): *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas: ACCAFIDE (19-45).
- Pike, K.M. & Rodin, J. (1991). Mothers, daughters, and disordered eating. *Journal of Abnormal Psychology*, 100: 198-204.
- Pinazo, S. (1993). *Consumo de drogas en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Facultad de psicología. Universidad de Valencia.
- Pipp, S., Shaver, P., Jennings, S., Lamborn, S., & Fisher, K. (1985). Adolescents' theories about the development of their relationships with parents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 991-1001.
- Plá, C. (1999). Relación padres-hijos en la adolescencia. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 3, 143-148.
- Plante, T.G. & Rodin, J. (1999). Physical fitness and enhanced psychological health. *Courrent Psychology: Research and Reviews*. 9, 3-24.
- Platzer, W.S. (1976). Effect of perceptual motor training on gross-motor skill and self-concept of young children. *American Journal of Occupational Therapy*, 30, 422-428.
- Polce-Lynch, M.; Myers, B.J.; Kilmartin, C.T. Forssmann-Falck, R. & Kliever, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem: A qualitative analysis. *Sex-Roles*, 38 (11-12): 1025-1048.
- Pombeni, M. (1993). L'adolescente e i gruppi di coetanei. En A. Palmonari: *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 225-244). Bologna: Il Mulino.
- Pons, J. & Berjano, E. (1996). El inicio en el consumo de drogas en relación a las dimensiones del autoconcepto en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 21: 229-244.
- Pons, J. (1989). *Autoconcepto, comunicación familiar y consumo de drogas en alumnos de segundo ciclo de EGB*. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Pons, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 72: 251-266.
- Powell, D.R. (1980). Personal social networks as a focus for primary prevention of child maltreatment. *Infant Mental Health Journal*, 1, 232-239.
- Pronk, N.P., Crouse, S.F. & Rohack, J.J. (1995). Maximal exercise and acute mood response in women. *Psychology and Behavior*, 57, 1-4.
- Puckett, J.R. & Ford, H.T. (1981). Self concept scores and participation in recreation-league team sports. *Perceptual and Motor Skills*, 52, 249-250.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New York: Prentice Hall.
- Rabinor, J.R. (1994). Mothers, daughters, and esting disorders: Honoring the motherdaughter relationship. En P. Wallon, M.A. Katzman & S.C. Wooley (Eds.): *Feminist perspectives on eating disorders*. New York: Guilford Press. (272-286).

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Raglin, J.S. (1990). Exercise and mental health: Beneficial and detrimental effects. *Sports Medicine*, 9, 323-329.
- Raglin, J.S., & Morgan, W.P. (1987). Influence of exercise and quiet rest on state anxiety and blood pressure. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 19:456-463.
- Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Rankin, J.H. (1980). Social factors and delinquency: Interactions by age and sex. *Sociological and Social Research*, 64, 420-434.
- Reher, D.A. (1996). *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reidl, L. (1981). Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 273-266.
- Reiss, A.J. (1988). Co-offending and criminal careers. En M. Tonry & N. Morris (eds.): *Crime and justice: a review of research*. Chicago: Chicago University Press.
- Reynolds, K.D., Killen, J.D., Bryson, S.W., Maron, D.J., Taylor, C.B., Maccoby, N. & Farquhar, J.W. (1990). Psychosocial predictors of physical activity in adolescents. *Preventive Medicine*, 19, 541-551.
- Rhea, D.J. (1998). Physical activity and body image of female adolescents: moving toward the 21<sup>st</sup> century. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 27-31.
- Rhodewalt, F. & Agustsdottir, S. (1986). Effects of self-presentation on the phenomenal self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 47-55.
- Rice, F.P. (1997): *Desarrollo Humano*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rice, F.P. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (9<sup>a</sup> ed.) Madrid Prentice Hall.
- Richards, G.E. (1987). *Outdoor education in Australia in relation to the Norman Conquest, a Greek olive grove and the external perspective of a horse's mouth*. Trabajo presentado en la Fifth National Outdoor Education Conference. Perth, Western, Australia.
- Richards, G.E. (1988). *Physical Self-Concept Scale*. Sydney: Australian Outward Bound Foundation.
- Richman, C.L.; Clark, M.L. & Brown, K.P. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race x gender x sex effects. *Adolescence*, 20: 555-566.
- Rierdan, J. & Koff, E. (1997). Weight, weight related aspects of body image, and depresión in early adolescents girls. *Adolescence*, 32, 615-624.
- Rieves, J.A. & Cash, T.F. (1996). Social developmental factors and women's body-image attitudes. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11: 63-78.
- Rijsman, J.B. (1983). The dynamics of social competition in personal and categorical comparison-situations. In W. Doise & S. Moscovici (eds.), *Current*

## BIBLIOGRAFIA

- issues in European social psychology* (vol.1), Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritvo, S. (1977). Adolescent to woman. En H.P. Blum (Ed.): *Female psychology: Contemporary psychoanalytic views*. New York: International University press (127-137).
  - Roberts, G. (2001). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign; IL: Human Kinetics.
  - Roberts, G.C. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Descleé de Bouwer.
  - Roberts, G.C., Kleiber, D.A. & Duda, J.L (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
  - Roberts, G.C.; Block, J.H., & Bolck, J. (1984). Continuity and change in parent's child rearing practices. *Child Development*, 55,586-597.
  - Roberts, M. W., & Powers, S. W. (1990). Adjusting chair timeout enforcement procedures for oppositional children. *Behavior Therapy*, 21, 257-271.
  - Robertson, H. (1992): *The better idea book*. Ottawa.ON: The Canadian Teachers' Federation.
  - Robinson, N.S. (1995):. Evaluating the nature of perceived support in its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 253-114.
  - Robinson, T. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. *Journal of the American Medical Association*, 282: 1561-1567.
  - Rodrigo, M.J. & Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M.J. Rodrigo & J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza (45-70).
  - Rodríguez, M. & Morales, D. (1989). *Influencia de la actividad físico-deportiva en el desarrollo de la personalidad infantil. Aspectos psicopedagógicos*. Iruñea: Gobierno de Navarra.
  - Rodríguez, M.A. & Sauquillo, M.P. (2002). Violencia en la socialización primaria y secundaria de la infancia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2). Disponible e Internet en <http://www.autofp.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=934>. Recuperado el 22/10/02.
  - Rodríguez, T. & Beato, L. (2002). Factores relacionados con la imagen corporal. Un estudio longitudinal. *Psiquiatría.com /Interpsiquis.2002* (2002). Disponible en Internet en <http://www.psiquiatria.com>. Recuperado el 04/06/02.
  - Rogan, N. (1979). Concepto de sí mismo (self-concept). En W. Arnold, H.J. Eynsenck y R. Meili (eds.). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Ruiduero.
  - Rogers, T.B. (1982). A model of the self as an aspect of the human information processing sytem. En J. Suls (edd.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
  - Roid, G.H. & Fitts, W.H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale. Revised Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press.
- Roldán, M.A. (1998). Influencia de la estructura familiar en la construcción de la identidad de los adolescentes. *Intervención Psicológica en la Adolescencia. VIII Congreso de INFAD*. Pamplona.
- Rolling, B.C. y Thomas, D.L. (1975): A theory of parental power and child compliance. En B. Honwell y D. Olson (eds.): *Power in families*. Beverly Hills. Laly, Sage Pub (pp.38-60).
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Vol. 1. Research-based theories* (pp. 317-364). New York: Free Press
- Romance, T.J., Weiss, M.R. & Bockoven, J. (1996). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Rondal, J. (1983). *Lenguaje y educación*. Barcelona. Editorial Médica y Técnica.
- Rönkä, A. & Poikkeus, A.M. (2000). The effect of parenting and the quality of the parent-child relation on the well-being of boys and girls in early adolescence. *The Finnish Journal of Youth Research ("Nourisotutkimus")*, 18, 3-18.
- Rosenbaum, M.B. (1979). The changing body image of the adolescent girl. En M. Sugar (Ed.): *Female adolescent development*. New York: Brunner/Mazel.
- Rosenberg, C.F. & Simmons, R.G. (1975). Sex differences in the self concept in adolescence. *Sex Roles*; 1: 147-159.
- Rosenberg, E. (1993). Athletic retirement as social death: Concepts and perspectives. En A. Yiannakis, T.D. McIntyre & M.J. Melnick (Eds.): *Sport Sociology: Contemporary themes*.(pp. 600-608) Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princenton: Princenton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. En R.L. Leahy (ed.). *The development of the self*. Nueva York: Academic Press (205-246).
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls & A. Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (107-131).
- Rosengreen, W.R. (1961). The self in the emotionally disturbed. *American Journal of Sociology*, 82, 454-462.
- Rosenholtz, S.J., & Simpson, C. (1984). Classroom organization and student stratification. *Elementary School Journal*, 85, 21-37.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting in early adolescence*. Washintong, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

