



UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD

TESIS DOCTORAL

LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y VARIABLES PERSONALES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEPORTIVO

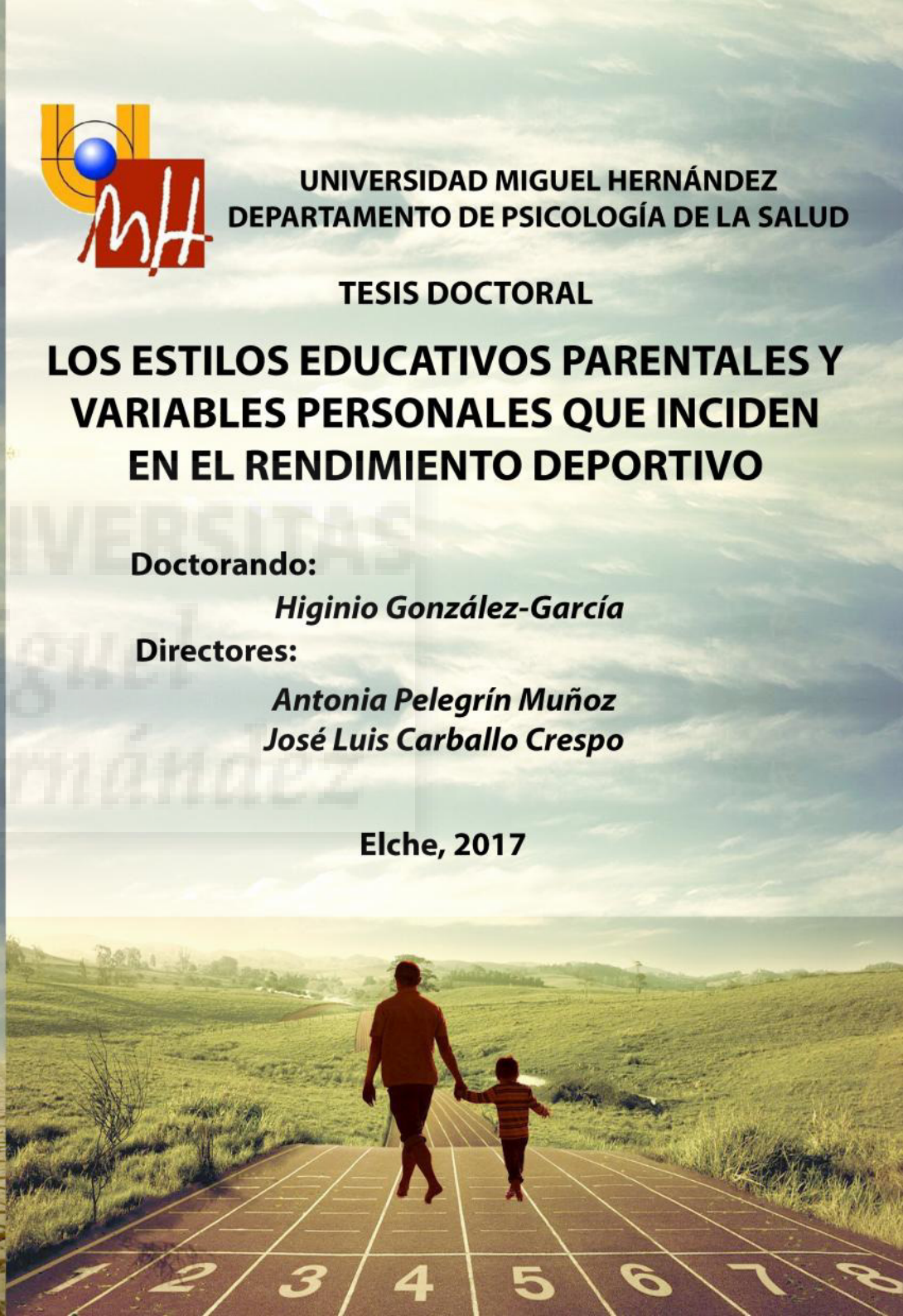
Doctorando:

Higinio González-García

Directores:

*Antonia Pelegrín Muñoz
José Luis Carballo Crespo*

Elche, 2017



Los Estilos Educativos Parentales y Variables Personales que Inciden en el Rendimiento Deportivo



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIO SANITARIAS

Departamento de Psicología de la Salud

Tesis Doctoral realizada por:

Higinio González García

Directores:

Dra. Antonia Pelegrín Muñoz

Dr. José Luis Carballo Crespo

Elche, 2017



Antonia Pelegrín Muñoz, Profesor Contratado Doctor, adscrito al Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche, por la presente, certifica que:

D. Higinio González García ha realizado bajo mi dirección y la del Dr. José Luis Carballo Crespo, la Tesis Doctoral titulada:

“Los estilos educativos parentales y variables personales que inciden en el rendimiento deportivo”

Que dicha tesis es original y cumple, a mi juicio, los criterios de calidad y rigor científico que la facultan para pasar a la fase de defensa pública.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Elche, a nueve de enero de dos mil diecisiete.

Fdo. Prof. Dra. Antonia Pelegrín Muñoz
Departamento de Psicología de la Salud
Universidad Miguel Hernández de Elche



José Luis Carballo Crespo, Profesor Contratado Doctor, adscrito al Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche, por la presente, certifica que:

D. Higinio González García ha realizado bajo mi dirección y la de la Dra. Antonia Pelegrín Muñoz, la Tesis Doctoral titulada:

“Los estilos educativos parentales y variables personales que inciden en el rendimiento deportivo”

Que dicha tesis es original y cumple, a mi juicio, los criterios de calidad y rigor científico que la facultan para pasar a la fase de defensa pública.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Elche, a nueve de enero de dos mil diecisiete.

Fdo. Prof. Dr. José Luis Carballo Crespo
Departamento de Psicología de la Salud
Universidad Miguel Hernández de Elche



D. JUAN CARLOS MARZO CAMPOS, Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández,

INFORMA:

Favorablemente que la Tesis titulada **“Los estilos educativos parentales y variables personales que inciden en el rendimiento deportivo”**, de la que es autor el doctorando Higinio González García y dirigida por la Dra. Antonia Pelegrín Muñoz y el Dr. José Luis Carballo Crespo, tiene la conformidad de este Departamento para que sea depositada y presentada para exposición pública, ya que cumple los requisitos en cuanto a forma y contenido.

Elche, a 9 de Enero de 2017

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

Agradecimientos

Sería difícil sintetizar cada una de las personas que han puesto su granito de arena para la realización de esta tesis doctoral, pero en especial debo de agradecerles:

A mi Directora de Tesis, Toñi Pelegrín, gracias por confiar en mí desde el primer día. Siempre me has tendido la mano para ayudarme en todo momento, me has motivado y siempre has tenido buenas palabras para mí.

A mi Director de Tesis, José Luis Carballo, gracias por tus lecciones y por tu apoyo. Me has aportado mucho. Espero que después de esto pueda continuar robándote de tus conocimientos.

A mi Madre, Andrea, por todo lo que me has aportado. Porque somos como dos gotas de agua, porque siempre hemos sido uña y carne. Porque me has enseñado la mayoría de cosas que sé y porque eres participe de todo lo que he conseguido.

A mi Padre, Benito, por haberlo dado todo por mí y por mis hermanos. Y por los buenos valores que nos has enseñado.

A mis Abuelos, Araceli; Higinio y Concha; porque vosotros sentasteis los pilares de lo que mis hermanos y yo somos ahora. Por todos los buenos recuerdos que tengo y las buenas aptitudes que he heredado de vosotros. Porque me enseñasteis que el único camino para conseguir las cosas es luchando por ellas.

A mis Tíos, y en especial a mi Madrina Isabel, porque cuando nadie confiaba en mí tú lo hiciste y siempre me empujaste a mirar hacia arriba.

A mi Novia, Laura, porque has sido la primera en conocer todas las ideas que están dentro de este trabajo. Porque lo has visto crecer día tras día, y más importante aún, porque me has ayudado a mejorar como persona y como profesional en el campo de la investigación. Además, me has ayudado con lo que peor llevo, que no es otra cosa que “estarme quieto”.

A mis amigos: Omi, Emi, Diego, Octa, Adri, Mexi, Fran, Domingo, José Andrés, Carlos, Javis de Cartagena, Bruno, Alex López-Valenciano, a mis amigos del CID, a los conserjes del Palau, PJ, Nisio, Raúl, Rubén Rizo, José Salinas, Juan Salinas, Jota, Victor, Parra, Juan, Cerón, Guilla, Garrido, Fran, Juanda, Francis de Barqueros, Mario Cogollos, Rubén, Juan Egea, Juan Martos, Juanmi, Alex, etc.

Al Club Deportivo Mazarrón Tenis de mesa, al Club Totana Tenis de mesa, al CTM Torreta Elda, a mis alumnos del UMU Tenis de mesa, al CTT Altea y a mis alumnos de entrenamiento personal, porque a vosotros siempre os llevo en el corazón.

ÍNDICE

PARTE TEÓRICA

1. Introducción.....	9
1.2. Variables que Influyen en el Rendimiento Deportivo.....	10
1.2.1. Variables Ambientales.....	12
1.2.1.1. El Entrenador.....	12
1.2.1.2. Los Padres.....	14
1.2.1.3. El Entrenamiento.....	16
1.2.1.4. La Competición.....	19
1.2.2. Variables Personales.....	21
1.2.2.1. Psicológicas.....	21
1.2.2.2. Antropométricas.....	23
1.2.2.3. Genéticas.....	23
1.2.3. Otras Variables que Influyen en el Rendimiento.....	24
2. Estilos Educativos Parentales.....	25
2.1. Evolución del Concepto Estilos Educativos.....	25
2.1.1. El modelo Psicodinámico.....	27
2.1.2. El modelo basado en el Aprendizaje.....	28
2.1.3. El estudio del Estilo Educativo por medio de Dimensiones.....	29
2.1.4. El modelo de Baumrind.....	30
2.1.5. Modelo Bidimensional de MacCoby y Martin.....	32
2.1.5.1. Autoritario-Recíproco.....	33
2.1.5.2. Estilo Autoritario-Represivo.....	34
2.1.5.3. Estilo Permisivo-Indulgente.....	35
2.1.5.4. Estilo Permisivo-Negligente.....	36
2.2. Estilos Educativos y Logro Académico.....	37
2.3. Estilos Educativos y Agresividad.....	38
2.4. Estilos Educativos y Actividad Física.....	40
3. Personalidad Resistente.....	43
3.1. Origen del Concepto.....	43
3.2. Definición de Personalidad Resistente.....	44
3.3. Componentes o Dimensiones de la Personalidad Resistente.....	45
3.4. Mecanismos de Actuación de la Personalidad Resistente.....	47

3.5. Personalidad Resistente y Deporte.....	48
4. Locus de Control.....	51
4.1. Origen del Concepto.....	51
4.2. Definición de Locus de control.....	52
4.3. Locus de control, Actividad Física y Deporte.....	53
4.4. Locus de control y Salud.....	55
4.5. Locus de control y Agresividad.....	56
4.6. Locus de control y Estilo Educativo Parental.....	57
5. La Ira.....	58
5.1. Origen y Concepto.....	58
5.2. Conceptos relacionados con la Ira.....	60
5.3. Ira y Deporte.....	64

PARTE EMPÍRICA

6. Objetivos.....	69
7. Método.....	70
7.1. Participantes.....	70
7.2. Descripción de las Variables Sociales y Deportivas.....	71
7.3. Variables e Instrumentos.....	83
7.3.1. Evaluación de los factores Sociodemográficos y de Rendimiento Deportivo.....	83
7.3.2. Evaluación de las Variables Psicológicas.....	84
7.3.2.1. Estilos Educativos de los Padres.....	84
7.3.2.2. Locus de Control Externo.....	86
7.3.2.3. Ira.....	87
7.3.2.4. Personalidad Resistente.....	87
7.3.2.5. Evaluación de la Infrecuencia de Respuesta.....	88
7.4. Procedimiento.....	88
7.5. Análisis Estadístico.....	89
8. Resultados.....	90
8.1. Nivel de Práctica Deportiva.....	90
8.2. Éxitos Deportivos.....	94
8.3. Tipo de Deporte.....	98
8.4. Horas de Entrenamiento Semanales.....	104

8.5. Nivel de Competición.....	108
8.6. Motivo de Inicio: Estar con los Amigos.....	114
8.7. Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos.....	118
9. Discusión y Conclusiones.....	123
9.1. Discusión.....	123
9.1.1. Nivel de Práctica Deportiva.....	123
9.1.2. Éxitos Deportivos.....	125
9.1.3. Tipo de Deporte.....	127
9.1.4. Horas de Entrenamiento Semanales.....	129
9.1.5. Nivel de Competición.....	132
9.1.6. Motivo de Inicio en el Deporte: Estar con los Amigos.....	135
9.1.7. Motivo de Mantenimiento en el Deporte: Estar con los Amigos.....	137
9.2. Conclusiones.....	139
9.3. Limitaciones.....	140
9.4. Líneas de Propuesta Futuras.....	141
9.5. Aportaciones Didácticas.....	142
10. Referencias.....	144
Anexo I. Consentimiento Informado y Cuestionario del Estudio.....	184

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables que Influyen en el Rendimiento Deportivo.....	11
Tabla 2. Características de la competición como proceso y producto.....	20
Tabla 3. Reformulación de los Estilos Educativos por MacCoby y Martin.....	33
Tabla 4. Estadísticos Descriptivos Variables Sociodemográficas.....	71
Tabla 5. Variables Sociodemográficas y Características Familiares.....	72
Tabla 6. Variables Laborales y Civiles.....	73
Tabla 7. Variables de Rendimiento Deportivo.....	75
Tabla 8. Deportes Individuales y Colectivos.....	78
Tabla 9. Distribución de la muestra por Deportes.....	79
Tabla 10. Motivos de Inicio en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales.....	81
Tabla 11. Motivos de Mantenimiento en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales.....	82
Tabla 12. Estilos Educativos y Nivel de Práctica Deportiva.....	90
Tabla 13. Personalidad Resistente y Nivel de Práctica Deportiva.....	91
Tabla 14. Locus de Control y Nivel de Práctica Deportiva.....	92
Tabla 15. Variables de Ira y Nivel de Práctica Deportiva.....	93
Tabla 16. Estilos Educativos y Éxitos Deportivos.....	94
Tabla 17. Personalidad Resistente y Éxitos Deportivos.....	95
Tabla 18. Locus de Control Externo y Éxitos Deportivos.....	96
Tabla 19. Variables de Ira y Éxitos Deportivos.....	97
Tabla 20. Regresión logística binaria para predecir el valor de la Personalidad Resistente y la Educación Asistencial de la Madre sobre los Éxitos Deportivos...	98
Tabla 21. Estilos Educativos y Tipo de Deporte.....	99
Tabla 22. Personalidad Resistente y Tipo de Deporte.....	100
Tabla 23. Locus de Control Externo y Tipo de Deporte.....	101
Tabla 24. Variables de Ira y Tipo de Deportes.....	102
Tabla 25. Regresión logística binaria para predecir el valor del Desafío y las variables de Ira sobre el Tipo de Deporte.....	103
Tabla 26. Estilos Educativos y Horas de Entrenamiento Semanales.....	104
Tabla 27. Personalidad Resistente y Horas de Entrenamiento Semanales.....	105

Tabla 28. Locus de Control Externo y Horas de Entrenamiento Semanales.....	106
Tabla 29. Variables de Ira y Horas de Entrenamiento Semanales.....	107
Tabla 30. Regresión logística binaria para predecir el valor de las variables de Personalidad Resistente sobre las horas de Entrenamiento Semanales.....	108
Tabla 31. Estilos Educativos y Nivel de Competición.....	109
Tabla 32. Personalidad Resistente y Nivel de Competición.....	110
Tabla 33. Locus de Control Externo y Nivel de Competición.....	111
Tabla 34. Variables de Ira y Nivel de Competición.....	112
Tabla 35. Regresión logística binaria para predecir el valor de la Restricción de la Madre y las Variables de Personalidad Resistente sobre el Nivel de Competición.....	113
Tabla 36. Estilos Educativos y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos.....	114
Tabla 37. Personalidad Resistente y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos.....	115
Tabla 38. Locus de Control Externo y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos...	116
Tabla 39. Variables de Ira y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos.....	117
Tabla 40. Regresión logística binaria para predecir el valor de la Educación Asistencial de la Madre, Proteccionismo del Padre y Temperamento, sobre el Motivo de inicio en el deporte: Estar con los amigos.....	118
Tabla 41. Estilos Educativos y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos.....	119
Tabla 42. Personalidad Resistente y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos.....	120
Tabla 43. Locus de Control Externo y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos.....	121
Tabla 44. Variables de Ira y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos....	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estadísticos Descriptivos Variables Sociodemográficas.....	72
Figura 2. Variables Sociodemográficas y Características Familiares.....	73
Figura 3. Variables Laborales y Civiles.....	74
Figura 4. Profesionales y Federados.....	76
Figura 5. Nivel de Competición.....	77
Figura 6. Éxitos Deportivos.....	77
Figura 7. Deportes Individuales y Colectivos.....	78
Figura 8. Motivos de Inicio en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales.....	82
Figura 9. Motivos de Mantenimiento en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales.....	83



Parte

Teórica

1. Introducción

La excelencia es uno de los bienes más codiciados por los deportistas, siendo muchos los deportistas que tratan de alcanzar los niveles de pericia de sus ídolos y muy pocos los que alcanzan la excelencia y notoriedad. Desde las disciplinas relacionadas con el deporte, se ha venido investigando cuáles son los ingredientes necesarios para llegar al éxito deportivo, encontrándose una multitud de variables que influyen de forma distinta en la consecución de los rendimientos excelentes (Elferink-Gemser, 2013).

La acepción de rendimiento deportivo deriva de la palabra “parformer”, adoptada del inglés, que significa cumplir, ejecutar. A su vez, este término viene de “parformance”, que en francés antiguo significaba cumplimiento. De manera que, se puede definir el rendimiento deportivo como *“una acción motriz, cuyas reglas fija la institución deportiva, que permite al sujeto expresar sus potencialidades físicas y mentales. Por lo tanto, se puede hablar de rendimiento deportivo, cualquiera que sea el nivel de realización, desde el momento en que la acción optimiza la relación entre las capacidades físicas de una persona y el ejercicio deportivo a realizar”* (Billat, 2002, p. 9). Por su parte, Grosser (1992) señala el rendimiento deportivo como algo complejo que comprende una cantidad de ámbitos concretos, capacidades, elementos y condicionantes que son aspectos diferenciados que no se pueden delimitar claramente, y aunque sus influencias mutuas son siempre grandes, el paso de uno a otro, a menudo no se aprecia. Por otro lado, Williams y James (2001) señalan que el rendimiento y resultado deportivo de un deportista es multifactorial. En este caso el éxito deportivo dependerá de un conjunto de cualidades propias (habilidades, capacidades físicas, variables psicológicas, etc.) y ajenas del mismo (árbitro, terreno de juego, rival, etc.).

Tras analizar las distintas definiciones de rendimiento deportivo, se aprecia que existe un consenso, en considerar como rendimiento deportivo el resultado de una acción o actividad deportiva. Es decir, se considera rendimiento deportivo el tiempo conseguido en una media maratón, la distancia alcanzada en un lanzamiento de jabalina y el resultado obtenido en un partido de fútbol. Otro criterio importante para atribuir a una actividad deportiva la condición de rendimiento, es que ésta satisfaga unos criterios de bondad convenidos o reconocidos; es decir, que los participantes la consideren buena, o bien que se asocie la ejecución de un rendimiento con un esfuerzo subjetivo. En este sentido, un salto de longitud de 5,50m se podría considerar como rendimiento en el contexto de una liga escolar, mientras que el mismo resultado, conseguido en el

calentamiento previo a un campeonato juvenil, no sería valorado como rendimiento. Por ello, el rendimiento como resultado de la actividad deportiva se puede definir y utilizar como concepto desprovisto de valoración y como concepto valorativo (Martin, 2001).

A su vez, es importante saber que se considera a una persona experta después de haber demostrado durante muchos años que posee un rendimiento superior. En este caso, poseer un rendimiento superior a la media en un corto espacio de tiempo, no otorgaría a esa persona la condición de experta, por lo que esta condición, se alcanzaría tras mantener un rendimiento alto durante años (Ruiz, 1999).

Para finalizar, el rendimiento excelente en el deporte no se puede comprender sin conocer las variables que influyen en el rendimiento deportivo, en las cuales se profundiza en el siguiente apartado.

1.2. Variables que Influyen en el Rendimiento Deportivo

Para conseguir rendimientos excelentes en el deporte, se hace necesario conocer las variables que influyen en los deportistas para alcanzar un rendimiento de éxito. Estas variables incluyen los ingredientes que se necesitan para forjar un deportista de alto rendimiento. Por ello, es necesario que estas variables se consideren desde distintas ópticas; es decir, una perspectiva capaz de ver todas las variables que inciden en los rendimientos excelentes, sin descuidar ninguna de ellas (Martin, 2001).

Los autores han hecho diversas clasificaciones de las variables que inciden en el rendimiento deportivo, donde las subdivisiones de las variables pueden ser múltiples. En este sentido, Malina y Bouchard (1981, 1983) clasificaron los factores en genéticos y contextuales. Dentro de los genéticos, se encuentran: a) las características de personalidad asociadas con la capacidad competitiva de la persona o el control emocional; b) las características antropométricas del deportista; c) las habilidades motoras como la velocidad, la potencia, la agilidad o la flexibilidad; y d) la salud y la ausencia de trastornos crónicos que imposibiliten la práctica deportiva. En los contextuales destaca: a) haber desarrollado un entrenamiento correctamente planificado y estructurado durante muchos años, en unas condiciones adecuadas; b) haber contado con los entrenadores adecuados, o el hecho de no haber padecido ningún tipo de lesión que le haya impedido rendir en los momentos decisivos o que haya obligado al deportista a retirarse; o incluso, en otras ocasiones, el hecho de haber tenido la oportunidad para demostrar esa capacidad de rendir. Por otro lado, Martin (2001) distingue entre variables de condiciones personales, condiciones no personales y

condiciones observables directamente. Dentro de las condiciones personales se encuentran: la condición física, la técnica de movimiento y la táctica deportiva. Y entre las condiciones no personales: Sistemas del organismo y estados psíquicos. Por último, las condiciones observables directamente contienen: las condiciones sociales y materiales. En este caso, Baker y Horton (2004) ofrecieron una subdivisión entre influencias de carácter primario y secundario. Las influencias primarias, directamente relacionadas con la adquisición del rendimiento experto, incluyen la genética, el entrenamiento y factores psicológicos. Las influencias secundarias, que afectan a las primarias, incluyen elementos socio-culturales y contextuales. La tesis doctoral de Simón (2009) divide las variables en principales y facilitadoras. Las variables principales son: aspectos emocionales, características físicas, aspectos cognitivos, características del entrenamiento, calidad de práctica, y el entrenador. Las variables facilitadoras, se componen de entorno y recursos, naturaleza del entrenamiento, y la familia.

Tabla 1. Variables que Influyen en el Rendimiento Deportivo. Adaptado de Elferink-Gemser y Visscher (2012)

Rendimiento Deportivo	
Variables Personales de Rendimiento	Variables Ambientales Micro, Meso y Macro nivel:
<ul style="list-style-type: none"> - Antropométricas - Fisiológicas - Destrezas Técnicas - Destrezas Tácticas - Destrezas Psicológicas - Personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres - Profesores - Entrenadores - Managers - Programas de desarrollo de talentos - Competición - Facilidades en el entrenamiento - Características del País: Población, sistema político, renta per cápita y posición geográfica.
<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> - Maduración - Aprendizaje - Entrenamiento 	

Seguendo a Elferink-Gemser y Visscher (2012), las características para alcanzar el rendimiento deportivo pueden dividirse en variables personales y variables ambientales. Las personales son: Antropométricas, características fisiológicas, destrezas técnicas, destrezas tácticas y destrezas psicológicas. Las ambientales se dividen en: Padres, profesores, entrenadores, managers, programas de desarrollo de talentos, facilidades para el entrenamiento y competición. Otros elementos importantes que se incluyen en el modelo son la autorregulación, la maduración, el aprendizaje y el entrenamiento (Malina et al., 2000; Starkes, 2000).

1.2.1. Variables Ambientales

1.2.1.1. Entrenador

El papel que el entrenador tiene sobre el desarrollo de los deportistas es una de las variables con más influencia en el ámbito de los rendimientos excelentes (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1993; Salmela, 1996). No se debe olvidar que el trabajo de los entrenadores, no sólo está orientado al rendimiento motor, sino que, a su vez, los entrenadores se muestran como un factor importante de cara a influir en las características de personalidad, conocimiento, experiencia, habilidades de comunicación, liderazgo y motivación (Barić y Bucik, 2009).

En este sentido, un factor importante en el rendimiento general de los deportes de equipo, es la capacidad del entrenador para comunicarse. Los entrenadores que no se comunican con los jugadores, son más propensos a crear deportistas con percepción de menor competencia (Barić y Bucik, 2009). No se debe olvidar que esta comunicación tiene que ser con un sentido profesional, ya que los entrenadores deben intentar no implicarse en la vida privada de los deportistas (Wolfenden y Holt, 2005).

El clima entrenador-deportista debe guiarse por un entorno propicio para que el deportista pueda rendir adecuadamente en el entrenamiento. De manera que, este clima debe favorecer la autoestima, cohesión de equipo, la diversión y bajos niveles de ansiedad (Smoll y Smith, 2001). En este sentido, en un estudio anterior de Salmela (1996) se encontró que, uno de los grandes logros de los entrenadores expertos, era conseguir crear un entorno que fuera lo más adecuado posible para mejorar el rendimiento.

En el comienzo de la práctica deportiva, el entrenamiento de las primeras edades debe ser fundamentalmente técnico, y el entrenador debe ejercer un papel motivador y favorecer la implicación del deportista en el deporte. A partir de los 13

años se produce un estrechamiento y profesionalización de las relaciones de los deportistas con su entrenador. En las etapas iniciales se necesitan entrenadores que manifiesten entusiasmo, facilitando así el aprendizaje de habilidades antes que el aprendizaje técnico del deporte. En etapas más avanzadas se hace necesaria la presencia de entrenadores muy cualificados (Baker, Côté y Abernethy, 2003; Côté y Hay, 2002). En este sentido, Ericsson, Prietula y Cokely (2007) aseguran que trabajar con entrenadores cualificados marca la diferencia principalmente por los siguientes motivos: Aceleran los procesos de aprendizaje, proporcionan procesos de feedback constructivos e identifican aspectos del rendimiento que necesitan ser mejorados antes de pasar al siguiente nivel de habilidades.

Por otro lado, la formación del entrenador cobra una enorme importancia, de manera que, los entrenadores que muestran un conocimiento suficiente de las habilidades técnicas de los movimientos deportivos, son más capaces de enseñar a los atletas correctamente y disminuir la cantidad de lesiones (Johnson et al., 2011).

Otras investigaciones muestran que los entrenadores que enseñan a los atletas a asumir la responsabilidad de su propio desarrollo y a tomar sus propias decisiones, tienen más éxito que los entrenadores que toman todas las decisiones y no dejan posibilidad a los propios atletas (Van Ark, Elferink-Gemser, Roskam y Visscher, 2009; 2010). Esto viene ligado con la necesidad de enseñar al deportista a autorregular su aprendizaje, de cara a hacerlo más autónomo conforme va alcanzando su madurez deportiva (Malina et al., 2000).

Como características de personalidad del entrenador de alto rendimiento, en una tesis doctoral de Pérez-Ramírez (1998), los entrenadores destacan por poseer bajo nivel de neuroticismo, un alto grado de extraversión, apertura a la experiencia, cordialidad y responsabilidad. Es decir, se muestran como personas responsables, perseverantes, seguras, orientadas hacia una meta, asertivas, cordiales y abiertas a nuevas ideas y experiencias. Estas características de personalidad, así como su formación y capacidad de aplicar un modelo de entrenamiento eficaz, conllevan a que obtengan grandes éxitos con los equipos y deportistas que entrenan y, a su vez, tengan un gran reconocimiento personal, profesional y social.

1.2.1.2. Los Padres

Los padres son el agente educativo más influyente en la práctica de actividad física por parte de los niños y adolescentes (Kremer-Sadlik y Kim, 2007; Moreno y Cervelló, 2004; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2006). En sus inicios los padres asumen un papel fundamental en el deporte de los niños proporcionando apoyo emocional, moral y apoyo económico, para que los niños se mantengan en la actividad deportiva. Conforme los niños van avanzando en edad, la implicación de los padres se va reduciendo paulatinamente, hasta que los deportistas asumen una responsabilidad total de su práctica deportiva (Bloom, 1985; Côté, 1999; Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1993).

Por otro lado, los padres pueden provocar un impacto positivo o negativo en función de la relación que tengan con los deportistas, creando entornos apropiados con el objetivo de proporcionar a sus hijos experiencias divertidas (Durand-Bush, 2000; Torregrosa et al., 2007). Sin embargo, es relativamente frecuente que los padres ejerzan una presión exagerada sobre los deportistas, siendo la causa de muchos fracasos. En este sentido, un estudio previo de Visscher, Elferink-Gemser y Lemmink (2009) sustrajo que los padres que enfatizan el disfrute de la práctica deportiva en vez de la necesidad imperiosa de ganar, tuvieron hijos más exitosos en su carrera deportiva que los padres que no lo hacían. Para evitar el fracaso siguiendo a Woolgar y Power (1993) se identifican los roles que los padres deben jugar en la práctica deportiva de sus hijos:

- Apoyo emocional.
- Apoyo tangible (dinero, transporte, etc).
- Un rol modelando aspectos asociados a motivaciones, emociones y conocimiento ético.
- Consejero deportivo, siempre teniendo en cuenta que no pueden confundir sus propios sueños no satisfechos con los de sus hijos.

Trazando una línea de la evolución del apoyo paterno, Soberlak (2001) plantea la siguiente evolución:

- **Primeros Años.** Los padres entrenan a sus hijos, ayudan a estructurar las actividades del juego y se implican en actividades del niño, observan los entrenamientos, proporcionan feedback y participan como un compañero más.

- **Años de Especialización.** Los padres comienzan a ayudar o a facilitar la práctica deliberada de sus hijos.
- **Años de Rendimiento.** El papel de los padres se reduce a observar y aportar feedback, fundamentalmente emocional.

En un trabajo de investigación posterior, Sáenz-López et al. (2005) proponen educar a los padres a través de diversos métodos, estableciendo las siguientes recomendaciones:

- Apoyar al jugador en su pasión por el deporte.
- Acudir a los partidos y competiciones con una actitud prudente.
- Respetar siempre las decisiones del entrenador.
- En caso de acudir a entrenamientos la actitud debe de ser la misma.
- Tras un partido o competición, interesarse por el disfrute, la seriedad y el esfuerzo realizado, evitando presionar, ni buscar excusas.
- Valorar todo aquello que se consiga con esfuerzo fuera del ámbito deportivo.

Otros trabajos han destacado el papel y relación de los padres con los entrenadores. Es normal en algunos entornos ver discusiones de padres con entrenadores o incluso actos violentos entre ambos. Por todo este tipo de acciones es muy común que los entrenadores no estén muy entusiasmados con implicar activamente a los padres. De hecho, los padres, en muchos casos pueden ser evaluados negativamente por los entrenadores y por los deportistas, sobre todo cuando se implican demasiado en la actividad deportiva (Van Rossum y Gagné, 2006). En este sentido, Sánchez (2002) es partidario de que los padres tengan una posición moderada, apoyando en todas las necesidades a sus hijos, pero sin interferir demasiado en su proceso formativo.

Por otro lado, en la tesis doctoral de Lorenzo (2016), se creó un instrumento para identificar los tipos de padres de deportistas y se agruparon los diferentes perfiles de padres. Los resultados mostraron que existen los padres/madres orientados hacia el desarrollo deportivo e integral de sus hijos/as; padres/madres orientados tanto al desarrollo deportivo e integral como al éxito y los resultados; padres/madres orientados hacia el éxito y los resultados; por último, los padres/madres indiferentes ante la práctica deportiva de sus hijos/as.

En otra tesis doctoral de Simón (2009), se concreta la influencia de los padres en los deportistas en los siguientes factores:

- **Alta implicación.** Los padres muestran un enorme interés en la carrera deportiva de sus hijos/as. Este factor puede llegar a ser problemático en caso de que sea una implicación desmesuradamente alta o muy baja. En este caso una implicación moderada es lo más recomendado (Sánchez, 2002).
- **Apoyo emocional.** Los padres de los deportistas excelentes son más respetuosos con las opiniones y decisiones tomadas por sus hijos. Ejercen un importante papel apoyando a sus hijos en los momentos en que los deportistas lo precisan. Los padres deben ser una fuente de apoyo y nunca deben ser una fuente de presión más.
- **Sacrificio personal.** Los padres de los deportistas de alto nivel realizan sacrificios en su vida propia disminuyendo sus relaciones laborales, sociales y personales con el fin de apoyar las carreras deportivas de sus hijos.
- **Apoyo Económico.** El apoyo económico es imprescindible porque en muchos casos los padres son los que costean económicamente las carreras deportivas de los hijos, hasta que consiguen tener unos ingresos por si solos, bien por ingresos de su propio deporte o por becas u otro tipo de ayudas.

Finalmente, en un trabajo de investigación de Lorenzo, López y Cubero (2013), se detectó que las necesidades de intervención con los padres y madres de jóvenes deportistas son: el establecimiento de metas y objetivos, sentimientos negativos y de indiferencia, la presión hacia la competición, la cesión de responsabilidades y autonomía, el respeto hacia los otros significativos (otros padres/madres, entrenadores y árbitros) y la resolución de conflictos.

1.2.1.3. Entrenamiento

Las investigaciones en el campo del entrenamiento han mostrado relaciones altamente significativas entre práctica y rendimiento, llegando al punto de plantearse que la única forma de llegar a conseguir un rendimiento excelente, es mediante un entrenamiento de alta calidad (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993). De esta forma, se sugiere que el rendimiento es la adaptación a las exigencias de las tareas, a través de la práctica o el entrenamiento (Ericsson, 1996; Ericsson y Lehmann, 1996). La teoría que se basa en estos presupuestos ambientalistas, es la teoría de la práctica deliberada o del entrenamiento estructurado desarrollada por Ericsson et al. (1993). Estos investigadores consideraban que el desarrollo de la pericia está condicionado por la

influencia de una práctica altamente estructurada con el deseo de progresar y mejorar y no con el deseo de pasarlo bien o entretenerse (Baker et al., 2003). Este tipo de práctica se define por el número de horas dedicadas a mejorar el nivel de rendimiento. Esto implica que las tareas estén bien definidas, que exista feedback hacia el deportista y que tenga oportunidades para repetir y corregir errores (Ericsson et al, 1993).