## BIBLIOGRAFIA

- Rotter, J.B. (1989). Internal versus external control of reinforcement. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rowland, T.W. (1990). *Exercise and Children's Health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rowland, T.W., & Freedson, P.S. (1994). Physical activity, fitness, and health in children: A close look. *Pediatrics*, 93, 669- 672.
- Royce, J.R. & Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, system and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rozin, P. & Fallon, A. (1988). Body image, attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 342-345.
- Rubin, K.H, Nelson, L.J., Hasting, P. & Asendorf, J. (1999). The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *Psychology Press*, 23, 937-957.
- Rumpel, C. & Harris, T.B. (1993). The influence of weight in adolescent self-esteem. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 547-556.
- Rust, J.O. & McCraw, A. (1984). Influence of masculinity-femininity on adolescent self-esteem and peer acceptance. *Adolescence*; 74: 358-366.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.
- Rutter, M.; Graham, P.; Chadwick, O.F.D. & Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: fact or fiction. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 35-56.
- Rykman, R.M.; Robbins, M.A., Thornton, B. & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891-900.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How our schools cheat girls*. New York: McGraw-Hill
- Sadker, M. & Sadker, D.(1986). Sexism in the classroom: From grade school graduate school. *Phi Delta Kappan*, 67, 512-515.
- Sage, G. H. (1980). Parental influence and socialization into sport for male and female intercollegiate athletes. *Journal of Sport and Social Issues*, 49, 1-13.
- Sage, G.H. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2<sup>o</sup> ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Salancik, G.R.; & Conway, M. (1975). Attitudes inference from salient and relevant cognitive content about behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 32, 829-840.
- Salazar, A. & Jaramillo, A. (1992). *Las subculturas del narcotráfico*. Santafé de Bogotá: CINEP.
- Sallay, H. (2000). The role of the family in shaping self-concept and cognitive styles in Hungary. *Research Support Scheme Electronic Library*. Disponible Online en <http://e-lib.rss.cz/diglib/pdf/94.pdf>. Recuperado el 22/10/02.
- Sallis, J.F. & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Sallis, J.F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403-408.
- Sallis, J.F., Alcaraz, J.E., McKenzie, T.L., Hovell, M.F., Kolody, B., & Nader, P.R. (1992). Parent behavior in relation to physical activity and fitness in 9-year-olds. *American Journal of Diseases of Children*, 146, 1383-1388.
- Sallis, J.F., Hovell, M.F., Hofstetter, C.R. & Barrington, E. (1992). Explanation of vigorous physical activity during two years using social learning variables. *Social Science and Medicine*, 34, 25-32.
- Sallis, J.F., Nader, P.R., Broyles, S.L., Berry, C.C., Elder, J.P., McKenzie, T.L., & Nelson, J.A. (1993). Correlates of physical activity at home in Mexican-American and Anglo-American preschool children. *Health Psychology*, 12, 390-398.
- Salvini, A.; Turchi, G.P. & Biondo, R. (1991). Effects de la activité physique sur l'autoperception corporelle des adolescente hemophiles: Un etude empirique. Sport et psychologie: *Actes de VIIIe. Congres International de Psychologie de Sport*. Revue EPS, 345-351.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez, C., Rubio, A. & Alexandre, M. (1999). Nivel de autoestima en mayores tras un programa de ocio. *Geriatría y Gerontología*, 34, 225-229.
- Sánchez, X. & Fernández, F. (1992). Deprivación sociocultural y desarrollo del lenguaje en niños de la V Región. *Revista de Sociología*, Universidad de Chile, 6-7, 29-39.
- Sánchez, X. & Villarroel, G. (1990). Socialización primaria y estructura familiar. *Estudios Sociales*, 65, 87-95.
- Sander, R.L. (1981): Coaching style and the athlete's self-concept. *Athletic Journal*, 61, 66-67.
- Sanders, J.L. & Bradley, C. (2002). *Counseling African American families*. The family psychology and counseling series (pp. 41-57). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Sanders, J.L: (2002). Racial socialization. En J.L. Sanders & C. Bradley (Eds.): *Counseling African American families*. The family psychology and counseling series (pp. 41-57). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Sands, R.; Tricker, J.; Sherman, C.; Aramatas, C. y cols. (1997): Disordered eating patterns, body image, self-esteem, and physical activity in preadolescent school children. *International Journal of Eating Disorders*, 21 (2): 159-166.
- Santrock, J.W. (1990). *Adolescence* (4ª ed.) Dubuque, IA: Wm C Brown Publishers.
- Sarbin, T.R. (1952). A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological Review*, 59, 11-12.
- Satir, V. (1988). *Nuevas relaciones humanas*. México: Pax.
- Savin-Williams, R.C. & Demo, D.H. (1984). Developmental Change and Stability in Adolescent Self-concept, *Developmental Psychology*, 20, 1100- 10.

## BIBLIOGRAFIA

- Scales, P.C. (1991). *A portrait of young adolescents in the 1990s: Implications for promoting healthy growth and development*. Minneapolis, MN: Search Institute/Center for Early Adolescence.
- Scanlan, T.K. & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 6, 208-226.
- Scanlan, T.K. (1984). Competitive stress in children. En M.R. Weiss y D. Gould (Eds.): *Sport for children and youths*. Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers. (113-118).
- Scanlan, T.K. Stein, G.L. & Ravizza, K. (1991). An In-depth study of former elite figure skaters: III. Sources of stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 103-120.
- Scanlan, T.K., & Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Schmidt, G.W., Simons, J.P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaffer, H.R. (1984). Parental control techniques in the context of socialization theory. En W. Doise y A. Palmonari (eds.) *Social interaction in individual development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*, Madrid, Aprendizaje/Visor.
- Schave, D. & Schave, B. (1989). *Early adolescence and the search for the self: A developmental perspective*. New York: Praeger.
- Scheck, D.C., Emerick, R. & El-Assal, M.M. (1973). Adolescents' perceptions of parent-child relations and the development of internal-external control orientation. *Journal of Marriage and the family*, 35, 643-645.
- Schilder, P. (1989). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. México: Paidós.
- Schuele, M.K. (1980). The relationship of physical fitness in women to self-esteem and locus of control. *Dissertation Abstracts International*, 40, 5380-1A.
- Schwartz, J.C.; Barton-Henry, M.L. & Pruzinsky, Th. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made mother, father, child and sibling on the CRPBI, *Child Development*, 56, 462-479.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theroetical approaches and a new model. En R. Schwarzer: *Self-efficacy: Thought control of action*. (pp 217-243). Washington, DC: Hemisphere.
- Scott, J. (1971). *The athletic revolution*. New York: The Free Press.
- Sears, R.R.; MacCoby, E.; & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Sebald, H. (1996). Adolescents shifting orientation toward parents and peers: a curvilinear trend over recent decades. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 5-13.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Secord, P.F. & Bachman, C. (1964). *Social Psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Secord, P.F. & Jourard, S.M. (1953): The appraisal of body cathexis: Body cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 17, 343-347.
- Segal, Z. (1988). Appraisal of the self-schemata construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.
- Segrave, J. & Hastad, D.N. (1982). Delinquent behavior and interscholastic athletic participation. *Journal of Sport Behavior*, 5, 96-111.
- Segrave, J. (1986). Do organized sports programs deter delinquency?. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57, 16-17.
- Seigel, G.D. (2002). Socializing “good enough students”: A conceptualized and ideographic analysis of African American students’ emotional and identity development. *Dissertation Abstracts, International Section B: The Sciences and Engineering*, 63, (2-B): 1068.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Serra, E. & Zacarés, J.J. (1999). Adolescentes españoles. En F.P. Rice (Ed.): *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. & Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicohema*, 8, 25-44.
- Sewell, W. (1963). Some recent developments in socialization theory and research. *The Annals of the American Academy of Political Science*, 349, 163-181.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1992). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, J.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sherrill, C., Holguin, O. & Caywood, A.J. (1989). Fitness, attitudes toward physical education, and self-concept of elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 411-414.
- Sherwood, J.J. (1965). The self-identity and referent others. *Sociometry*, 28, 66-81.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Shokrati, N. H. (2000). *The Self-Esteem Fraud: Why Feel-Good Education Does Not Lead to Academic Success*. Center for Equal Opportunity. Disponible Online en: <http://www.read-institute.org/self.html>
- Shrauger, J.S. & Schoeneman, Th.J. (1999). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. En R.F. Baumeister (Ed.): *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Shrauger, J.S. & Sorman, P.B. (1977). Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 784-795.
- Shucksmith, J.; Hendry, L.B. & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being withing different types of family contexts. *Journal of Adolescence*, 18, 253-270.

## BIBLIOGRAFIA

- Shumow, L., Vandell, D.L.; & Posner, J.K. (1998). Harsh, firm, and permissive parenting in low-income families. *Journal of Family Issues*, 19 (5), 483-507.
- Siegal, M. (1987). Are sons treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Silverman, I. (1964). Self-esteem and differential responsiveness to success and failure. *Journal of Abnormal Psychology*, 69, 115-119.
- Silverman, S.M. (1991). *Prevención del uso indebido de drogas. La comunidad en acción*. New York: ONU.
- Simmons, R. (1987). Self-esteem in adolescence. En T. Honess y K. Yardley (Eds.): *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Simmons, R.G. & Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter.
- Simmons, R.G. & Rosenberg, F. (1975). Sex, sex-role, and self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 229-258.
- Simmons, R.G., Rosenberg, F. & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the Self-image of Adolescence, *American Sociological Review* 38: 553-68.
- Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Conger, R. D., & Conger, K. J. (1991). Parenting factors, social skills, and value commitments as precursors to school failure, involvement with deviant peers, and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(6), 645-664.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*, Nueva York, Macmillan.
- Slade, P.D. (1994). What is body image?. *Behavioural Research and Therapy*, 32, 497-502.
- Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-315.
- Smith, A.L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 329-350.
- Smith, E.R. & Mackie, D.M. (1997). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Smith, F.E. (1970). Foundations of parental influence upon adolescents: An application of social power theory. *American Sociological Review*, 35, 860-873.
- Smith, T.L. (1986). Self concept of youth sport participants and nonparticipants in Grades 3 and 6. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 863-866.
- Smoll, F.L. (1986). Coach-parent relationships: enhancing the quality of the athlete's sport experience. En J.M. Williams (Ed.): *Applied sport psychology* (pp 47-58). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Smutny, J.F. (1995). Mixed messages: What are we telling our gifted girls?. *PTA Today*, 20: 30-31.
- Snyder, E.E. & Klivin, J.E. (1975). Women athletes and aspects of psychological well-being and body image. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Snyder, E.E. & Purdy, D.A. (1982). Socialization into sport: parent and child reverse and reciprocal effects. *Research for Exercise and Sport*, 53, 263-266.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Snyder, E.E. & Spreitzer, E. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly*, 44, 249-255.
- Snyder, E.E. & Spreitzer, E. (1978). Socialization comparisons of adolescent female athletes and musicians. *Research Quarterly*, 49, 342-350.
- Snyder, E.E. & Spreitzer, E. (1975). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Soares, A.T. & Soares, L.M. (1979). *The Affective Perception Inventory. Advanced level*. Trumbell, CT: Also.
- Solé, I. (1998). Las prácticas educativas familiares. En C. Coll (Ed.): *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Song, I.S. & Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement : A casual modelling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonström, R.J. & Kampper, K.P. (1980). Prediction to athletic participation in middle school males. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 685-694.
- Sonström, R.J. & Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Sonström, R.J. (1976). The validity of self-perceptions regarding physical and athletic ability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 8, 126-132.
- Sonström, R.J. (1978). Physical estimation and attraction scales: Rationale and research. *Medicine and Science in Sports*, 8, 126-132.
- Sonström, R.J. (1982). Exercise and self-esteem: Recommendations for expository research. *Quest*, 33, 124-139.
- Sonström, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 123-155.
- Sonström, R.J. (1988). Psychological models. En R.K. Dishman (Ed.): *Exercise adherence: Its impact on public health* (pp 125-154). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonström, R.J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. En K.R. Fox: *The physical self: From motivation to well-being* (pp.3-26).Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonström, R.J. (1998). Physical self-concept: Assessment and external validity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 28, 133-164.
- Sonström, R.J., Speliotis, E.D. & Fava, J.L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Sonström, R.J.; Harlow, L.L. & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Sonström, R.J. & Potts, S.A. (1996). Life adjustment correlates on physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28, 619-625.
- Sorribes, S. & Quesada, E. (1995). Diferencias de sexo en autoestima. *Actas del IV Congreso INFAD*. 1, 197-204.

## BIBLIOGRAFIA

- Soule, J.C., Drummond, R.J. & McIntire, W.G. (1981). Dimensions of the self-concept for children in kindergarten and grades 1 and 2. *Psychological Reports*, 48, 83-88.
- Sparkes, A.C. (1997). Reflections on the socially constructed physical self. En K.R. Fox (Ed.): *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spence, J.C., Poon, P., & Dyck, P. (1997). The effect of physical-activity participation on self-concept: A meta-analysis (Abstract). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, S109.
- Spence, J.T. (1993). Gender-related traits and gender ideology : Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*; 64: 624-635..
- Spreitzer, E. & Snyder, E.E. (1976). Socialization into sport: an exploratory path analysis. *Research Quarterly*, 47, 238-245.
- Staines, J.W. (1958). The self picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 28, 97-111.
- Starrels, M. (1994). Gender differences in parent—child relations. *Journal of Family Issues*, 15, 148-165.
- Stein, R.J. (1996). Physical self-concept. En B.A. Bracken (Ed.): *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: Wiley.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing. *Development Psychology*, 23, 451-460.
- Steinberg, L., Dornbusch, S.M. & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.
- Steinberg, L.; Lamborn, S.D.; Darling, N.; Mounts, N.S.; & Dornbusch, S.M. (1994): Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Children Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L. (1990). Independence in the family: autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S.S. Feldman y G.L. Elliott (Eds.): *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, MA: Harvard University Press (255-276).
- Steiner, I.D. (1968). Reactions to adverse and favourable evaluations of one's self. *Journal of Personality*, 36, 553-563.
- Steinmetz, S.K. (1979). Disciplinary techniques and their relationship to aggressiveness, dependency and conscience. En Burr et al. (eds.): *Contemporary theories about the family*. New York. The Free Press.
- Stephens, T. (1988). Physical activity and mental health in the United States and Canada: evidence from four population surveys. *Preventive Medicine*, 17:35-47.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Stevens, J.; Kumanyka, S.K. & Keil, J.E. (1994). Attitudes toward body size and dieting: Differences between elderly Black and White women. *American Journal of Public Health*, 84: 1322-1325.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. Londres: Sage.
- Stevenson, C.L. (1976). Institutionalization and college sport. *Research Quarterly*, 47, 1-8.
- Stewart, M., y Corbin, C. (1981). Feedback dependence among low confident preadolescent boys and girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59 (2), 160-164.
- Stierlin, H. (1972). *Separating parents and adolescents*. Nueva York: Quadrangle Press.
- Stonecipher, L. (1995). Perceived barriers and physical activity : Differences in groups defined gender and activity level. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 6, A-44.
- Stormer, S.M. & Thompson, J.K. (1996). Explanations of body image disturbance: A test of maturational status, negative verbal commentary, social comparison, and sociocultural hypotheses. *International Journal of eating Disorders*, 19: 193-202.
- Stowers, D.A. & Durm, M.W. (1996). Does self-concept depend on body image? A gender analysis. *Psychological Reports*, 78, 643-646.
- Strang, R. (1957). *The adolescent views of himself*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Strauss, M. & Tallman, I. (1971). SIMFAM: A technique for observational measurement and experimental study of families. En J. Aldous (ed.) *Family Problem solving*. Hillsdale, IL., Dryden Press.
- Striegel, R.H.; Silberstein, L.R. & Rodim, J. (1986). Toward an understanding of risk factors for bulimia. *American Psychologist*, 41: 246-263.
- Stucky-Ropp, R.C., & DiLorenzo, T.M. (1993). Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22, 880-889.
- Swan, W.B. (1996). *Self traps: The elusive quest for higher self-esteem*. New York: Freeman.
- Swann, W. (1992). Seeking "truth," finding despair: Some unhappy consequences of a negative self-concept. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 15-18.
- Swann, W.B., Stein-Seroussi, A. & McNulty, S.E. (1992). Outcasts in a white-lie society: The enigmatic worlds of people with negative self-conceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 618-624.
- Swann, W.B. (1990). To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification. En R. M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Motivation and cognition* (pp.404-448). New York: Guilford Press.
- Swann, W.B., Griffin, J.J., Predmore, S.C., & Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- Symonds, P.M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*, New York, Appletton-Century-Crofts.

## BIBLIOGRAFIA

- Symonds, P.M. (1951). *The ego and the self*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En Worchel y W. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson-Hall (7-24).
- Taylor, C.B.; Sallis, J.F. & Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100, 195-202.
- Taylor, Sh.E. & Brown, J.D. (1999). Illusion and Well-Being: A social psychological perspective on mental health. En R.F. Baumeister (ed.) *The self in social psychology*. Philadelphia: Psychology Press. (43-66).
- The President's Council on Physical Fitness and Sports Report (1997). *Physical activity & sport in the lives of girls. Physical & mental health dimensions from an interdisciplinary approach*. Disponible Online <http://fitness.gov/girlssports.html>. Recuperado el 10/02/03.
- Thomas, A. (1982). *Psicología del deporte*. Barcelona: Herder.
- Thomas, D.L. y Weigter, A.J. (1971). Socialization and adolescent conformity to significant others: A cross-national analysis. *American Sociological Review*, 36, 835-847.
- Thomas, D.L.; Gecas, V.; Weigert, A. & Rooney, E. (1974). *Family socialization and the adolescent*. Lexington, Massachusetts: Heath Lexington.
- Thompson, J.K.; Altabe, M.; Johnson, S. & Stormer, S.M. (1994): Factor analysis of multiple measures of body image disturbance: Are we all measuring the same construct?. *International Journal of Eating Disorders*, 16: 311-315.
- Thompson, T. (2000). Home and evaluative feedback in the development of failure-avoidant patterns of behavior. Self-concept theory, Research and Practice: Advances for the new millennium. Inaugural Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Center International Conference. Sydney (5 – 6 Octubre).
- Thompson., A.M. & Chad, K.E. (2000). The relationship of pubertal status to body image, social physique anxiety, preoccupation with weight and nutritional status in young females. *Canadian Journal of Public Health*; 91, 207-211.
- Thomson, C.E. & Wankel, L.M. (1980). The effects of perceived activity choice upon frequency of exercise behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 10, 436-443.
- Thomson, J.K. (1990). *Body image disturbance: Assessment and treatment*. New York: Pergamon Press.
- Thomson, J.K., Penner, L.A. & Atabe, M.N. (1990). Procedures, problems, and progress in the assessment of body images. En T.F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.): *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford
- Tienboon, P., Rutishauser, I.H., & Wahlquist, M.L. (1994). Adolescents perception of body weight and parents weight for height status. *Journal of Adolescent Health*, 15, 263-268.
- Tobin-Richard, M.H.; Boxer, A.M. & Petersen, A.C. (1983). The psychological significance of pubertal change: Sex-differences in perception of self during