La teoría de la práctica deliberada ha sido investigada en distintos deportes: patinaje artístico, kárate, lucha, fútbol, hockey sobre hierba, baloncesto, etc, y también dentro del ámbito de la música (Baker et al, 2003; Ericsson et al., 1993; Helsen, Starkes y Hodges, 1998; Hodge y Deakin, 1998; Hodges y Starkes, 1996; Starkes, Deakin, Allard, Hodges y Hayes, 1996). A partir de estas investigaciones, se concluyó que existían diferencias en el tiempo empleado en la práctica deliberada entre los deportistas expertos y los no expertos. De esta manera, los deportistas expertos dedican más tiempo al entrenamiento y a participar en actividades específicas y relacionadas con el rendimiento deportivo, como por ejemplo, video, entrenamiento táctico, entrenamiento individualizado y la competición (Baker et al., 2003). A raíz de estos hallazgos surgió el concepto que los expertos denominan la regla de los diez años. A partir de los estudios de Simon y Chase (1973), se plantea que al menos se requieren 10 años de entrenamiento planificado para alcanzar el nivel de deportista experto. De esta forma, se demuestra la necesidad de contar con un tiempo suficiente de práctica deliberada, y con un grado de compromiso mínimo por parte del deportista, para poder alcanzar la maestría en el deporte (Ericsson et al., 1993; Hayes, 1981; Hodges y Starkes, 1996). Es importante destacar que:

- El tiempo de 10 años es un tiempo mínimo para que se realicen los aprendizajes, por lo que no significa que a los 10 años de práctica se produzca el aprendizaje directamente.
- Para alcanzar la maestría cuanto más tiempo se practique, con unos niveles adecuados de concentración, esfuerzo y determinación, es bastante probable que se alcancen rendimientos altos. Pero no se debe olvidar que para ello es necesaria una buena calidad del entrenamiento, saber bien qué entrenar y cómo entrenar.
- A medida que aumenta la edad de los deportistas, las diferencias se van incrementando en cuanto al tiempo de práctica (ej., posible abandono deportivo, cambio de orientación en la práctica deportiva, entre otras).

Las críticas más frecuentes a la teoría de la práctica deliberada son: no define cómo y qué practicar (Singer y Janelle, 1999); no tiene en cuenta el disfrute de los deportistas (cuando hay numerosos trabajos que dicen lo contrario, Durán, 2003; Durand-Bush, 2000; Jiménez, 2004; Sánchez, 2002; Starkes et al., 1996); la diferencia entre las características de los deportes y otras áreas de estudio de la práctica deliberada que se extrapolan al ámbito deportivo (ej., música, ajedrez, tenis, baloncesto, hockey, etc; Lynn, 2003); la existencia de deportistas que han practicado durante más de 10 años intensivamente y no han alcanzado la excelencia deportiva y, lo contrario, deportistas que con menos años la han alcanzado (Lynn, 2003; Ruiz, Sánchez, Durán y Jiménez, 2006). Otros autores critican la visión unidimensional centrada sólo en factores del tiempo empleado y la cantidad de práctica realizada, apostando por un enfoque multidimensional, centrado en otros factores (Campinelli y Gobet, 2011; Hambrick, Oswald, Altmann, Meinz, Gobet y Campitelli, 2013; Salmela, 1997; Sánchez, 2002; Tucker y Collins, 2002). Esta corriente de críticas ha propiciado que se redefina el concepto de práctica deliberada para el campo del deporte (Helsen et al., 1998; Hodges y Starkes, 1996; Young y Salmela, 2002) incluyendo las percepciones que los deportistas tienen sobre sus tareas de entrenamiento, separando éstas en cuatro dimensiones: relevancia, esfuerzo, diversión y concentración de las actividades de práctica. De esta forma, la práctica deliberada es altamente relevante para la mejora del rendimiento, requiere de un gran nivel de concentración y esfuerzo, e incluye actividades en la que la participación es aparentemente divertida (Jackson, 2000; Young y Salmela, 2002). Así mismo, Casado, Ruiz-Pérez y Graupera (2014) mostraron como las dimensiones de Concentración, Esfuerzo y Disfrute diferenciaron a los corredores por su nivel (internacional, nacional y provincial), mostrando mayores habilidades los deportistas de mayor nivel.

Por su parte, Van Rossum (2000) manifestó su crítica a la teoría de la práctica deliberada, afirmando que no eran necesarias ni la mitad de horas de dicha práctica si las condiciones genéticas del individuo son las adecuadas al deporte practicado. Finalmente, siguiendo la crítica de Davids (2000), para conseguir la excelencia en el deporte se necesita tiempo y práctica, pero no se debe olvidar la influencia hereditaria, siendo lo más conveniente tomar una perspectiva multifactorial.

1.2.1.4. Competición

La competición cobra una gran importancia en la formación del deportista, siendo no sólo una evaluación del rendimiento, sino también parte de la formación de cara al alto rendimiento deportivo. De esta forma, la competición debe convertirse en una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lorenzo y Sampaio, 2005).

Cuando la práctica deportiva conlleva una mayor dedicación, no basta con la motivación intrínseca producida por la propia mejora, el niño necesita algo más para seguir involucrándose en la actividad. La competición es el medio que permite al niño compararse con los demás a la vez que seguir mejorando (Lozano, 2001). Hay autores que en los inicios están en contra de la competición, señalando valores como la desmotivación del perdedor, la exaltación de la victoria, la discriminación de los perdedores y la presión por el rendimiento deportivo del niño (Blázquez, 1995).

Sin embargo, el problema es que desde esta perspectiva el enfoque que se está planteando es el erróneo. De esta forma, habría que establecer una clara diferenciación entre la competición entendida como culminación, meta o producto, y la competición como medio formativo, que en este caso reporta sus beneficios más óptimos (Cárdenas, 2003; Damas y Julián, 2002; Feu, 2002; García, 2000; Giménez, 2000; Jiménez, López y Aguado, 2003).

Por otro lado, Sánchez (2002) habla de la importancia de simultanear la competición en ligas de nivel superior, con las del nivel del deportista, como herramienta poderosa para el desarrollo de la pericia. Aunque no se debe olvidar, que es necesario que la competición se amolde al nivel del deportista; es decir, ni un nivel muy por encima, ni un nivel muy por debajo del nivel del competidor. Los desequilibrios en la competición conllevan graves problemas en la formación del deportista que pueden acabar en abandono de la práctica deportiva o, en el mejor de los casos, puede desencadenar en una disminución de la calidad del entrenamiento (Lorenzo y Sampaio, 2005).

Tabla 2. Características de la Competición como Proceso y Producto. Extraída de Piñar y Cárdenas (2010).

Autor	Competición como Proceso	Competición como Producto
Añó (1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa las habilidades humanas. - Canaliza la agresividad. - Es un factor de cohesión. - Es un aprendizaje para la victoria y la derrota. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es selectiva, sexista y elitista. - Aumenta la agresividad. - Provoca enfrentamientos. - Persigue el éxito por encima de todo.
Antón (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Medio imprescindible para la progresión. - Disponibilidad de un mayor repertorio de respuestas. - Autovaloración. - Favorece la capacidad de análisis y apreciación de las situaciones y el desarrollo del espíritu autocrítico. - Desarrolla el pensamiento táctico globalizado. - Permite desarrollar la capacidad de sobreponerse y vencer las emociones negativas. - Provoca oportunidades para superar obstáculos de diferentes niveles de dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rivalidad. - Fuentes de conflicto social. - Ganar por encima de todo. - Eficacia inmediata.
Feu (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción personal. - Diversión. - Superación personal. - Provoca aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrés. - Falta de motivación. - Abandono de la práctica deportiva.
Damas y Julián (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación hacia la práctica. - Aprendizaje táctico. - Regla del deporte. - Entrenamiento psicológico. - Autovaloración. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alto grado de motivación significa una disminución de la atención hacia la conducta correcta. - Si su duración es muy elevada, puede disminuir su carácter motivacional. - Mayor complejidad que las situaciones no competitivas.

Otro factor fundamental es la planificación de las competiciones del deportista, planteadas de una forma coherente, adecuadas con su entorno y circunstancias. En este sentido, es importante tener en cuenta el momento educativo del deportista, el desarrollo del deportista a largo plazo y adecuarlo a los factores de su vida cotidiana (Lorenzo y Sampaio, 2005).

Por su parte, los años de competición son una variable muy importante a tener en cuenta en el desarrollo del deportista, ya que condicionan los comportamientos de su entrenador y familia y, a su vez, el tipo o fase del entrenamiento (Simón, 2009). Siguiendo esta línea de los años de competición, Bloom (1985) crea un modelo en el que la competición se desarrolla a lo largo de tres fases:

En la primera fase (Iniciación), la competición apenas tiene importancia, y el objetivo fundamental es que los jóvenes deportistas disfruten de experiencias positivas, primando el factor diversión sobre el factor rendimiento.

En la segunda fase (Especialización), la competición adquiere más importancia y se orienta poco a poco más hacia el rendimiento. De esta forma, se convierte en un factor clave como elemento de formación y como elemento de selección, favorecedor de experiencias competitivas más ricas para ciertos deportistas.

En la última fase (Rendimiento), el Rendimiento durante la competición es el elemento evaluador del proceso de desarrollo del deportista, convirtiéndose en el criterio elegido para conocer si el proceso de entrenamiento se ha llevado a cabo correctamente o ha fracasado.

1.2.2. Variables Personales

1.2.2.1. Psicológicas

Las variables psicológicas que influyen en el rendimiento deportivo juegan un papel fundamental como facilitadores o inhibidores del desarrollo de los deportistas de alto nivel. De manera que, los aciertos en el juego se predicen mejor a través de variables físicas, técnicas y antropométricas, mientras que los errores se encuentran mejor predichos por variables de personalidad y de conducta (Gil, Capafons y Labrador, 1993).

Desde el plano de la personalidad, los investigadores afirman que existe relación entre la personalidad y el rendimiento deportivo, donde los rasgos pueden ayudar a predecir la conducta y el éxito deportivo. Aunque esta relación no es de causa-efecto e intervienen otros factores (Arbinaga y Caracuel, 2008; Marrero, Martín-Albo y

Núñez, 2000; Weinberg y Gould, 2010). Por su parte, Wilson (2001), encontró que los atletas de élite utilizaban más habilidades mentales que los deportistas de menor nivel.

En cuanto a las variables de personalidad, los deportistas que han obtenido éxito poseen destreza y talento para realizar bien una actividad específica, y puede que se trate de personas con características de personalidad similares (Casis y Zumalabe, 2008). En una revisión de García-Naveira, Ruiz y Pujals (2011) de trabajos sobre personalidad y alto rendimiento, se halló que los deportistas de alto nivel son más extravertidos, responsables y estables emocionalmente que los deportistas de menor nivel o la población general. Además, analizaron las diferencias en personalidad en función del nivel competitivo de los deportistas (alto rendimiento y amateurs). Los resultados indican que los jugadores de fútbol de alto rendimiento obtienen mayores puntuaciones en los rasgos Extraversión y Responsabilidad, que los jugadores amateurs, mientras que estos obtienen mayores puntuaciones en el rasgo Neuroticismo. También, destacar la jerarquización del tamaño del efecto de estos rasgos, en los que la Responsabilidad estaría a un nivel superior con un efecto grande, frente a la Extraversión y Neuroticismo con un efecto mediano.

Por su parte, Ruiz (2012) estudió los rasgos de personalidad en deportistas que practican deportes de combate. Los resultados indican que los deportistas obtienen mayores puntuaciones en las dimensiones de Estabilidad Emocional y Apertura Mental que el baremo de la población del instrumento de medida, teniendo en cuenta la edad y el género. Además, las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en la dimensión Energía que la población de referencia. Por esta diferencia de resultados, Ruiz (2005, 2006, 2008) recomienda controlar las variables edad y género. En otro trabajo de Ruiz-Barquin y García-Naveira (2013) no se encontró relación entre el rasgo Extraversión y mayor nivel deportivo, siendo contradictorio con la bibliografía previa (Bushan y Agarwal, 1978; Daino, 1985; Egloff y Gruhn, 1996; Foster, 1977; Gabler, 1976; García-Naveira et al., 2011; Graydon y Murphy, 1995; Kane, 1964; Kirkcaldy, 1982; Novotny y Petrak, 1983; Ogilvie, 1968; Ruiz, 2004, 2012; Tutko y Olgilvie, 1969). En este sentido, puede que cumpla una labor indirecta sobre el rendimiento (Piedmont, David y Blanco, 1999). Es posible que la Extraversión sea un pre-requisito para la práctica de los deportes de equipo de competición, en la que los deportistas de mayor nivel son más extravertidos que los de menor nivel. Aunque la extraversión no se relacionaría directamente con la propia ejecución de la tarea en deportes de equipo (García-Naveira et al., 2011). Por otro lado, Rhodes y Smith (2006) concluyen que los deportistas de

deportes de equipo son más extravertidos que los deportistas de deportes individuales. En este sentido, en deportes individuales de competición como el tenis de mesa (Graydon y Murphy, 1995) y el judo (Ruiz, 2006), si se ha obtenido una relación positiva entre el resultado deportivo y la Extraversión, por lo que esta variable puede que tenga un especial interés como facilitación social ante la presencia de público en estas modalidades deportivas.

1.2.2.2. Antropométricas

Los factores antropométricos son una variable importante de cara a influir en el rendimiento deportivo, ya que influyen tanto desde el punto de vista fisiológico como biomecánico. La altura, la longitud de los huesos, el somatotipo y la localización del centro de gravedad, son algunos ejemplos de variables que pueden predecir el éxito deportivo (Gil et al., 1993).

En algunos deportes el factor antropométrico es un factor limitante del rendimiento, por ejemplo: la altura y peso, en el baloncesto y voleibol, el peso, la talla, la envergadura y el tamaño de la mano, en balonmano (Flores et al., 2009; Prokrajac, 1986). Existe evidencia científica, entre la relación de composición corporal y rendimiento deportivo, de manera que en estudios observacionales, se ha comprobado que atletas de una misma modalidad, con resultados deportivos similares, manifestaban tipos y formas corporales muy semejantes (Zatsiorski, 1989). De esta forma existe un biotipo que clasifica a los deportistas por modalidades, en el que se ha creado un perfil antropométrico óptimo para cada modalidad deportiva. Este perfil sirve como marco de referencia para controlar los cambios corporales, y mediante el entrenamiento, intentar acercarlos a los estándares de un rendimiento óptimo dentro de la disciplina deportiva, siempre sabiendo los límites predispuestos genéticamente (Canda, 1999; ISAK, 2001).

1.2.2.3. Genéticas

El tópico de la influencia del ambiente y la genética ha despertado un gran interés en el análisis del rendimiento en el deporte, dentro del estudio de los factores que pueden contribuir a alcanzar el éxito deportivo (Starkes, 2000). En el debate de si los grandes deportistas “nacen o se hacen” existe una enorme controversia, ya que el ambiente y la genética van de la mano para alcanzar el rendimiento experto en el deporte. No es posible alcanzar rendimiento deportivo sin una buena influencia ambiental y, al mismo tiempo, no es posible conseguir buenos niveles de práctica, sin

una predisposición genética mínima. De esta forma, genética y ambiente se convierten en dos variables inseparables para poder alcanzar el rendimiento deportivo (Moran, 2004; Singer y Janelle, 1999). Así, a iguales ambientes de crianza, la mejor genética predispondrá a un mayor rendimiento y, a igualdad genética, el ambiente llevará a conseguir mayores niveles de rendimiento deportivo. Por lo tanto, genética y ambiente se convierte en un proceso recíproco que evoluciona mediante la práctica deportiva (Davids y Baker, 2007).

En la literatura científica se ha encontrado evidencia de características fisiológicas y cognitivas de carácter hereditario, que influyen sobre el rendimiento deportivo (Singer y Janelle, 1999; Rankinen et al., 2002). En este caso hay estudios que han mostrado relaciones entre la capacidad aeróbica máxima y la capacidad aeróbica submáxima con factores genéticos (Bouchard et al., 1998; Pérusse, et al., 2001). Por otro lado, a nivel psicológico hay trabajos que han mostrado que la inteligencia general y la personalidad se relacionan con la genética (Bouchard, 1997; DiLalla, Carey, Gottesman y Bouchard, 1996).

1.2.3. Otras Variables que Influyen en el Rendimiento

Las variables que influyen en el rendimiento deportivo abarcan una amplia gama. Además de las variables que se han indicado anteriormente, existen otras variables que también inciden en el nivel de rendimiento del deportista, como haber nacido en un país en el que haya más medios para realizar un tipo de deporte, mejores condiciones climáticas y orográficas (Pezzoli et al., 2015; Siegel y Laursen, 2012), mejores condiciones económicas, instalaciones deportivas y materiales, política deportiva, entre otras (Jayantha y Ubayachandra, 2015; Medic, Mack, Wilson y Starkes, 2007; Rubin y Rosser, 2014).

Por otro lado, la incidencia de las lesiones en el deportista también es un factor que condiciona su evolución deportiva. No sólo la propia lesión, sino también la facilidad de afrontar rápidamente el proceso de recuperación (Lorenzo y Sampaio, 2005; Montosa, Vernetta y López-Bedoya, 2015; Ortín, Olivares, Abenza y Jara, 2014).

Otros factores importantes para llegar a alcanzar el éxito son: el apoyo positivo por parte del grupo de iguales y las buenas condiciones de equipamiento. Un buen contexto socializador favorece conseguir mayores niveles de rendimiento (McPherson, Curtis y Loy, 1989). De esta forma los deportistas, tanto hombres como mujeres,

perciben que la práctica de actividad física les beneficia en la relación con sus iguales (Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 1998).

Por otra parte, los programas de becas también son de gran ayuda para blindar a los deportistas de cara a la práctica deportiva. En cambio, algunos estudios han mostrado que, los deportistas becados, poseen menor motivación intrínseca que los deportistas que no perciben ningún tipo de ayuda (Medic et al., 2007). En este sentido, los estudios del deportista también son un factor importante en el rendimiento deportivo, a la vez que también son influidos por el disfrute de una beca deportiva y viceversa (Rubin y Rosser, 2014).

Otro factor importante, es la fecha de nacimiento de los deportistas. Diversos estudios (Barnsley y Thompson, 1988; Helsen, Hodges, Van Winckel y Starkes, 2000; Ward, Hodges, Williams y Starkes, 2004) han demostrado que los niños que nacen en los primeros meses del año muestran un mayor rendimiento en el deporte. Siguiendo a Helsen et al. (1998) esto puede ser debido al mayor desarrollo de sus capacidades físicas y coordinativas. Al mismo tiempo, puede ser un arma importante para conseguir trabajar con mejores entrenadores, jugar en mejores equipos, entrenar en mejores grupos de entrenamiento, entre otros (Lorenzo y Calleja, 2009).

2. Estilos Educativos Parentales

2.1. Evolución del Concepto Estilos Educativos

A finales de la década de los 60 y principios de los 70, aparecen los modelos teóricos sobre estilos educativos paternos. Surgen 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, 1993). Desde su aparición hasta ahora, han ido evolucionando hasta llegar a un modelo relacional que controla tanto al padre como al hijo y al contexto en el que se produce la interacción (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En un primer instante, la primera variable considerada para otorgar unidad a todos los estudios fue la clase social, investigando las diferentes pautas de interacción familiar entre las clases bajas con respecto a las clases medias (Banks, 1983; Bronfenbrenner, 1973). Desde esta perspectiva se parte de la premisa de que cada 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. Esto presupone la existencia de prácticas de socialización propias a cada clase social (Bernstein, 1958, 1973; Bonfenbrenner, 1973; Broom y Selznick, 1973; Kohn, 1959; Rondal, 1983; Sánchez y Fernández, 1992; Sánchez y Villarroel, 1990).

En el estudio de las prácticas educativas, la variable clase social no es suficiente para explicar las diferencias en la educación de los hijos (Orlansky, 1949), debido a que las diferencias educativas son transversales a las clases sociales; es decir, que la clase social es indistinta al modelo educativo adoptado por los padres (Schaefer, 1959; Symonds, 1939). Por tanto, ha creado la necesidad de mejorar el marco teórico de las prácticas educativas parentales, ayudando a conocer más efectos sobre este tipo de prácticas en la educación de los hijos.

En la literatura científica este tipo de prácticas ha recibido diversos nombres: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, etc (Baldwin, 1948; Darling y Steinberg, 1993; Orlansky, 1949; Schaefer, 1959; Symonds, 1939).

La situación familiar actual se encuentra en un profundo estado de cambio. Por ello, es de gran interés incidir en el conocimiento de las prácticas paternas. Los padres son la base de la personalidad del niño y otorgan un conjunto de funciones psicológicas básicas, siendo lo ideal, ejercer un clima familiar que satisfaga las necesidades de todos y que establezca interacciones participativas a través del contacto directo (Torío et al., 2008).

Los estilos educativos parentales se definen como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Coloma, 1993, p. 48).

De acuerdo con Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter (1997, p. 507), “los estilos educativos son un compendio de actitudes, conductas y expresiones no verbales que caracterizan la naturaleza de las relaciones mantenidas entre padres e hijos en diferentes escenarios”.

Por otro lado, Aroca (2010, p. 84) define el estilo educativo como “*el conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los*

hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, tanto parentales como filiales, que se contextualizan dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinados”.

Por su parte, para Torío et al. (2008, p. 153) “los estilos educativos representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, toma de decisiones o la solución de problemas”

Durante la evolución teórica del concepto estilo educativo parental, han existido diversas corrientes que han influido en su desarrollo: modelo psicoanalítico, teorías del aprendizaje, enfoque humanista, modelo de Baumrind, el modelo de las dimensiones, modelo de construcción conjunta, modelo interactivo, etc. En esta tesis doctoral, tan sólo se explican los modelos clásicos de estilos educativos, que serán en los que se basará el presente trabajo de investigación. Aunque existen diversas clasificaciones adoptadas por otros autores, como pueden ser los modelos interactivos y los modelos de construcción conjunta (Aroca y Cánovas, 2012).

Los modelos de construcción conjunta o de influencias múltiples, son aquellos en los que las relaciones entre padres e hijos/as son de proyección recíproca, cuyas estrategias de educación y socialización son tan eficaces cuanto más se adapten a la edad y a sus características personales (Harris, 2002; Palacios, 1999; Torío, Peña e Inda, 2008).

Por otro lado, el modelo interactivo centra sus investigaciones en que en función de las características del hijo/hija hará que sean eficaces unos estilos educativos u otros diferentes; es decir, no hay estilos educativos mejores o peores, sino que el estilo educativo hay que adecuarlo a la estructura personal y social de cada tipo de niño/a (Aroca y Cánovas, 2012; Lykken, 2000).

2.1.1. El modelo Psicodinámico

La literatura científica que trabaja desde la perspectiva psicodinámica centró sus esfuerzos en la relación emocional entre los padres e hijos y su influencia en el desarrollo psicosexual, psicosocial y de la personalidad (Orlansky, 1949). Los modelos psicodinámicos eran estrictamente unidireccionales y las diferencias individuales, en las relaciones emocionales entre padres e hijos, deberían derivar necesariamente de las

diferencias en los atributos parentales. De esta manera, muchas investigaciones se centraron en las actitudes como atributos más importantes (Darling y Steinberg, 1993).

Orlansky (1949) concluyó que una medida disciplinaria específica no ejerce una influencia psicológica invariable sobre el niño y que sus efectos pueden ser medidos sólo desde un estudio de las actitudes parentales asociadas a ésta.

La creencia de que las actitudes ayudan a determinar tanto las prácticas parentales como otras conductas más sutiles, llevó a muchos investigadores a pensar que, midiendo las actitudes parentales, podrían captar el modo de interacción familiar que determinara la relación padre-hijo e influyera en el desarrollo del niño (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer, 1959; Symonds, 1939). Este planteamiento tenía el problema de que, el comportamiento está determinado y compuesto principalmente de actitudes, pero las actitudes son expresadas por medio de comportamientos. Para Symonds (1939) aunque las actitudes son juzgadas como más importantes que los comportamientos, no hay forma de medir las primeras sin medir las segundas. Para aglutinar y solucionar esta diferencia, entre las actitudes parentales y los comportamientos específicos, apareció el concepto “nivel molar” que consistía en la suma de comportamientos específicos (Schaefer, 1959). De esta forma, en lugar de estudiar prácticas individuales, las prácticas parentales fueron agrupadas en categorías más amplias en base a su capacidad para cambiar los procesos emocionales (Baldwin, 1948; Orlansky, 1949; Schaefer y Bell, 1958; Symonds, 1939). Estas categorías molares eran: concesión de autonomía, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, uso del temor como medio de control y expresiones de cariño (Schaefer, 1959, 1965).

2.1.2. El modelo Basado en el Aprendizaje

Los investigadores que abordaron los estilos parentales desde la perspectiva del aprendizaje social y conductismo, analizaron el desarrollo como proceso cuantitativo y continuo, aislando una serie de experiencias y estudiando su repercusión en los comportamientos parentales (Darling y Steinberg, 1993). Estos investigadores centraban sus esfuerzos en las prácticas parentales más que en las actitudes, debido a que se pensaba que las diferencias en el desarrollo de los niños eran reflejo de las diferencias en el entorno de aprendizaje al que habían sido expuestos. Así, las medidas del estilo parental se centraban en captar los patrones de comportamiento que definían esos

contextos (Sears, Maccoby y Levin, 1957). Desde esta perspectiva, conceptos como recompensa, castigo y aprendizaje vicario fueron fundamentales para comprender el comportamiento de los hijos (Darling y Steinberg, 1993).

2.1.3. El estudio del Estilo Educativo por medio de Dimensiones.

La investigación de los estilos de socialización parental ha proliferado en la creación de numerosos modelos teóricos, que tienen como punto de partida común la existencia de varias dimensiones en las prácticas parentales (Darling y Steinberg, 1993):

- Aceptación/rechazo y dominio/sumisión (Symonds, 1939).
- Calor emocional/hostilidad y abandono/implicación (Baldwin, 1955).
- Amor/hostilidad y autonomía/control (Schaefer, 1959).
- Amor y permisividad/rectitud (Sears et al., 1957).
- Afecto/hostilidad y restricción/permisividad (Becker, 1964).

Posteriormente, comenzó a emerger cierto consenso sobre la asociación entre los resultados del niño y el estilo parental. El modelo de niño que Symonds (1939) describió como: “socializado, cooperativo, amistoso, leal, emocionalmente estable y agradable, honesto, honrado y digno de confianza, buen ciudadano y buen estudiante”, y a quien Baumrind (1970) llamará después “instrumentalmente competente”, era el producto de hogares en que los padres se comportaban de un modo peculiar. Estos padres eran afectuosos, establecían reglas claras y racionales, permitían la autonomía del niño y le comunicaban claramente sus expectativas (Baldwin, 1948; Symonds, 1939). La importancia tanto de los procesos afectivos como de los instrumentales abanderados por las teorías psicodinámicas y del aprendizaje respectivamente, es evidente en estos hallazgos (Torío et al., 2008).

Las corrientes anteriores de pensamiento, que diferenciaban entre el estudio de las metas de la socialización y el estudio de las técnicas de socialización, permanecieron por algún tiempo hasta que Baumrind (1966) desarrolló un modelo teórico que incorporaba los procesos emocionales y conductuales. Este modelo determinaría profundamente el pensamiento posterior sobre los estilos parentales.

2.1.4. El modelo de Baumrind

Uno de los modelos más destacados es el modelo de Baumrind (1967, 1971). Este modelo tiene en cuenta la interrelación entre las tres variables paternas básicas: control, comunicación e implicación afectiva. Baumrind destaca la existencia de tres estilos educativos paternos, mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos: autoritario, permisivo y democrático o autoritativo.

Los padres autoritarios valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. No facilitan el diálogo y, en ocasiones, rechazan a sus hijos como medida disciplinaria.

El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menos competencia social o baja autoestima, lo que genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir metas, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales (Baumrind, 1996; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Kaufmann et al., 2000; MacCoby y Martin, 1983; Moreno y Cubero, 1990).

Por otro lado, frente al autoritarismo, un factor a destacar es que a medida que los padres tienen mayor formación académica presentan menor tendencia a ser autoritarios en la crianza (Comino y Raya, 2014). De esta forma, el nivel educativo de los padres se muestra como un factor preventivo del autoritarismo paterno.

Por otro lado, los padres permisivos proporcionan gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física. El prototipo de adulto permisivo requiere que se comporte de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño. Su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar el recurso a la autoridad. No son exigentes en cuanto a madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas.

Uno de los problemas que presenta el estilo permisivo consiste en que los padres no siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, pudiendo llegar a producir efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal. Aparentemente, este tipo de padres forman niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000; Domínguez y Carton, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989).

Los padres democráticos intentan dirigir la actividad del niño imponiéndole roles y conductas maduras, pero utilizan el razonamiento y la negociación. Los padres de este estilo educativo tienden a dirigir las actividades del niño de forma racional. Parten de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños; es decir, cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro. Es un estilo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo. Dicho estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras. Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos (Banham et al., 2000; Chao, 2001; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Gfroerer, Kern y Curlette, 2004; Kaufmann et al., 2000; Mansager y Volk, 2004; Warash y Markstrom, 2001; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005).

Por otro lado, hay diversos estudios que ponen en duda que el democrático sea el que presente las mejores características socializadoras. Estos estudios sugieren que los adolescentes educados en hogares permisivos obtienen tan buenos e incluso mejores resultados en medidas de ajuste psicosocial que aquellos otros que habitan hogares democráticos (De la Torre, Ruiz-Ariza, López-García y Martínez-López, 2015; García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Martínez-López, López-Leiva, Moral-García y De la Torre-Cruz, 2014; Taylor, Wilson, Slater y Mohr, 2012; Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004).

Aunque estudios recientes han mostrado que cuando uno de los dos progenitores es democrático, esta situación se muestra como un importante factor

protector del estrés manifestado por los adolescentes; es decir, el hecho de tener un progenitor democrático puede dotar al hijo de habilidades que favorecen las interacciones sociales con padres e iguales, aunque este efecto amortiguador no se manifiesta en el contexto escolar (García-Linares, De la Torre, De la Villa, Cerezo y Casanova, 2014). Por lo tanto, el estilo democrático presenta buenas características socializadoras y protectoras del estrés adolescente, aunque el estilo permisivo puede favorecer efectos socializadores mejores que en el estilo democrático.

2.1.5. Modelo Bidimensional de MacCoby y Martin

A principios de los 80, el modelo de Baumrind (autoritario, democrático y permisivo) estaba firmemente establecido en el campo del desarrollo del niño y servía como el modelo para el estudio de la influencia de los padres en el desarrollo de los hijos (Darling y Steinberg, 1993). Aunque Baumrind limitó el campo de su investigación a la influencia de las variaciones en el estilo parental entre familias bien ajustadas, aparecieron otros investigadores que estaban interesados en un rango más amplio de familias (MacCoby y Martin, 1983).

Por su parte, MacCoby y Martin (1983) en una importante revisión publicada en el *Handbook of Child Psychology*, intentaron fusionar el modelo de Baumrind con los anteriores modelos que definían el estilo parental a lo largo de un limitado número de dimensiones. Así, midieron el estilo parental como una función de dos dimensiones, a las que llamaron afecto/sensibilidad y control/exigencia. El control/exigencia es la presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas. El afecto/sensibilidad es la capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo la naturaleza emocional. Según estos autores, de la combinación de las dimensiones mencionadas y de su grado, se obtienen cuatro estilos educativos paternos: estilo autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente. El estilo permisivo, ha sido dividido por MacCoby y Martin (1983) en dos diferentes: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último no aparece en el modelo de Baumrind y se asocia al maltrato.

El estilo parental fue definido entonces como reflejo de dos procesos subyacentes: el número y tipo de demandas hechas por los padres y la contingencia del

refuerzo parental (MacCoby y Martin, 1983). Así, los padres democráticos tienen altos niveles de afecto y exigencia. Por contra, los padres autoritarios tienen un alto nivel de exigencia, pero bajo de afecto. Dentro del estilo de padres permisivos constituido por Baumrind et al. (1983), se distinguieron dos subtipos en este estilo parental: los padres permisivos, que son definidos como altos en afecto pero bajos en exigencia y, por otro lado, los padres negligentes, que son definidos mediante un bajo nivel en las dos dimensiones. Los distintos tipos surgen como consecuencia del cruce de las dos dimensiones teóricas.

Tabla 3. Reformulación de los Estilos Educativos por MacCoby y Martin (1983)

	Reciprocidad	No reciprocidad
	Implicación-afectiva	No implicación afectiva
	(Responsiveness)	(Unresponsiveness)
Control fuerte (Demandingness)	Autoritario- Recíproco	Autoritario-represivo
Control laxo (Undemandingness)	Permisivo Indulgente	Permisivo Negligente

2.1.5.1. Autoritario-Recíproco

En las familias que se da el estilo autoritario-recíproco, los padres ejercen un control firme, consistente y razonado. A su vez, establecen con claridad el principio de reciprocidad, pues parten de la aceptación de los derechos y deberes de los hijos, pero exigen a la vez que los hijos acepten también los derechos y deberes paternos (MacCoby y Martin, 1983). Las relaciones padres-hijos son necesariamente asimétricas, los padres aceptan esta realidad y ejercen consciente y responsablemente la autoridad y el liderazgo que les corresponde como padres y como adultos (Torío et al., 2008). Sin embargo, la coherencia de sus directrices hace que los hijos declaren en los estudios empíricos que no sienten el control paterno como rígido y se atienen a las normas paternas voluntariamente (MacCoby y Martin, 1983). El móvil paterno para la toma de iniciativas de los padres y el carácter dialogado y razonado de las mismas hacen que el estilo educativo “autoritario-recíproco” sea calificado como centrado en los hijos (Quintana, 1993).

La implicación afectiva paterna se expresa en la disposición y prontitud de los padres a responder a las necesidades de los hijos. Se manifiesta también el interés de los padres por mantener el calor afectivo en sus relaciones con los hijos. La reciprocidad se ejercita especialmente en la comunicación frecuente, una comunicación que es bidireccional y abierta (Quintana, 1993).