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- early adolescence. En J. Brooks-Gunn & A.C. Petersen (Eds.): *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives*. New York: Plenum Press (127-154).
- Tomás, I. & González-Romá, V. (2000). Testing the generalizability of the factor structure underlying the PSDQ with Spanish adolescents. *Self-concept theory, research and Practice: Advances for the new millennium. Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF)*. Research Center International Conference. Sydney (5-6 octubre).
  - Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico PSDQ (Physical self-Description Questionnaire) al castellano*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
  - Tomás, J.M. & Oliver, A. (en prensa). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. Se publicará en la *Revista Interamericana de Psicología* vol 38, nº 2.(tomasjm@uv.es)
  - Torre, E. (1998): *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas media*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
  - Torre, E., & Cárdenas, D. (2001). *La autoestima física: ¿Un don del alumnado o una virtud del profesorado?*. Disponible online, recuperado 18/12/01 en <http://www.quadernsdigitals.net/articles/conceptos/conceptos6/c6autoestima.htm>
  - Torregrosa, J.R. & Fernández, C (1984). La interiorización de la estructura social, en J.R. Torregrosa & E. Crespo (eds.), *Estudios básicos de psicología social*, Barcelona, Hora. (pp.421-446).
  - Torres, M.; Alvira, F.; Blanco, F. & Sandi, M. (1994). *Relaciones padres / hijos*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
  - Toussaint, G. (2000). Patrones de dieta y actividad física en la patogénesis de la obesidad en el escolar urbano. *Bol Med Hosp. Infant Mex*, 57, (11), 650-661.
  - Trew, K.J., Scully, D., Kremer, J., & Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5, 53-74.
  - Trsot, S.G., Pate, R.R., Dowda, M., Ward, D., Felton, G., & Aunders, R. (2002). Psychosocial correlates on physical activity in with African-american girls. *Journal of Adolescent Health*, 31, 226-233.
  - Usmiani, S. & Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: Relationship between self-esteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 45-62.
  - Vallerad, R.M. & Reid, G. (1984). On the casual effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
  - Vallerad, R.M. & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 20, 239-250.
  - Valls, F. (1988). Autoestima y rendimiento escolar: ¿es posible elevar el nivel de autoestima del alumno?, *Almotacín*, 22, 23-31.

## BIBLIOGRAFIA

- Vander Zanden, J.W. (1986). *Manual de psicología social*. Buenos Aires, Paidós.
- Varni, J.W. & Setoguchi, Y. (1991a). Correlates of perceived physical appearance in children with congenital/acquired deficiencies. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 12, 171-176.
- Veiga, F. (1991). *Autoconcepto e disrupção escolar dos jóvenes*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Lisboa.
- Veiga, O. (2001). Niveles de práctica de actividad física y deportiva en niños y jóvenes: Revisión de estudios españoles. *II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Nuevas Aportaciones al Estudio de la Actividad Física y el Deporte (Vol. II)*. (Actas)Valencia: Universidad de Valencia. Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. (919-933)
- Verkuyten, M. (2001). Global self-esteem, ethnic self-esteem, and family integrity: Tuskish and Dutch early adolescents in The Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 357-366.
- Villegas, C. (1996). Desarrollo moral y agentes socializadores. Construcción versus socialización. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28, 523-532.
- Vincent, M.F. (1976). Comparison of self-concept of college women: Athletes and physical education majors. *Research Quarterly*, 47, 218-225.
- Vingilis, E., Wade, T.J. & Adlaf, E. (1998). What factors predict student self-rated physical health?. *Adolescence*, 21, 83-97.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 3-4, 279-286.
- Wang, Q. & Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, 40, 85-101.
- Wästlund, E., Norlander, T. & Archer, T. (2001). Exploring corss-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of SDQ1. *Cross Cultural Studies*, 35, 280-302.
- Watkins, D., Ak, A., Fleming, J., Ismail, M., Lefner, K., Regmi, M. Watson, S., Yu, J., Adair, Jh., Cheng, Ch., Gerong, A., McInerney, D., Mpofo, E., Singh-Sengupta, S., & Wondimu, H. (1998). Cultural dimensions, gender, and the nature of self-concept: A fourteen-country study. *Psychology Press, part of the Taylor & Francis Group*, 33, 17-31.
- Watkins, D.; Kan, A.K. & Ismail, M. (1996). The self-conceptions of Malaysian adolescents: Assessment and cross-cultural comparisons. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 39, 114-149.
- Watson, G. (1979). Social motivation in games: Toward a conceptual framework of game attraction. *Journal of Sport Psychology*, 2, 340-349.
- Watson, J.B. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York. Norton.
- Watson, J.M. (2001). A study of the influence of the identity and bicultural socialization of African American male students' educational attainment. *Dissertation Abstracts. International Secction A: Humanities and Social Sciencies*, 61 (7-A): 2628.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weiss, M.R. & Ferrer, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. En T.S. Horn (Ed.): *Advances in sport psychology* (2ª Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. En D. Gould y M.R. Weiss (Eds.): *Advances in Pediatric Sport Sciences: Behavioral Issues Human Kinetics*, (Vol 2). Champaign, IL: Human Kinetics (pp.87-119).
- Weiss, M.R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. En B.R. Cahill y A.J. Pearl (Eds.): *Intensive participation in children's sports* (pp. 39-69). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Weiss, M.R. (2000). Motivated kid in physical activity. Research Digest: President's Council on Physical Fitness and Sport, (sep.). 3 (11). Disponible en internet en : <http://www.prohealthnetwork.com/library/showarticle.cfm/ID/767>.
- Weiss, M.R. y Bredemeier, B.J. (1990): Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 331-378.
- Weiss, M.R., & Duncan, S.C. (1992). The relation between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weiss, M.R., & Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopaedia of sports medicine, Volume VI: The child and adolescent athlete* (pp. 364-382). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Weiss, M.R., & Petlichkoff, L.M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1, 195-211.
- Weiss, M.R., & Smith, A.L. (1999). Quality of youth sport friendships: Measurement and validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 145-166.
- Weiss, M.R., McAuley, E., Ebbeck, V. & Wiese, D.M. (1990): Self-esteem and casual attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Weiss, M.R., Smith, A.L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 347-379.
- Weiss, M.R.; Ebbeck, V., McAuley, E., y Wiese, D.M. (1990): Self-esteem and casual attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Weiss, R. (2000). Motivating kids in physical activity. President's Council on Physical Fitness and Sports. Research Digest (sep.) 3-11. Disponible en internet: <http://www.prohealthnetwork.com/library/showarticle.cfm/ID/767>

## BIBLIOGRAFIA

- Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wells, R.H. & Picou, J.S. (1980). Interscholastic athletes and socialization for educational achievement. *Journal of Sport Behavior*, 3, 119-128.
- Weyer, S.(1992). Physical inactivity and depression in the community: evidence from the Upper Bavarian Field Study. *International Journal of Sports Medicine*, 13:492-496.
- Whitaker, A.; Davies, M.; Shaffer, D.; Johnson, J.; Abrams, S.; Walsh, B.T. & Kalikow, K. (1989). The struggle to the thin: A survey of anorexic and bulimic symptoms in a non-referred adolescent population. *Psychological Medicine*, 19: 143-163.
- Whitbeck, L. B. (1987). Modeling Efficacy: The effect of perceived parental efficacy on the self- efficacy of early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 7(2), 165-177.
- Whitbeck, S.B. & Gecas, V (1988). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 829-840.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitehead , J.R. & Corbin, C.B. (1991). Youth fitness testing; The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K.R. Fox (Ed.): *The physical self: From motivation to web-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead, J.R. (1991). *Preliminary evidence for the Physical Self-Perception Profile questionnaire for seventh and eighth grade students*. Paper presented at the annual meeting of North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Asilomar, CA.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1988). *Physical competence / adequacy and their relationship to global physical self-worth and global general self-worth*. Paper presented at the annual conference of Association for the Advancement of Applied Psychology. Nashua, NH.
- Whiting, J.W.M. & Child, I.L. (1953). *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haven, Yale University Press.
- Wichstrom, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, validity and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65, 100-116.
- Wiederman, M. & Hurst, S. (1998). Body size, physical attractiveness, and body image among young adult women: Relationships to sexual experience and sexual esteem. *Journal of Sex Research*, 35, 272-281.
- Wiese-Bjornstal, D. (1997). Section II: *Psychological dimensions*. In the President's Council on Physical fitness and Sport report Physical Activity and Sport in the Lives of Girls. (pp. 49-69). Washington, D.C.: President's Council.

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

- Wiesner, A.R. (1997). *Perceived parental influences of youth tennis players within Harter's Competence motivation theory*. Inst for Sport & Human Performance. University of Oregon
- Wigfield, A.; Eccles, J.S.; MacIver, D; Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Dev Psychol*; 27: 552-565.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- Williams, T.R. (1983). *Socialization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Williamson, D.A.; Barker, S.E.; Bertman, L.J. & Gleaves, D.H. (1995). Body image, body dysphoria, and dietary restraint: factor structure in nonclinical subjects. *Behavior Research and Therapy*, 33: 85-93.
- Wilson, J.Q., & Herrnstein, R.J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon & Schuster.
- Winefield, H.R., Goldney, R.D., Triggeman, M., & Winefield, A.H. (1990). Parental rearing behaviors: Stability of reports over time and relation to adult interpersonal skills. *Journal of Genetic Psychology*, 151., 211-219.
- Wojciszke, B. (1994). Inferring interpersonal attitudes: Hypotheses and the information-gathering process. *European Journal of Psychology*, 24, 383-401.
- Wood, J., Chopin, K. & Hannah, M. E. (1988). Family Environment and its Relationship to Underachievement. *Adolescence*, 23, 283-289.
- Wood, J.V. & Lockwood, P. (1999). Social comparison in dysphoric and low self-esteem people. En R.M. Kowalski y M.R. Leary (Eds.): *The social psychology of emotional and behavioural problems*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wood, J.V. & Taylor, K.L. (1991). Serving self-relevant goals through social comparison. En J. Suls y T.A. Wills (Eds.): *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp 23-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wood, K.C.; Becker, J.A. & Thompson, J.K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 85-100.
- Wood, W. & Karten, S.J. (1986). Sex differences in interaction style as a product of perceived sex differences in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*; 50: 341-347.
- Worrell, F.C. (1997). An exploratory factor analysis of Harter's self-perception profile for adolescents with academically talented students. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1016-1024.
- Wrong, D.H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. New York: Free Press.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*, Vol. 2. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

## BIBLIOGRAFIA

- Yabiku, S.T.; Axinn, W.G. & Thornton, A. (1999). Family integration and children's self-esteem. *American Journal of Sociology*, 104 (5): 1494-1524.
- Yamaguchi, Y. (1987). A cross-national study of socialization into physical activity in corporate settings: the case of Japan and Canada. *Sociology of Sport Journal*, 4, 61-77.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 813-822.
- Zaharopoulos, E. & Hodge, K.P. (1991). Self concept and sport participation. *New Zealand Journal of Education Research*, 37, 225-239.
- Zion, L. (1965). Body concept as it relates to self-concept. *Research Quarterly*, 36, 490-495.
- Zulaika, L. y Goñi, A. (2002). Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico. *Apunts*, 67
- Zulaika, L.M. (1999-b). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de psicodidáctica*, 8, 101-120.
- Zulaika, L.M., (1999a). *Educación física y autoconcepto. Análisis relacional y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto*. Tesis Doctoral. Euskal herriko Unibertsitatea.
- Zupiria, X. (1995). Autoestima. *ELHUYAR. Zientzia eta Teknika Aldizkaria*. Azaroa, 101, 36-39.

# **ANEXO I:**

## **INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

## CUESTIONARIOS HIJOS

**En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas. Tan solo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar.**

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

*Centro de estudios:*

**Publico** \_\_\_\_\_ **Privado** \_\_\_\_\_ (señala con una X)

**Nombre del centro:** \_\_\_\_\_

*Sexo y edad:*

**Varón** \_\_\_\_\_ **Mujer** \_\_\_\_\_ (señala con una X)

**Edad:** \_\_\_\_\_ **años** \_\_\_\_\_



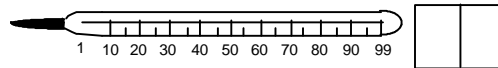
## *Instrucciones generales*

A continuación encontrarás una serie de preguntas, relacionadas con una INVESTIGACIÓN que estamos realizando sobre los factores que favorecen la practica deportiva.

No hay contestaciones verdaderas o falsas, responde lo que pienses sinceramente. En cualquier caso es muy importante que contestes a todas las preguntas, valorando de 0 a 100 en función del grado en que estés de acuerdo con el contenido de la pregunta, a mayor acuerdo mayor puntuación.

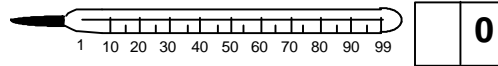
A modo de ejemplo tenemos:

1. Solo voy a hacer deporte cuando estoy de buen humor



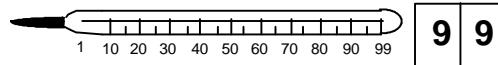
Si señalases el 0, querría decir que estás en total desacuerdo con la pregunta:

1. Solo voy a hacer deporte cuando estoy de buen humor



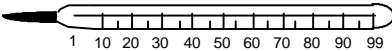
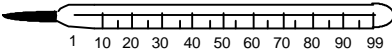
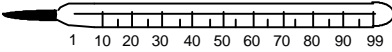
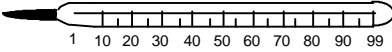
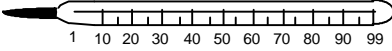
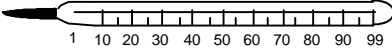
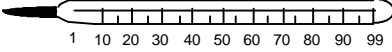
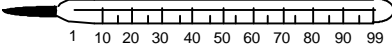
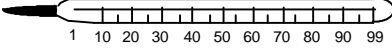
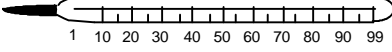
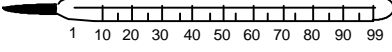
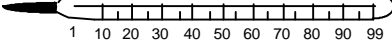
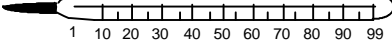
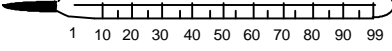
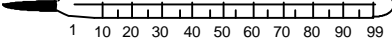
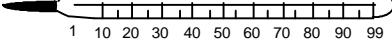
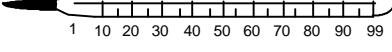
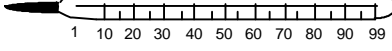
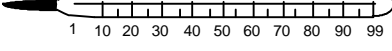
Si pusieras el 99 estarías totalmente de acuerdo con la pregunta:

1. Solo voy a hacer deporte cuando estoy de buen humor



TACHA LA PUNTUACIÓN QUE MÁS SE APROXIME A LO QUE TU CREES.  
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

## CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO (AF-5)

1. Consigo fácilmente amigos		<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Hago bien los trabajos escolares (profesionales)		<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Tengo miedo de algunas cosas		<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Soy muy criticado/a en casa		<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Me cuido físicamente		<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Soy una persona amigable		<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Mis superiores (profesoras/es) me consideran un buen trabajador/a		<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o		<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Me siento feliz en casa		<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. Me buscan para realizar actividades deportivas		<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. Es difícil para mí hacer amigos		<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Trabajo mucho en clase (en el trabajo)		<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Me asusto con facilidad		<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Mi familia está decepcionada de mí		<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Me considero elegante		<input type="text"/>	<input type="text"/>
16. Soy un chico/a alegre		<input type="text"/>	<input type="text"/>
17. Mis superiores (profesoras/es) me estiman		<input type="text"/>	<input type="text"/>
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o		<input type="text"/>	<input type="text"/>
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		<input type="text"/>	<input type="text"/>

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

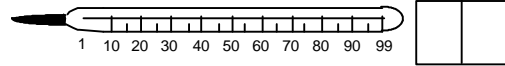
20.	Me gusta como soy físicamente			
21.	<i>Me cuesta hablar con desconocidos</i>			
22.	Soy un buen trabajador/a (estudiante)			
23.	<i>Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a (superior)</i>			
24.	Mis padres me dan confianza			
25.	Soy buena/o haciendo deporte			
26.	Tengo muchos amigos			
27.	Mis profesores/as (superiores) me consideran inteligente y trabajador/a			
28.	<i>Me siento nervioso/a</i>			
29.	Me siento querido/a por mis padres			
30.	Soy una persona atractiva			

## ESCALA DE CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO (CFD)

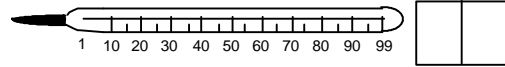
1. Mis padres nunca me han animado a participar en competiciones y espectáculos deportivos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mis padres a menudo me regalan objetos relacionados con la practica deportiva		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En mi casa nunca se compran revistas de información deportiva		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mis padres se preocupan de que mi centro tenga instalaciones deportivas adecuadas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A mis padres les ha preocupado que mi profesor de E.F. fuera un profesional cualificado		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En mi casa vemos la programación deportiva de televisión		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mis padres están orgullosos de mis méritos deportivos		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mis padres nunca me han alentado a que me mantenga en buena forma física		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mis padres me premian con regalos relacionados con el deporte		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mis padres practican deporte		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. En mi casa seguimos las competiciones deportivas a través de los medios de comunicación		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vivo en un lugar donde es accesible la práctica deportiva		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. El deporte para mi familia es muy importante		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mis padres nunca se han preocupado de mi carrera deportiva		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ESCALA DE CLIMA DE IGUALES EN LA PRACTICA DEPORTIVA (CIPD)**

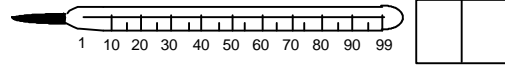
1. Mis mejores amigos practican deporte



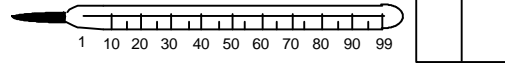
2. El deporte no ayuda a hacer amigos



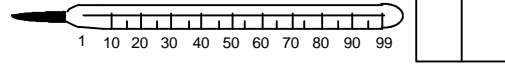
3. El deporte fomenta los lazos de amistad con mis compañeros



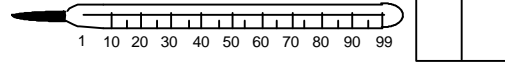
4. Practicando deporte uno es más popular