Desde este estilo educativo se promueve la autonomía personal. Los padres se caracterizan no sólo por su firmeza en hacer cumplir las normas, sino por sus progresivas llamadas a la madurez psicológica de los hijos (MacCoby y Martin, 1983). Siguiendo a Quintana (1993), en los hogares con estilo autoritario-recíproco los niños consiguen altas puntuaciones en los siguientes efectos socializadores:

- Autoconcepto, realista, coherente y positivo.
- Autoestima y autoconfianza.
- Equilibrada combinación de heteronomía obediencia-autonomía (iniciativa personal, creatividad y madurez psíquica).
- Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales.
- Competencia social y prosociabilidad dentro y fuera de casa (interacción cooperativa con adultos e iguales, altruismo y solidaridad).
- Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos.
- Elevado motivo de logro, manifestado en mejores calificaciones escolares, etc.

2.1.5.2. Estilo Autoritario-Represivo

En este estilo el control paterno es fuerte como en el estilo autoritario-recíproco, pero se convierte en rígido al combinarse con la falta de reciprocidad y de diálogo (MacCoby y Martin, 1983). El control es además minucioso, dejando poco margen al ejercicio constructivo de la libertad personal, las normas adquieren la forma de edictos, hay una acentuación exagerada de la autoridad paterna y se inhibe en los hijos cualquier intento de ponerla en cuestión. Los padres son calificados como asertivos de poder, recurren menos a las alabanzas y más a los castigos, incluidos los físicos, que en otros estilos, ni los castigos ni los mandatos son generalmente razonados

(MacCoby y Martin, 1983). Siguiendo a Quintana (1993), como características principales se destacan:

- No disponibilidad paterna a la respuesta.
- Exigencia paterna: control fuerte, rigidez, poco diálogo y no reciprocidad.
- Las normas son tomadas como edictos.
- Acentuación de la autoridad paterna.
- Inhibición de la confrontación por parte de los hijos.
- Poca alabanza de los hijos.
- Uso del castigo sin ningún tipo de razonamiento.
- Imposición de órdenes sin explicación alguna.
- Los padres definen las necesidades de los hijos o se entrometen en ellas.
- Comunicación unidireccional y cerrada.
- Asertivos de poder.

Este estilo educativo paterno tiene efectos socializadores en los hijos, menos positivos que el anterior; genera puntuaciones bajas en autoestima, autoconfianza, autonomía personal, creatividad, competencia social, popularidad social; produce ansiedad; lleva a una gran influencia del control externo y a la no interiorización; a la valoración de la vida ordenada, a obtener logros escolares, a la docilidad y disciplina; a la ausencia de conflictos dentro y fuera del hogar; hay poco riesgo de desviaciones graves de conducta y poca durabilidad de las consecuencias positivas (Quintana, 1993).

2.1.5.3. Estilo Permisivo-Indulgente

El estilo permisivo-indulgente podría definirse por tres características fundamentales de la conducta parental ante el niño: a) la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; b) la permisividad y c) la pasividad (MacCoby y Martin, 1983). Evitan, en lo posible, la afirmación de la autoridad y la imposición de restricciones. Hacen escaso uso de castigos, tolerando todos los impulsos de los hijos. En estas familias, se promueve la comunicación abierta y el clima democrático. Este estilo de disciplina familiar se describe, principalmente, por una interacción carente de sistematización y no suele ofrecer un modelo con el que el hijo pueda identificarse o imitar. Los padres no son directivos, ni asertivos y tampoco

establecen normas en la distribución de tareas o en los horarios dentro del hogar. Acceden fácilmente a los deseos de los hijos. Son tolerantes en cuanto a la expresión de impulsos, incluidos los de ira y agresividad, pero se debe destacar que les preocupa la formación de sus hijos. Responden y atienden a sus necesidades, a diferencia de los permisivos-negligentes, cuya implicación y compromiso paterno es nulo. Según los estudios, los hijos de familias permisivas presentan índices favorables en espontaneidad, originalidad y creatividad, así como mejor competencia social. Se ven favorecidos en autoestima y confianza. Obtienen puntuaciones más bajas en los logros escolares y menor capacidad para la autorresponsabilidad, siendo más propensos a la falta de autocontrol y autodominio. Ésto lleva a pensar, que la excesiva tolerancia de los padres respecto a los impulsos de los hijos, unida a la tendencia a complacerles, les conduce a no dar valor al esfuerzo personal (Quintana, 1993; Torío et al., 2008).

2.1.5.4. Estilo Permisivo-Negligente

Estos padres se caracterizarían por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por la dimisión en la tarea educativa. La permisividad no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés como por la negligencia o la comodidad (Torío et al., 2008).

Los padres permisivo-negligentes invierten en los hijos el mínimo tiempo posible y tienden a resolver las obligaciones educativas de manera más rápida y fácil (MacCoby y Martin, 1983). Les resulta más cómodo no poner normas, pues éstas implicarían diálogo y vigilancia. En ocasiones no pueden evitar, romper en ira contra los hijos, cuando éstos traspasan los límites de lo tolerable, debido a su permisividad. Si sus recursos se lo permiten, complacen a los hijos en sus demandas, rodeándolos de halagos materiales (Quintana, 1993).

El estilo permisivo-negligente es el estilo con efectos socializadores más negativos. Según los estudios, estos niños obtienen las puntuaciones más bajas en autoestima, en desarrollo de capacidades cognitivas y en los logros escolares, así como en la autonomía y en el uso responsable de la libertad (Torío et al., 2008).

2.2. Estilos Educativos y Logro Académico

Los estudios sobre los estilos educativos de los padres y el rendimiento académico, han sido objeto de numerosos artículos científicos, en los que se ha probado de manera amplia la influencia de la educación parental en el éxito académico (Abar, Carter y Winsler, 2009; Chandler, 2006; Kim y Chung, 2003; Strage, 1998, 2000; Strage y Brandt, 1999; Turner, Chandler y Heffer, 2009; Weiss y Schwartz, 1996).

En primer lugar, Abar et al. (2009) y Turner et al. (2009) mostraron que los padres autoritativos o democráticos se relacionaban positivamente y significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, mientras que los autoritarios y los permisivos no obtuvieron relaciones significativas con el rendimiento académico. En otro estudio llevado a cabo por Pelegrina, García y Casanova (2002), con el objetivo de relacionar la competencia académica de adolescentes españoles con el estilo educativo de sus padres, se concluyó que: El rendimiento académico de los hijos de padres autoritativos y permisivos era mejor que el de los hijos de padres autoritarios o negligentes. Los hijos de padres autoritativos y permisivos se consideraban también como más competentes en el ámbito cognitivo.

Por otro lado, Cerezo, Casanova, De la Torre y De la Villa (2011) en un grupo de adolescentes españoles de Educación Secundaria, mostraron que los alumnos cuyos padres son clasificados como democráticos y como permisivos, utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje autorregulado, que los alumnos de padres autoritarios y negligentes. A su vez, el aprendizaje autorregulado incide positivamente en el logro académico, entendiéndose como el grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje (Zimmerman, 1989).

En otro trabajo llevado a cabo por Aunola, Stattin y Nurmi (2000) en 354 adolescentes (chicos y chicas) de 14 años en Finlandia, con el objetivo de analizar las estrategias de logro académico empleadas por los adolescentes y su relación con el estilo educativo de sus padres, encontraron las siguientes diferencias: Los adolescentes de familias autoritativas aplicaban las estrategias más adaptativas en situaciones académicas y tenían bajos niveles de expectativas de fracaso, conductas poco útiles y pasividad, y un alto nivel de autoestima; Los adolescentes de familias negligentes mostraban las estrategias menos adaptadas, con altos niveles de pasividad, conductas poco útiles y baja autoestima; Los adolescentes de familias autoritarias eran muy

similares a los de las familias negligentes en cuanto a sus estrategias de aprendizaje; Sorprendentemente, los adolescentes de familias permisivas eran parecidos a los de familias autoritativas.

Por otra parte, en un estudio de Terwase, Ibaishwa y Enemari (2016) en el que se analizaba la inteligencia social de los distintos tipos de padre y sus efectos en los hijos, se encontró que tan sólo los padres (padre/madre) permisivos se relacionaban de manera significativa con la inteligencia social.

Finalmente, en un trabajo de Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015), se divide a los padres en cuatro estilos parentales: autoritativo, indulgente, autoritario o negligente. A diferencia de las conclusiones de otros estudios en otros contextos culturales, los resultados destacan el mejor ajuste académico a los hijos de familias indulgentes, destacando la importancia de la implicación parental, el apoyo, el afecto y la comunicación.

2.3. Estilos Educativos y Agresividad

Los padres son la primera y principal fuente de socialización de los hijos, al mismo tiempo son un modelo social para ellos, en numerosas parcelas de la vida (Schneider, Cavell y Hugnes, 2006). Por ello, la literatura científica ha prestado su atención en conocer la incidencia de las prácticas educativas parentales sobre la conducta agresiva, en su forma física, verbal o relacional, de niños y adolescentes (Buschgens, et al., 2010; Kawabata, Alink, Tseng, Van Ijzendoorn y Crick, 2011; Underwood, Beron y Rosen, 2009). La agresividad está considerada como un problema externalizante, junto con el consumo de sustancias, los actos delictivos y la hiperactividad. Este problema viene derivado de las malas prácticas educativas parentales en el hogar familiar (Reynolds y Kamphaus, 2004).

Por otro lado, siguiendo a Bandura (1977) la imitación de modelos agresivos y violentos es otro factor que predispone al sujeto a un desajuste personal y social desde la infancia y adolescencia, pudiendo continuar en la etapa adulta. Por ello, el comportamiento agresivo manifestado en jóvenes es en gran medida aprendido a partir de las interacciones del niño y de la niña con su entorno. Durante la infancia, la agresividad parece estar muy determinada por el grado en que el entorno la refuerce, les suministre modelos agresivos, los frustre y victimice (Huesmann, 1998).

Por otro lado, en un estudio de Buschgens et al. (2010), se analizó si la percepción de diversos tipos de prácticas parentales incrementaba el riesgo de conductas externalizantes en una muestra de preadolescentes. Se encontró que los hijos que atribuían a sus progenitores una falta de apoyo emocional y elevados niveles de rechazo y sobreprotección, fueron considerados por padres y profesores como jóvenes más agresivos y al mismo tiempo mostraban mayores comportamientos delictivos. En un estudio de De la Torre-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias (2014) añadieron a los resultados anteriores que los padres autoritarios, con bajo nivel de afecto y con alto nivel de control, se relacionan con la expresión de conductas agresivas que podrían deteriorar seriamente el ajuste que los adolescentes exhiben en diferentes contextos como el de las interacciones con los iguales. Al contrario, en otro trabajo de Eisenberg et al. (2001) se demostró que la expresión de emociones positivas en el hogar por parte de los padres y en presencia del hijo han sido relacionadas con bajos niveles de problemas externalizantes.

Por otro lado, en un trabajo de Pelegrín y Garcés De los Fayos (2009) se examinó la influencia de diferentes variables personales, sociales, educativas y familiares que podían influir en el comportamiento agresivo y desviado de los adolescentes. Los resultados arrojaron que los chicos, los cuales tuvieron una educación protectora de la madre, obtuvieron una mayor inadaptación escolar y social, mostrando puntuaciones altas en conducta antisocial y delictiva. En su caso, las chicas mostraron mayor insatisfacción familiar y recibieron una educación más restrictiva de los padres. Al mismo tiempo, a partir de los 13 años aumenta la inadaptación, personal, escolar y social de los adolescentes, recibiendo por parte de los padres un estilo de educación más restrictivo.

Finalmente, diversos trabajos han demostrado que la exposición a estresores familiares como puede ser la separación o divorcio de los padres, un clima negativo y conflictivo, abusos físicos y sexuales, o el uso de métodos educativos inadecuados, pueden ser un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de comportamiento en general y, en particular de la agresión (Martínez, Estévez y Jiménez, 2003; Oliva y Parra, 2004; Prinzie et al., 2004).

2.4. Estilos Educativos de los Padres y Actividad Física

La relación entre la práctica de actividad física y los estilos educativos de los padres ha sido probada en diferentes trabajos científicos (Borawski, Levers-Landis, Lovergreen y Trapl, 2003; Bumpus, Crouter y McHale, 2001; Kimiecik y Horn, 2012; Kristjansson, James, Allegrante, Sigfusdottir y Helgason, 2010; Pate, Mitchell, Byun y Dowda, 2011; Smetana y Daddis, 2002; Tomás, Tort y Costa, 2007). Estudios recientes han mostrado que las madres permisivas están asociadas con más alta práctica de actividad física que las madres autoritarias (Jago et al., 2011; Hennessy, Hughes, Goldberg, Hyatt y Economos, 2010) y, al mismo tiempo, otros trabajos de investigación, han relacionado a los padres permisivos, con más conductas adictivas y menos relacionadas con la salud (Borawski et al., 2003; Bumpus et al., 2001; Kristjansson et al., 2010; Pate et al., 2011; Smetana y Daddis, 2002; Tomás, et al., 2007). Aunque estudios precedentes mostraban justo lo contrario (Kremers, Brug, De Vries y Engels, 2003; Wake, Nicholson, Hardy y Smith, 2007).

Por otro lado, la influencia de la educación de los padres en la motivación de los hijos por la actividad física, muestra que los niños criados en hogares permisivos y autoritativos o democráticos, estaban más intrínsecamente motivados hacia la educación física que los niños criados en hogares autoritarios y negligentes (Martínez-López et al., 2014).

Los estudios que hablan de la influencia del factor del control parental sobre los hijos, presentan controversia en sus resultados. De manera que, unos autores afirman que un control por parte de los padres sobre lo que hacen sus hijos se asocia con un ocio más saludable y menos sedentario de sus descendientes (Carlson et al., 2010; Lin, Lin y Wu, 2009), otros detectan que la vigilancia de los padres ejerce un efecto negativo en el ocio de sus hijos (Piéron y Ruiz-Juan, 2013; Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour, 2006).

En lo que respecta a la relación entre estatus educativo y actividad física, Vale, Soares-Miranda, Santos, Moreira y Mota (2013) muestran que los hijos de padres de más alto nivel educativo realizan menos actividad física que los hijos de padres con bajos estudios y estudios medios. Al contrario, Kantomaa, Tammelin, Nayha y Taanila (2007) y Palou et al. (2005) encontraron que los padres de alto nivel educativo tenían hijos que realizaban más actividad física. En un estudio de Edo (2004) y Sanz-Arazuri,

Ponce-de-León y Valdemoros-San-Emeterio (2012) no se encontró relación entre el nivel socioeconómico de los padres y los niveles de actividad física. Por otro lado, Gordon-Larsen, McMurray y Popkin (2000) y Román, Serra, Ribas, Pérez-Rodrigo y Aranceta (2006), encontraron que las madres de más nivel educativo se relacionaban con mayores niveles de actividad física.

Los trabajos científicos que hablan de la influencia de que los padres sean activos físicamente, encontraron que el grado de participación en el deporte fue mayor en familias con padres activos que en familias con padres pasivos y las familias monoparentales (Yang, Telama y Laakso, 1996; Singh, Kogan, Siahpush y Van Dick, 2008). En otro estudio de Sanz-Arazuri et al. (2012) se muestra que los hijos de padres inactivos son cuatro veces más inactivos que los hijos de padres que realizan actividad física. En un trabajo de Rangul et al. (2011) se muestra que los padres activos inciden en tener hijas con más probabilidad de realizar actividad física, sin embargo, este factor no influye en los hijos. Por otro lado, García-Ferrando (1993) encontró que los incrementos en la práctica de actividad física se relacionaban con los niveles pasados de actividad física de las madres. En la misma línea, Aarnio (2003) solamente detectaron una asociación entre las madres activas y los niveles de actividad física de sus hijas.

Los estudios que hablan del apoyo social, han encontrado que la influencia positiva y colaborativa de los padres, se relaciona con la realización de actividad física (Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000; Holt y Hoar, 2006; Pugliese y Tinsley, 2007; Wilson y Spink, 2010). La influencia colaborativa se entiende como más conductas paternas de facilitación de la práctica deportiva de sus hijos (ej., llevarlos a campeonatos, a los entrenamientos, etc), y la influencia positiva se explica como apoyo social, estimulación positiva de los padres y control social positivo. En este sentido, Boiché y Sarrazin (2009) encontraron que los factores que más se relacionan con el mantenimiento de la práctica deportiva, en contraposición al abandono, fueron el apoyo parental y el valor de los padres hacia la práctica de actividad física. Por su parte, Wilson y Spink (2010), en un estudio en población estadounidense encontraron que, cuando los adolescentes hacían menos actividad física recibían más influencia colaborativa por parte de la familia para realizar actividad física, que cuando realizaban niveles de actividad física acordes con la media. Igual ocurrió con la influencia positiva, aunque en menor medida; es decir, cuando los adolescentes hacían menos actividad física, sus padres realizaban más conductas de involucrarse en que hicieran actividad física que cuando sus niveles llegaban a lo recomendado. En un trabajo de Kimiecik y

Horn (2012), se relaciona la importancia de que en el ambiente familiar haya un alto soporte y un alto desafío, desarrollando en los niños la adopción de una orientación de meta hacia la tarea. De esta forma los niños que reciben afecto de sus padres, tienen padres que se involucran en sus actividades, y los padres promueven una conducta autorregulada y logro de objetivos individualizados (desafío). Esta combinación es óptima para desarrollar una orientación a la tarea, lo que promueve mayores conductas para la realización de actividad física y ser capaces de autorregular su propia práctica deportiva.

En un estudio de revisión reciente, de la relación entre los estilos de crianza generales y comportamientos relacionados con el peso del niño, se sugiere que la combinación de exigencia de los padres y la capacidad de dar autonomía a los hijos, se asocia con resultados saludables respecto al peso, la ingesta dietética saludable, niveles más altos de actividad física y menor Índice de Masa Corporal (Sleddens, Gerard, Thijs, De Vries y Kremer, 2011).

Los estudios que hablan de la estructura familiar presentan controversia en sus resultados. De manera que, hay autores que muestran que las familias monoparentales realizan menos niveles de actividad física que las familias biparentales (Gorely, Atkin, Biddle y Marshall, 2009; Thérond, Duyme y Capron, 2002). Al contrario, Domínguez y Arroyo (2001) y Pérez-Milena et al. (2007) muestran que la estructura familiar no influye en las conductas hacia la actividad física.

A modo de resumen, los factores que influyen en la realización de actividad física de los hijos por parte de los padres son:

- Estilos Educativos Parentales
- Nivel Educativo/Socioeconómico de los Padres
- Estructura familiar (Biparental o Monoparental)
- Estilo de Vida de los Padres (Activos vs sedentarios)
- Apoyo parental hacia la Actividad Física

3. Personalidad Resistente

3.1. Origen del Concepto

La personalidad resistente, *hardiness* o también conocida como *Hardy personality*, es una variable psicológica multidimensional que protege a quien la posee de los efectos del estrés (Eschleman, Bowling y Alarcon, 2010). Este constructo surgió a finales de la década de 1970, comenzando su andadura en el ámbito militar, empresarial y el sanitario. La finalidad de su aparición fue explicar por qué algunas personas permanecían sanas, mientras otras desarrollaban trastornos psicosomáticos, sometiéndose ante las mismas situaciones estresantes (Kobasa, 1977, 1979a, 1979b; Kobasa, Maddi y Courington, 1981; Kobasa, Maddi y Kahn, 1982), estos dos grupos de personas se distinguen en la “estructura de la personalidad” (Kobasa, 1979b). Los autores encontraron que los individuos que sufrían altos niveles de estrés, pero no desarrollaban alteraciones físicas y/o psicológicas, eran aquéllos que mostraban altos niveles de personalidad resistente, mientras que los que sí desarrollaban estas alteraciones, bajo las mismas circunstancias, eran los que mostraban bajos niveles en este constructo (Kobasa et al., 1981; Kobasa et al., 1982).

Como proponen Kobasa (1979a, 1979b), Kobasa et al. (1981), Kobasa et al. (1982), este factor protector podría actuar junto con otras variables mediadoras biológicas, psicológicas y socioambientales que actuarían también como recursos de resistencia para anular o mitigar el impacto negativo del estrés sobre el individuo. La personalidad resistente sería una constelación de características de personalidad aprendidas en las etapas más tempranas de la vida, a partir de la vivencia de experiencias ricas, variadas y reforzadas (Maddi, 1988; Maddi y Kobasa, 1984). En este sentido, la personalidad resistente no es un rasgo inherente y estático (Kobasa et al., 1982), ya que como proponen Maddi y Kobasa (1984), transforma las experiencias personales en situaciones de desarrollo y crecimiento, en vez de resultar amenazantes y debilitantes.

El constructo de la personalidad resistente, surgió de la integración de varios conceptos teóricos y empíricos, derivados de la Psicología Existencial y las teorías existencialistas de la personalidad (Maddi, 1975; Kobasa y Maddi, 1977) y las teorías psicosociales sobre el estrés de Antonovsky (1974, 1979), Averill (1973), Lazarus (1966), Mischel (1968, 1973), Moss (1973) y Selye (1956). Los postulados más importantes que coge el constructo de la psicología existencialista son: a) La

personalidad se construye activamente a través de procesos dinámicos, b) aunque la vida es estresante por su constante cambio, las personas pueden aprovechar este estrés para desarrollar su crecimiento personal y aumentar sus oportunidades de desarrollo.

Sin embargo, todas estas teorías de la época de creación del constructo, no están exentas de limitaciones, se destacan: 1) no tenían en cuenta las diferencias individuales en la respuesta al estrés, ni los mecanismos de resistencia que poseían las personas que no enfermaban en situaciones de estrés elevado; 2) partían de una concepción del ser humano como víctima y con una conducta pasiva y reactiva, ante los cambios de su alrededor (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002).

La personalidad resistente se compone de características de personalidad relacionadas con las percepciones personales de compromiso, control y desafío (Lambert y Lambert, 1999). Siguiendo a Jaenes (2009), el compromiso se entiende desde esta perspectiva como la capacidad de entrenar y cumplir con la planificación del entrenamiento. El control es comprendido como la capacidad del deportista de autorregularse en su práctica deportiva; es decir, controlar sus tiempos de recuperación, controlar las cargas de trabajo a realizar en cada sesión. Y finalmente, el desafío es entendido como la capacidad de superar los obstáculos que se presentan, entrenar pese a condiciones desfavorables y ver estas situaciones estresantes como un reto. La combinación de altos niveles de estos tres componentes, es lo que daría lugar a la personalidad resistente. En este sentido la conjunción de: compromiso, control y desafío, supone positividad y resistencia, en la respuesta a las actividades y responsabilidades cotidianas.

3.2. Definición de Personalidad Resistente

En la literatura, se utilizan varios sinónimos para denominarla sin que se adviertan matices diferenciales. Entre estos sinónimos es frecuente el término Hardy Personality (Godoy-Izquierdo y Godoy, 2004; Peñacoba y Moreno, 1998) o el de Hardiness (Turnipseed, 2003). Allred y Smith (1989) definen una “persona dura” como la resistente a las enfermedades inducidas por el estrés, debido a su estilo cognitivo adaptativo y su consiguiente reducción del nivel de activación neurofisiológica. Lambert y Lambert (1999), en un trabajo de revisión de más de cincuenta publicaciones desde 1987 sobre el concepto de Hardiness, la definen como una constelación de

actitudes, creencias y tendencias de comportamiento, que consta de tres componentes: compromiso, control y desafío.

Con unas u otras palabras, todas las definiciones hacen mención a lo mismo, a un rasgo o variable de personalidad positiva, que media como amortiguador, mitigador y protector de la salud ante acontecimientos y estímulos estresantes.

3.3. Componentes o Dimensiones de la Personalidad Resistente

La personalidad resistente es un constructo psicológico multidimensional, aunque han existido controversias respecto a su multidimensionalidad, creyéndose que es unidimensional (Hull, Van Treuren y Virneilli, 1987; Orr y Westman, 1990). El componente compromiso (Kobasa, 1979a, 1979b; Kobasa, 1982a; Kobasa et al., 1981; Kobasa et al., 1982) está basado en la tendencia a implicarse o comprometerse en todas las actividades que uno lleva a cabo en las diversas áreas de la vida: trabajo, instituciones sociales, relaciones interpersonales, familia y uno mismo. Esta actitud de compromiso hace que la persona convierta todo lo que hace en algo interesante e importante para ella. El compromiso desde esta perspectiva se basa en encontrar sentido a todos los eventos, personas y cosas del ambiente que rodean a la persona, y minimizar la amenaza percibida de cualquier suceso vital estresante y le previene de renunciar o darse por vencido bajo situaciones de gran presión. Se refiere además a un compromiso social de poseer la habilidad de recurrir a los demás en momentos de necesidad de ayuda, apoyo o reajuste personal. El compromiso con uno mismo es especialmente importante, proponiéndose como la principal fuente de resistencia en la relación estrés-enfermedad. Proporciona una manera muy saludable de evaluar la situación, los cambios que introduce y las nuevas demandas que plantea, así como la necesidad de reajuste y readaptación.

El componente control (Kobasa, 1979a, 1979b; Kobasa, 1982b; Kobasa et al., 1981; Kobasa et al., 1982) está relacionado con el sentimiento de controlabilidad o influencia personal en los acontecimientos que uno experimenta en su vida. Las personas, mediante su esfuerzo activo, ejercen una influencia definitiva en el curso de su vida a través de su conocimiento, habilidades, decisiones y elecciones, en vez de ser meros agentes pasivos o víctimas de las circunstancias. Por tanto, el concepto de control se refiere a la tendencia a pensar y a actuar con la convicción de la influencia personal

sobre el curso de los acontecimientos. A su vez, el componente de control incluye tres subcomponentes (Kobasa, 1979b): a) control cognitivo o habilidad para interpretar, valorar, dar significado e incorporar varios tipos de eventos estresantes en un plan continuo de la vida y actuar en consecuencia con ello, así como de desactivar sus efectos negativos; b) control decisional o capacidad de elegir autónomamente entre una gran variedad de posibilidades de acción para manejar el estrés; y c) habilidades de afrontamiento, referidas a un gran repertorio de respuestas apropiadas al estrés, desarrolladas a través de una motivación característica para el éxito en todas las situaciones. El sentimiento de control sobre lo que uno vive intensifica la resistencia al estrés a través de un aumento en la probabilidad de experimentar los acontecimientos que tienen lugar como si éstos fueran una consecuencia natural y predecible de las acciones desarrolladas por uno mismo, en vez de externos, inesperados y arrolladores.

Por último, se encuentra el componente reto o desafío (Kobasa, 1979a, 1979b, 1982a; Kobasa et al., 1981; Kobasa et al., 1982). Este último componente se refiere a la creencia de que es el cambio, y no la estabilidad, una característica habitual, importante y necesaria en la vida. De esta forma, se reducirá el impacto negativo de la aparición de un evento estresante y se amortiguarán así sus consecuencias nocivas para el individuo. Siempre y cuando, se interprete ese cambio como un reto positivo, como una oportunidad y un incentivo novedoso para el crecimiento personal, y no como alienante, aplastante e indeseable. En esta visión, los esfuerzos del individuo se centrarán ahora en cómo hacer frente de manera eficaz a dicho cambio para conseguir, a corto y medio plazo, el reajuste a la nueva situación, y más a la larga, un aumento del conocimiento sobre las posibilidades y limitaciones personales y ambientales, y lograr así el crecimiento personal y el conocimiento necesario para enfrentarse exitosamente a las nuevas experiencias de cambio y readaptación. De esta forma, la base del componente de reto es la presunción de que la satisfacción a partir de su experiencia, y no en un confort fácil, de seguridad y rutina. Este componente hace a la persona más abierta y flexible cognitivamente, inherente a la experimentación de situaciones novedosas a la vez que le capacita para enfrentarse a las situaciones nuevas de forma general de una manera positiva, efectiva y provechosa (Kobasa, 1979b).

3.4. Mecanismos de Actuación de la Personalidad Resistente

La personalidad resistente se ha visto como un factor mediador importante en la modificación de las percepciones que se tienen sobre los estímulos estresantes, haciéndolos cognitivamente menos amenazantes, y reduciendo la respuesta al estrés y las alteraciones asociadas (Eschleman et al., 2010). En un estudio de Banks y Ganno (1988), y en otro de Wiebe (1991), se encontró que, en consonancia con la hipótesis de Kobasa y sus colaboradores, los individuos más resistentes hacen interpretaciones más positivas y menos amenazantes de los estresores, y consecuentemente, muestran respuestas afectivas y psicofisiológicas menos negativas y disfuncionales. Al parecer, los responsables de este estilo cognitivo son los componentes de control y compromiso.

Por otro lado, la personalidad resistente induce a un determinado estilo de afrontamiento, llamado afrontamiento transformacional. La persona interpreta el estímulo estresante, de manera que es capaz de modular sus efectos sobre el organismo, facilitando la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento efectivas, competentes y adaptativas e inhibiendo el uso de estrategias poco funcionales (Orr y Westman, 1990; Parkes, 1994; Solková y Tomanek, 1994). El afrontamiento transformacional, consiste en que las personas, interpretan los acontecimientos potencialmente estresantes como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal y, como resultado, interactúan y se enfrentan a ellos de forma optimista y activa, incorporando el manejo de los estímulos y las estrategias de enfrentamiento en un plan vital general de desarrollo personal (Williams, Wiebe y Smith, 1992). Al contrario, las personas con puntuaciones bajas en personalidad resistente utilizan el afrontamiento regresivo (Kobasa, 1979a, 1982b; Gentry y Kobasa, 1984; Maddi y Kobasa, 1984; Maddi y Kobasa, 1984), consistente en la puesta en marcha de estrategias de evitación y escape del acontecimiento estresante.

Por otra parte, la personalidad resistente se ha mostrado como un factor a favor de la adquisición de estilos de vida saludables, lo que a su vez reduce las posibilidades de aparición de enfermedades en las personas (Kobasa et al., 1982). Existen otros estudios que han encontrado que esta práctica saludable no está asociada, al menos directamente a la personalidad resistente, sino que ambos ejercen efectos independientes pero aditivos para la salud (Clarke, 1995; Kobasa, Maddi y Puccetti, 1992; Nagy y Nix, 1989). Por otro lado, Maddi, Wadhwa y Haier (1996) han encontrado que la personalidad resistente predice el consumo pasado y actual de sustancias psicoactivas.

Sin embargo, existen datos contradictorios en cuanto al ejercicio físico. En algunos estudios, se ha encontrado que esta práctica saludable no está asociada, al menos directamente, a la personalidad resistente, sino que ambos ejercen efectos independientes pero aditivos sobre la salud (Kobasa et al., 1982; Nagy y Nix, 1989; Oman y Duncan, 1995; Roth, Wiebe, Fillingim y Shay, 1989).

Otro de los mecanismos de actuación de la personalidad resistente, es la disminución de la reactividad psicofisiológica del individuo al estrés (Kobasa, 1979b). En relación a esto, Lawler y Smith (1987) encontraron en una muestra de mujeres, que el componente control era el más relacionado con la salud y la enfermedad, con lo cual este mismo componente parecía ser el responsable de su menor activación psicofisiológica ante el estímulo estresante. Por otro lado, Contrada (1989) mostró que la personalidad resistente y en concreto el componente de desafío, se asociaba con una reactividad reducida de la presión arterial diastólica. Por su parte, Solková y Sykora (1995) encontraron que la dimensión de control se relaciona con una disminución en la tasa cardíaca y de su variabilidad, tanto durante la realización de una tarea estresante como en reposo. En contra de lo anteriormente expuesto, Van Treuren y Hull (1987) descubrieron altos niveles de conductancia eléctrica en la piel, altos niveles de tasa cardíaca y alta presión arterial en las personas con alta personalidad resistente. Allred y Smith (1989), también encontraron mayores niveles de presión arterial sistólica. Finalmente, Solková y Sykora (1995) descubrieron que el componente control correlaciona con mayores niveles de tasa cardíaca y variabilidad. Estos autores explican sus resultados argumentando que las personas resistentes necesitan de la activación psicofisiológica para energizar al organismo y enfrentarse a los estímulos estresantes de manera activa.

3.5. Personalidad Resistente y Deporte

La personalidad resistente en el contexto deportivo se entiende que cobra una gran importancia. El deportista es una persona que debe comprometerse con la tarea diaria del entrenamiento, no sólo por él mismo, sino por sus compañeros, entrenador y todas las personas que le rodean. Además, las diferentes situaciones del deporte hacen que sea necesario el control para poder tomar decisiones. Y las situaciones adversas que se dan en el deporte, presentan una gran oportunidad para crecer, enfrentarse a ellas y

superarse a sí mismo. Paradójicamente, el concepto de la personalidad resistente en el deporte, es un tema poco estudiado dentro de las disciplinas deportivas, no siendo muchos los estudios que se encuentran sobre la temática (Jaenes, 2009).

En primer lugar, los estudios que hablan de la relación entre la personalidad resistente y el rendimiento deportivo encontraron una relación positiva entre estas dos variables (Golby y Sheard, 2004; Jaenes, Godoy-Izquierdo y Román, 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae, Ghaffari y Zolfalifam, 2009; Sheard y Golby, 2010). De esta forma, Maddi y Hess (1992) encontraron una relación positiva entre la personalidad resistente y el rendimiento en baloncesto. En este trabajo los jugadores con mayor rendimiento tenían mayores niveles de personalidad resistente. En otro estudio de Golby y Sheard (2004), investigaron si el estilo de personalidad y las habilidades mentales predecían el éxito en jugadores de rugby de los diferentes tipos de ligas. Se comprobó que los que participaban en ligas superiores tuvieron mayores niveles de Control, Compromiso y Desafío que el resto. Resultados similares encontraron Jaenes et al. (2009), en una muestra de maratonianos donde se comprobó que, los deportistas con mejores marcas tenían mejores niveles de personalidad resistente. En un estudio de Ramzi y Besharat (2010), se midió el impacto de la personalidad resistente en el logro en el deporte y la salud mental. Los resultados mostraron que la personalidad resistente estaba asociada con el logro deportivo y el bienestar psicológico. Por su parte, Rezae et al. (2009), encontraron una relación positiva entre cohesión de equipo, personalidad resistente y rendimiento deportivo. Se comprobó que los deportistas que eran campeones tenían mayores niveles de personalidad resistente y cohesión de equipo, en comparación con los deportistas que no eran campeones. En un trabajo de Sheard y Golby (2010), se analizaron las diferencias en los niveles de personalidad resistente en deportistas de distinto nivel. Los resultados mostraron que, los competidores internacionales, puntuaron significativamente más alto en compromiso y resistencia en comparación con los deportistas nacionales y resto de practicantes. Estos resultados mostraron que existe un perfil psicológico para los deportistas de alto nivel, respecto a sus niveles de personalidad resistente, en comparación con los de bajo nivel. Al contrario que en los trabajos anteriores, De la Vega, Rivera y Ruiz (2010) no encontraron diferencias en el rendimiento deportivo y los niveles de personalidad resistente en corredores de diez kilómetros y skyrunning

(corredores de alta montaña). Sin embargo, los deportistas de estas modalidades obtuvieron puntuaciones más altas en personalidad resistente.