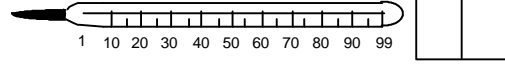
5. Los chicos de mi entorno no valoran la práctica deportiva



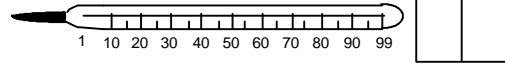
6. El líder de mi grupo hace deporte



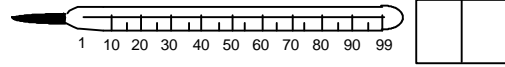
7. Me gusta practicar deporte para destacar de alguna manera



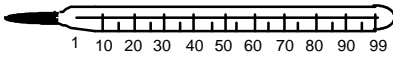
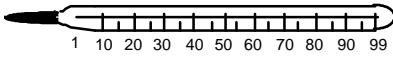
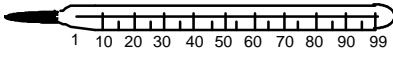
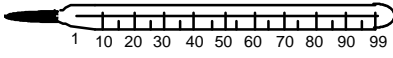
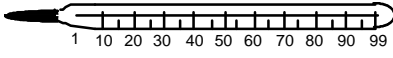
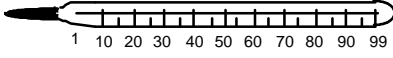
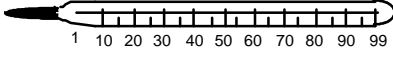
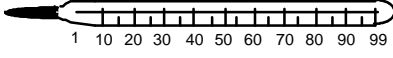
8. Hacer deporte es una buena manera de ocupar el tiempo libre



9. Mis amigos van a ver competiciones deportivas



**INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVAS I: DEPORTE ESCOLAR**

1. Participo en todas las actividades físicas y deportivas que se organizan en mi centro			
2. Durante los recreos o cuando falta algún profesor, suelo practicar algún deporte			
3. Considero que, comparado con otras personas de mi edad, mi nivel deportivo está entre los peores.			
4. Creo que mi forma física es excelente			
5. Me gustan mucho mis clases de educación física			
6. Participo en todas las actividades físicas y deportivas que se organizan en mi centro			
7. Durante la clase de E. Física trato de hacer el menor esfuerzo posible			
8. No creo que cuando tenga más de 20 años practique algún deporte o actividad física			

CONTESTA LAS PREGUNTAS SIGUIENTES SEÑALANDO CON UN ASPA EL RECUADRO DE LA RESPUESTA ELEGIDA

9.- En horario extraescolar, ¿con qué frecuencia sueles practicar actividades físico-deportivas?

- nunca
- menos de una vez a la semana
- una vez por semana
- varias veces por semana
- todos los días

10.-Fuera del instituto, ¿con qué frecuencia realizas actividades físicas como caminar, dar largos paseos en bici, jugar a algún deporte, hacer jogging, etc?

- nunca
- menos de una vez a la semana
- una vez por semana
- varias veces por semana
- todos los días

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

11.- ¿Eres miembro de algún club deportivo?.

- no
- sí, estoy entrenando en un equipo de deportes
- sí, pero no participo

13.- ¿ Tomas parte en competiciones deportivas? (por ejemplo: atletismo, baloncesto, fútbol, etc.)

- sí
- no
- lo hacía, pero ya no lo hago

15.- Fuera del instituto, ¿cuántas horas a la semana generalmente haces ejercicio en tu tiempo libre, de tal forma que llegas a sudar o te quedas extenuado (casi sin respiración)?

- nunca
- alrededor de 1/2 hora
- alrededor de 1 hora
- alrededor de 2-3 horas
- alrededor de 4 - 6 horas
- 7 horas o más

17. Fuera del instituto, ¿ en qué tipo de actividades físicas tomas parte normalmente (durante todo el año)?


12. ¿Eres miembro de algún equipo de deportes del centro?

- no
- sí, estoy entrenando en un equipo de deportes
- sí, pero no participo

14.- Fuera del instituto, ¿cuántas veces a la semana generalmente haces ejercicio en tu tiempo libre, de tal forma que llegas a sudar o te quedas extenuado (casi sin respiración)?

- todos los días
- 4 - 6 veces por semana
- 2 - 3 veces por semana
- una vez al mes
- menos de una vez al mes
- nunca

16.- ¿Generalmente, haces ejercicio solo o con otros?

- solo
- con otros
- a veces solo y a veces con otros

*ANEXO: INSTRUMENTOS*

18.- A continuación, aparece una lista de personas conocidas. ¿alguna de ellas toma parte en deportes en su tiempo libre? (Por favor, marca una sola respuesta para cada línea).

tengo	todas las semanas	menos de una vez a la semana	nunca	no lo sé	no
padre					
madre					
hermano mayor					
hermana mayor					
mejor amigo					



**INVENTARIO DE CONDUCTAS DEPORTIVAS II:**

**MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA DEPORTIVA**

19.- Aquí hay una lista de razones que algunos chicos/as han dado por las que les gusta el deporte. Por favor, lee cada una y señala que importancia le das tú

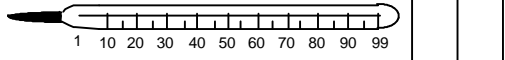
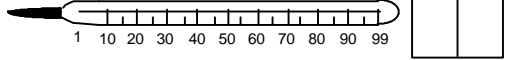
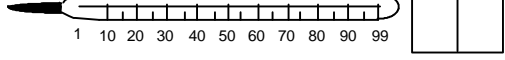
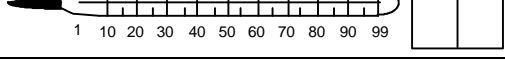
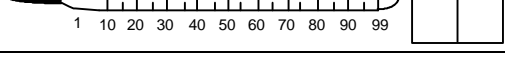
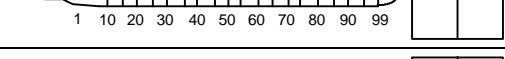
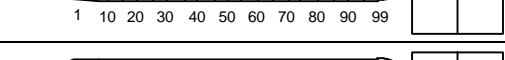
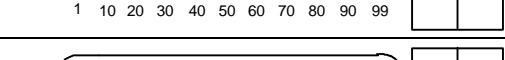
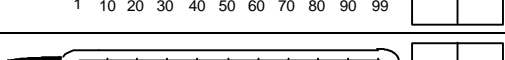
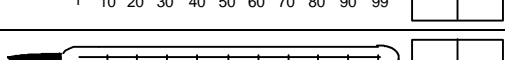
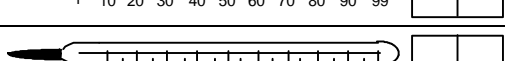
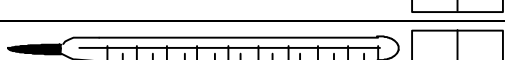
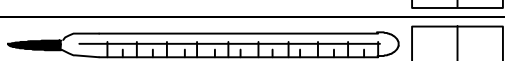
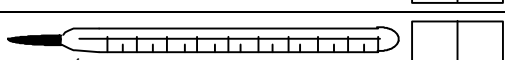
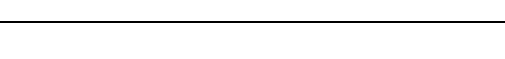
muy nada		bastante	
importante importante		importante	
divertirse			
ser bueno en el deporte			
ganar			
hacer nuevos amigos			
mejorar mi salud			
ver a mis amigos			
estar en forma			
tener buen aspecto			
disfrutar el sentimiento de usar mi cuerpo			
ser como una estrella del deporte			
agradar a mis padres			

**ESCALA DE SOCIALIZACION FAMILIAR**

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y rodea con un círculo la contestación que tú creas más apropiada.

1. Mis padres me han demostrado con palabras y gestos me quieren <sup>{1}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Siento que mis padres me quieren <sup>{1}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mis padres me castigan, incluso por cometer pequeñas faltas <sup>{2}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mis padres tratan de influirme para que sea una persona importante <sup>{4}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mis padres desean que sea diferente en algún aspecto <sup>{4}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mis padres me prohíben hacer cosas que otros niños de mi edad suelen hacer por miedo a que me suceda algo <sup>{3}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cuando no estoy en casa mis padres se preocupan de saber lo que hago <sup>{3}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Cuando las cosas no me salen bien mis padres tratan de comprenderme y animarme <sup>{1}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mis padres me imponen más castigos corporales de los que merezco <sup>{2}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Cuando a mis padres les parece mal lo que hago se entristecen hasta el punto que me siento culpable de lo que he hecho <sup>{4}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mis padres muestran interés en que obtenga buenas notas <sup>{3}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cuando me enfrento a una tarea difícil tengo el sentimiento de que mis padres me ayudan <sup>{1}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mis padres me dicen: "tu que eres tan mayor o tu que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esta forma" <sup>{4}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tengo la sensación de que cuando mis padres están tristes yo soy la causa de su estado <sup>{4}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mis padres me demuestran que están satisfechos conmigo <sup>{1}</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

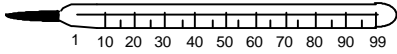
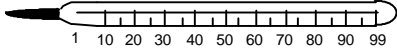
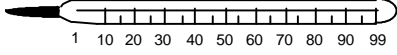
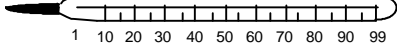
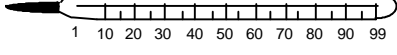
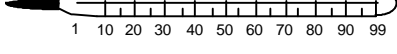
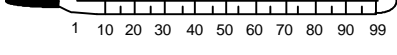
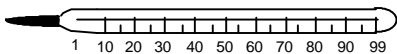
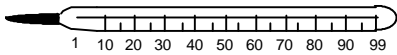
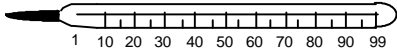
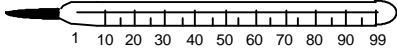
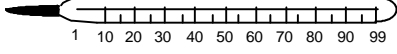
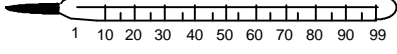
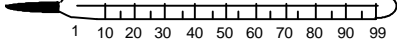
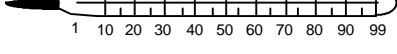
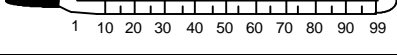
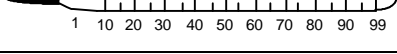
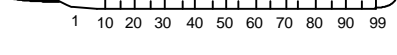
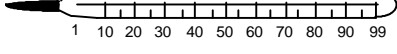
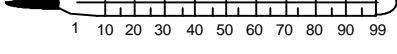
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

16. Mis padres respetan mis opiniones <sup>{1}</sup>	
17. Tengo la sensación de que mis padres quieren estar a mi lado <sup>{1}</sup>	
18. Mis padres utilizan expresiones como: "Si haces eso, voy a ponerme muy triste" <sup>{4}</sup>	
19. Mis padres alaban frecuentemente mi comportamiento <sup>{1}</sup>	
20. Cuando me encuentro triste busco ayuda y comprensión en mis padres <sup>{1}</sup>	
21. Mis padres me castigan aunque no haya hecho nada malo <sup>{2}</sup>	
22. Mis padres me dejan hacer las mismas cosas que pueden hacer mis amigos <sup>{3}</sup>	
23. Mis padres me dicen que no están de acuerdo con la forma de comportarme en casa <sup>{4}</sup>	
24. Mis padres me castigan con dureza, incluso por cosas que no tienen importancia <sup>{2}</sup>	
25. Mis padres me pegan sin motivo <sup>{2}</sup>	
26. Mis padres me pegan <sup>{2}</sup>	
27. Puedo ir donde quiera sin que mis padres se preocupen demasiado <sup>{3}</sup>	
28. Tengo la sensación de que hay ternura y cariño entre mis padres y yo <sup>{1}</sup>	
29. Mis padres me han mandado a la cama sin cenar <sup>{2}</sup>	
30. Mis padres me manifiestan que están satisfechos contigo mediante expresiones físicas cariñosas, como darme una palmada en la espalda <sup>{1}</sup>	

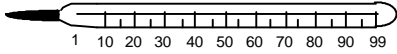
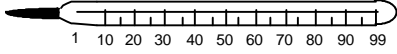
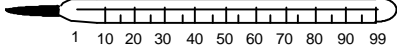
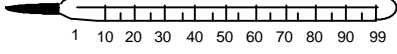
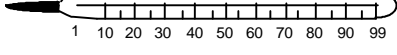
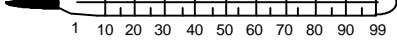

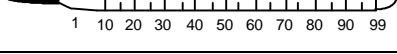
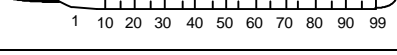
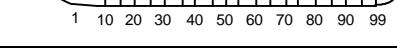
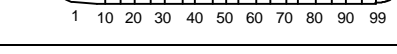
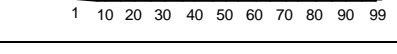
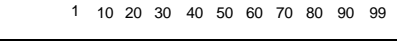
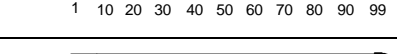
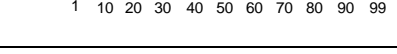
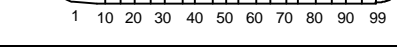
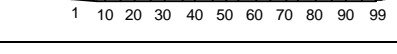
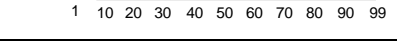
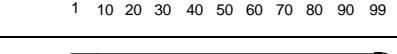
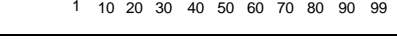
**PHYSICAL SELF-DESCRIPTION QUESTIONNAIRE (PSDQ)**

1. Cuando me pongo enfermo me siento tan mal que no puedo levantarme de la cama		<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Me siento confiado cuando realizo movimientos coordinados		<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Algunas veces a la semana me ejercito o juego suficientemente duro hasta llegar a forzar la respiración		<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Estoy demasiado grueso		<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Otras personas creen que soy bueno en los deportes		<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Estoy satisfecho con el tipo de persona que soy físicamente		<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Soy atractivo para mi edad		<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Soy una persona fuerte físicamente		<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Soy bastante bueno flexionando, extendiendo y girando mi cuerpo		<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. Puedo correr una larga distancia sin parar		<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. En conjunto, la mayoría de cosas que hago me salen bien		<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Normalmente cojo cualquier enfermedad (gripe, virus, resfriado, etc.) con la que tengo contacto		<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Es fácil para mí controlar los movimientos de mi cuerpo		<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. A menudo hago ejercicios o actividades que me hacen forzar la respiración		<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Mi cintura es demasiado ancha		<input type="text"/>	<input type="text"/>
16. Soy bueno en la mayoría de los deportes		<input type="text"/>	<input type="text"/>
17. Físicamente, estoy feliz conmigo mismo		<input type="text"/>	<input type="text"/>
18. Tengo una cara bien parecida		<input type="text"/>	<input type="text"/>

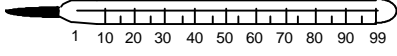
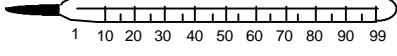
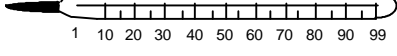
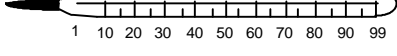
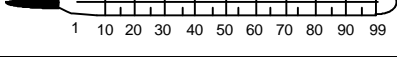
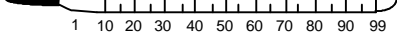
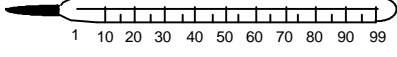
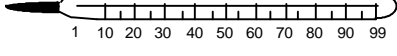
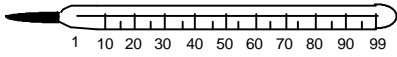
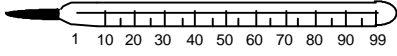
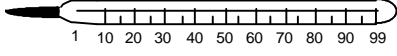
*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

19. Tengo un cuerpo con mucha fuerza		<input type="text"/>	<input type="text"/>
20. Mi cuerpo es flexible		<input type="text"/>	<input type="text"/>
21. Realizaría bien un test de vitalidad y resistencia física		<input type="text"/>	<input type="text"/>
22. No tengo mucho de qué estar orgulloso		<input type="text"/>	<input type="text"/>
23. Estoy enfermo tan frecuentemente que no puedo hacer todas las cosas que me gustaría.		<input type="text"/>	<input type="text"/>
24. Soy bueno coordinado movimientos.		<input type="text"/>	<input type="text"/>
25. Realizo ejercicio o actividad que me hace inspirar y espirar profundamente, durante al menos 30 minutos, tres o cuatro veces a la semana		<input type="text"/>	<input type="text"/>
26. Tengo demasiada grasa en mi cuerpo		<input type="text"/>	<input type="text"/>
27. La mayoría de los deportes son fáciles para mí		<input type="text"/>	<input type="text"/>
28. Me siento bien acerca de mi apariencia y acerca de lo que puedo hacer físicamente		<input type="text"/>	<input type="text"/>
29. Tengo mejor apariencia que la mayoría de mis amigos		<input type="text"/>	<input type="text"/>
30. Soy más fuerte que la mayoría de las personas de mi edad		<input type="text"/>	<input type="text"/>
31. Mi cuerpo es torpe y falto de flexibilidad		<input type="text"/>	<input type="text"/>
32. Podría correr 5 kilómetros sin parar		<input type="text"/>	<input type="text"/>
33. Siento que mi vida no es muy útil		<input type="text"/>	<input type="text"/>
34. Raramente estoy indispueto o enfermo		<input type="text"/>	<input type="text"/>
35. Puedo realizar fácilmente los movimientos de la mayoría de actividades físicas		<input type="text"/>	<input type="text"/>
36. Hago actividades físicas (como correr, bailar, ciclismo, aeróbic, gimnasia o natación) por lo menos tres veces a la semana		<input type="text"/>	<input type="text"/>
37. Estoy por encima de mi peso adecuado		<input type="text"/>	<input type="text"/>
38. Tengo buenas destrezas deportivas		<input type="text"/>	<input type="text"/>