Otro factor, como es en este caso el factor discapacidad, fue examinado por Penna, Burden y Richards (2004), llevando a cabo un estudio entre atletas de élite con y sin discapacidad. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los atletas con y sin discapacidades, ni entre los que presentaban discapacidades desde su nacimiento o como resultado de accidentes. La conclusión, de los autores, fue que ambos tipos de atletas requieren una constante adaptación a las adversidades, lo cual puede explicar la similitud de los resultados.

Por otro lado, en lo que respecta a la relación entre la personalidad resistente, la autoconfianza y la ansiedad, Hanton, Neil y Evans (2012) realizaron un trabajo en el que pretendían medir los efectos de la personalidad resistente, ansiedad precompetitiva, intensidad de la ansiedad, autoconfianza y el uso de estrategias de afrontamiento. Los principales efectos de la personalidad resistente en la ansiedad competitiva y la autoconfianza revelaron que, el grupo con puntuaciones más altas en personalidad resistente, obtuvo menores niveles de preocupación y ansiedad somática, y mayores niveles de autoconfianza que el grupo con una baja puntuación.

Por otra parte, en un trabajo de Hanton, Evans y Neil (2003), los resultados apoyaron la hipótesis de que los atletas de élite con altos niveles de personalidad resistente, con altos niveles de compromiso y control, mostraron menores niveles de preocupación y una interpretación más facilitadora de la respuesta de ansiedad. Esto indica que la personalidad resistente es una variable moduladora importante en la medición de la ansiedad competitiva, haciendo al deportista más capaz de afrontar este tipo de situaciones.

En el ámbito de las lesiones deportivas, Wadey, Evans, Hanton y Neil (2012) realizaron un estudio cualitativo que exploró el efecto de la resistencia en la predicción de lesiones deportivas. Los hallazgos demuestran que, los atletas con alta personalidad resistente, poseían un repertorio refinado de estrategias de afrontamiento centradas en el problema que se utilizan antes y después de la lesión. Aquellos atletas con una baja puntuación en personalidad resistente, usan estrategias de elusión que tuvieron consecuencias negativas a largo plazo para hacer frente a la propia lesión. Estos resultados tienen implicaciones importantes para estructurar, el calendario y el

contenido de las intervenciones, para reducir las tasas de incidencia de lesiones, y acelerar el retorno de atletas lesionados al deporte competitivo. En esa línea de resultados, un estudio reciente de Salim, Wadey y Diss (2015) demostró que los deportistas con más alta personalidad resistente, presentaban una tendencia emocional a plantearse la recuperación como una experiencia positiva. Al contrario, los que presentaban bajos niveles de personalidad resistente no presentaron una tendencia emocional positiva.

4. Locus de Control

4.1. Origen del Concepto

El término Locus de Control realizó su primera aparición en Rotter (1966, 1971), aunque parece que la primera formulación data de 1962. El origen de este término se encuentra en la Teoría del Aprendizaje Social y Teoría Social Cognitiva (Rotter, 1966). Según Rotter, el comportamiento puede ser predicho por los valores individuales, expectativas y la situación en la que ellos se encuentran. La cantidad de control que las personas perciben varía en función de la situación, y algunas personas presentan una tendencia generalizada de niveles de control.

En sus inicios, los investigadores que originalmente abordaron el concepto, fueron algunos psicólogos clínicos interesados en el estudio de la personalidad y con una clara orientación hacia las teorías del aprendizaje social. En los diez años posteriores a la aparición del constructo, se convirtió en una de las teorías más utilizadas en la medición de las diferencias individuales de la personalidad, siendo empleada en incontables estudios en todo el mundo (Rotter, 1990; Strickland, 1989).

El concepto Locus de Control ha inducido gran cantidad de investigación dentro de la psicología del control (Palenzuela, 1984). Sin embargo, para poder comprender qué es el locus de control del reforzamiento, es necesario hacer una pequeña mención a la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter. La Teoría del Aprendizaje Social fue formulada originalmente por Rotter en 1954 y posteriormente ha sido modificada por diversos autores (Bandura, 1986; Lefcourt, 1981; Rotter, 1966, 1975; Zuroff, 1980). Esta teoría trata de integrar las dos corrientes de la psicología americana: las teorías del reforzamiento y las teorías cognitivas. De acuerdo con la

Teoría del Aprendizaje Social (Rotter, 1982), la probabilidad de que un comportamiento ocurra varía de acuerdo con: (a) la esperanza de que un refuerzo particular se produzca como resultado de la conducta; (b) el valor de la expectativa de reforzamiento; y (c) la situación psicológica, es decir, los componentes de una situación dada, incluyendo el significado atribuido por el individuo a los diversos componentes de la situación. Por ejemplo, si una persona decide estudiar para un examen en particular, dependerá de la esperanza de que el estudio dé lugar a un refuerzo deseado.

4.2. Definición de Locus de Control

La definición establecida por Rotter (1966), considera que si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta, o sus propias características relativamente permanentes, se ha dicho que es una creencia en el control interno. En cambio, sostiene que cuando un refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella, es típicamente percibido, en nuestra cultura, como el resultado de la suerte, y en este sentido se ha dicho que es una creencia en el control externo. Rotter (1971) trató de explicar el desarrollo de la personalidad y de los fenómenos clínicos con la teoría científica, pero pronto encontró deficiencias en la teoría porque carecía de un enfoque respecto a cómo las personas experimentan sus vidas. De esta manera, Rotter centró el interés en la importancia de los elementos cognitivos, y en cómo las expectativas de los individuos influyen en su comportamiento. Para Linares (2001, p. 11), *“el locus de control se define como la creencia generalizada en la cual los refuerzos que siguen a una acción están directamente relacionados con la conducta del sujeto (locus de control interno) o por el contrario, la creencia de que los refuerzos que siguen a la acción están bajo el control de otras personas, están predeterminados o son incontrolables, puesto que dependen de fuerzas como el destino o el azar (locus de control externo)”*.

En situaciones nuevas, en las que las expectativas no están claramente definidas, las expectativas generalizadas para el locus de control tendrán mayor impacto. Todos los individuos tendrán expectativas internas de locus de control en algunas circunstancias y expectativas de locus de control externo en otras (Bandura, 1986; Russell, 1982; Weiner, 1985). Si se han aprendido a través de las experiencias del pasado, que los resultados de la situación son al menos en parte dependientes de sus

propias acciones, habrá una tendencia generalizada hacia un locus interno de la esperanza de control. Del mismo modo, si han aprendido que los resultados de la situación están en gran parte fuera de su control, entonces habrá una tendencia hacia un locus de control externo (Rotter, 1966; Weiner, 1985). La investigación ha demostrado que una persona con más expectativas internas es más probable que tienda a estar más alerta a los aspectos del medio ambiente que proporcionan información útil para su comportamiento futuro, lo que le permite tomar medidas para mejorar su situación medioambiental, mayor valor a la habilidad o logro de refuerzos y estar, en general, más preocupados por su capacidad, en particular, sus fracasos, e intentar influir en ellos para mejorarlos (Rotter y Hochreich, 1975).

4.3. Locus de Control, Actividad Física y Deporte

La investigación entre locus de control y actividad física, ha sido algo ampliamente abordado por la literatura científica. Destaca la correlación negativa entre locus de control externo y la realización de actividad física, y al contrario, la relación del locus de control interno y la predisposición a la realización de actividad física (Duffy, 1997; Norman y Bennett, 1996; Reeh, Hiebert y Cairns, 1998; Steptoe y Wardle, 2001). De esta forma, los individuos con locus de control interno, toman responsabilidad en su salud, tomando decisiones de manera más independiente, y estableciendo más comportamientos relacionados con preservar su buen estado (Norman y Bennett, 1996).

En un estudio de intervención, Rodríguez y Caro (2007) trabajaron con quince chicas deportistas de entre 12 y 16 años, que fueron seleccionadas entre sesenta por sus altas puntuaciones en locus de control externo. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest, es decir, que las deportistas después del programa de intervención, mostraron una mayor tendencia hacia un locus de control interno, considerado en general como más adecuado de cara al rendimiento deportivo.

Por su parte, Guskowska y Kuk (2012) investigaron las diferencias de género en el locus de control, tipo de actividad física y el tipo de facultad, en estudiantes universitarios en Polonia. En este estudio no se encontraron diferencias de género en los

niveles de locus de control. También se detectó que el locus de control no predice el tipo de actividad física.

En un estudio de Tsai, Wang y Lo (2014) se demostró que los deportistas con más locus de control externo estaban relacionados con la desvinculación moral y un mayor incumplimiento de las reglas en el deporte. Esto demuestra la importancia de trabajar las creencias de control en los deportistas para evitar este tipo de comportamientos.

En las investigaciones que relacionan el locus de control y las lesiones deportivas, no se encuentran resultados significativos, al relacionar locus de control con lesiones deportivas (Dahlhauser y Thomas, 1979; Passer y Seese, 1983). Sin embargo, Díaz (2001), Labbe, Welsh, Coldmith y Hickman (1991) y Ortín (2009), encuentran relación entre locus de control interno y una menor propensión a la lesión deportiva.

Otro factor en el que también influye el locus de control, es la elección deportiva. En un estudio de Jambor y Rudisill (1992), se encontró que los deportistas con mayor locus de control externo suelen elegir deportes de equipo y, por el contrario, los deportistas con alto locus de control interno se relacionaron más con la práctica de deportes individuales. En otro trabajo de Carlson y Petti (1989) se demostró que, la participación en actividades con mayor gasto calórico, fue más frecuente en sujetos con locus de control interno, mientras que las actividades con bajo gasto calórico fueron asociadas con un locus de control externo.

Por otro lado, en un estudio reciente de Kosmidou, Giannitsopoulou y Proios (2015), se examinó la creencia de locus de control de entrenadores y jueces de gimnasia rítmica. En los resultados destaca que los entrenadores y jueces percibieron que el éxito deportivo en gimnasia rítmica se debe a factores internos y, los jueces, puntuaron más alto en locus de control interno que los entrenadores. Esto muestra que en este deporte los entrenadores y jueces presentan unos buenos niveles de locus de control interno, lo que se relaciona en mayor medida con el rendimiento deportivo (Hatzigeorgiadis, 2002; Goudas, Theodorakis y Laparidis, 1998).

Finalmente, la influencia del locus de control durante la competición es muy importante, los jugadores con alto locus de control interno tienen mejores estrategias de afrontamiento durante la competición y en las situaciones adversas (Arnaud, Codou y Palazzolo, 2012).

4.4. Locus de Control y Salud

El locus de control y su relación con la salud han sido objeto de estudio por parte de numerosos trabajos científicos. Hay estudios que han mostrado la relación entre salud mental y salud física (Karayurt y Dicle, 2008; Roddenberry y Renk, 2010). De esta forma, Menec y Chipperfield (1997) demostraron la relación entre un locus de control interno, el ejercicio y la participación en actividades de ocio relacionadas positivamente con la mejora de la salud percibida y la mayor satisfacción en la vida. En este caso, Steptoe y Wardle (2001), encontraron una relación entre poseer un locus de control interno, ejercicio físico, ingesta de fibra, evitación de la sal y evitar consumir grasas. Este estudio evaluaba a adultos jóvenes de 18 países. En los que se medían diferentes variables relacionadas con la salud, ejercicio, el tabaquismo, el consumo de alcohol, el consumo de desayuno, cepillarse los dientes, el uso del cinturón de seguridad, el consumo de frutas, el consumo de sal y el consumo de grasa.

Spector, Sánchez, Siu, Salgado y Ma (2004) confirmaron que las personas de Asia tienen un mayor locus de control externo que las personas de Estados Unidos. Esto muestra la importancia de las diferencias culturales en el constructo locus de control en el campo laboral. Estas diferencias tienen implicaciones tanto a nivel de concebir la salud y la enfermedad, como la forma de intervenir con estas poblaciones en el campo del deporte.

Por otro lado, se ha demostrado la relación entre poseer un mayor locus de control interno, como factor de la prevención ante la enfermedad, de la supervivencia después de un trasplante, de las enfermedades crónicas, y de superar el cáncer (Turiano, Chapman, Agrigoroaei, Infurna y Lachman, 2014).

En un estudio de Hernández y Olmedo (2004), se encontraron relaciones positivas entre el factor despersonalización en el burnout y el locus de control externo. Esto hace referencia a la no aceptación de responsabilidad sobre los propios actos como forma de conservar en todo momento un concepto positivo de sí mismo. Por ello, las personas que puntúan en locus de control externo tienen más insatisfacción laboral, más despersonalización, más estrés y se queman más (Fimian y Cross, 1986; Glogow, 1986; Halpin y Harris, 1985; Spector, 1982).

Finalmente, en un trabajo de Jafari, Sohrabi, Jomehri y Najafi (2009), se examinó la relación entre personalidad tipo C, locus de control externo y personalidad resistente en enfermos de cáncer. De esta forma se confirmó que, los enfermos de cáncer, presentan más conductas de personalidad tipo C, de locus de control externo y menos conductas de personalidad resistente.

4.5. Locus de Control y Agresividad

El locus de control se muestra como un factor interno del deportista, que influye en los niveles de agresividad, por ello se muestra como una variable de influencia importante en el estudio de la agresividad (Wallace, Barry, Zeigler-Hill y Green, 2012). Los deportistas con mayores niveles de locus de control externo muestran niveles más altos de agresividad y más conductas antideportivas. Al contrario, los deportistas con mayor locus de control interno poseen una mayor inhibición de los comportamientos agresivos (Wallace, Barry, Zeigler-Hill y Green, 2012; Young, 1992).

Por otro lado, en un estudio de Österman, Lagerspetz, Charpentier, Caprara y Pastorelli (1997), en el que se examinaba la relación entre el locus de control externo y la agresión física, verbal e indirecta, se encontró que el locus de control externo se relacionaba significativamente con los tres tipos de agresión en los chicos. En el caso de las chicas no se encontró una relación significativa entre el tipo de locus de control y agresión. Cuando se examinaban los dos géneros juntos, se encontró que la correlación era significativamente más alta en la agresión física e indirecta.

En otro trabajo de Wallace, Barry, Zeigler-Hill y Green (2012), concluyeron que el locus de control se muestra como una importante variable moduladora de la autoestima y la agresión, de tal manera que la baja autoestima se asocia con mayores niveles de agresión, para los individuos con un locus de control externo.

En la investigación acerca de la conducta desviada, el locus de control ha sido identificado como un indicador importante. En este sentido, Page y Scalora (2004) llegaron a la conclusión de que el locus de control externo se relaciona positivamente con conductas violentas y los adolescentes con un locus de control externo tienden a ser más agresivos física y verbalmente que aquellos con un locus de control interno. En un estudio de Detert, Treviño y Sweitzer (2008) encontraron que, las personas con un locus

de control externo más alto, tenían menores niveles de razonamiento moral. A su vez, las personas con menores niveles de razonamiento moral tienden a participar en más actos de conducta agresiva (Caprara, Fida, Vecchione, Tramontano y Barbaranelli, 2009; Hyde, Shaw y Moilanen, 2010; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti y Caprara, 2008; Pelton, Gound, Forehand y Brody, 2004; Yang y Wang, 2012).

4.6. Locus de Control y Estilo Educativo Parental

La relación entre locus de control y estilo educativo parental ha sido un tema de interés en la literatura científica en el campo de la educación. En un estudio de Keshavarz y Baharudin (2013), los hijos de padres autoritativos y con conductas autoritarias, se relacionan negativamente con el locus de control interno, y a medida que aumenta el nivel de educación de los padres los hijos presentan un locus de control más interno. Por otro lado, en un estudio anterior de Prawat, Byers y Durán (1981), se demuestra que los estilos educativos autoritarios y protectores, en aquellos hogares en los que las personas durante la infancia tienen poca libertad y responsabilidad, están más relacionados con un locus de control externo.

En un estudio en el que se examinaba el locus de control, la autoestima y los estilos educativos en adolescentes negros en riesgo, se demostró que los hijos con más locus de control interno poseían mayores niveles de autoestima y percibían comunicaciones más positivas con los padres (Enger, Howerton y Cobbs, 1994).

En otro trabajo, se examinó la relación entre el locus de control, la percepción de los estilos educativos parentales y el éxito psicosocial en adultos. Los resultados mostraron la relación entre padres autoritarios y el éxito psicosocial, por otro lado, las madres autoritarias se relacionaban con el locus de control interno y el locus de control externo se relacionaba con las madres permisivas. La relación entre los estilos educativos y el éxito psicosocial está influida por el locus de control (Marsiglia, Walczyk, Buboltz y Griffith-Ross, 2007).

Finalmente, en un trabajo de Lynch, Hurford y Cole (2002), se comparó a un grupo de estudiantes en riesgo de abandono con otro de buenos estudiantes. Se concluyó que, los padres de los estudiantes en riesgo eran más permisivos que los padres de los buenos estudiantes. Los estudiantes en riesgo tenían un mayor locus de control externo

y los estudiantes con buenas notas un mayor locus de control interno. Por otro lado, los padres con mayor edad y con una educación universitaria, eran más propensos a tener hijos con un locus de control interno, sólo si los padres eran no protectores.

5. La Ira

5.1. Origen y Concepto

Dentro de la literatura científica se concibe mayoritariamente a la ira como una de las emociones básicas (Ekman, 1984; Frijda, 1986; Izard, 1977; Plutchik, 1980; Weiner, 1986). A pesar de ello, dentro del estudio de las emociones existen otras posturas que han defendido la exclusión de la ira como emoción básica (Ekman, 1982, 1984; Izard, 1977; Tomkins, 1962, 1963). En este caso, si asumimos a la ira como una emoción básica, y siguiendo el criterio propuesto por Izard (1997), las emociones básicas se caracterizan por poseer una expresión facial característica. En este caso la ira se caracteriza por: cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua; párpado inferior tensionado; labios tensos o en ademán de gritar; y mirada prominente (Chóliz, 1995). La investigación de la expresión facial de la ira se ha convertido en una importante línea de investigación en relación a la detección de esta expresión emocional (Hansen y Hansen, 1988, 1994; Martinent, Campo y Ferrand, 2011; Öhman, Flykt y Lundqvist, 1996).

La ira es una emoción primaria, normal, universal y adaptativa que todas las personas experimentan en su vida cotidiana (Deffenbacher y McKay, 2000; Deffenbacher, 1996; DelVecchio y O'Leary, 2004; Fernández-Abascal y Palmero, 1999; García-León, Reyes del Paso, Pérez-Marfil y Vila, 2004; Miller, Smith, Turner, Guijarro y Hallet, 1996; Spielberger, Miguel-Tobal, Casado y Cano-Vindel, 2001; Spielberger, 1999). A pesar del componente inminentemente fisiológico y conductual, la ira se caracteriza también por su carácter moral, cultural y social. En este caso, los factores sociales y psicológicos implicados son principalmente aprendidos desde la infancia, donde se aprende la forma de expresar la ira, la intensidad de esta vivencia o los desencadenantes de la expresión de dicha emoción (Deffenbacher y McKay, 2000).

Se trata de una emoción que activa al organismo, facilita y potencia el ataque, aunque no necesariamente provoca siempre agresión (Berkowitz, 1996). La ira desempeña una serie de funciones, que se encuentran relacionadas con la protección y la

defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones. Además, en el ser humano, se relaciona con la defensa de las creencias, los juicios y los valores (Palmero y Fernández-Abascal, 2002). Como todas las emociones, la ira puede ser un estado, o puede ser un rasgo; es decir, la tendencia o disposición general y estable a experimentar estados de ira con mayor frecuencia y/o intensidad, así como en un amplio rango de situaciones y a lo largo del tiempo (Deffenbacher, 1996; DelVecchio y O'Leary, 2004; Fernández-Abascal y Palmero, 1999; García-León et al., 2004; Miller et al., 1996; Spielberger et al., 2001; Spielberger, 1999). Como toda emoción primaria o básica, la ira presenta un carácter universal y adaptativo porque cuando se experimenta ira se producen una serie de cambios automáticos que preparan a las personas para la lucha, lo cual tiene importantes funciones adaptativas con un significado evolutivo (Deffenbacher y McKay, 2000; Lench, 2004).

Las funciones más destacadas de la ira son: activa mecanismos hacia un comportamiento efectivo para afrontar y solucionar los problemas; tiene función comunicativa o expresiva porque ayuda a expresar sentimientos negativos importantes, contribuyendo a solucionar el problema; posee funciones defensivas, porque, al percibir una amenaza física o psicológica, la ira bloquea la sensación de vulnerabilidad; impide la experimentación de ansiedad y, por tanto, aporta a la persona una importante sensación de control; y por último, la ira posee función discriminativa, es decir, la ira funciona como una señal que informa de malestar o peligro (Beck, 2003; Dahlen y Deffenbacher, 2001; Deffenbacher, Oetting y DiGiuseppe, 2002; McKay, McKay y Rogers, 1993; Novaco, 1975).

5.2. Conceptos relacionados con la Ira

El concepto de ira aparece estrechamente vinculado a los términos agresión, agresividad, hostilidad y violencia (Fernández-Abascal, 1997). Por lo que se hace necesario acotar su conceptualización al definir la agresión y sus conceptos relacionados. En la evolución del concepto de agresión existe una numerosa cuantía de definiciones que derivan de las distintas teorías y modelos de su diversa naturaleza (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008). En el caso de entender la agresión con el factor intencionalidad, Archer y Browne (1989 citado en Sáenz-Ibáñez, Gimeno, Gutiérrez y Garay, 2012) definen la conducta agresiva como un compendio de tres características: intención de causar daño, provocar daño real, y la existencia de una alteración en el estado emocional de la persona. Siguiendo este factor, Berkowitz (1996 citado en Pelegrín, 2004) la define como: cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien. En este sentido Huesmann (1998 citado en Sáenz-Ibáñez et al., 2012) define el término como un acto que tiende a lesionar o molestar a otra persona, y que podría ser de tipo físico o no. En la misma línea Gill (2000 citado en Sáenz-Ibáñez et al., 2012), define la agresión como una conducta, que involucra daño o lesión intencionada a un organismo vivo. En el caso de resaltar las consecuencias de la acción del acto agresivo, sin tener en cuenta el factor intencional, la agresividad es la entrega de estímulos nocivos a otros (Buss, 1961 citado en Pelegrín, 2004). Según Buss, se ha de considerar agresivo todo acto que provoque dolor o molestias a otro ser. Por otro lado, se encuentran definiciones que subrayan la influencia del componente social: la agresividad es una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva (Bandura, 1973 citado en Pelegrín, 2004). Desde la perspectiva de Bandura se resalta la adquisición de las conductas agresivas mediante aprendizaje por observación, así como también mediante la experiencia directa. Dicho de otra manera, se supone que los niños muy agresivos han aprendido que el empleo de la fuerza es un medio efectivo para lograr sus fines. Así es como los niños agresivos tienden a crear expectativas positivas sobre los resultados de la agresión. Otra perspectiva social de análisis de la agresión es la de Shaffer (2002) que se basa en calificar una conducta como agresiva o no agresiva en función del juicio social. En este sentido, se juzgaría la conducta agresiva dependiendo de la percepción de intención nociva, de quiénes sean los ejecutores de las conductas, las víctimas, el contexto en que tienen lugar y de cada

situación. Este grueso de variables de juicio de la conducta agresiva supondría un plus de dificultad en el acuerdo social para calificar un acto como agresivo.

Por otra parte, el término agresividad y agresión, presentan similitudes en su escritura y pronunciación, pero su significado es diferente. En este caso, la agresión se define normalmente como un acto, mientras que la agresividad se entiende como un rasgo de personalidad que manifiesta la tendencia de expresar frecuentes reacciones agresivas (Makarowski, 2013). La agresividad puede definirse como una tendencia a comportarse de forma violenta en situaciones diferentes. Este comportamiento se ve influido por variables ambientales que predisponen a provocar agresión, como pueden ser las variables situacionales de la conducta agresiva, el consumo habitual de alcohol u otras sustancias tóxicas, características de personalidad, o desórdenes psicopatológicos (Chóliz, 2002). Siguiendo a Buss (1989) la agresividad se concibe como una respuesta constante y penetrante que representa la particularidad de un individuo. En este sentido la agresividad consta de dos componentes: el actitudinal y el motriz. El componente actitudinal se refiere a la predisposición, y el motriz se corresponde con el comportamiento, que puede subdividirse en: físico-verbal, directo-indirecto y activo-pasivo, además se puede incluir la agresión por cólera y hostilidad. Hanke (1979) y posteriormente Hidalgo y Abarca (1992) consideran la agresividad como no observable. En el caso de Hanke, la agresividad se deduce del comportamiento, mientras que a Hidalgo y Abarca de las condiciones antecedentes a la situación agresiva. Desde la perspectiva de Berkowitz (1996) se considera la agresividad de una forma adaptativa y relacionada con las estrategias de afrontamiento, es decir, la agresividad representa la capacidad de respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior. Por otro lado, Kassinove y Sukhodolsky (1995, p. 175) definen la agresividad como *“un estado emocional subjetivo asociado a ciertas distorsiones cognitivas, conductas verbales y motrices y determinadas pautas de activación física. Es importante subrayar que la agresividad no es una forma de agresión, sino que se trata de una experiencia interna a la persona que varía en intensidad, frecuencia y duración”*.

Por otro lado, a menudo se aprecia la utilización de los términos agresión y violencia como sinónimos, incluso por autores de prestigio, lo que muestra la dificultad de dar una definición ajustada del término (Moreno, 2010). Sin embargo, toda agresión dirigida a un individuo o grupo es una forma de violencia pero no al contrario. En este

sentido la violencia se configura como un subtipo de agresión, en el que se utiliza la fuerza, y se considera la versión más extrema de la manifestación de la conducta agresiva (Anderson, 2000). El acto agresivo puede ser de tipo físico o no, y por ello la definición de agresión engloba a la de violencia (Huesmann, 1998). La diferencia entre violencia y agresión se encuentra en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000, 2004). La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como *“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”* (p. 5). Esta definición remarca la idea de la intencionalidad y el abuso de poder. Siguiendo la idea de la intencionalidad, Serrano (2006) habla de la violencia como *“toda acción (u omisión) intencional que puede dañar a terceros”* (p. 22). Por otro lado, Fernández (1998) refuerza la idea del abuso de poder: *“la violencia supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos... cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su status en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria”* (p. 26). La idea de asimetría de poder, es seguida por un número importante de teóricos (Farrington, 1994; Olweus, 2003; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Serrano, 2006; Sharp y Smith, 1994). Autores como Ovejero (1998) y Trianes (2000), designan el término violencia como una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios. Desde este enfoque se enfatiza el poder de la utilización de medios coercitivos y la satisfacción del interés propio. La importancia del daño físico también ha sido objeto de clasificación de las definiciones de violencia. En este sentido Hinde y Groebel (1989) definen la violencia como: *“aquella conducta que frecuentemente intenta causar daño físico, aunque no es siempre esa su única intención”* (p. 5). Para Berkowitz (1996) el término violencia se refiere a: *“una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave”* (p. 33).

Por último, la hostilidad es considerada como una variable compleja y de difícil conceptualización, de la que se carece de una definición comprensiva. La hostilidad se podría definir como “una actitud negativa hacia los demás y hacia la misma naturaleza humana, que consiste en su enemistad, denigración y rencor” (Palmero et al., 2006, p. 26). Por otro lado, siguiendo a Berkowitz (1996) un individuo hostil es alguien que normalmente hace evaluaciones negativas de otros mostrando desprecio o disgusto global por muchas personas. Siguiendo a Buss (1961) la hostilidad se refiere a la evaluación negativa acerca de las personas y las cosas, a menudo acompañada de un claro deseo de hacerles daño. Esta actitud negativa hacia una o más personas se refleja en un juicio desfavorable de ella o ellas (Berkowitz, 1996). La hostilidad implica una actitud de resentimiento que incluye respuestas tanto verbales como motoras. Por otra parte, Plutchik (1980) la consideró como una actitud que mezcla la ira y el disgusto, y se ve acompañada de sentimientos tales como indignación, desprecio y resentimiento hacia los demás. La hostilidad conlleva creencias negativas acerca de otras personas, así como la atribución general de que el comportamiento de los demás es agresivo o amenazador. La “atribución hostil” hace referencia precisamente a la percepción de otras personas como amenazantes y agresivas (Fernández-Abascal, 1997).

Un individuo hostil es alguien que normalmente hace evaluaciones negativas de y hacia los demás, mostrando desprecio o disgusto global por muchas personas (Spielberger, Jacobs, Rusell y Crane, 1983). De forma global, la hostilidad implica la devaluación de los motivos de otros y los valores de los demás, y la creencia de que los seres humanos son fuente de malas obras, implica también el deseo de oponerse a los demás, en el ámbito relacional, llegando incluso al deseo de causarles daño (Smith, 1994).

Finalmente, la hostilidad es entendida más como un rasgo de personalidad en el que las personas tienden a ser irritables, sensibles a los desprecios, cínicas e interpretan negativamente las intenciones ajenas (Magai, 1996 citado en Pérez, Redondo y León, 2008).

5.3. Ira y Deporte

La relación de la ira con el rendimiento en el deporte ha despertado el interés de la investigación científica de la última década (Davis, 2011). En los comienzos, se creía que no existía influencia de la ira en el rendimiento deportivo (Jones, 1993), pero posteriormente, la evidencia de que la ira incide sobre el rendimiento deportivo y otras variables relacionadas, ha sido probada por numerosos trabajos científicos (Parrott, 2001; Tamir, Mitchell y Gross, 2008; Woodman, et al., 2009).

En primer lugar, el factor experiencia en la competición se muestra como facilitador en la relación ira-rendimiento (Davis, Woodman y Callow, 2010). De manera que, Robazza y Bortoli (2007) encontraron que la experiencia de los jugadores moderaba la frecuencia de la sensación de los sentimientos de ira, y a su vez, aumentaba la percepción de la ira como facilitador del rendimiento. Por otra parte, en un estudio que se relaciona la ira con deportistas de alto rendimiento deportivo de combate, se encontró que los deportistas de contacto que competían a nivel internacional revelaron niveles más bajos de ira que los que practicaban deporte de manera regular y los no practicantes (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2015).

Por otro lado, la ira también puede interferir en el rendimiento a través de la interrupción o el aumento de la atención, el procesamiento de la información y la toma de decisiones, la ejecución y, finalmente, el control del rendimiento (Jones, 2003; Wittmann, Arce y Santiseban, 2008). En este sentido, siguiendo a Cantón y Checa (2012), y Mowlaie, Besharat, Pourbohloul y Azizi (2011), existen características que pueden ayudar al control de la ira en situaciones de competición, como son la autoconfianza y la autoeficacia. La autoconfianza ha mostrado una correlación negativa estadísticamente significativa con la ira y una correlación significativa positiva con el rendimiento deportivo. En otro estudio de Robyn, Robyn y Robert (2010) se demostró que, la excitación y la felicidad, estaban más estrechamente asociadas con la concentración que la ansiedad, el desánimo y la ira. Las emociones positivas son percibidas como más probables a conducir a una mayor automatización de movimientos, mayor concentración y mayor rendimiento. En otro trabajo de Davis et al. (2010) se encontró que, la ira se asoció con una mejora de la fuerza máxima, al contrario que la felicidad que no influyó en los resultados de fuerza. Por otro lado, también se halló que la extraversión es un moderador de la relación ira y rendimiento.

Cuando los extrovertidos se enfadan consiguen alcanzar mayores niveles de fuerza máxima que los introvertidos.

En el caso de los deportes de combate y en el rugby, la ira puede convertirse en un facilitador del rendimiento deportivo (Robazza y Bortoli, 2007; Ruiz y Yuri, 2011). En este tipo de deportes, esta agresividad es interpretada como un impulso o una energía extra que favorece sus habilidades (Oliva-Mendoza, Calleja y Hernández-Pozo, 2010). Pero en estos deportes, el aumento de energía experimentado por la ira (Hanin, 2007; Martinent y Ferrand, 2009) podría ser valorado como facilitador de la práctica deportiva por el alto componente físico que presentan (Robazza y Bortoli, 2007). Al contrario, el tenis de mesa se caracteriza por un alto componente técnico, en el que un excedente de energía podría conducir tanto a un pobre nivel de rendimiento como a un alto nivel de rendimiento, dependiendo de las características de las situaciones (Hanton, Jones y Mullen, 2000). Por lo tanto, los jugadores de tenis de mesa podrían interpretar su ira como facilitador cuando aprecian que el excedente de energía provocada por la ira estaba bajo su control, y como debilitante cuando aprecian que no podían controlar este exceso de energía producida por la experiencia de la ira (Martinent y Ferrand, 2009). Por otro lado, en un estudio de Martinent et al. (2011), se examinaron las emociones que experimentaban once jugadores profesionales de tenis de mesa de la liga francesa. Los resultados hallaron que la ira representa el 44,03% de las emociones que se experimentan en un partido de competición, siendo la ira la emoción que se produce con mayor prevalencia dentro de un partido de este deporte.

La investigación que relaciona la ira con las estrategias de afrontamiento encontró que, los atletas que lograron mejores resultados en el control de la ira, reportaron un mejor uso de las estrategias de afrontamiento de los problemas, en comparación con los que obtuvieron resultados más bajos (Bolgar, Janelle y Giacobbi, 2008). Por lo tanto, las diferencias individuales en el control de la ira, pueden modificar las respuestas de afrontamiento cognitivas y conductuales para manejar apropiadamente las situaciones estresantes (Bolgar et al., 2008).

Por otra parte, las variables que mejor predicen el comportamiento irascible son: la inestabilidad emocional, la intolerancia, falta de habilidades sociales, la hostilidad, la inseguridad y la falta de confianza (Pelegrín, Serpa y Rosado, 2013).

Otra variable que se muestra como influyente en la ira es la atribución causal. En un estudio de Allen, Jones y Sheffield (2011), en el que se examinaron los estados emocionales y la atribución causal en deportistas de golf, los resultados mostraron que después de un rendimiento insatisfactorio, la ira y el abatimiento fueron significativamente elevados, mientras que la emoción y la felicidad se redujeron significativamente respecto a los niveles previos a la competición. Los altos niveles de ira surgieron cuando el mal desempeño se atribuye internamente, y se intensificaron cuando la causa también se percibe como relativamente estable en el tiempo. Los golfistas también reportaron mayores niveles de abatimiento y niveles más bajos de felicidad, cuando las causas de los malos resultados fueron percibidas como personalmente controlables e inestables, que cuando las causas fueron percibidas como personalmente controlables y estables.