ANEXO: INSTRUMENTOS

39. Siento que soy bueno físicamente		<input type="text"/>
40. Soy feo/a		<input type="text"/>
41. Soy débil y no tengo musculatura		<input type="text"/>
42. Las partes de mi cuerpo se mueven y doblan bien en la mayoría de las direcciones		<input type="text"/>
43. Pienso que podría correr una larga distancia sin sentirme cansado		<input type="text"/>
44. En conjunto, no soy bueno		<input type="text"/>
45. Me pongo enfermo muchas veces		<input type="text"/>
46. Considero que mi cuerpo realiza movimientos coordinados con facilidad		<input type="text"/>
48. Tengo mucha barriga		<input type="text"/>
49. Soy mejor en los deportes que la mayoría de mis amigos		<input type="text"/>
50. Me siento bien acerca de cómo soy y qué puedo hacer físicamente		<input type="text"/>
51. Tengo buena apariencia		<input type="text"/>
52. Realizaría bien un test de fuerza		<input type="text"/>
53. Pienso que soy suficientemente flexible para la mayoría de los deportes		<input type="text"/>
54. Puedo estar físicamente activo durante un largo periodo de tiempo sin sentirme cansado		<input type="text"/>
55. La mayoría de las cosas que hago, las hago bien		<input type="text"/>
56. Cuando me pongo enfermo, me cuesta mucho tiempo recuperarme		<input type="text"/>
57. Soy armonioso y coordinado cuando practico deporte y otras actividades físicas		<input type="text"/>
58. Practico deportes, ejercicio, baile u otras actividades físicas casi todos los días		<input type="text"/>
59. La gente piensa que estoy grueso		<input type="text"/>

*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

60. Juego bien en los deportes		<input type="text"/>	<input type="text"/>
61. Me siento bien como soy físicamente		<input type="text"/>	<input type="text"/>
62. Nadie cree que soy bien parecido		<input type="text"/>	<input type="text"/>
63. Soy bueno levantando objetos pesados		<input type="text"/>	<input type="text"/>
64. Pienso que obtendría un buen resultado en un test de flexibilidad		<input type="text"/>	<input type="text"/>
65. Soy bueno en actividades de resistencia como correr largas distancias, aeróbic, ciclismo, natación o esquí de fondo.		<input type="text"/>	<input type="text"/>
66. En conjunto, tengo mucho de qué sentirme orgulloso		<input type="text"/>	<input type="text"/>
67. Enfermo y acudo al médico con más frecuencia que la mayoría de las personas de mi edad		<input type="text"/>	<input type="text"/>
68. En conjunto, soy un fracasado		<input type="text"/>	<input type="text"/>
69. Normalmente estoy sano, incluso cuando mis amigos se ponen enfermos		<input type="text"/>	<input type="text"/>
70. Parece que nada de lo que hago sale bien		<input type="text"/>	<input type="text"/>

# PADRES

EN LAS PAGINAS DE ESTE CUADERNILLO VD. ENCONTRARA PREGUNTAS SOBRE DIFERENTES AMBITOS DE SU VIDA: SU MANERA DE SER, SUS RELACIONES SOCIALES, SU ACTIVIDAD FISICA, DEPORTE, ETC. ES MUY IMPORTANTE QUE VD. LAS LEA CON DETENIMIENTO Y CONTESTE A ELLAS CON LA MAXIMA FRANQUEZA. **RECUERDE QUE TODA LA INFORMACION ES ANONIMA Y EN NADA LE COMPROMETE**

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION**

Cumplimente la información contenida en el recuadro inferior  
 Rodee con un círculo el número que corresponda, o escriba una cifra (en el caso de la EDAD y el N° de HIJOS)

SEXO	EDAD	ESTADO CIVIL	SITUACION LABORAL		
1 HOMBRE	<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>	1	SOLTERO	1	EN PARO
2 MUJER		2	CASADO	2	TRABAJA
N° DE HIJOS (en el hogar)		3	SEPARADO	3	AMA DE CASA
<input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/> <input style="width: 20px; height: 20px;" type="text"/>		4	DIVORCIADO	4	JUBILADO/A
		5	VIUDO		

**NIVEL DE ESTUDIOS**

**INGRESOS** (en el hogar)

1	SIN ESTUDIOS
2	ESCUELA PRIMARIA
3	GRADUADO ESCOLAR
4	BACHILLER O F.P.
5	TITULO MEDIO
6	TITULO SUPERIOR

1	MENOS DE 1 MILLON
2	ENTRE 1 Y 2 MILLONES
3	ENTRE 2 Y 3 MILLONES
4	ENTRE 3 Y 4 MILLONES
5	ENTRE 4 Y 5 MILLONES
6	MAS DE 5 MILLONES



*ESTILOS PARENTALES, CLIMA FAMILIAR Y AUTOESTIMA FÍSICA  
EN ADOLESCENTES*

**A continuación, responda las siguientes preguntas señalando con un aspa el recuadro de la respuesta elegida.**

1.- ¿Con qué frecuencia realiza actividades físicas como caminar, dar largos paseos en bici, jugar a algún deporte, hacer jogging, etc?

- nunca
- menos de una vez a la semana
- una vez por semana
- varias veces por semana
- todos los días

4.- ¿Con qué frecuencia realiza actividades físicas y deportivas con sus hijos/as?

- nunca
- menos de una vez a la semana
- una vez por semana
- varias veces por semana
- todos los días

5.- ¿Es miembro de algún club deportivo?.

- no
- sí, estoy entrenando en un equipo de deportes
- sí, pero no participo

6. ¿Es miembro de algún equipo de deportes?

- no
- sí, estoy entrenando en un equipo de deportes
- sí, pero no participo

7.- ¿ Toma parte en competiciones deportivas? (por ejemplo: atletismo, baloncesto, fútbol, etc.)

- sí
- no
- lo hacía, pero ya no lo hago

*ANEXO: INSTRUMENTOS*

8.- ¿Cuántas veces a la semana generalmente hace ejercicio en su tiempo libre, de tal forma que llega a sudar o se queda extenuado (casi sin respiración)?

- todos los días
- 4 - 6 veces por semana
- 2 - 3 veces por semana
- una vez al mes
- menos de una vez al mes
- nunca

9.- ¿Cuántas horas a la semana generalmente hace ejercicio en su tiempo libre, de tal forma que llega a sudar o se queda extenuado (casi sin respiración)?

- nunca
- alrededor de 1/2 hora
- alrededor de 1 hora
- alrededor de 2-3 horas
- alrededor de 4 - 6 horas
- 7 horas o más

10.- ¿Generalmente, hace ejercicio solo o con otros?

- solo
- con otros
- a veces solo y a veces con otros

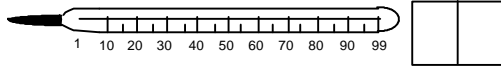
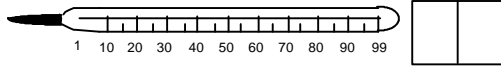
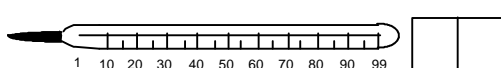
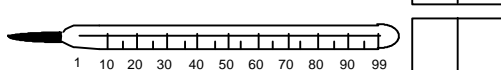

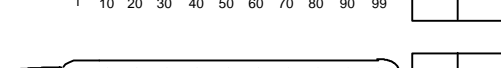
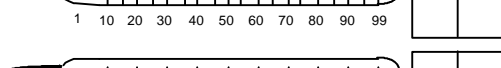
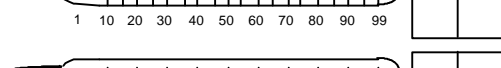
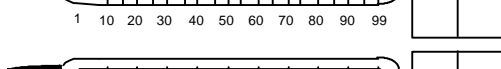
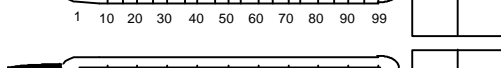
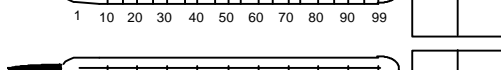
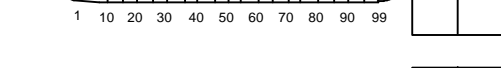
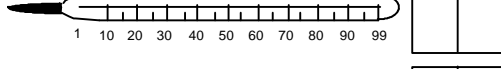
11.- A continuación, aparece una lista de personas conocidas. ¿alguna de ellas toma parte en deportes en su tiempo libre? (Por favor, marca una sola respuesta para cada línea).

	todas las semanas	menos de una vez a la semana	nunca	no lo sé	no tengo
Esposa					
Hijos					
Hijas					
Compañeros del trabajo					
Mejor amigo					

15.- Cite las actividades deportivas que practique con mayor frecuencia (hasta tres).

-----  
 -----  
 -----

**CLIMA FAMILIAR DEPORTIVO – PADRES (CFD)**

1. Nunca he animado a mis hijos a participar en competiciones y espectáculos deportivos. 
2. A menudo regalo a mis hijos/as objetos relacionados co la practica deportiva 
3. En mi casa nunca se compran revistas de información deportiva 
4. Me preocupo de que el centro de mi hijo tenga instalaciones deportivas adecuadas 
5. Me preocupo de que el profesor de E. Física de mi hijo sea un profesional cualificado 
6. En mi casa vemos la programación deportiva de televisión 
7. Me siento orgulloso de los méritos deportivos de mis hijos 
8. Aliento a mis hijos a que se mantengan en buena forma física 
9. Premio a mis hijos con regalos relacionados con el deporte 
10. Practico deporte habitualmente 
11. En mi casa seguimos las competiciones deportivas a través de los medios de comunicación 
12. Vivimos en un lugar donde es accesible la práctica deportiva 
13. El deporte para mi familia es muy importante 
14. Oriento la carrera deportiva de mis hijos 