La relación de la ira con las creencias sobre las emociones también ha sido probada por la literatura científica. De manera que, Lane, Beedie, Devonport y Stanley (2011) encontraron que los deportistas que creían que la ansiedad o la ira eran buenas para el rendimiento, obtuvieron mayores niveles de ira, pero no de ansiedad, antes de la competición. También mostraron poseer más estrategias para aumentar las emociones desagradables. Por lo tanto, el estudio de la meta-emoción se muestra como un campo importante de cara a la regulación emocional en el deporte.

Otra variable importante es si el deporte es individual o colectivo, en este sentido existen varios estudios que demuestran mayores niveles de ira en los deportes colectivos y menores en los individuales (Baron y Richardson, 1994; Eagly y Steffen, 1986; Pelegrín et al., 2013).

Finalmente, la ira también se muestra como una variable moduladora en la elección deportiva. En un estudio se examinó la influencia de la ira en la elección de la práctica de rugby, deportes de contacto y deportes individuales; se encontró que los deportistas con mayores niveles de ira, fueron tendentes a elegir más el rugby que los deportes de contacto e individuales (Maxwell, Visek y Moores, 2009).

Parte

Empírica

6. Objetivos

Una vez expuestos los presupuestos teóricos en los que se basa el presente trabajo de investigación, los objetivos de este estudio se pueden dividir en los siguientes:

Objetivo General:

- Conocer la relación entre los estilos educativos, la personalidad resistente, el locus de control, la ira y el rendimiento deportivo.

Objetivos Específicos:

- Conocer cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del nivel de práctica deportiva.
- Comprobar las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función de los éxitos deportivos.
- Analizar las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del tipo de deporte.
- Comprobar la relación entre estilos educativos, locus de control, personalidad resistente e ira, en el número de horas de entrenamiento semanales.
- Conocer las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del nivel de competición.
- Analizar la relación entre los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del motivo de inicio en el deporte: Estar con los amigos.
- Comprobar la relación entre los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del motivo de mantenimiento en el deporte: Estar con los amigos.

7. Método

7.1. Participantes

En concordancia con los objetivos del estudio, los criterios de inclusión de la muestra fueron establecidos de la siguiente forma:

- **Deportistas mayores de 18 años.** Debido a que el objetivo de la investigación fue centrado en predecir la influencia de las variables educativas y psicológicas analizadas en el rendimiento adulto de los deportistas. A su vez, también se excluyó analizar el rendimiento en categorías inferiores, ya que no es sinónimo de mayor rendimiento adulto. No se estableció un máximo de edad, ya que no se consideró susceptible de interés el centrarse en un rango de edad concreto.
- **Deportistas federados y no federados.** Para realizar diversas categorizaciones y poder hacer comparaciones entre ellas en las distintas variables psicológicas y educativas analizadas. A su vez, dentro de esta gran amalgama de deportistas, a través del cuestionario sociodemográfico, se fueron clasificando a todos ellos en distintas categorías.

La muestra total del estudio se compuso de 502 deportistas y practicantes de actividad física de toda la geografía española, antes de la corrección de la Escala de Oviedo eran un total de 527. Por lo que, se eliminaron un total de 25 participantes que no habían contestado de manera sincera al cuestionario. A su vez, hubo un total de 639 muertes experimentales que comenzaron a hacer el cuestionario y no lo finalizaron, registrándose tan sólo su participación en el consentimiento informado.

Del total de 502 sujetos participantes, 153 son mujeres (30,5%) y 349 son hombres (69,5%), con una edad comprendida entre los 18 años y los 64 años ($M=27,76$; $DT=9,11$). Del total de deportistas 282 eran no federados (56,2%), 220 eran federados (43,8%) y 53 (10,6%) eran deportistas profesionales.

7.2. Descripción de las Variables Sociales y Deportivas

En primer lugar, en la Tabla 4, a través de los estadísticos descriptivos, se presentan las características sociodemográficas de las variables continuas de la muestra (edad, altura, peso, número de hijos, horas de trabajo semanales, horas de estudio semanales y horas de entrenamiento semanales). Para ello, se calcularon la media, desviación típica, mínimo, máximo y la muestra de las distintas variables sociodemográficas evaluadas. Como se puede apreciar, la edad oscila desde los 18 a los 64 años, la altura desde los 144 cm a los 198 cm, y el peso desde los 42 kg a los 119 kg. Por otro lado, las variables del número de horas de trabajo, estudio y entrenamiento, obtuvieron mínimos de 0 horas, ya que no toda la muestra estudiaba, trabaja o entrenaba. En el último de los casos, hay deportistas que compiten pero no entrenan.

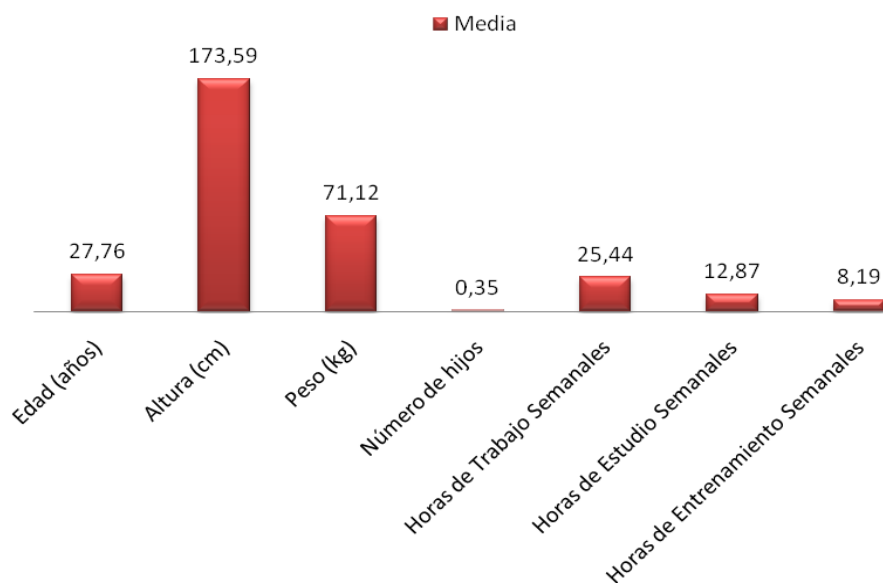
Tabla 4. Estadísticos Descriptivos Variables Sociodemográficas

Variables	N	M (DT)	Mínimo	Máximo
Edad (años)	502	27,76 (9,11)	18	64
Altura (cm)	502	173,59 (8,48)	144	198
Peso (kg)	501	71,12 (12,06)	42	119
Número de hijos	497	,35 (,863)	0	8
Horas de Trabajo Semanales	338	25,44 (17,21)	0	65
Horas de Estudio Semanales	386	12,87 (11,41)	0	70
Horas de Entrenamiento Semanales	502	8,19 (5,84)	0	46

Nota. M= Media; DT=Desviación Típica; N=Muestra

A continuación, se adjunta la Figura 1 con los resultados:

Figura 1. Estadísticos Descriptivos Variables Sociodemográficas



Por otro lado, con el objetivo de conocer las características de las variables sociodemográficas discretas (género, tipos de familia, huérfanos y separados de los progenitores), se realizó un análisis de frecuencias de las distintas variables evaluadas en la Tabla 5:

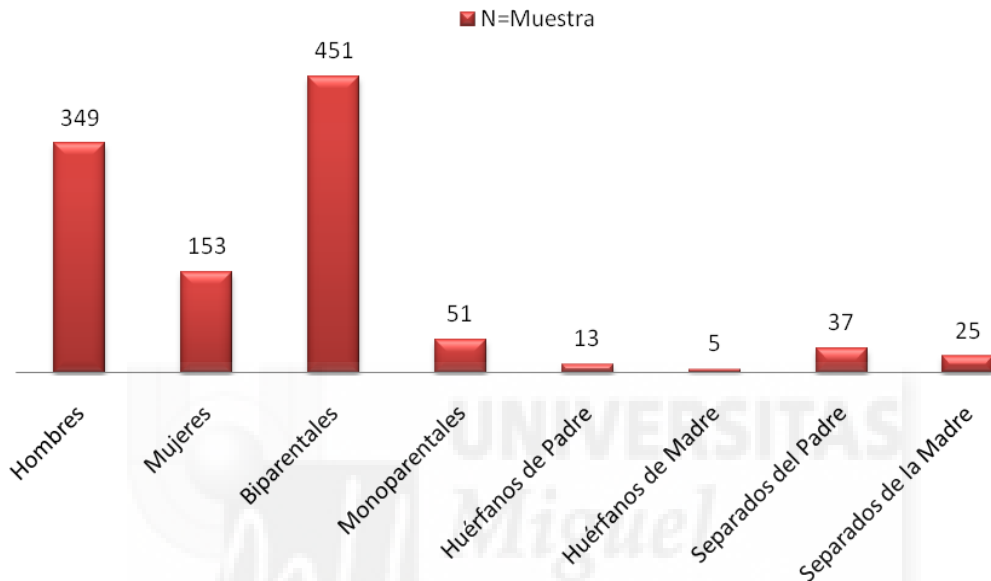
Tabla 5. Variables Sociodemográficas y Características Familiares

Variables	N (%)
Género	Hombres 349 (69,59%)
	Mujeres 153 (30,5%)
Tipos de Familia	Biparentales 451 (89,84%)
	Monoparentales 51 (10,16%)
Huérfanos	Huérfanos de Padre 13 (2,58%)
	Huérfanos de Madre 5 (,99%)
Separados de los Progenitores	Separados del Padre 37 (7,37%)
	Separados de la Madre 25 (4,98%)

Nota. N= Muestra

Como se aprecia en la Tabla 5, la mayoría de la muestra son hombres 69,59%, y las mujeres representan el 30,5%. Por otro lado, el mayor porcentaje de familias son biparentales 89,84%, la mayoría de los huérfanos son de padre 2,58%, y en las familias separadas, los hijos mayoritariamente estuvieron separados del padre 7,37%. Se adjunta la Figura 2 para clarificar los resultados:

Figura 2. Variables Sociodemográficas y Características Familiares



Para conocer la ocupación y el estado civil de la muestra, se adjunta la Tabla 6. En ella se presentan los datos de la situación laboral, estudiantes, trabajadores, estado civil, federados y no federados. Al igual que en la Tabla 5, se realizó un análisis de frecuencias de las distintas variables discretas evaluadas, para conocer el porcentaje de la muestra que le corresponde a cada variable sociodemográfica. Como muestra la Tabla 6, la mayoría de los participantes en la muestra están trabajando 55%, frente al 45% de parados. En lo que respecta al estado civil, el 49,4% están solteros, el 32,5% tienen pareja y el 2,6% están divorciados. Tan sólo el 15,5% tiene el estado civil de casados.

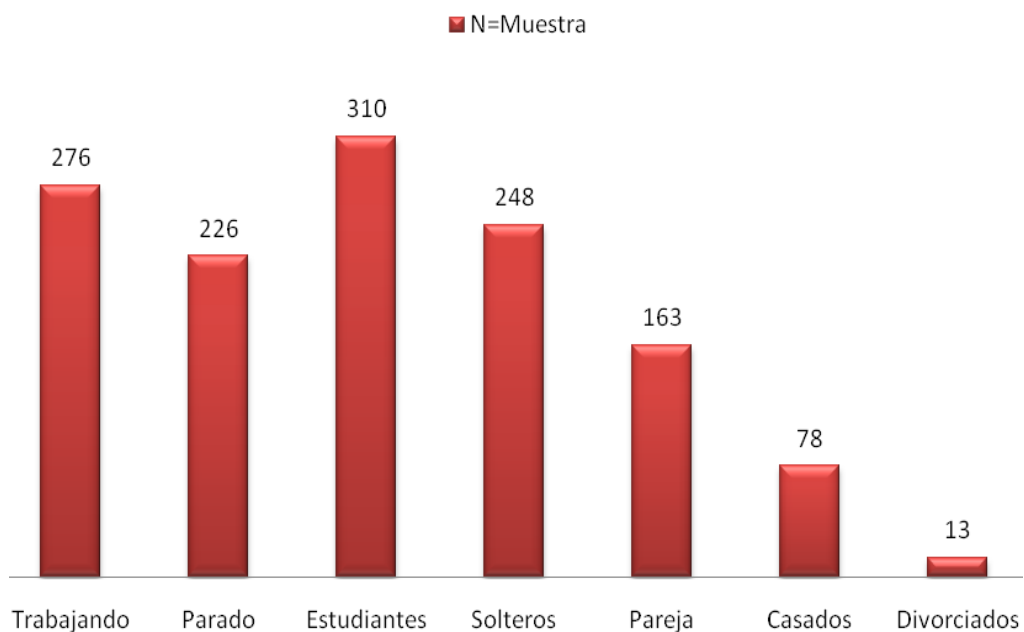
Tabla 6. Variables Laborales y Civiles

Variables	N (%)
Situación Laboral	Trabajando 276 (55%)
	Parado 226 (45%)
Estudiantes	310 (61,8%)
Estado Civil	Solteros 248 (49,4%)
	Pareja 163 (32,5%)
	Casados 78 (15,5%)
	Divorciados 13 (2,6%)

Nota. N= Muestra

A continuación, se adjunta la Figura 3 para clarificar los resultados:

Figura 3. Variables Laborales y Civiles



En la siguiente Tabla 7, con el objetivo de conocer las variables sociodemográficas que se relacionan con el rendimiento deportivo, se realizó un análisis de frecuencias de las distintas variables discretas evaluadas (los deportistas profesionales y amateurs, el nivel de competición y el nivel de éxitos deportivos).

Tabla 7. Variables de Rendimiento Deportivo

Variables		N (%)
Profesionales y Amateurs	Profesional	53 (10,6%)
	Amateur	449 (89,4%)
Nivel de Competición	Local	177 (35,3%)
	Regional	205 (40,8%)
	Nacional	146 (29,1%)
	Internacional	45 (9%)
Éxitos	Local	237 (47,2%)
	Regional	225 (55,2%)
	Nacional	132 (26,3%)
	Internacional	38 (7,6%)
Federados y No Federados	Federados	220 (43,8%)
	No Federados	282 (56,2%)

Nota. N= Muestra

Como muestra la Tabla 7, tan sólo el 10,6% de los deportistas eran profesionales, frente al 89,4% que eran amateurs. En lo que respecta al nivel de competición, el 29,1% compiten a nivel nacional y el 9% a nivel internacional. En el apartado de los éxitos, el 26,3% de la muestra ha tenido éxitos a nivel nacional y el 7,6% a nivel internacional. Para finalizar, dentro del grueso de la muestra el 43,8% eran deportistas federados y el 56,2% eran deportistas no federados. A continuación, se adjuntan las Figuras 4, 5 y 6, para clarificar las características de la muestra:

Figura 4. Profesionales y Federados

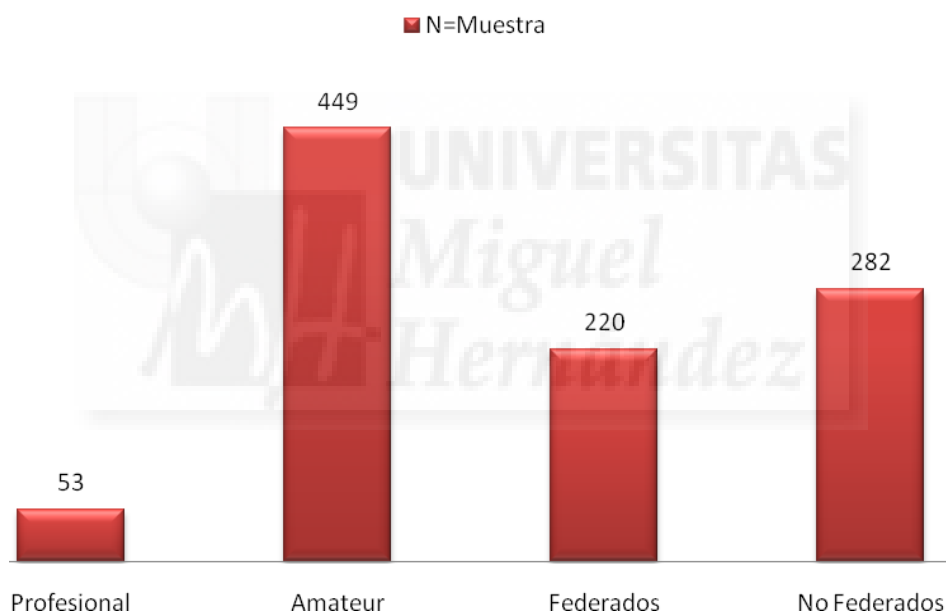


Figura 5. Nivel de Competición

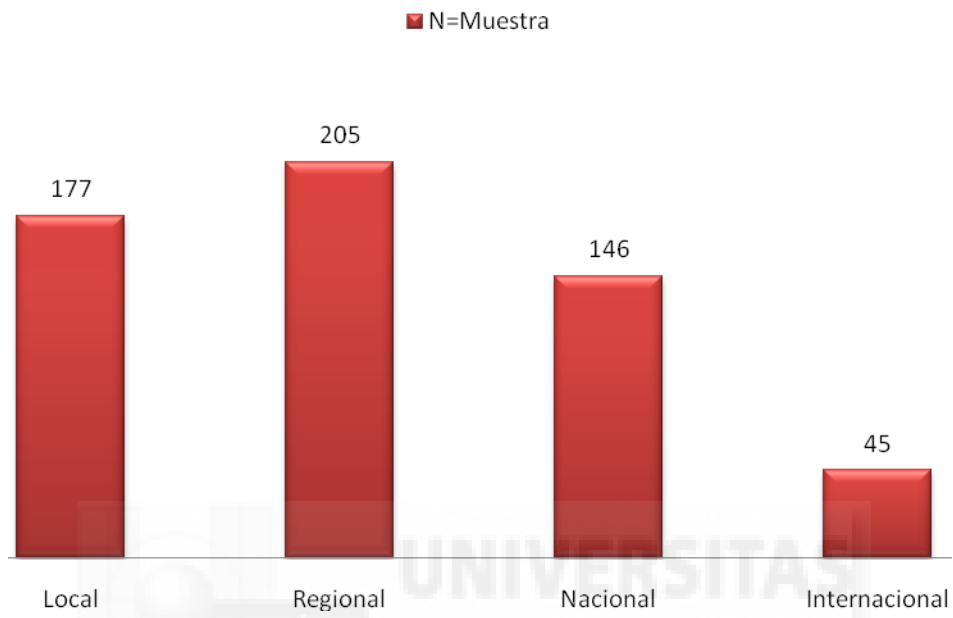
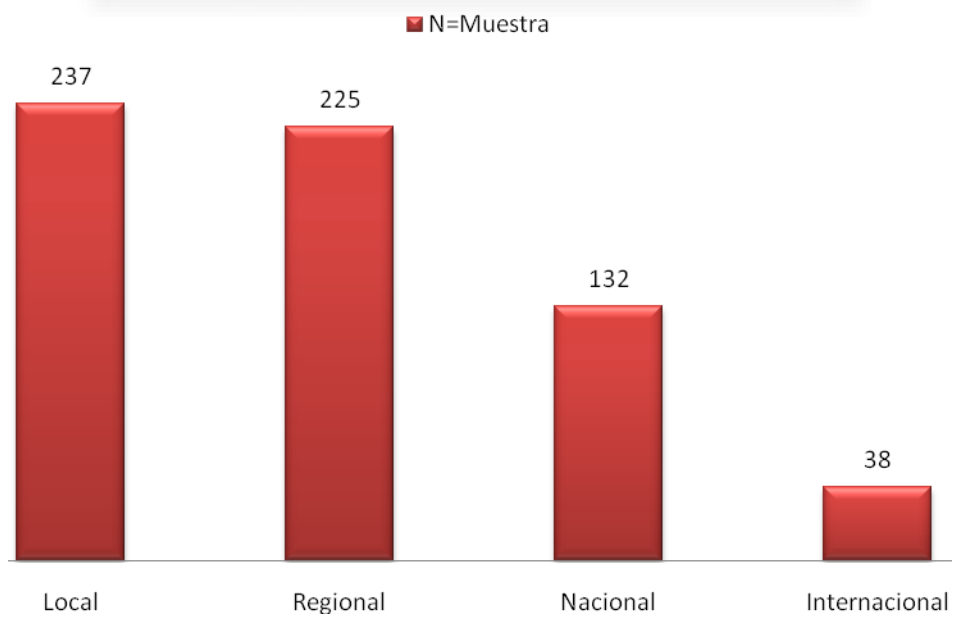


Figura 6. Éxitos Deportivos



A continuación, en la Tabla 8 se muestran los deportistas individuales (tenis, atletismo, tenis de mesa, ciclismo, running, etc) y colectivos de la muestra (baloncesto, balonmano, fútbol, etc). Para ello se excluyeron a las personas que practicaban actividad física a nivel de salud y musculación, porque no se consideran tales como deportes.

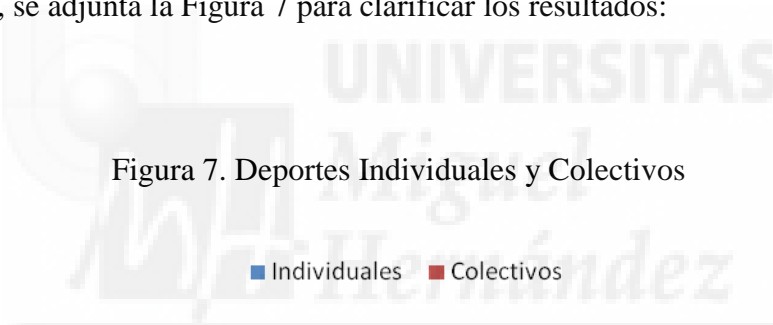
Tabla 8. Deportes Individuales y Colectivos

Deportes Individuales	Deportes Colectivos	Total
N (%)	N (%)	N (%)
246 (67,21%)	120 (32,79%)	366 (100%)

Nota. N= Muestra

Como se aprecia, la mayoría de los deportistas son individuales, representando el 67,21% de la muestra. Por otro lado, los colectivos representan el 32,79% del total. A continuación, se adjunta la Figura 7 para clarificar los resultados:

Figura 7. Deportes Individuales y Colectivos



A continuación, en la Tabla 9 se presenta la distribución de la muestra por todas las modalidades deportivas y actividades físicas que la componen, ordenados de mayor a menor presencia:

Tabla 9. Distribución de la muestra por Deportes y Actividades Físicas

Deporte o Actividad Física	N	%
Musculación (Fitness)	77	15,3%
Ciclismo (Carretera, Ciclocross y mountainbike)	40	8,0%
Running	39	7,8%
Tenis de mesa	35	7,0%
Fútbol	34	6,8%
Deporte Salud	32	6,4%
Natación	24	4,8%
Atletismo	21	4,2%
Balonmano	21	4,2%
Fútbol Sala	21	4,2%
Crossfit	18	3,6%
Triatlón	18	3,6%
Baloncesto	15	3,0%
Padel	13	2,6%
Rugby	12	2,4%
Tenis	11	2,2%

Deporte o Actividad Física	N	%
Culturismo	8	1,6%
Voleibol	8	1,6%
Remo	6	1,2%
Cubo de Rubik	5	1,0%
Frontenis	4	,8%
Karate	4	,8%
Artes marciales	3	,6%
Escalada	3	,6%
Golf	3	,6%
Senderismo/montañismo	3	,6%
Gimnasia	3	,6%
Patinaje	2	,4%
Equitación	2	,4%
Powerlifting	2	,4%
Taekwondo	2	,4%
Piragüismo	2	,4%
Ajedrez	1	,2%
Esquí	1	,2%
Judo	1	,2%
Vela	1	,2%
Waterpolo	1	,2%

Deporte o Actividad Física	N	%
Orientación	1	,2%
Halterofilia	1	,2%
Petanca	1	,2%
Raid	1	,2%
Hockey	1	,2%
Roller Derby	1	,2%
Total	502	100%

Nota. N= Muestra

Como muestra la Tabla 9, se destaca la presencia mayoritaria de deportistas que realizan musculación (fitness) dentro de la muestra (15,3%); en segundo lugar, destacan los ciclistas (8%); en tercer lugar, los corredores de running (7,8%); y en cuarto lugar, los jugadores de tenis de mesa (7%).

A continuación, se presenta la Tabla 10 con los motivos de inicio en el deporte de la muestra de deportistas con éxitos internacionales (N=38). En este caso, se seleccionó a los deportistas con éxitos internacionales porque son los que presentan un mayor nivel de rendimiento deportivo dentro de la muestra.

Tabla 10. Motivos de Inicio en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales

Motivos de Inicio	N (%)
Mejorar tus habilidades físicas y técnicas	28 (73,7%)
Estar con los amigos	28 (73,7%)
Competir con otros deportistas	26 (68,4%)
Mejorar tu salud y/o aspecto físico	22 (57,9%)

Como se aprecia en la Tabla 10, los motivos: mejorar tus habilidades físicas y técnicas (73,7%) y estar con los amigos (73,7%), son los dos principales motivos de inicio en el deporte. En tercer lugar, destaca: competir con otros deportistas (68,4%); y en último lugar: mejorar tu salud y/o aspecto físico (57,9%).

A continuación, se adjunta la Figura 8 para clarificar los resultados:

Figura 8. Motivos de Inicio en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales



A continuación, se presenta la Tabla 11 con los motivos de mantenimiento en el deporte de la muestra de deportistas con éxitos internacionales (N=38). Igual que anteriormente, se seleccionó a los deportistas con éxitos internacionales porque son los que presentan un mayor nivel de rendimiento deportivo dentro de la muestra.

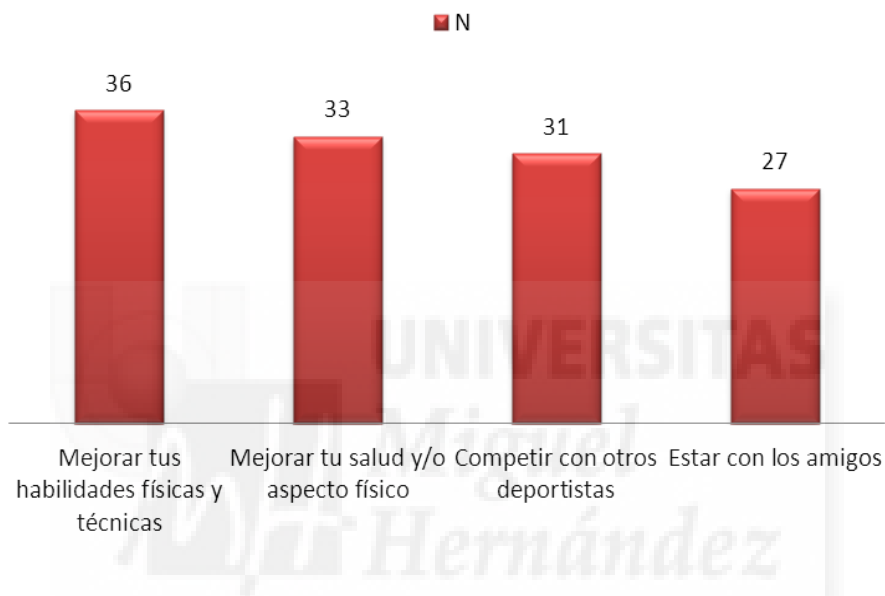
Tabla 11. Motivos de Mantenimiento en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales

Motivos de Mantenimiento	N (%)
Mejorar tus habilidades físicas y técnicas	36 (94,7%)
Mejorar tu salud y/o aspecto físico	33 (86,8%)
Competir con otros deportistas	31 (81,6%)
Estar con los amigos	27 (71,1%)

Como se aprecia en la Tabla 11, el motivo: mejorar tus habilidades físicas y técnicas (94,7%), seguido de mejorar tu salud y/o aspecto físico (86,8%), son los dos principales motivos de inicio en el deporte. En tercer lugar, destaca: competir con otros deportistas (81,6%); y en último lugar: estar con los amigos (71,1%).

A continuación, se adjunta la Figura 9 para clarificar los resultados:

Figura 9. Motivos de Mantenimiento en el Deporte. Deportistas con Éxitos Internacionales



7.3. Variables e Instrumentos

7.3.1. Evaluación de los factores Sociodemográficos y de Rendimiento Deportivo

Para evaluar los factores sociodemográficos y de rendimiento deportivo se creó un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia. El cuestionario sociodemográfico y de rendimiento deportivo aparecía en primer lugar en la batería de tests realizados en la investigación. Para la elaboración de dicho cuestionario, se tuvieron en cuenta los objetivos que se perseguían con el estudio y las características de la muestra a estudiar. Para ello, los ítems valoraron aspectos relacionados con:

- Variables biológicas del deportista (altura, género, edad, etc)
- Variables laborales y académicas (nivel de estudios, situación laboral, etc)
- Variables sociodeportivas (liga, federación, licencia, club, etc)
- Variables de rendimiento deportivo.
- Variables de éxito deportivo.

- Variables de motivación y apoyo por la práctica deportiva.

En total el cuestionario sociodemográfico se compuso de 136 preguntas de las cuales: 80 valoraban variables sociodeportivas, 17 evaluaban variables de motivación y apoyo por la práctica deportiva, 13 evaluaban variables laborales y académicas, 12 variables de rendimiento deportivo, 11 valoraban variables de éxito deportivo y 3 variables biológicas. La mayoría de las preguntas eran de respuesta cerrada, de las cuales había preguntas tipo likert, dicotómicas y politómicas.

7.3.2. Evaluación de las Variables Psicológicas

7.3.2.1. Estilos Educativos de los Padres

Los estilos educativos son un compendio de actitudes, conductas y expresiones no verbales que caracterizan la naturaleza de las relaciones mantenidas entre padres e hijos en diferentes escenarios (Glasgow et al., 1997). Los estilos educativos de los padres se midieron a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil -TAMAI- (Hernández, 1998). El TAMAI es un cuestionario que consta de 175 proposiciones. Se trata de una prueba autoevaluativa sobre actitudes y comportamientos respecto a sí mismo (área personal), la relación social, el ámbito escolar y familiar, y así como sobre las relaciones con los hermanos. Como consigna, se dijo a los deportistas que respondieran a los ítems de los estilos educativos, recordando el estilo educativo más frecuente percibido en su infancia. Los estudios de fiabilidad, en muestra universitaria y adulta, obtuvieron un coeficiente alfa de cronbach de ,91 en la realización del test en su totalidad. La prueba consta de las siguientes escalas o factores de primer nivel:

- Inadaptación Personal (P)
- Inadaptación Escolar (E)
- Inadaptación Social (S)
- Insatisfacción Familiar (F)
- Educación Adecuada Padre – Madre (Pa) (M)
- Discrepancia Educativa (Dis)
- Criterio de fiabilidad o estilo de contestación
 - Criterio de Pro imagen
 - Criterio de contradicciones

La Escala de Educación Adecuada (Pa) (M) fue la que se utilizó en este estudio para evaluar las prácticas educativas parentales según el criterio de los hijos. La escala se divide en los siguientes factores, según el baremo escogido para la educación del padre:

- Educación Asistencial-Personalizada. Se caracteriza por un tipo de educación basada en el amor, en el cuidado y desarrollo de la autonomía y libertad del hijo, y en proporcionarle una normativa adecuada.

- Proteccionismo. Se caracteriza por una preocupación y ayuda excesiva sobre los hijos.

- Permisivismo. Se caracteriza por una excesiva concesión en las demandas de los hijos y en reforzar conductas de capricho: “me deja hacer todo lo que yo quiero, llorando o enfadándome, consigo siempre lo que deseo”.

- Restricción. Se caracteriza por un estilo educativo que es lo contrario de la educación personalizada y permisiva. Supone tres subfactores, que son los que a continuación se describen:

- Estilo Punitivo. Se manifiesta por la frecuencia de conductas paternas y maternas que indican seriedad, castigo y rechazo hacia los hijos.

- Estilo Despreocupado. Se expresa en el sentimiento que los hijos tienen de sentirse abandonados, desconsiderados, con falta de atención, comunicación o afecto.

- Estilo Perfeccionista. Se trata de un tipo de educación excesivamente normativa que llega a ser punitivo para los hijos: “siempre me está llamando la atención”, “todo lo que hago le parece que está mal”.

La escala se divide en los siguientes factores según el baremo escogido para la educación de la madre:

- Educación Asistencial-Próxima al proteccionismo. Se caracteriza por un tipo de educación basada en el amor, el cuidado y se acerca a la protección excesiva de los hijos.

- Educación Personalizada. Se caracteriza por el respeto y valoración de los padres a los hijos como personas.

- Permisivismo. Se caracteriza por una excesiva concesión en las demandas de los hijos y en reforzar conductas de capricho: “me deja hacer todo lo que yo quiero, llorando o enfadándome, consigo siempre lo que deseo”.

- Restricción. Se caracteriza por un estilo educativo que es lo contrario de la educación personalizada y permisiva. Supone tres subfactores, que son los que a continuación se describen:

- Estilo Punitivo. Se manifiesta por la frecuencia de conductas paternas y maternas que indican seriedad, castigo y rechazo hacia los hijos.
- Estilo Despreocupado. Se expresa en el sentimiento que los hijos tienen de sentirse abandonados, desconsiderados, con falta de atención, comunicación o afecto.
- Estilo Perfeccionista. Se trata de un tipo de educación excesivamente normativa que llega a ser punitivo para los hijos: “siempre me está llamando la atención”, “todo lo que hago le parece que está mal”.

7.3.2.2. Locus de Control Externo

El locus de control se define como la creencia generalizada en la cual los refuerzos que siguen a una acción están directamente relacionados con la conducta del sujeto (locus de control interno) o, por el contrario, la creencia de que los refuerzos que siguen a la acción están bajo el control de otras personas, están predeterminados o son incontrolables, puesto que dependen de fuerzas como el destino o el azar (locus de control externo) (Linares, 2001). Para la evaluación del Locus de control externo se utilizó la Escala de Locus de Control (Rotter, 1966) la versión de Pérez (1984). Esta versión consta de 29 ítems, 6 de los cuales son incluidos como ítem control. El sujeto escoge entre las dos opciones de cada ítem aquella que se ajusta más a su forma de pensar. Los ítems no control cuentan con una opción que indica un estilo atribucional más externo y otra más interno (internalismo versus externalismo). La percepción de contingencia entre la propia conducta y la aparición de determinados resultados, entendida como una predisposición o tendencia sistemática a realizar este tipo de valoraciones, constituiría el Locus de Control Interno. Por el contrario, la tendencia o predisposición a presentar la expectativa de que los eventos dependen del azar o la acción de otras personas constituiría el Locus de Control Externo.

7.3.2.3. Ira

La Ira se define como un estado emocional caracterizado por sentimientos de enojo o de enfado y que tienen una intensidad variable. Además, la Ira formaría parte del continuo “ira-hostilidad-agresividad”, en el que la hostilidad haría referencia a una actitud persistente de valoración negativa de, y hacia, los demás; y la agresividad se entendería como una conducta dirigida a causar daño en personas o cosas (Spielberger et al., 1983). La Ira se evalúa a través del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo – STAXI 2–, Versión española (Spielberger et al., 2001). Se trata de un inventario destinado a evaluar diversos aspectos relacionados con la emoción de ira, tanto con su experiencia, como con su expresión. La prueba está formada por 49 ítems que se agrupan en las cinco escalas siguientes: Escala de Estado, que mide la intensidad de los sentimientos de ira en un momento determinado, se divide a su vez en Sentimiento, Expresión Verbal y Expresión Física; Escala de Rasgo, que mide la tendencia o disposición para experimentar ira o cursar estados de ira; Escala de Expresión de Ira, destinada a medir la frecuencia con que es expresada esta emoción, ya sea de forma interna o externa; Escala de Control de Ira, que evalúa la frecuencia con que los sentimientos/expresión de ira son controlados, externa o internamente; y finalmente un Índice de Expresión de Ira. La adaptación española del STAXI-2 tiene índices de fiabilidad y validez adecuados y parecidos a los que muestra la versión original (Spielberger et al., 2001). En concreto, en la muestra normativa española, la escala de Ira Rasgo obtuvo una correlación test-retest a los dos meses de ,71 y un coeficiente alfa de Cronbach de ,82 lo que indica niveles apropiados de fiabilidad de estabilidad temporal y de consistencia interna, respectivamente.

7.3.2.4. Personalidad Resistente

La personalidad resistente se define como una constelación de actitudes, creencias y tendencias de comportamiento, que consta de tres componentes: Compromiso, control y desafío (Lambert y Lambert, 1999); es decir, una “persona dura” como la resistente a las enfermedades inducidas por el estrés, debido a su estilo cognitivo adaptativo y su consiguiente reducción del nivel de activación neurofisiológica (Allred y Smith, 1989). Con unas u otras palabras, todas las definiciones hacen mención a lo mismo, a un rasgo o variable de personalidad positiva,

que media como amortiguador, mitigador y protector de la salud ante acontecimientos y estímulos estresantes.

Para la medición del constructo de la personalidad resistente se empleó la escala de Personalidad Resistente en Maratonianos (EPRM) (Jaenes, Godoy y Román, 2008). Esta escala se basó en el cuestionario *Personal Views Survey* (Román, 2007 citado en Jaenes, 2009), que es la única medida validada en lengua y población española. La Escala de Personalidad Resistente en Maratonianos (EPRM) tiene formato tipo Likert con 4 alternativas de respuesta, desde 0 = "totalmente en desacuerdo", a 3 = "totalmente de acuerdo", y la puntuación para cada subescala se obtiene sumando las respuestas directas y las inversas previamente invertidas. El instrumento resulta válido y fiable, con una consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) para la Escala Completa de ,79; de ,71 para Compromiso; de ,59 para Control y de ,42 para Desafío, que aun siendo moderados son aceptables. La validez de constructo de la escala se analizó realizando un análisis de la estructura factorial de la escala (validez factorial).

7.3.2.5. Evaluación de la Infrecuencia de Respuesta

La escala de Oviedo de infrecuencia de respuesta (INF-OV, Fonseca-Pedrero, Lemos-Giráldez, Paino, Villazón-García y Muñiz, 2009), es una medida de autoinforme que está compuesta por 12 ítems que consta de una escala likert con 5 posibilidades de respuesta (1 = "Completamente en desacuerdo"; 5 = "Completamente de acuerdo"). El objetivo de esta escala es detectar a los participantes que responden de forma aleatoria, pseudoaleatoria o deshonesto. Al realizarse el cuestionario online, esta escala garantiza la fiabilidad de las respuestas de los participantes. Los participantes con más de 3 respuestas incorrectas en esta prueba fueron retirados de la muestra. En este trabajo, se eliminaron un total de 25 participantes que no habían contestado de manera sincera al cuestionario.

7.4. Procedimiento

El estudio científico se evaluó por medio del comité ético de la Universidad Miguel Hernández, cumpliendo los requisitos necesarios para su puesta en práctica, como proyecto no invasivo en humanos. Posteriormente, se contactó vía telefónica y

email con las federaciones deportivas del ámbito nacional, y con clubes deportivos y gimnasios a nivel presencial, para que anunciaran a sus deportistas la posibilidad de participar en el estudio y para que supieran los requisitos de participación. A su vez, también se contactó con deportistas de manera individual tanto online, como presencial.

En primer lugar, los voluntarios a participar cedían su email a los investigadores, para recibir las instrucciones y el enlace del cuestionario de investigación. La toma de muestra, se realizó a través de la aplicación de Google, “Google Drive”, en la que se alojaron los cuestionarios online de la investigación. Los participantes, en primer lugar, accedían al consentimiento informado de la investigación, en el que tenían que decir que estaban de acuerdo con su participación en el estudio; y posteriormente, al cuestionario completo de la investigación, en el que aparecían las distintas baterías de preguntas de manera consecutiva. Una vez realizado el cuestionario, las respuestas del consentimiento informado se alojaban en una base de datos distinta de la del cuestionario. De esta forma la realización de la prueba fue completamente anónima por parte de los participantes.

7.5. Análisis Estadísticos

En el presente apartado se pretende clarificar las técnicas utilizadas en el análisis y tratamiento de los datos obtenidos, los cuales fueron los siguientes:

- Estadísticos descriptivos básicos de tendencia central (media), porcentajes, frecuencias y dispersión (desviación típica) para conocer en detalle las características de la muestra.
- Prueba *t* de Student para muestras independientes, para conocer las diferencias de medias cuando las variables eran continuas y normales.
- Regresión logística binaria utilizando el método introducir, con la finalidad de estimar el valor predictivo de las variables psicológicas y educativas sobre el rendimiento deportivo y sus variables.
- La *d* de Cohen, se utilizó para analizar el tamaño del efecto y así conocer la magnitud de las diferencias encontradas en las pruebas *t* de Student. Siguiendo a Cohen (1988) se pueden considerar los resultados del tamaño del efecto de la siguiente forma: $d=,20$ (pequeño), $d=,50$ (moderado) y $d=,80$ (grande).

Por último, para realizar los análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, en su versión 19,0.

8. Resultados

8.1. Nivel de Práctica Deportiva

En primer lugar, con el objetivo de conocer cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del nivel de práctica deportiva, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en deportistas profesionales y resto de deportistas. Para realizar dicha división, se tuvo en cuenta la respuesta a la pregunta del cuestionario “¿Eres profesional de tu deporte?” y en base a su respuesta se realizaron ambos grupos. No se calculó la *d* de Cohen ya que no se obtuvieron diferencias significativas en ninguna de las variables, como se comenta en las tablas siguientes:

Tabla 12. Estilos Educativos y Nivel de Práctica deportiva

Variables de Estilos Educativos	Profesionales	Resto de Deportistas	<i>t</i> (p)
	(N=53) M (DT)	(N=449) M (DT)	
Educación Asistencial-Próxima al Proteccionismo Madre	6,30 (1,80)	6,35 (1,70)	-,22 (,82)
Educación Personalizada Madre	3,18 (1,05)	3,14 (1,19)	,23 (,81)
Permisivismo Madre	,13 (,39)	,20 (,47)	-1,24 (,21)
Restricción Madre	1,18 (1,84)	1,63 (2,19)	-1,42 (,15)
Educación Asistencial-Personalizada Padre	6,22 (1,53)	5,89 (1,85)	1,25 (,21)
Proteccionismo Padre	2,69 (1,65)	2,45 (1,59)	1,03 (,30)
Permisivismo Padre	,11 (,37)	,19 (,44)	-1,44 (,15)
Restricción Padre	1,28 (1,76)	1,41 (1,96)	-,47 (,63)

Como se puede apreciar en la Tabla 12, ninguna variable de estilos educativos parentales arrojó diferencias significativas en función del nivel de práctica deportiva, en la prueba *t* para muestras independientes. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en los distintos factores de estilos educativos, cabe destacar que, los deportistas profesionales obtuvieron mayores puntuaciones medias en las variables: educación personalizada de la madre (\bar{x} =3,18; DT=1,05), educación asistencial-personalizada del padre (\bar{x} =6,22; DT=1,53), proteccionismo del padre (\bar{x} =2,69; DT=1,65); por otra parte el resto de deportistas obtuvo mayores puntuaciones en: educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre (\bar{x} =6,35; DT=1,70), permisivismo madre (\bar{x} =,20; DT=,47), restricción madre (\bar{x} =1,63; DT=2,19), permisivismo padre (\bar{x} =,19; DT=,44) y restricción del padre (\bar{x} =1,41; DT=1,96).

A continuación, se presenta la relación entre la personalidad resistente y sus variables y el nivel de práctica deportiva.

Tabla 13. Personalidad Resistente y Nivel de Práctica deportiva

VARIABLES DE PERSONALIDAD RESISTENTE	Profesionales (N=53) M (DT)	Resto de Deportistas (N=449) M (DT)	t (p)
Personalidad Resistente	61,30 (8,42)	62,85 (8,80)	-1,21 (,22)
Control	22,03 (3,14)	22,37 (3,06)	-,75 (,45)
Compromiso	22,56 (3,43)	22,77 (3,90)	-,36 (,71)
Desafío	16,69 (3,93)	17,70 (3,94)	-1,76 (,07)

Como se puede apreciar en la Tabla 13, ninguna variable de personalidad resistente muestra diferencias significativas en función del nivel de práctica deportiva, tan sólo el desafío se acerca a la significación estadística.

Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en los distintos factores de personalidad resistente, cabe destacar que, el resto de deportistas obtuvieron mayores puntuaciones medias en todas las variables de personalidad resistente: personalidad resistente (\bar{x} =62,85; DT=8,80), control (\bar{x} =22,37; DT=3,06), compromiso (\bar{x} =22,77; DT=3,90) y desafío (\bar{x} =17,70; DT=3,94).

En la Tabla 14, se analizan las diferencias entre el locus de control externo y que los deportistas sean profesionales o no profesionales.

Tabla 14. Locus de Control y Nivel de Práctica deportiva

Variable Locus de Control Externo	Profesionales (N=53) M (DT)	Resto de Deportistas (N=449) M (DT)	t (p)
Locus de Control Externo	10,60 (3,45)	9,66 (3,85)	1,69 (,09)

Como muestra la Tabla 14, la variable locus de control no reporta diferencias significativas en función de que los deportistas sean profesionales o no. Por otra parte, en lo que respecta a las medias obtenidas en el factor locus de control externo, cabe destacar que, el resto de deportistas obtuvieron menores puntuaciones de locus de control externo (\bar{x} =9,66; DT=3,85).

A continuación, se presentan las diferencias de medias en las puntuaciones de ira en función de lo que los deportistas sean profesionales o no:

Tabla 15. Variables de Ira y Nivel de Práctica deportiva

Variabes de Ira	Profesionales (N=53) M (DT)	Resto de Deportistas (N=449) M (DT)	t (p)
Ira Rasgo	22,22 (6,01)	22,07 (5,09)	,19 (.84)
Temperamento	8,88 (3,11)	8,66 (3,03)	,51 (.61)
Reacción de Ira	13,33 (3,56)	13,41 (3,17)	-,16 (.86)
Expresión Externa Ira	11,58 (2,91)	11,46 (2,92)	,28 (.77)
Expresión Interna Ira	14,39 (3,6)	13,67 (3,62)	1,37 (.17)
Control Externo Ira	19,52 (3,24)	19,67 (3,32)	-,30 (.76)
Control Interno Ira	17,24 (3,94)	16,26 (4,04)	1,67 (.09)
Índice Expresión de Ira	25,20 (8,87)	25,19 (8,51)	,008 (.99)

La Tabla 15 no muestra valores estadísticamente significativos entre las variables de ira y que los deportistas sean profesionales o no, tan sólo el control interno de la ira se acerca ligeramente a la significación. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, los deportistas profesionales obtuvieron mayores puntuaciones en: ira rasgo (\bar{x} =22,22; DT=6,01), temperamento (\bar{x} =8,88; DT=3,11) y expresión externa de la ira (\bar{x} =11,58; DT=2,91), expresión interna de ira (\bar{x} =14,39; DT=3,6), control interno de ira (\bar{x} =17,24; DT=3,94) e índice de expresión de ira (\bar{x} =25,20; DT=8,87); por otra parte, el resto de deportistas obtuvo mayores puntuaciones en las variables: reacción de ira (\bar{x} =13,41; DT= 3,17) y control externo de ira (\bar{x} =19,67; DT=3,32).

8.2. Éxitos Deportivos

En segundo lugar, con el objetivo de comprobar cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función de los éxitos deportivos, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en éxitos internacionales y resto de deportistas. Para realizar dicha división, se tuvo en cuenta la respuesta a la pregunta del cuestionario “¿Has conseguido éxitos a nivel internacional?” y en base a su respuesta se realizaron ambos grupos. Posteriormente, se calculó la *d* de Cohen de aquellas variables que habían obtenido diferencias significativas. En las tablas siguientes, se adjuntan los resultados de las distintas variables psicológicas:

Tabla 16. Estilos Educativos y Éxitos Deportivos

Variables de Estilos Educativos	Éxitos	Resto de	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Internacionales (N=38) M (DT)	Deportistas (N=464) M (DT)		
Educación Asistencial-Próxima al Proteccionismo Madre	5,81 (1,78)	6,39 (1,70)	-2,01 (.044)*	,18
Educación Personalizada Madre	3,26 (.92)	3,14 (1,19)	,59 (.55)	
Permisivismo Madre	,15 (.43)	,20 (.46)	-,54 (.58)	
Restricción Madre	1,26 (2,06)	1,61 (2,17)	-,96 (.33)	
Educación Asistencial- Personalizada Padre	5,89 (1,79)	5,93 (1,82)	-,12 (.90)	
Proteccionismo Padre	2,34 (1,71)	2,49 (1,59)	-,56 (.57)	
Permisivismo Padre	,26 (.55)	,17 (.42)	,91 (.36)	
Restricción Padre	1,23 (1,58)	1,41 (1,96)	-,54 (.585)	

Nota. * $p < ,05$

Como se puede apreciar en la Tabla 16, la Educación Asistencial de la madre, ($p < ,05$) obtuvo diferencias significativas y un tamaño del efecto pequeño. Por otro lado, el resto de variables de estilos educativos no reportaron datos estadísticamente significativos. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de estilos educativos parentales, cabe destacar que, los deportistas con éxitos internacionales obtuvieron mayores puntuaciones en: educación personalizada madre ($\bar{x}=3,26$; $DT=,92$) y permisivismo padre ($\bar{x}=,26$; $DT=,55$); por otra parte, el resto de deportistas obtuvieron mayores puntuaciones en las variables: educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre ($\bar{x}=6,39$; $DT=1,70$), permisivismo de la madre ($\bar{x}=,20$; $DT=,46$), restricción de la madre ($\bar{x}=1,61$; $DT=2,17$), educación asistencial-personalizada del padre ($\bar{x}=5,93$; $DT=1,82$), proteccionismo del padre ($\bar{x}=2,49$; $DT=1,59$), restricción del padre ($\bar{x}=1,41$; $DT=1,96$), educación personalizada de la madre ($\bar{x}=3,26$; $DT=,92$) y permisivismo del padre ($\bar{x}=,26$; $DT=,55$).

A continuación, se muestran los resultados de las variables de Personalidad Resistente y Éxitos Deportivos:

Tabla 17. Personalidad Resistente y Éxitos Deportivos

Variables de Personalidad Resistente	Éxitos Internacionales	Resto de Deportistas	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	(N=38) M (DT)	(N=464) M (DT)		
Personalidad Resistente	65,02 (7,06)	62,49 (8,87)	1,71 (,08)	,15
Control	23,05 (2,86)	22,28 (3,08)	1,49 (,13)	
Compromiso	23,52 (3,31)	22,68 (3,89)	1,29 (,19)	
Desafío	18,44 (3,41)	17,53 (3,98)	1,37 (,17)	

Nota. * $p < ,05$

En la Tabla 17, se observan las puntuaciones de las variables de personalidad resistente y los éxitos internacionales, de la manera que la personalidad resistente se acercó a la significación, pero igualmente obtuvo un tamaño del efecto pequeño. Por su parte, el resto de variables de personalidad resistente, reportaron puntuaciones lejanas a la significación. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de personalidad resistente, cabe destacar que, los deportistas con éxitos internacionales obtuvieron mayores puntuaciones en: personalidad resistente ($\bar{x}=65,02$; $DT=7,06$), control ($\bar{x}=23,05$; $DT=2,86$), compromiso ($\bar{x}=23,52$; $DT=3,31$) y desafío ($\bar{x}=18,44$; $DT=3,41$). Por otra parte, el resto de deportistas no obtuvieron mayores puntuaciones medias en ninguna de las variables de personalidad resistente.

A continuación, en la Tabla 18 se muestran las diferencias entre el locus de control externo y los éxitos internacionales:

Tabla 18. Locus de Control Externo y Éxitos Deportivos

Variable Locus de Control Externo	Éxitos Internacionales (N=38) M (DT)	Resto de Deportistas (N=464) M (DT)	t (p)
Locus de Control Externo	9,57 (3,94)	9,78 (3,81)	-,31 (.75)

Los resultados estadísticos no reportaron diferencias significativas entre el locus de control externo y los éxitos internacionales. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en la variable locus de control externo, cabe destacar que, los deportistas con éxitos internacionales obtuvieron menores puntuaciones ($\bar{x}=9,57$; $DT=3,94$).

A continuación, en la Tabla 19, se muestran las diferencias de medias entre las variables de ira y los éxitos deportivos:

Tabla 19. Variables de Ira y Éxitos Deportivos

VARIABLES DE IRA	Éxitos Internacionales (N=38) M (DT)	Resto de Deportistas (N=464) M (DT)	t (p)
Ira Rasgo	21,31 (4,29)	22,15 (5,25)	-,96 (,33)
Temperamento	8,23 (2,63)	8,72 (3,06)	-,94 (,34)
Reacción de Ira	13,07 (2,84)	13,43 (3,24)	-,65 (,51)
Expresión Externa Ira	11,15 (2,59)	11,50 (2,94)	-,69 (,48)
Expresión Interna Ira	14,23 (2,69)	13,71 (3,68)	1,11 (,26)
Control Externo Ira	19,52 (2,92)	19,67 (3,34)	-,25 (,79)
Control Interno Ira	16,50 (3,97)	16,35 (4,04)	,208 (,83)
Índice Expresión de Ira	25,36 (6,50)	25,18 (8,69)	,12 (,89)

Como se puede apreciar, ninguna de las variables de ira presenta diferencias significativas en función de los éxitos deportivos, presentando todas ellas valores muy lejanos a la significación estadística. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, los deportistas con éxitos internacionales obtuvieron mayores puntuaciones en: expresión interna de la ira ($\bar{X}=14,23$; $DT=2,69$), control interno de la ira ($\bar{X}=16,50$; $DT=3,97$) e índice de expresión de ira ($\bar{X}=25,36$; $DT=6,50$); por otra parte, el resto de deportistas obtuvieron mayores puntuaciones en: ira rasgo ($\bar{X}=22,15$; $DT=5,25$), temperamento ($\bar{X}=8,72$; $DT=3,06$), reacción de ira ($\bar{X}=13,43$; $DT=3,24$), expresión externa de la ira ($\bar{X}=11,50$; $DT=2,94$) y control externo de la ira ($\bar{X}=19,67$; $DT=3,34$).

Finalmente, para conocer el valor predictivo de cada una de las variables estadísticamente significativas en la prueba *t* o cercanas a la significación, que en este caso fueron la personalidad resistente y la educación asistencial de la madre, se realizó una regresión logística binaria utilizando el método introducir. Se empleó el método de introducir para conocer el poder de clasificación de las variables. En la prueba ómnibus se obtuvo una Chi Cuadrado de $X^2=426,66$ ($p<,001$). El valor que se obtuvo en la r^2 de

nagelkerke fue de ,763 y el modelo clasifica correctamente al 92,4% de los casos. En los resultados se observa que, a más educación asistencial de la madre (OR=,764; $p<,001$) existe mayor posibilidad de no tener éxitos a nivel internacional.

Tabla 20. Regresión logística binaria para predecir el valor de la Personalidad Resistente y la Educación Asistencial de la Madre sobre los Éxitos Deportivos

Variables	B	E.T	Wald	p	OR	I.C. 95% para OR	
						Inferior	Superior
Personalidad Resistente	-,013	,008	3,07	,080	,987	,972	1,002
Educación Asistencial Madre	-,269	,080	11,37	,001	,764	,653	,893

8.3. Tipo de Deporte

En tercer lugar, con el objetivo de analizar cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función de los distintos tipos de deportes, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en deportes individuales (atletismo, natación, tenis de mesa, etc) y deportes colectivos (fútbol, baloncesto, voleibol, etc). Para ello, se excluyeron a las personas que practicaban actividad física a nivel de salud y musculación, porque no se consideran tales como deportes. La clasificación se realizó en base a la pregunta del cuestionario “¿Cuál es tu deporte principal?” Posteriormente, se calculó la *d* de Cohen de aquellas variables que habían obtenido diferencias significativas. En las siguientes tablas, se muestran los resultados obtenidos en las distintas variables:

Tabla 21. Estilos Educativos y Tipo de Deporte

Variables de Estilos Educativos	Deportes	Deportes	t (p)
	Individuales	Colectivos	
	(N=246)	(N=120)	
	M (DT)	M (DT)	
Educación Asistencial-Próxima al Proteccionismo Madre	6,28 (1,76)	6,51 (1,52)	-1,21 (,22)
Educación Personalizada Madre	3,17 (1,14)	3,07 (1,23)	,73 (,46)
Permisivismo Madre	,17 (,44)	,20 (,46)	-,42 (,67)
Restricción Madre	1,62 (2,14)	1,30 (1,82)	1,45 (,14)
Educación Asistencial- Personalizada Padre	6,004 (1,71)	5,77 (1,95)	1,094 (,27)
Proteccionismo Padre	2,36 (1,55)	2,68 (1,67)	-1,81 (,07)
Permisivismo Padre	,17 (,43)	,20 (,44)	-,52 (,603)
Restricción Padre	1,36 (1,75)	1,29 (2,03)	,379 (,705)

Como se aprecia, en la Tabla 21, en las variables de educación parental no se encuentran diferencias en función del tipo de deporte (Individual y colectivo). Tan sólo el proteccionismo del padre, mostró valores cercanos a la significación. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de estilos educativos, cabe destacar que, los deportistas de deportes individuales obtuvieron mayores puntuaciones en: educación personalizada de la madre (\bar{x} =3,17; DT=1,14), restricción de la madre (\bar{x} =1,62; DT=2,14), educación asistencial-personalizada del padre (\bar{x} =6,004; DT=1,71), restricción del padre (\bar{x} =1,36; DT=1,75); por otra parte, los deportistas de deportes colectivos obtuvieron mayores puntuaciones en: educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre (\bar{x} =6,51; DT=1,52), permisivismo

madre ($\bar{X}=,20$; $DT=,46$), proteccionismo padre ($\bar{X}=2,68$; $DT=1,67$) y permisivismo del padre ($\bar{X}=,20$; $DT=,44$).

A continuación, se muestran las variables de personalidad resistente y sus diferencias de medias en función del tipo de deporte (individual y colectivo):

Tabla 22. Personalidad Resistente y Tipo de Deporte

Variables de Personalidad Resistente	Deportes Individuales	Deportes Colectivos	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	(N=246) M (DT)	(N=120) M (DT)		
Personalidad Resistente	62,64 (8,79)	63,49 (7,82)	-,894 (,37)	
Control	22,39 (3,10)	22,34 (2,67)	,159 (,87)	
Compromiso	22,72 (3,85)	22,65 (3,45)	,167 (,86)	
Desafío	17,52 (4,001)	18,49 (3,77)	-2,21 (,028)*	,23

Nota. * $p < ,05$

En la Tabla 22, se encontraron diferencias significativas y un tamaño del efecto pequeño en la variable desafío, a favor de los deportes colectivos ($p < ,05$). En el resto de variables de personalidad resistente no se encontraron diferencias significativas en función del tipo de deporte (individual y colectivo). Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de personalidad resistente, cabe destacar que, los deportistas individuales obtuvieron mayores puntuaciones en: control ($\bar{X}=22,39$; $DT=3,10$) y compromiso ($\bar{X}=22,72$; $DT=3,85$); por otra parte, los deportistas de deportes colectivos obtuvieron mayores puntuaciones en: personalidad resistente ($\bar{X}=63,49$; $DT=7,82$) y desafío ($\bar{X}=18,49$; $DT=3,77$).

A continuación, se muestra la variable locus de control externo y la diferencia de medias en función de la tipología deportiva (individual o colectivo):

Tabla 23. Locus de Control Externo y Tipo de Deporte

Variable Locus de Control Externo	Deportes Individuales	Deportes Colectivos	t (p)
	(N=246) M (DT)	(N=120) M (DT)	
Locus de Control Externo	9,62 (3,78)	10,07 (3,92)	-1,05 (,29)

Como se aprecia, no existen diferencias significativas en los niveles de locus de control externo en función de que el deporte sea individual o colectivo. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en la variable locus de control externo, cabe destacar que, los deportistas de deportes colectivos obtuvieron mayores puntuaciones ($\bar{X}=10,07$; $DT=3,92$).

A continuación, se relacionan las diferencias de medias en las variables de ira en función del tipo de deporte (individual y colectivo):

Tabla 24. Variables de Ira y Tipo de Deportes

Variables de Ira	Deportes		<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Individuales	Colectivos		
	(N=246) M (DT)	(N=120) M (DT)		
Ira Rasgo	21,67 (5,24)	22,44 (4,83)	-1,34 (,17)	
Temperamento	8,39 (3,07)	9,04 (3,06)	-1,89 (,059)	
Reacción de Ira	13,28 (3,31)	13,40 (2,89)	-,337 (,73)	
Expresión Externa Ira	11,21 (2,80)	12,10 (3,05)	-2,76 (,006)*	,28
Expresión Interna Ira	13,35 (3,55)	14,40 (3,53)	-2,67 (,008)*	,27
Control Externo Ira	19,89 (3,31)	19 (3,42)	2,39 (,017)*	,25
Control Interno Ira	16,51 (3,99)	15,98 (3,90)	1,208 (,22)	
Índice Expresión de Ira	24,16 (8,73)	27,53 (7,65)	-3,60 (,0001)**	,37

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

Como se puede apreciar en la Tabla 24, se obtuvieron diferencias significativas en las medias de expresión externa de la ira ($p < ,05$), expresión interna de la ira ($p < ,05$) e índice de expresión de ira ($p < ,01$) obteniéndose a la vez, tamaños del efecto pequeños en todas las variables. El resto de variables de ira no reportó diferencias significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, los deportistas individuales obtuvieron mayores puntuaciones en: control externo de ira ($\bar{X}=19,89$; $DT=3,31$) y control interno de ira ($\bar{X}=16,51$; $DT=3,99$); por otra parte, los deportistas de deportes colectivos obtuvieron mayores puntuaciones en: ira rasgo ($\bar{X}=22,44$; $DT=4,83$), temperamento ($\bar{X}=9,04$; $DT=3,06$), reacción de ira ($\bar{X}=13,40$; $DT=2,89$), expresión externa de ira ($\bar{X}=12,10$; $DT=3,05$), expresión interna de ira ($\bar{X}=14,40$; $DT=3,53$) e índice de expresión de ira ($\bar{X}=27,53$; $DT=7,65$).

Finalmente, para conocer el valor predictivo de cada una de las variables estadísticamente significativas en la prueba *t*, que en este caso fueron el desafío, la

expresión interna de ira, el control externo de la ira e índice de expresión de ira, se realizó una regresión logística binaria utilizando el método introducir. Se empleó el método de introducir para conocer el poder de clasificación de las variables. En la prueba ómnibus se obtuvo una Chi Cuadrado de $X^2=62,18$ ($p<,01$). El valor que se obtuvo en la r^2 de nagelkerke fue de ,209 y el modelo clasifica correctamente al 66,1% de los casos. En los resultados se observa que, a más desafío (OR=1,073; $p<,05$) y expresión interna de ira (OR=1,097; $p<,05$), existe una relación con practicar deporte colectivo. Por otro lado, a más control externo de la ira (OR=,861; $p<,01$), existe mayor prevalencia de la elección de un deporte individual.

Tabla 25. Regresión logística binaria para predecir el valor del Desafío y las variables de Ira sobre el Tipo de Deporte.

Variables	B	E.T	Wald	p	OR	I.C. 95% para OR	
						Inferior	Superior
Desafío	,071	,029	6,132	,013	1,073	1,015	1,135
Expresión Interna Ira	,092	,045	4,146	,042	1,097	1,003	1,198
Expresión Externa Ira	,016	,054	,085	,771	1,016	,914	1,129
Control Externo Ira	-,149	,035	18,599	,0001	,861	,805	,922
Índice Expresión de Ira	-,021	,026	,626	,429	,980	,931	1,031

8.4. Horas de Entrenamiento Semanales

En cuarto lugar, con el objetivo de comprobar cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del número de horas de entrenamiento semanales, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en bajas horas de entrenamiento semanales y altas horas de entrenamiento semanales. Para clasificar a los deportistas, se cogieron los resultados de la pregunta del cuestionario “En relación a tu actividad deportiva principal ¿Cuántas horas le dedicas a la semana?” Con este dato, los grupos se dividieron en función de la media de horas de entrenamiento semanales ($\bar{X}=8,19$) más la desviación típica (DT=5,84). Posteriormente, se calculó la *d* de Cohen de aquellas variables que habían obtenido diferencias significativas. A continuación, se adjuntan las tablas con los resultados de la *t* de student, de las distintas variables psicológicas y educativas analizadas, en función de las horas de entrenamiento semanales:

Tabla 26. Estilos Educativos y Horas de Entrenamiento Semanales

Variables de Estilos Educativos	Bajas Horas de	Altas Horas de	<i>t</i> (p)
	Entrenamiento	Entrenamiento	
	Semanales	Semanales	
	(N=429)	(N=73)	
	M (DT)	M (DT)	
Educación Asistencial-Próxima al			
Proteccionismo Madre	6,37 (1,72)	6,24 (1,65)	,57 (,56)
Educación Personalizada Madre	3,15 (1,19)	3,16 (1,08)	-,08 (,93)
Permisivismo Madre	,20 (,46)	,13 (,41)	1,30 (,19)
Restricción Madre	1,63 (2,17)	1,30 (2,13)	1,23 (,21)
Educación Asistencial-			
Personalizada Padre	5,92 (1,86)	5,95 (1,58)	-,14 (,88)
Proteccionismo Padre	2,49 (1,59)	2,41 (1,62)	,41 (,68)
Permisivismo Padre	,19 (,44)	,15 (,39)	,73 (,46)
Restricción Padre	1,42 (1,98)	1,26 (1,65)	,67 (,49)

Los resultados obtenidos en la Tabla 26, no reportan diferencias estadísticamente significativas en las medias de los distintos factores educativos, en función del número de horas de entrenamiento deportivo semanales. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de estilos educativos, cabe destacar que, el grupo de bajas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo mayores puntuaciones en: educación asistencial de la madre-próxima al proteccionismo ($\bar{x}=6,37$; $DT=1,72$), permisivismo de la madre ($\bar{x}=,20$; $DT=,46$), restricción de la madre ($\bar{x}=1,63$; $DT=2,17$), proteccionismo del padre ($\bar{x}=2,49$; $DT=1,59$), permisivismo del padre ($\bar{x}=,19$; $DT=,44$) y restricción del padre ($\bar{x}=1,42$; $DT=1,98$); por otra parte, el grupo de altas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo mayores puntuaciones en: educación personalizada de la madre ($\bar{x}=3,16$; $DT=1,08$) y educación asistencial-personalizada del padre ($\bar{x}=5,95$; $DT=1,58$).

A continuación, se adjunta la Tabla 27 que relaciona las puntuaciones medias de las variables de personalidad resistente, en función del número de horas de entrenamiento semanales:

Tabla 27. Personalidad Resistente y Horas de Entrenamiento Semanales

Variables de Personalidad Resistente	Bajas Horas de Entrenamiento	Altas Horas de Entrenamiento	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Semanales (N=429) M (DT)	Semanales (N=73) M (DT)		
Personalidad Resistente	62,41 (9,04)	64,30 (6,74)	-2,091 (,039)*	,38
Control	22,21 (3,18)	23,08 (2,15)	-2,94 (,004)**	,51
Compromiso	22,58 (3,94)	23,72 (3,07)	-2,80 (,006)**	,51
Desafío	17,62 (4,01)	17,49 (3,60)	,25 (,80)	

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

Como muestra la Tabla 27, la personalidad resistente ($p<,05$), control ($p<,01$) y compromiso ($p<,01$), arrojaron valores estadísticamente significativos y un tamaño del efecto moderado, en función del número de horas de entrenamiento semanales. A su vez, la variable desafío no obtuvo diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de personalidad resistente, cabe destacar que, el grupo de bajas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo mayores puntuaciones en: desafío ($\bar{x}=17,62$; $DT=4,01$); por otra parte, el grupo de altas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo mayores puntuaciones en: personalidad resistente ($\bar{x}=64,30$; $DT=6,74$), control ($\bar{x}=23,08$; $DT=2,15$) y compromiso ($\bar{x}=23,72$; $DT=3,07$).

A continuación, se muestran las diferencias de medias en locus de control externo, en función del número de horas de entrenamiento semanales:

Tabla 28. Locus de Control Externo y Horas de Entrenamiento Semanales

Variable Locus de Control Externo	Bajas Horas de Entrenamiento	Altas Horas de Entrenamiento	t (p)
	Semanales	Semanales	
	(N=429)	(N=73)	
	M (DT)	M (DT)	
Locus de Control Externo	9,85 (3,81)	9,26 (3,80)	1,22 (.22)

Como muestra la Tabla 28, el locus de control externo no muestra diferencias estadísticamente significativas en función de las horas de entrenamiento. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en la variable locus de control externo, cabe destacar que, el grupo de bajas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo una mayor puntuación ($\bar{x}=9,85$; $DT=3,81$).

A continuación, la siguiente tabla, presenta las diferencias de medias en las puntuaciones de las variables de ira, en función de las horas de entrenamiento semanales:

Tabla 29. Variables de Ira y Horas de Entrenamiento Semanales

Variables de Ira	Bajas Horas de	Altas Horas de	t (p)
	Entrenamiento	Entrenamiento	
	Semanales	Semanales	
	(N=429)	(N=73)	
	M (DT)	M (DT)	
Ira Rasgo	22,10 (5,20)	22,04 (5,18)	,093 (,92)
Temperamento	8,67 (3,03)	8,72 (3,06)	-,124 (,901)
Reacción de Ira	13,42 (3,20)	13,31 (3,29)	,268 (,78)
Expresión Externa Ira	11,49 (2,97)	11,38 (2,62)	,29 (,77)
Expresión Interna Ira	13,70 (3,62)	14,01 (3,65)	-,67 (,503)
Control Externo Ira	19,72 (3,32)	19,26 (3,24)	1,11 (,26)
Control Interno Ira	16,34 (4,04)	16,49 (4,02)	-,285 (,77)
Índice Expresión de Ira	25,12 (8,61)	25,64 (8,14)	-,481 (,63)

Como muestran los resultados de la Tabla 29, ninguna de las variables de ira reporta diferencias significativas en función de las horas de entrenamiento semanales. La ira rasgo fue la variable que se acercó en mayor medida a las diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, el grupo de bajas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo mayores puntuaciones en: ira rasgo (\bar{x} =22,10; DT=5,20), reacción de ira (\bar{x} =13,42; DT=3,20), expresión externa de la ira (\bar{x} =11,49; DT=2,97) y control externo de la ira (\bar{x} =19,72; DT=3,32); por otra parte, el grupo de altas horas de entrenamiento deportivo semanal obtuvo mayores puntuaciones en: temperamento (\bar{x} =8,72; DT=3,06), expresión interna de la ira (\bar{x} =14,01; DT=3,65), control interno de la ira (\bar{x} =16,49; DT=4,02) e índice de expresión de ira (\bar{x} =25,64; DT=8,14).

Finalmente, para conocer el valor predictivo de cada una de las variables estadísticamente significativas en la prueba *t*, que en este caso fueron la personalidad resistente, el control y el compromiso, se realizó una regresión logística binaria utilizando el método introducir. Se empleó el método de introducir para conocer el poder de clasificación de las variables. En la prueba ómnibu se obtuvo una Chi Cuadrado de $X^2=272,53$ ($p<,01$). El valor que se obtuvo en la r^2 de nagelkerke fue de ,559 y el modelo clasifica correctamente al 85,5% de los casos. En los resultados se observa que, a mayores niveles de personalidad resistente (OR=,921; $p<,05$) existe una ligera tendencia a realizar menos horas de entrenamiento semanales.

Tabla 30. Regresión logística binaria para predecir el valor de las variables de Personalidad Resistente sobre las horas de Entrenamiento Semanales

Variables	B	E.T	Wald	p	OR	I.C. 95% para OR	
						Inferior	Superior
Personalidad Resistente	-,082	,036	5,083	,024	,921	,858	,989
Control	,037	,064	,324	,569	1,037	,914	1,177
Compromiso	,113	,062	3,348	,067	1,12	,992	1,265

8.5. Nivel de Competición

En quinto lugar, con el objetivo de comprobar cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del nivel de competición, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en competición a nivel internacional y competición otros niveles. Posteriormente, se calculó la *d* de Cohen de aquellas variables que habían obtenido diferencias significativas.

A continuación, se presentan las tablas que relacionan las variables educativas y psicológicas con el nivel de competición:

Tabla 31. Estilos Educativos y Nivel de Competición

Variables de Estilos Educativos	Competición	Competición	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Nivel Internacional (N=45) M (DT)	Otros Niveles (N=457) M (DT)		
Educación Asistencial-Próxima al Proteccionismo Madre	6,40 (1,69)	6,34 (1,71)	,19 (.84)	
Educación Personalizada Madre	3,33 (.85)	3,13 (1,20)	1,07 (.28)	
Permisivismo Madre	,20 (.45)	,19 (.46)	,042 (.96)	
Restricción Madre	,73 (.98)	1,67 (2,23)	-5,21 (.0001)**	1,05
Educación Asistencial- Personalizada Padre	6,31 (1,45)	5,89 (1,85)	1,78 (.079)	
Proteccionismo Padre	2,44 (1,63)	2,48 (1,60)	-,16 (.86)	
Permisivismo Padre	,20 (.50)	,18 (.43)	,23 (.81)	
Restricción Padre	1,02 (1,48)	1,43 (1,97)	-1,37 (.16)	

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

Como se puede apreciar en la Tabla 31, la Restricción de la madre ($p < ,01$) obtuvo diferencias significativas y un tamaño del efecto alto, en favor de los deportistas que compiten a otros niveles que obtuvieron mayores puntuaciones. El resto de variables no reportaron diferencias estadísticamente significativas, la variable que más se acercó a la significación fue la educación asistencial del padre. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de estilos educativos, cabe destacar que, el grupo de competición a nivel internacional obtuvo mayores

puntuaciones en: educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre ($\bar{x}=6,40$; $DT=1,69$), educación personalizada de la madre ($\bar{x}=3,33$; $DT=,85$), permisivismo de la madre ($\bar{x}=,20$; $DT=,45$), educación asistencial-personalizada del padre ($\bar{x}=6,31$; $DT=1,45$) y permisivismo del padre ($\bar{x}=,20$; $DT=,50$); por otra parte, el grupo de competición a otros niveles obtuvo mayores puntuaciones en: restricción de la madre ($\bar{x}=1,67$; $DT=2,23$), proteccionismo del padre ($\bar{x}=2,48$; $DT=1,60$) y restricción del padre ($\bar{x}=1,43$; $DT=1,97$).

La Tabla 32, adjunta los resultados de la prueba *t* para muestras independientes, de las variables de personalidad resistente en función del nivel de competición:

Tabla 32. Personalidad Resistente y Nivel de Competición

Variables de Personalidad Resistente	Competición	Competición	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Nivel Internacional (N=45) M (DT)	Otros Niveles (N=457) M (DT)		
Personalidad Resistente	64,73 (6,48)	62,84 (8,94)	2,13 (,037)*	,54
Control	23,15 (2,14)	22,25 (3,13)	2,55 (,013)*	,63
Compromiso	23,71 (2,98)	22,65 (3,91)	2,19 (,032)*	,56
Desafío	17,86 (3,79)	17,57 (3,97)	,47 (,63)	

Nota. * $p < ,05$

Los resultados reportan diferencias significativas en: la personalidad resistente ($p < ,05$) y un tamaño del efecto moderado, el control también reportó diferencias significativas ($p < ,05$) y un tamaño del efecto moderado, y el compromiso, que obtuvo

diferencias significativas ($p < .05$) y un tamaño del efecto moderado. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de personalidad resistente, cabe destacar que, el grupo de competición a nivel internacional obtuvo mayores puntuaciones en todas las variables: personalidad resistente ($\bar{x}=64,73$; $DT=6,48$), control ($\bar{x}=23,15$; $DT=2,14$), compromiso ($\bar{x}=23,71$; $DT=2,98$) y desafío ($\bar{x}=17,86$; $DT=3,79$).

A continuación, se adjuntan los resultados de la prueba t para muestras independientes del locus de control externo en función del nivel de competición:

Tabla 33. Locus de Control Externo y Nivel de Competición

Variable Locus de Control Externo	Competición	Competición	t (p)
	Nivel Internacional (N=45) M (DT)	Otros Niveles (N=457) M (DT)	
Locus de Control Externo	8,93 (3,43)	9,84 (3,84)	-1,53 (,12)

Como muestran los resultados, no se obtuvieron diferencias significativas en los valores de locus de control externo. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en la variable locus de control externo, cabe destacar que, el grupo de competición a otros niveles obtuvo mayor puntuación ($\bar{x}=9,84$; $DT=3,84$).

A continuación, se examinan las diferencias de medias en función del nivel de competición, en las distintas variables de ira:

Tabla 34. Variables de Ira y Nivel de Competición

Variables de Ira	Competición		<i>t</i> (<i>p</i>)	<i>d</i> Cohen
	Nivel Internacional (N=45) M (DT)	Otros Niveles (N=457) M (DT)		
Ira Rasgo	20,60 (4,57)	22,24 (5,23)	-2,02 (,043)*	,18
Temperamento	7,77 (2,48)	8,77 (3,07)	-2,10 (,036)*	,18
Reacción de Ira	12,82 (3,05)	13,46 (3,22)	-1,24 (,20)	
Expresión Externa Ira	11 (2,73)	11,52 (2,93)	-1,14 (,25)	
Expresión Interna Ira	14,04 (3,34)	13,72 (3,65)	,56 (,57)	
Control Externo Ira	20,04 (2,98)	19,62 (3,34)	,81 (,41)	
Control Interno Ira	15,84 (4,39)	16,42 (4,004)	-,91 (,36)	
Índice Expresión de Ira	25,15 (8,01)	25,20 (8,60)	-,036 (,97)	

Nota. * $p < ,05$

El análisis de las distintas variables de ira tan sólo arroja diferencias significativas para: la ira rasgo ($p < ,05$) y un tamaño del efecto bajo, y para la variable temperamento ($p < ,05$), que también obtiene un tamaño del efecto bajo. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, el grupo de competición a nivel internacional obtuvo mayores puntuaciones en: expresión interna de ira ($\bar{x}=14,04$; $DT=3,34$) y control externo de ira ($\bar{x}=20,04$; $DT=2,98$); por otra parte, el grupo de competición a otros niveles obtuvo mayores puntuaciones en: ira rasgo ($\bar{x}=22,24$; $DT=5,23$), temperamento ($\bar{x}=8,77$; $DT=3,07$), reacción de ira ($\bar{x}=13,46$; $DT=3,22$), expresión externa de la ira ($\bar{x}=11,52$; $DT=2,93$),

control interno de la ira ($\bar{x}=16,42$; $DT=4,004$) e índice de expresión de ira ($\bar{x}=25,20$; $DT=8,60$).

Finalmente, para conocer el valor predictivo de cada una de las variables estadísticamente significativas en la prueba *t*, que en este caso fueron la restricción de la madre, personalidad resistente, ira rasgo, temperamento, control y compromiso, se realizó una regresión logística binaria utilizando el método introducir. Se empleó el método de introducir para conocer el poder de clasificación de las variables. En la prueba ómnibus se obtuvo una Chi Cuadrado de $X^2=408,39$ ($p<,01$). El valor que se obtuvo en la r^2 de nagelkerke fue de ,742 y el modelo clasifica correctamente al 91,0% de los casos. En los resultados se observa que, a más restricción de la madre ($OR=,701$; $p<,05$), mayor relación con competir a otros niveles distintos del internacional.

Tabla 35. Regresión logística binaria para predecir el valor de la Restricción de la Madre, Ira Rasgo, Temperamento y las Variables de Personalidad Resistente sobre el Nivel de Competición

Variables	B	E.T	Wald	p	OR	I.C. 95% para OR	
						Inferior	Superior
Restricción Madre	-,356	,139	6,542	,011	,701	,533	,920
Personalidad Resistente							
Control	-,076	,047	2,691	,101	,926	,846	1,015
Compromiso	,100	,089	1,270	,260	1,105	,929	1,314
Ira Rasgo	,098	,079	1,567	,211	1,104	,946	1,288
Temperamento	-,052	,049	1,136	,286	,949	,863	1,045
	-,060	,096	,396	,526	,941	,780	1,136

8.6. Motivo de Inicio en el Deporte: Estar con los Amigos

En sexto lugar, con el objetivo de comprobar cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del motivo de inicio en el deporte: estar con los amigos; se seleccionó de la muestra a los deportistas que habían reportado éxitos a nivel internacional (N=38), ya que son los deportistas que presentan un mayor nivel de rendimiento deportivo.

A continuación, se realizó una prueba *t* para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en: estar con los amigos y otros motivos. Para realizar dicha división, se tuvo en cuenta la respuesta a la pregunta del cuestionario “Señala los motivos que te impulsaron a practicar deporte cuando te iniciaste.... Estar con los amigos” y en base a su respuesta se realizaron ambos grupos. Posteriormente, se calculó la *d* de Cohen de aquellas variables que habían obtenido diferencias significativas.

Tabla 36. Estilos Educativos y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos

Variables de Estilos Educativos	Estar con los Amigos (N=28) M (DT)	Otros Motivos (N=10) M (DT)	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
Educación Asistencial-Próxima al Proteccionismo Madre	6,21 (1,66)	4,70 (1,70)	2,45 (,019)*	,81
Educación Personalizada Madre	3,21 (,99)	3,40 (,69)	-,542 (,591)	
Permisivismo Madre	,21 (,49)	0 (0)	2,27 (,031)*	,87
Restricción Madre	1,57 (2,26)	,40 (,96)	1,572 (,125)	
Educación Asistencial- Personalizada Padre	6,25 (1,14)	4,90 (2,80)	1,478 (,170)	
Proteccionismo Padre	2,85 (1,58)	,90 (1,19)	3,55 (,001)**	1,18
Permisivismo Padre	,32 (,61)	,10 (,31)	1,44 (,158)	
Restricción Padre	1,32 (1,58)	1 (1,63)	,545 (,589)	

Nota. **p*<,05; ***p*<,01

Como se puede apreciar en la Tabla 36, el permisivismo de la madre ($p<,05$), la educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre y el proteccionismo del padre ($p<,01$) obtuvieron diferencias significativas y un tamaño del efecto alto. Aunque posteriormente no se realizó la regresión logística binaria del permisivismo de la madre, ya que el grupo de otros motivos no puntúa en esta variable ($\bar{x}=0$; $DT=0$) y los datos de regresión serían erróneos. El resto de variables no reportaron diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de estilos educativos, cabe destacar que, el grupo de motivo de inicio estar con los amigos obtuvo mayores puntuaciones en: educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre ($\bar{x}=6,21$; $DT=1,66$), permisivismo de la madre ($\bar{x}=,21$; $DT=,49$), restricción de la madre ($\bar{x}=1,57$; $DT=2,26$) educación asistencial-personalizada del padre ($\bar{x}=6,25$; $DT=1,14$), proteccionismo del padre ($\bar{x}=2,85$; $DT=1,58$) y permisivismo del padre ($\bar{x}=,32$; $DT=,61$); por otra parte, el grupo de otros motivos obtuvo mayores puntuaciones en educación personalizada de la madre ($\bar{x}=3,21$; $DT=,99$).

A continuación, se muestran los resultados de las variables de Personalidad Resistente y el Motivo de Inicio: Estar con los amigos:

Tabla 37. Personalidad Resistente y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos

VARIABLES DE	ESTAR CON LOS	OTROS MOTIVOS	t (p)
PERSONALIDAD	AMIGOS	(N=10)	
RESISTENTE	(N=28)	M (DT)	
	M (DT)		
PERSONALIDAD	65 (6,97)	65,10 (7,69)	-,038 (,970)
RESISTENTE			
CONTROL	22,78 (3,04)	23,80 (2,25)	-,960 (,344)
COMPROMISO	24 (3,06)	22,20 (3,79)	1,497 (,143)
DESAFÍO	18,21 (3,14)	19,10 (4,20)	-,699 (,489)

Nota. * $p<,05$

En la Tabla 37, se observan las puntuaciones de las variables de personalidad resistente y el motivo de inicio estar con los amigos, como se observa ninguna variable reportó diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de personalidad resistente, cabe destacar que, los deportistas con el motivo de inicio estar con los amigos obtuvieron mayores puntuaciones en compromiso ($\bar{x}=24$; DT=3,06). Por otra parte, los deportistas con otros motivos de inicio obtuvieron mayores puntuaciones en: personalidad resistente ($\bar{x}=65,10$; DT=7,69), control ($\bar{x}=23,80$; DT=2,25) y desafío ($\bar{x}=19,10$; DT=4,20).

A continuación, en la Tabla 38 se presentan las diferencias entre el Locus de Control Externo y el Motivo de Inicio estar con los amigos:

Tabla 38. Locus de Control Externo y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos

Variable Locus de Control Externo	Estar con los Amigos	Otros Motivos	t (p)
	(N=28) M (DT)	(N=10) M (DT)	
Locus de Control Externo	10,03 (3,88)	8,30 (4,02)	1,202 (.237)

Los resultados estadísticos no reportaron diferencias significativas entre el locus de control externo y el motivo de inicio estar con los amigos. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en la variable locus de control externo, cabe destacar que, los deportistas con otros motivos obtuvieron mayores puntuaciones ($\bar{x}=8,30$; DT=4,02).

A continuación, en la Tabla 39 se muestran las diferencias de medias entre las variables de Ira y el Motivo de Inicio estar con los amigos:

Tabla 39. Variables de Ira y Motivo de Inicio: Estar con los Amigos

Variables de Ira	Estar con los	Otros Motivos	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Amigos (N=28) M (DT)	(N=10) M (DT)		
Ira Rasgo	20,67 (3,84)	23,10 (5,15)	-1,560 (.127)	
Temperamento	7,71 (2,49)	9,70 (2,58)	-2,143 (.039)*	,71
Reacción de Ira	12,96 (2,75)	13,40 (3,20)	-,412 (.683)	
Expresión Externa Ira	10,89 (2,80)	11,90 (1,79)	-1,055 (.298)	
Expresión Interna Ira	14,42 (2,23)	13,70 (3,80)	,572 (.579)	
Control Externo Ira	19,42 (2,93)	19,80 (3,04)	,737 (.736)	
Control Interno Ira	16,67 (3,94)	16 (4,24)	,458 (.650)	
Índice Expresión de Ira	25,21 (7,14)	25,80 (4,54)	-,241 (.811)	

Nota. * $p < .05$

Como se puede apreciar, tan sólo la variable temperamento ($p < .05$) reporta diferencias significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, los deportistas con el motivo de inicio estar con los amigos obtuvieron mayores puntuaciones en: expresión interna de la ira ($\bar{X}=14,42$; $DT=2,23$) y control interno de la ira ($\bar{X}=16,67$; $DT=3,94$); por otra parte, el resto de deportistas obtuvieron mayores puntuaciones en: ira rasgo ($\bar{X}=23,10$; $DT=5,15$), temperamento ($\bar{X}=9,70$; $DT=2,58$), reacción de ira ($\bar{X}=13,40$; $DT=3,20$), expresión externa de la ira ($\bar{X}=11,90$; $DT=1,79$), control externo de la ira ($\bar{X}=19,80$; $DT=3,04$) e índice de expresión de ira ($\bar{X}=25,80$; $DT=4,54$).

Finalmente, para conocer el valor predictivo de cada una de las variables estadísticamente significativas en la prueba *t*, que en este caso fueron educación asistencial de la madre, proteccionismo padre y temperamento, se realizó una regresión logística binaria utilizando el método introducir. Se empleó el método de introducir para

conocer el poder de clasificación de las variables. En la prueba ómnibus se obtuvo una Chi Cuadrado de $X^2=23,10$ ($p<,001$). El valor que se obtuvo en la r^2 de nagelkerke fue de ,607 y el modelo clasifica correctamente al 78,9% de los casos. En los resultados se observa que, a más proteccionismo del padre más posibilidades de que estar con los amigos sea un motivo de inicio ($OR=2,19$; $p<,05$).

Tabla 40. Regresión logística binaria para predecir el valor de la Educación Asistencial de la Madre, Proteccionismo del Padre y Temperamento, sobre el Motivo de inicio en el deporte: Estar con los amigos

Variables	B	E.T	Wald	p	OR	I.C. 95% para OR	
						Inferior	Superior
Educación Asistencial Madre	,210	,202	1,076	,30	1,23	,830	1,833
Proteccionismo Padre	,787	,382	4,245	,039	2,19	1,039	4,641
Temperamento	-1,181	,110	2,710	,10	,834	,672	1,035

Nota. * $p<,05$

8.7. Motivo de Mantenimiento en el Deporte: Estar con los Amigos

En séptimo lugar, con el objetivo de comprobar cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del motivo de mantenimiento en el deporte: estar con los amigos; se realizó una prueba t para muestras independientes, en la que subdividió a la muestra en: estar con los amigos y otros motivos. Para realizar dicha división, se tuvo en cuenta la respuesta a la pregunta del cuestionario “Señala los motivos que te impulsaron a practicar deporte actualmente.... Estar con los amigos” y en base a su respuesta se realizaron ambos grupos. Posteriormente, se calculó la d de Cohen de

aquellas variables que habían obtenido diferencias significativas. En las tablas siguientes, se adjuntan los resultados de las distintas variables psicológicas:

Tabla 41. Estilos Educativos y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos

Variables de Estilos Educativos	Estar con los	Otros	<i>t</i> (p)	<i>d</i> Cohen
	Amigos (N=28) M (DT)	Motivos (N=10) M (DT)		
Educación Asistencial-Próxima al Proteccionismo Madre	5,55 (1,84)	6,45 (1,50)	-1,42 (,162)	
Educación Personalizada Madre	3,37 (,96)	3 (,77)	1,12 (,266)	
Permisivismo Madre	,22 (,509)	0 (0)	2,28 (,031)*	,89
Restricción Madre	1,22 (2,29)	1,36 (1,43)	-,189 (,851)	
Educación Asistencial- Personalizada Padre	6,11 (1,64)	5,36 (2,11)	1,168 (,250)	
Proteccionismo Padre	2,25 (1,87)	2,54 (1,29)	-,539 (,594)	
Permisivismo Padre	,33 (,62)	,09 (,30)	1,616 (,115)	
Restricción Padre	1,44 (1,73)	,72 (1)	1,276 (,210)	

Nota. * $p < ,05$

Como se puede apreciar en la Tabla 41, el permisivismo de la madre ($p < ,05$) obtuvo diferencias significativas y un tamaño del efecto alto. Aunque posteriormente no se realizó la regresión logística binaria de dicha variable, ya que el grupo de otros motivos no puntúa en esta variable ($\bar{x}=0$; DT=0) y los datos de regresión sería erróneos. El resto de variables no reportaron diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de estilos educativos, cabe destacar que, el grupo de motivo de mantenimiento estar con los amigos obtuvo mayores puntuaciones en: educación personalizada de la madre ($\bar{x}=3,37$; DT=,96), permisivismo de la madre ($\bar{x}=.22$; DT=,509), educación asistencial-

personalizada del padre ($\bar{X}=6,11$; $DT=1,64$), permisivismo del padre ($\bar{X}=,33$; $DT=,62$) y restricción del padre ($\bar{X}=1,44$; $DT=1,73$); por otra parte, el grupo de otros motivos obtuvo mayores puntuaciones en educación asistencial-próxima al proteccionismo de la madre ($\bar{X}=5,55$; $DT=1,84$), restricción de la madre ($\bar{X}=1,36$; $DT=1,43$) y proteccionismo padre ($\bar{X}=2,54$; $DT=1,29$).

A continuación, se muestran los resultados de las variables de Personalidad Resistente y el Motivo de Mantenimiento: Estar con los amigos:

Tabla 42. Personalidad Resistente y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos

Variables de Personalidad Resistente	Estar con los Amigos (N=28)		Otros Motivos (N=10)	t (p)
	M (DT)	M (DT)		
Personalidad Resistente	23,44 (3,28)	23,72 (3,55)		-,235 (,815)
Control	22,77 (2,76)	23,72 (3,13)		-,924 (,361)
Compromiso	19,03 (3,34)	17 (3,28)		1,711 (,096)
Desafío	65,25 (6,88)	64,45 (7,81)		,315 (,755)

Nota. * $p < ,05$

En la Tabla 42, se observan las puntuaciones de las variables de personalidad resistente y el motivo de mantenimiento estar con los amigos, como se observa ninguna variable reportó diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de personalidad resistente, cabe destacar que, los deportistas con el motivo de mantenimiento estar con los amigos obtuvieron mayores puntuaciones en: compromiso ($\bar{X}=19,03$; $DT=3,34$) y desafío ($\bar{X}=65,25$; $DT=6,88$). Por otra parte, los deportistas con otros motivos de mantenimiento obtuvieron mayores puntuaciones en personalidad resistente ($\bar{X}=23,72$; $DT=3,55$) y control ($\bar{X}=23,72$; $DT=3,13$).

A continuación, en la Tabla 43 se encuentran las diferencias entre el Locus de Control Externo y el Motivo de Mantenimiento estar con los amigos:

Tabla 43. Locus de Control Externo y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos

Variable Locus de Control Externo	Estar con los Amigos	Otros Motivos	t (p)
	(N=28) M (DT)	(N=10) M (DT)	
Locus de Control Externo	9,25 (3,97)	10,36 (3,93)	-,779 (.441)

Los resultados estadísticos no reportaron diferencias significativas entre el locus de control externo y el motivo de mantenimiento estar con los amigos. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en la variable locus de control externo, cabe destacar que, los deportistas con otros motivos obtuvieron mayores puntuaciones ($\bar{X}=10,36$; $DT=3,93$).

A continuación, en la Tabla 44 se muestran las diferencias de medias entre las variables de Ira y el Motivo de Mantenimiento estar con los amigos. Como se puede apreciar, ninguna variable reportó diferencias significativas. Por otro lado, en lo que respecta a las medias obtenidas en las distintas variables de ira, cabe destacar que, los deportistas con el motivo de inicio estar con los amigos obtuvieron mayores puntuaciones en: control externo de la ira ($\bar{X}=16,66$; $DT=3,81$) y control interno de la ira ($\bar{X}=16,66$; $DT=3,81$); por otra parte, el resto de deportistas obtuvieron mayores puntuaciones en: ira rasgo ($\bar{X}=22,81$; $DT=4,62$), temperamento ($\bar{X}=9,27$; $DT=2,52$), reacción de ira ($\bar{X}=13,54$; $DT=3,20$), expresión externa de la ira ($\bar{X}=11,72$; $DT=2,76$), expresión interna de la ira ($\bar{X}=15,27$; $DT=2,61$) e índice de expresión de ira ($\bar{X}=27,54$; $DT=7,82$).

Tabla 44. Variables de Ira y Motivo de Mantenimiento: Estar con los Amigos

Variables de Ira	Estar con los		t (p)
	Amigos (N=28) M (DT)	Otros Motivos (N=10) M (DT)	
Ira Rasgo	20,70 (4,08)	22,81 (4,62)	-1,39 (,172)
Temperamento	7,81 (2,52)	9,27 (2,72)	-1,578 (,123)
Reacción de Ira	12,88 (2,83)	13,54 (2,94)	-,641 (,526)
Expresión Externa Ira	10,92 (2,54)	11,72 (2,76)	-,860 (,395)
Expresión Interna Ira	13,81 (2,66)	15,27 (2,61)	-1,540 (,132)
Control Externo Ira	19,59 (2,85)	19,36 (3,23)	,216 (,830)
Control Interno Ira	16,66 (3,81)	16,09 (4,52)	,400 (,692)
Índice Expresión de Ira	24,48 (5,81)	27,54 (7,82)	-1,331 (,192)

Nota. * $p < ,05$

9. Discusión y Conclusiones

9.1 Discusión

9.1.1. Nivel De Práctica Deportiva

El primer objetivo específico de este trabajo de investigación fue conocer cuáles son las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del nivel de práctica deportiva.

Comenzando por las variables de estilos educativos parentales, se observa que no existen diferencias en las variables educativas parentales de los deportistas profesionales y no profesionales. Por lo tanto, la condición de ser deportista profesional no se relaciona con los estilos educativos parentales. Este resultado es novedoso, ya que no se presentan estudios previos que analicen a los deportistas en función del rendimiento deportivo, tan sólo se conocen estudios que analizan los factores educativos parentales en la práctica deportiva a nivel de salud (Borawski et al., 2003; Bumpus et al., 2001; Kimiecik y Horn, 2012; Kristjansson et al., 2010; Pate et al., 2011; Smetana y Daddis, 2002; Tomás et al., 2007) o estudios que analizan la influencia de la educación parental en el éxito académico (Abar et al., 2009; Chandler, 2006; Kim y Chung, 2003; Strage, 1998, 2000; Strage y Brandt, 1999; Turner et al., 2009; Weiss y Schwartz, 1996). Estos resultados, quizás sean debidos a que la concepción de ser deportista profesional es mucho más amplia, que la de ser deportista de éxito. En este caso, hay ciertos deportes como el fútbol, en los que hay deportistas de ligas bajas que obtienen los ingresos necesarios para considerarse profesionales. Por lo tanto, el concepto deportista profesional presenta un amplio grupo de deportistas en los que, quizás no aparezca esa característica educativa que los diferencie y los haga llegar hacia el éxito. De esta forma, podría entenderse “ser deportista de éxito” como un eslabón por encima de ser profesional. Posteriormente, se analiza la relación entre los estilos educativos parentales y el éxito deportivo.

Continuando por las variables de personalidad resistente, los resultados no muestran relación entre ser profesional del deporte y obtener mayores niveles de personalidad resistente. En la mayoría de los estudios previos los resultados son contrarios a los hallazgos en la presente investigación (Golby y Sheard, 2004; Jaenes et al, 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Sheard y Golby, 2010), aunque cada uno de los estudios concibe el rendimiento de diversas

maneras, teniendo en cuenta que en este objetivo de investigación se concibe el rendimiento como ser profesional del deporte o no ser profesional. Al igual que en el objetivo anterior, la condición de ser deportista profesional engloba a un alto número de personas que practican deporte como medio de subsistencia, por lo tanto las características de esta práctica, son totalmente distintas de aquellos que lo practican por placer y eso es lo que puede estar mermando la no existencia de diferencias entre los deportistas profesionales y no profesionales en la personalidad resistente. Por otro lado, en un estudio de De la Vega et al. (2010) tampoco se encontró la relación entre poseer mayor rendimiento deportivo y mayor personalidad resistente. Por lo tanto, en el presente trabajo de investigación, si se concibe el rendimiento deportivo como ser profesional, no puede concluirse que este factor influye en tener mayores niveles de personalidad resistente.

El locus de control no reportó diferencias entre los deportistas profesionales y los no profesionales. Los estudios anteriores que hablan de la relación del locus de control con el rendimiento deportivo muestran una relación significativa entre ambas variables (Arnaud et al., 2012; Goudas et al., 1998; Hatzigeorgiadis, 2002; Kosmidou et al., 2015). En este caso, muchos de los estudios que hablan del constructo locus de control son de varias décadas anteriores, por lo que la evolución cultural que ha sufrido la población en las últimas décadas no se ve reflejada en estos hallazgos. En otros trabajos de investigación se ha advertido sobre las diferencias culturales en el constructo locus de control (Spector et al., 2004) y en estas últimas dos décadas, la población ha cambiado sus hábitos religiosos, ha tomado conductas más proactivas hacia la salud, etc., y la mayoría de esos hábitos están orientados hacia un locus de control más interno. Por lo tanto, esta diferencia cultural puede estar influyendo en que no se encuentren diferencias entre ser profesionales o no y el locus de control externo.

Por otra parte, la ira y sus variables (ira rasgo, temperamento, reacción de ira, expresión externa de ira, expresión interna de ira, control externo de ira, control interno de ira e índice de expresión de ira), no reportaron diferencias significativas al relacionarlas con los deportistas profesionales y no profesionales. En cambio, en otros estudios si que se han encontrado niveles más altos de ira en deportistas de combate sin éxitos internacionales que aquellos que habían conseguido éxitos (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2015). En este sentido, otros estudios anteriores obtuvieron niveles altos de ira en la población general de deportistas de combate y deportes relacionados con el

contacto, pero en este caso al analizar el grueso de los distintos deportes y deportistas al mismo tiempo, no se hallan diferencias significativas en las distintas variables de ira (Hanin, 2007; Hanton et al., 2000; Martinent y Ferrand, 2009; Oliva-Mendoza et al., 2010; Robazza y Bortoli, 2007; Ruiz y Yuri, 2011). Por lo tanto, en este trabajo de investigación, al analizar los distintos deportes en su conjunto (contacto, colisión, no contacto), no se encuentran diferencias significativas entre la ira y sus variables y los deportistas profesionales.

9.1.2. Éxitos Deportivos

El segundo objetivo específico de este trabajo de tesis fue, comprobar las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función de los éxitos deportivos.

De las variables de los estilos educativos tan sólo obtuvo diferencias significativas la educación asistencial de la madre-próxima al proteccionismo, obteniendo una relación positiva con no tener éxitos internacionales. De manera que, unas prácticas educativas que protejan al deportista en lugar de desarrollar su autonomía, presentan una tendencia a relacionarse con menores éxitos deportivos (Messer y Beidel, 1994; Muris y Merckelbach, 1998; Spada et al., 2012). En el ámbito de la educación parental, ha sido probada la relación negativa que muestra el proteccionismo paterno (padre/madre) con una buena socialización adolescente (Brown, Mounts, Lamborn y Steinberg, 1993; Buschgens et al., 2010; Goldstein, Davis-Kean y Eccles, 2005; Grolnick, Beiswenger y Price, 2008; Ladd y Lesieur, 1995; Ladd y Pettit, 2002; Mounts, 2008). A su vez, la sobreprotección parental se relaciona con problemas de ansiedad, autoconcepto, malos comportamientos y consumo de drogas (Brown et al., 1993; Clarke et al., 2013; Goldstein et al., 2005; Grolnick et al., 2008; Goldstein et al., 2005; Kiriakidis, 2006; Ladd y Lesieur, 1995; Ladd y Pettit, 2002; Mounts, 2008; Spada et al., 2012). Por lo tanto, tras los hallazgos de este trabajo de investigación, la sobreprotección materna tampoco se muestra como favorable con la consecución de éxitos deportivos en la edad adulta.

A continuación, se analizó la relación entre la personalidad resistente y sus factores, y los éxitos deportivos. De los cuales se encontraron diferencias significativas

entre los deportistas con éxitos internacionales y el resto de deportistas sin éxitos, a favor de aquellos deportistas con éxitos internacionales que reportaron mayores niveles de personalidad resistente. Al igual que los estudios precedentes, que encontraron una relación entre la personalidad resistente y el rendimiento deportivo (Golby y Sheard, 2004; Jaenes et al., 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Sheard y Golby, 2010). Por otra parte, los estudios de Golby y Sheard (2004), Jaenes et al. (2009) y Ramzi y Besharat (2010), al igual que en el presente trabajo de investigación, encontraron también una relación entre los éxitos deportivos y poseer mayores niveles de personalidad resistente. Esto se entiende de manera que, para poder alcanzar mayor éxito, los deportistas exitosos necesitan mayores niveles de compromiso y control, es decir, necesitan comprometerse con su tarea del entrenamiento y sentir que su entrenamiento está controlado por ellos mismos, y la suma de ambas variables les reporta mayores niveles de personalidad resistente. Aunque, en este caso la variable desafío no ha reportado diferencias significativas. Por lo tanto, tras los resultados de este trabajo de investigación, se puede afirmar que, los deportistas de mayor éxito deportivo, poseen mayores niveles de personalidad resistente y mayores niveles de los factores compromiso y control.

Por otra parte, en lo que respecta a los niveles de locus de control externo en deportistas con éxitos internacionales, se puede concluir que no existen diferencias significativas entre los que obtuvieron éxitos internacionales y los que no. Al igual que en el objetivo anterior, que relacionaba el locus de control con los deportistas profesionales, puede estar mermado por la evolución cultural y esto hace que los resultados no sigan la línea de los estudios anteriores (Arnaud et al., 2012; Dishman, 1990; Goudas et al., 1998; Hatzigeorgiadis, 2002; Kosmidou et al., 2015). El cambio cultural que se ha vivido en las últimas décadas, ha transformado a la población en gran medida, de manera que los valores religiosos han ido perdiendo fuerza, el gusto por la estética y cuidado del cuerpo ha aumentando, así como las conductas de protección ante la enfermedad. En líneas generales, el ser humano ha tomado una posición mucho más activa en el cuidado de si mismo y no se debe olvidar la tremenda influencia cultural que tiene el constructo locus de control (Spector et al., 2004). Por lo tanto, tras todo lo analizado, se muestra que el locus de control no se relaciona con el nivel de éxito deportivo.

Por otro lado, la ira y sus variables (ira rasgo, temperamento, reacción de ira, expresión externa de ira, expresión interna de ira, control externo de ira, control interno de ira e índice de expresión de ira), no reportaron relación con los éxitos deportivos a nivel internacional, encontrándose niveles similares en las puntuaciones de los distintos factores por los deportistas que habían obtenido éxitos internacionales y los que no. Al igual que en el análisis anterior, en el que se relacionó las variables de ira con los deportistas profesionales y no profesionales, no se hallan diferencias significativas en las distintas variables de ira al analizar el grueso de los distintos deportes y deportistas al mismo tiempo (Hanin, 2007; Hanton et al., 2000; Martinent y Ferrand, 2009; Oliva-Mendoza et al., 2010; Robazza y Bortoli, 2007; Ruiz y Yuri, 2011). Aunque en otros estudios, en los que se analizó a los deportistas de combate si que se encontraron diferencias entre tener éxitos internacionales y los que no obtuvieron éxitos internacionales. De manera que, aquellos deportistas de contacto que obtuvieron éxitos internacionales presentaron menores niveles de ira que los que no habían obtenidos éxitos (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2015). Por lo tanto, en este trabajo de investigación, no se encuentra relación entre los éxitos a nivel internacional y los niveles de ira en deportistas de diferentes modalidades.

9.1.3. Tipo de Deporte

El tercer objetivo específico de investigación fue, analizar las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del tipo de deporte (individual o colectivo).

En primer lugar, se analizaron las distintas variables de estilos educativos de los padres para conocer si existían diferencias entre los que practicaban un deporte individual o colectivo. En ellas no se encontraron diferencias en los factores de estilos educativos parentales y el tipo de deporte (individual o colectivo). En trabajos precedentes, se muestra relación entre la educación de los padres y el número de horas de actividad física, las conductas adictivas, el éxito académico, etc (Borawski et al., 2003; Bumpus et al., 2001; Carlson et al., 2010; Kimiecik y Horn, 2012; Kristjansson et al., 2010; Lin, Lin y Wu, 2009; Pate et al., 2011; Smetana y Daddis, 2002; Tomás et al., 2007), pero en este caso la elección deportiva no se ve influenciada por el tipo de

educación paterna. Por lo tanto, el tipo de deporte no se ve influido por las prácticas educativas parentales de la infancia.

En segundo lugar, con el objetivo de conocer si la personalidad resistente y sus variables se veían influenciadas por el tipo de deporte (individual o colectivo), se encontró que no había diferencias en ninguna de las variables de personalidad resistente, a excepción de la variable desafío, en la que se encontraron diferencias a favor de los deportistas de deportes colectivos, encontrándose que a mayor desafío existen mayores posibilidades de practicar un deporte colectivo. En este sentido, la investigación de la literatura precedente no ha analizado las diferencias en los niveles de personalidad resistente en función de la naturaleza del deporte; la mayoría de los estudios se han centrado en la recuperación de lesiones, éxito deportivo, rendimiento deportivo, deportistas profesionales, variables emocionales de la competición, etc (De la Vega et al., 2010; Golby y Sheard, 2004; Jaenes et al, 2009; Maddi y Hess, 1992; Pena et al., 2004; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Salim et al., 2015; Sheard y Golby, 2010). Tan sólo un estudio de Jaenes (2009), muestra que los maratonianos presentan mayores niveles de personalidad resistente que la población general, siendo estos deportistas individuales y de resistencia. Por lo tanto, en estudios posteriores sería interesante clasificar los deportes de manera distinta, para poder ver en qué línea evolucionan los resultados.

En tercer lugar, la variable locus de control externo no reportó diferencias significativas en cuanto a las características del deporte (individual o colectivo). Aunque en la línea de otros trabajos de investigación, si que reportó mayores niveles de locus de control externo en los deportistas de deportes colectivos y con mayor gasto calórico (Carlson y Petti, 1989; Jambor y Rudisill, 1992). De manera que, el estudio de Jambor y Rudisill (1992), demostró que los deportistas con mayor locus de control externo practicaban mayoritariamente deportes colectivos. Al mismo tiempo, en el estudio de Carlson y Petti (1989) se mostró que la participación en actividades de menor gasto calórico está relacionada con un alto locus de control externo. A su vez, en un estudio posterior de Guskowska y Kuk (2012), se detectó que el locus de control no predice el tipo de actividad física. Por lo tanto, siguiendo los hallazgos encontrados por Guskowska y Kuk (2012) en este trabajo tampoco se encuentran diferencias en los niveles de locus de control externo en función de la práctica de un deporte individual o colectivo. Como se puede comprobar, la literatura anterior que relaciona el locus de

control externo con la elección deportiva, es de dos décadas anteriores (Jambor y Rudisill, 1992; Petti, 1989). Al igual que en las variables dependientes anteriormente examinadas, los efectos del paso del tiempo en los niveles de locus de control, muestran resultados totalmente distintos a los de Guszowska y Kuk (2012) y el presente trabajo de investigación. Por lo tanto, se puede afirmar que no existe relación entre el locus de control externo y el tipo de deporte practicado (individual o colectivo).

Por último, el objetivo de conocer si las variables de ira se ven influenciadas por el tipo de deporte (individual o colectivo), mostró diferencias en la expresión externa de la ira, expresión interna de la ira y el índice de expresión de la ira, a favor de los deportistas de deportes colectivos que reportaron mayores niveles. A su vez, los deportistas de deportes individuales mostraron un mayor control externo de la ira. Por otra parte, también se halló que a mayor control externo de la ira, existía una mayor prevalencia de la elección de un deporte individual. Al mismo tiempo, a mayor expresión interna de la ira, mayor prevalencia de la elección de un deporte colectivo. Estos resultados concuerdan con trabajos previos que muestran que los deportistas de deportes colectivos presentan mayores niveles de ira (Baron y Richardson, 1994; Eagly y Steffen, 1986; Pelegrín et al., 2013). Y con otro trabajo que muestra, que los deportistas con mayores niveles de ira eligieron más el rugby que los deportes de contacto e individuales (Maxwell et al., 2009). Por lo tanto, podría considerarse la ira como un factor más influyente en la elección deportiva, y que explica que los deportistas más irascibles, se inclinan más hacia deportes colectivos y de más contacto. Al mismo tiempo, conocer estos mayores niveles de ira en este tipo de deportes, transmite una valiosa información de cara a establecer programas de intervención para trabajar el autocontrol y para disminuir esos niveles de ira.

9.1.4. Horas de Entrenamiento Semanales

El cuarto objetivo específico de investigación fue, comprobar la relación entre las variables de estilos educativos, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del número de horas de entrenamiento semanales.

En primer lugar, en la relación entre los estilos educativos y el número de horas de entrenamiento semanal, no se observaron diferencias significativas en las variables de estilos educativos de los padres en función del número de horas de entrenamiento

deportivo semanales. Por otro lado, en el campo del deporte salud, estudios recientes han mostrado que las madres permisivas practican más actividad física que las madres autoritarias (Hennessy et al., 2010; Jago et al., 2011). Aunque en este caso, en la muestra de este estudio hay practicantes tanto de salud como de rendimiento. A su vez, en otros trabajos también hay evidencia de la influencia de los distintos estilos educativos parentales en la práctica deportiva de los hijos a nivel de salud. De manera que, unos autores afirman que un control por parte de los padres sobre lo que hacen sus hijos se asocia con un ocio más saludable y menos sedentario de sus descendientes (Carlson et al., 2010; Lin et al., 2009). Otros detectan que la vigilancia de los padres ejerce un efecto negativo en el ocio de sus hijos (Piéron y Ruiz-Juan, 2013; Sharp et al., 2006). El no encontrarse diferencias en los distintos factores de estilos educativos puede deberse a la heterogeneidad de los tipos de práctica deportiva presentes en la muestra, ya que existen practicantes tanto a nivel de salud como de rendimiento deportivo. Al mismo tiempo, la concienciación hacia la realización de ejercicio físico cada día es mayor en la población, por lo que esto también influye positivamente en que la población adopte mayores conductas de realización de actividad física y deporte. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los estilos educativos parentales y las horas de entrenamiento deportivo semanales en esta muestra de deportistas.

A continuación, con el objetivo de relacionar la personalidad resistente con el número de horas de entrenamiento deportivo semanales. Se obtuvieron diferencias significativas, a favor de los deportistas que entrenan más horas, en los factores control y compromiso, pero no en el factor desafío. Estos resultados muestran una importante transcendencia, ya que el número de horas de entrenamiento deportivo es fundamental para alcanzar la maestría. Por ello, la teoría de la práctica deliberada se basa en que para alcanzar la maestría es necesario al menos entrenar diez años con el deseo expreso de mejorar (Ericsson et al., 1993; Hayes, 1981; Hodges y Starkes, 1996). Al mismo tiempo, no se debe olvidar que el entrenamiento deportivo es uno de los factores más importantes de cara a alcanzar rendimientos óptimos. Por lo tanto, los factores compromiso y control muestran una relación muy alta con la realización de más horas de entrenamiento deportivo semanales y, los deportistas que más horas entrenan, presentan mayores niveles de personalidad resistente. A su vez, poseer puntuaciones más altas en personalidad resistente no tiene por qué relacionarse con realizar más horas de entrenamiento deportivo semanal.

Por otra parte, con el objetivo de comprobar la relación entre el locus de control y el número de horas de entrenamiento semanales, no se encontraron diferencias en los niveles de locus de control externo. Este resultado, contradice los hallazgos de la investigación precedente, la cual afirma que el locus de control interno se relaciona con realizar más actividad física y conductas orientadas hacia la salud (Duffy, 1997; Norman y Bennett, 1996; Reeh et al., 1998; Steptoe y Wardle, 2001). De esta forma, los individuos con más conductas de locus de control interno, toman más responsabilidad en su salud, tomando decisiones de manera más independiente, y estableciendo más comportamientos relacionados con preservar su buen estado, lo que les lleva a realizar mayores niveles de actividad física (Norman y Bennett, 1996). Por lo tanto, los resultados de este trabajo de investigación, presentan la evolución con el tiempo de las creencias de control en el ámbito de la actividad física, donde, el locus de control, no influye en la realización de mayores horas de entrenamiento deportivo.

Finalmente, se planteó el objetivo de conocer la relación entre la ira y el número de horas de entrenamiento deportivo semanales. Los resultados no arrojaron diferencias significativas entre las variables de ira y el número de horas de entrenamiento deportivo semanales. Aunque hay estudios que han mostrado que la ira influye en la elección deportiva (Maxwell et al., 2009), en el nivel de rendimiento deportivo durante la competición, en la realización de tareas de fuerza, entre otras (Jones, 2003; Wittmann et al., 2008). En este resultado se muestra que, presentar mayores niveles de ira, no se asocia con mayores horas de entrenamiento. Así pues, las personas con mayores niveles de ira no necesitan realizar mayores horas de entrenamiento deportivo para frenar este excedente de energía que poseen. Estos hallazgos, siempre pueden estar mediatizados por varios factores que influyen en la práctica deportiva (tiempo libre, nivel de condición física, nivel económico, cargas familiares, entre otros) (Castillo, Balaguer y Tomás, 1997). Por lo tanto, se puede concluir que no existe relación entre el número de horas de entrenamiento deportivo y los niveles de ira de los deportistas de distintas disciplinas.

9.1.5. Nivel de Competición

En quinto lugar, se estableció el objetivo específico de conocer las diferencias en los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del nivel de competición. En este caso, el nivel de competición fue entendido como competir a nivel internacional o competir a otros niveles.

En primer lugar, se analizó la relación de los estilos educativos de los padres y el nivel de competición deportiva. Los resultados mostraron que, las madres más restrictivas, no se relacionaban con competir a nivel internacional. Estos resultados son novedosos en el campo del rendimiento deportivo, sin embargo, en el ámbito del deporte salud si que hay estudios que han mostrado que los hijos de madres autoritarias se han relacionado con menor práctica deportiva (Hennessy et al., 2010; Jago et al., 2011). Por otra parte, en el campo de la educación si que se ha mostrado la relación entre los estilos educativos de los padres y el éxito educativo (Abar et al., 2009; Chandler, 2006; Kim y Chung, 2003; Strage, 1998, 2000; Strage y Brandt, 1999; Turner et al., 2009; Weiss y Schwartz, 1996). Aunque en este ámbito existe controversia en los resultados, ya que los diversos estudios no se ponen de acuerdo en establecer un estilo educativo parental como necesario para alcanzar el éxito en la educación. Estos resultados tan dispares, quizás son debidos a la diversidad de clasificaciones de los estilos educativos parentales utilizadas en cada uno de los estudios científicos (Abar et al., 2009; Aunola et al., 2000; Chandler, 2006; Fuentes et al., 2015; Kim y Chung, 2003; Strage, 1998, 2000; Strage y Brandt, 1999; Terwase et al., 2016; Turner et al., 2009; Weiss y Schwartz, 1996). En cualquier caso, en lo que si están de acuerdo la mayoría de estudios es en que, para alcanzar un alto rendimiento educativo y deportivo, es necesario el apoyo, el afecto, un control moderado y una buena comunicación (Boiché y Sarrazin, 2009; Cohen et al., 2000; Fuentes et al., 2015; Holt y Hoar, 2006; Lorenzo et al., 2013; Pugliese y Tinsley, 2007; Wilson y Spink, 2010). Al contrario, las características de la madre restrictiva se alejan totalmente del apoyo, afecto, control moderado y la buena comunicación. Este tipo de madre se caracteriza por establecer una mala comunicación con los hijos, normas excesivamente perfeccionistas, utilizan los castigos de manera constante y se encuentran en una incesante reafirmación de poder (Baumrind, 1996; Kaufmann et al., 2000). Por su parte los hijos, presentan mal ajuste emocional, motivación más baja para el deporte, baja autonomía, baja autoconfianza, agresividad y ansiedad competitiva (González-García, Pelegrín y Carballo, 2015). Por

lo tanto, los resultados muestran que la restricción de la madre no se relaciona con competir a nivel internacional.

En segundo lugar, se estableció el objetivo de conocer las diferencias en la personalidad resistente en función del nivel de competición. Los resultados mostraron mayores niveles de personalidad resistente, control y compromiso en los deportistas que compiten a nivel internacional, pero estos deportistas no mostraron mayores niveles de desafío. Siguiendo la línea del análisis precedente, en el que relacionaba la personalidad resistente con las horas de entrenamiento deportivo, se observa que, para alcanzar el alto rendimiento, los factores control y compromiso son fundamentales y al mismo tiempo para realizar más horas de entrenamiento deportivo. A su vez, los deportistas que compiten a nivel internacional necesitan entrenar más horas que los que compiten a otros niveles. Y, siguiendo la teoría de la práctica deliberada, a la maestría en el deporte no se puede llegar sin un mínimo de tiempo de entrenamiento deportivo en condiciones óptimas y con el deseo expreso de mejorar (Ericsson et al., 1993; Hayes, 1981; Hodges y Starkes, 1996). Por lo tanto, esta relación cobra un sentido alto, de manera que, para alcanzar un alto rendimiento es necesario un mayor número de horas de entrenamiento de calidad, y a su vez, para todo esto es necesario tener altos niveles de control y compromiso. Por otra parte, los resultados de este estudio siguen la línea de investigaciones precedentes que han mostrado que los deportistas de mayor nivel poseen mayores niveles de personalidad resistente (Golby y Sheard, 2004; Jaenes et al., 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Sheard y Golby, 2010).

A continuación, se examinó el objetivo de conocer si el locus de control externo influía en el nivel de competición. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre competir a nivel internacional y poseer mayores niveles de locus de control externo. Al igual que en los dos objetivos anteriores de conocer la relación entre el locus de control, el nivel de práctica deportiva y el nivel de competición, los resultados pueden estar mermados por la evolución cultural (Spector et al., 2004). Los resultados no siguen la línea de los estudios anteriores, en los que se encontró una relación positiva entre el locus de control interno y poseer un mayor nivel de rendimiento deportivo (Arnaud et al., 2012; Dishman, 1990; Goudas et al., 1998; Hatzigeorgiadis, 2002; Kosmidou et al., 2015). El aumento del conocimiento y el peso que ha cogido la ciencia en la explicación del mundo han propiciado que la población

cambie sus valores y en consecuencia sus creencias de control. En líneas generales, el ser humano ha evolucionado a una posición más activa en el ámbito de la salud, y como comentan estudios anteriores, no se debe olvidar la tremenda influencia cultural que tiene el constructo locus de control (Spector et al., 2004). Por lo tanto, tras todo lo analizado se muestra como el locus de control no se relaciona con el nivel de competición deportiva.

Posteriormente, se evaluó el objetivo de comprobar si la ira influía en el nivel de competición. Los resultados reportaron menores niveles de ira rasgo y temperamento, en los deportistas que competían a nivel internacional. Por otra parte, en el ámbito de los deportes de combate si que se ha mostrado que los deportistas con mayor nivel poseen menores niveles de ira que los que practicaban deporte de manera regular y los no practicantes (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2015). A su vez, tras este estudio se pueden extrapolar estos resultados al deporte global, ya que la muestra del presente trabajo de investigación se compone de una multitud de deportes. Por otra parte, existen deportes en los que la ira es entendida como un facilitador del rendimiento deportivo, aunque, en los deportes con un buen dominio técnico la ira se convierte en un factor depresor del rendimiento. Esto es debido a que esta sobre-activación disminuye la coordinación de los movimientos, y en el caso de los deportistas que compiten a nivel internacional, el dominio técnico es fundamental de cara a obtener altos rendimientos deportivos (Hanin, 2007; Martinent y Ferrand, 2009). Sin duda, cuanto más aumenta el nivel de rendimiento deportivo, más aumenta la complejidad técnica y, por ello, se hace más necesario un mayor control de la expresión de la ira y de la activación que ésta produce. Al mismo tiempo, la emoción de la felicidad se relaciona con la victoria en el deporte; es por ello, que los deportistas que compiten a mayor nivel, deben de tener mayores niveles de felicidad, y al contrario, menores niveles de ira (Robyn et al., 2010). Por lo tanto, se puede afirmar que los deportistas que compiten a nivel internacional poseen menores niveles de ira, especialmente de ira rasgo y de temperamento.

9.1.6. Motivo de Inicio en el Deporte: Estar con los Amigos

El sexto objetivo específico de investigación fue, analizar la relación entre los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función de la motivación de inicio en el deporte de “Estar con los amigos”.

En primer lugar, se analizaron las distintas variables de estilos educativos de los padres para conocer si existían diferencias entre los que se iniciaron con el motivo de inicio “Estar con los amigos” u otros motivos. Se encontró que aquellos que se iniciaron por el motivo de inicio de “Estar con los amigos”, obtuvieron diferencias significativas y mayores puntuaciones en el proteccionismo del padre y permisivismo de la madre. En esta misma línea, los padres protectores invierten más conductas de apoyo en el deporte a sus hijos (Cohen et al., 2000; Holt y Hoar, 2006; Pugliese y Tinsley, 2007; Wilson y Spink, 2010), aunque los efectos socializadores de la protección parental son: malas estrategias de afrontamiento en la vida, ansiedad e inseguridad en sí mismos (Messer y Beidel, 1994; Muris y Merckelbach, 1998; Spada et al., 2012). El deporte se muestra como una poderosa herramienta de socialización y, por ello, las amistades que se fraguan durante la práctica deportiva dotan de una seguridad afectiva a los hijos de padres protectores. Por otro lado, los hijos de padres permisivos presentan más habilidades sociales, lo que genera una mayor necesidad de relacionarse en el deporte (De la Torre et al., 2015; García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Martínez-López et al., 2014; Taylor et al., 2012; Villalobos et al., 2004). Aunque no se debe olvidar la importancia que tiene el estilo educativo parental del otro progenitor (García-Linares et al., 2014). Por lo tanto, los deportistas con éxitos internacionales, hijos de padre protector y madre permisiva, sintieron que una de las necesidades de iniciarse en el deporte fue estar con los amigos.

En segundo lugar, con el objetivo de conocer si la personalidad resistente y sus variables se veían influenciadas por el motivo de inicio de estar con los amigos, se encontró que no había diferencias en ninguna de las variables de personalidad resistente. En este sentido, el deportista con altos niveles de personalidad resistente está centrado en los motivos internos que influyen en su práctica deportiva (Control, Compromiso y desafío) (Jaenes et al, 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Salim et al., 2015; Sheard y Golby, 2010). El deportista con altos niveles de personalidad resistente es una persona que tiene alto compromiso con la tarea diaria del

entrenamiento. Además, el control es necesario para poder tomar decisiones en las diferentes situaciones del deporte. Y las situaciones adversas que se dan en el deporte, presentan una gran oportunidad para crecer, enfrentarse a ellas y superarse a sí mismo (Jaenes, 2009). Por lo tanto, que algo externo como es el grupo de iguales, influya en algo interno como es su motivación, no encuentra sentido dentro de las variables que evalúa y mide el constructo personalidad resistente, que se encuentran mayormente relacionadas con aspectos intrínsecos al deportista (Golby y Sheard, 2004; Jaenes et al., 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Sheard y Golby, 2010).

En tercer lugar, la variable locus de control externo no reportó diferencias significativas en función del motivo de inicio de estar con los amigos, en los deportistas con éxitos internacionales. Aunque aquellos deportistas que su motivo de inicio fue estar con los amigos, obtuvieron mayores puntuaciones en la variable locus de control externo. Los deportistas con mayor locus de control externo se ven más influidos para practicar deporte por parte de sus amigos, aunque como se aprecia anteriormente este resultado no alcanza la significación estadística. Como se ha comentado anteriormente, otro factor en el que hay controversia de la influencia del locus de control, es la elección deportiva. En esta línea, Jambor y Rudisill (1992) encontraron que los deportistas con mayor locus de control externo suelen elegir deportes de equipo y, por el contrario, los deportistas con alto locus de control interno se relacionaron más con la práctica de deportes individuales. A su vez, en un estudio posterior de Guskowska y Kuk (2012), se detectó que el locus de control no predice el tipo de actividad física. Aunque, en los estudios precedentes no haya consenso en los resultados y exista gran diferencia temporal, puede que los mayores resultados de locus de control externo, si se mira desde la óptica de los motivos de inicio en el deporte, estén justificados por la mayor necesidad social de este tipo de deportistas. Por lo tanto, los deportistas con más locus de control externo, además de seleccionar estos deportes por las características que presentan, pueden seleccionar este tipo de deportes por presentar mayores necesidades sociales. Así pues, en este trabajo de investigación no se encuentran diferencias significativas en los niveles de locus de control externo en función del motivo de inicio de estar con los amigos en los deportistas con éxitos a nivel internacional.

Por último, el objetivo de conocer si las variables de ira se ven influenciadas en función del motivo de inicio en el deporte de estar con los amigos, mostró diferencias

significativas en la variable temperamento, mostrando menores niveles para los deportistas que se iniciaron por estar con los amigos. Además, a más temperamento se mostraron mayores posibilidades de iniciarse al deporte por otros motivos distintos a estar con los amigos. Los deportistas con mayor temperamento presentan una tendencia generalizada a manifestar ira sin aparente razón alguna, por lo tanto, son menos sociables con sus iguales (Caprara et al., 2009; Hyde et al., 2010; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2015; Paciello et al., 2008; Pelton et al., 2004; Tsai et al., 2014; Yang y Wang, 2012). Por lo tanto, los deportistas con mayor temperamento se muestran menos influenciados a iniciarse en el deporte por estar con sus amigos.

9.1.7. Motivo de Mantenimiento en el Deporte: Estar con los Amigos

El séptimo objetivo específico de investigación fue, comprobar la relación entre los estilos educativos de los padres, locus de control, personalidad resistente e ira, en función del motivo de mantenimiento en el deporte: Estar con los amigos.

En primer lugar, se analizaron las distintas variables de estilos educativos de los padres para conocer si existían diferencias entre los que se mantienen en el deporte por el motivo de estar con los amigos u otros motivos. Los resultados mostraron diferencias significativas en el factor permisivismo de la madre y mantenerse en el deporte por estar con los amigos, obteniendo mayores puntuaciones de permisivismo los que se mantuvieron en el deporte por estar con los amigos. Al igual que en el motivo de inicio de estar con los amigos, los hijos de padre y madre permisivos presentan mayores habilidades sociales, lo que favorece la interacción social con los iguales en el deporte (De la Torre et al., 2015; García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2007; Martínez-López et al., 2014; Taylor et al., 2012; Villalobos et al., 2004). Los hijos de padres permisivos muestran un ajuste emocional óptimo para relacionarse con los demás (González-García et al., 2015). Aunque como se comentó anteriormente, no se debe olvidar la importancia que tiene el tipo de estilo educativo parental del otro progenitor (García-Linares et al., 2014). Por lo tanto, los deportistas con éxitos internacionales, hijos de madres permisivas, presentaban más motivación a mantenerse en el deporte por estar con los amigos.

En segundo lugar, con el objetivo de conocer si la personalidad resistente y sus variables se veían influenciadas por el motivo de mantenimiento en el deporte de estar

con los amigos, se encontró que no había diferencias en ninguna de las variables. Al igual que en el motivo de inicio de estar con los amigos, el deportista con altos niveles de personalidad resistente, está centrado en los motivos internos que influyen en su práctica deportiva (Control, Compromiso y Desafío) (Jaenes et al, 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Salim et al., 2015; Sheard y Golby, 2010). El deportista focaliza su atención en variables internas que lo llevan a tratar de superarse día a día (García-Secades et al., 2014; Jaenes, 2009). Por lo tanto, que algo externo como es el grupo de iguales, influya en algo interno como es su motivación, no encuentra sentido dentro de las variables que evalúa y mide el constructo personalidad resistente, que se encuentran mayormente relacionadas con aspectos intrínsecos al deportista (Golby y Sheard, 2004; Jaenes et al., 2009; Maddi y Hess, 1992; Ramzi y Besharat, 2010; Rezae et al., 2009; Sheard y Golby, 2010).

En tercer lugar, la variable locus de control externo no reportó diferencias significativas en función del motivo de mantenimiento de estar con los amigos, en los deportistas con éxitos internacionales. La bibliografía anterior habla de la influencia del locus de control externo en la elección deportiva, pero en el caso del mantenimiento en el deporte no se encuentran trabajos (Carlson y Petti, 1989; Guszowska y Kuk, 2012; Jambor y Rudisill, 1992). Por otra parte, la bibliografía que relaciona al locus de control externo con el mantenimiento en la actividad física, va más encaminada al motivo de la salud (Duffy, 1997; Norman y Bennett, 1996; Reeh, Hiebert y Cairns, 1998; Steptoe y Wardle, 2001). Por lo tanto, en este trabajo de investigación no se encuentran diferencias significativas en los niveles de locus de control externo, en función del motivo de mantenimiento de estar con los amigos, en los deportistas con éxitos a nivel internacional.

Por último, el objetivo de conocer si las variables de ira se ven influenciadas en función del motivo de mantenimiento en el deporte de estar con los amigos, no mostró diferencias significativas en ninguna de las variables de ira. Por otro lado, la ira influye en otras variables como son: el rendimiento deportivo durante la competición, la elección de la práctica deportiva, el nivel de competición, actúa como facilitador en las tareas de fuerza, entre otros (Davis, 2011; Davis et al., 2010; Jones, 2003; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2015; Mowlaie et al., 2011; Parrott, 2001; Robazza y Bortoli, 2007; Robyn et al., 2010; Tamir et al., 2008; Wittmann et al., 2008; Woodman, et al., 2009). En este caso, se observa como no existen diferencias significativas en los niveles

de ira entre aquellos cuya motivación de práctica deportiva es estar con los amigos. Por lo tanto, los niveles de ira no se ven influidos por el motivo de mantenimiento en el deporte de estar con los amigos.

9.2. Conclusiones

- Las madres protectoras no se relacionan con los éxitos a nivel internacional, por otro lado, las madres restrictivas, no se relacionan con competir a nivel internacional.

- Los estilos educativos parentales no mostraron relación con los deportistas profesionales, con el tipo de deporte (individual y colectivo) y con las horas de entrenamiento deportivo.

- Los deportistas con éxitos internacionales, los que compiten a nivel internacional y los que realizan más horas de entrenamiento deportivo, poseen mayores niveles de personalidad resistente, tan sólo el factor desafío no mostró diferencias significativas.

- La personalidad resistente no mostró relación con los deportistas profesionales; y los deportistas de deportes colectivos, presentan mayores niveles del factor desafío.

- El locus de control externo no muestra relación con el tipo de deporte, número de horas de entrenamiento deportivo, los éxitos deportivos, el nivel de competición, ser profesional del deporte, y el motivo de inicio y mantenimiento en el deporte de estar con los amigos.

- La ira reportó diferencias significativas en la variable dependiente éxitos deportivos, a favor de los deportistas con más éxitos que obtuvieron menores niveles de ira (ira rasgo, temperamento, reacción de ira, expresión externa de la ira, expresión interna de la ira, control externo de la ira, control interno de la ira e índice de expresión de ira). A su vez, la ira reportó diferencias significativas en la variable tipo de deporte (individual y colectivo) a favor de los deportistas individuales, que presentaron menores niveles de ira (expresión externa de la ira, expresión interna de la ira e índice de expresión de ira) y mayor control externo de la ira. Al mismo tiempo, la ira también mostró relación con el nivel de competición, mostrando menores niveles de ira rasgo y temperamento en los deportistas que compiten a nivel internacional.

- La ira no mostró diferencias significativas en la variable dependiente deportistas profesionales y en las horas de entrenamiento deportivo.

- Los deportistas con éxitos internacionales, hijos de padres protectores y madres permisivas, presentaron que una motivación por iniciarse en el deporte fue estar con los amigos.
- Los deportistas con mayor temperamento (variable de ira) se muestran menos influenciados a iniciarse en el deporte por estar con sus amigos.
- Los deportistas que se mantuvieron en el deporte por estar con los amigos presentaron mayores niveles de permisivismo de la madre.

En resumen, se puede afirmar que este trabajo de tesis ha ampliado la constelación de variables que influyen en el rendimiento deportivo de los deportistas de alto nivel. En esta línea, se deben incluir las siguientes variables:

- La restricción materna y las madres protectoras, como una de las variables ambientales, dentro de los padres.
- La personalidad resistente, como una de las variables personales del rendimiento deportivo, en este caso, dentro de las variables de personalidad.
- La ira y sus variables, como unas de las variables personales del rendimiento deportivo, en este caso, dentro de las destrezas psicológicas y variables de personalidad.

9.3. Limitaciones

Entre las limitaciones principales de este trabajo de investigación destacan las siguientes:

- La amplia amalgama de deportes que se encuentran dentro de la muestra, hace que algunos resultados sean difíciles de extrapolar a ciertos deportes concretos. Por lo tanto, estos resultados sólo se pueden entender comprendiendo el amplio número de modalidades deportivas que componen la muestra.
- El cuestionario empleado para medir la variable de Estilos Educativos Parentales (TAMAI) no se encuentra adaptado para la población mayor de 18 años. Por ello, se realizaron las preguntas del cuestionario aludiendo a la época más representativa de la crianza de los participantes.

- La clasificación empleada para el análisis de los Estilos Educativos Parentales tan sólo tiene en cuenta la influencia de las prácticas parentales sobre los hijos. Existen numerosas teorías que miden los Estilos Educativos Parentales, pero en este trabajo se ha adoptado la clasificación del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil (TAMAI) (Hernández, 1998), que está basada en Baumrind (1967, 1970).

- En este trabajo de investigación se han detectado un amplio número de muertes experimentales, principalmente debidas a la longitud de los cuestionarios empleados y a que su realización haya sido online. A pesar de ello, la fiabilidad de las respuestas está garantizada por el empleo de la Escala de Oviedo de Infrecuencia de Respuesta (INF-OV) (Fonseca-Pedrero et al., 2009).

- En este trabajo tan sólo se contempla un pequeño número de variables relacionadas con el rendimiento deportivo. Por lo tanto, una de las limitaciones que se presentan, es la dificultad de medir todas y cada una de las variables que influye en el rendimiento en el deporte.

9.4. Líneas de Propuesta Futuras

El presente trabajo de tesis doctoral, es un estudio descriptivo que analiza variables familiares y variables psicológicas que inciden en el rendimiento deportivo. El conocimiento de la influencia de estas variables estudiadas, sirve para proponer las siguientes orientaciones de investigación futuras:

- En el ámbito de los estilos educativos de los padres y el rendimiento deportivo, sería interesante aumentar el conocimiento científico ya que no existe bibliografía anterior a este trabajo de tesis. En este sentido, sería interesante replicar este trabajo separando los estilos educativos en actitudes parentales. De esta forma, se desglosarían los estilos educativos pudiendo recoger mayor información de cada uno de las actitudes paternas que pueden influir en el rendimiento en el deporte.

- En la variable de la personalidad resistente, en estudios posteriores, sería interesante agrupar los deportes en distintas clasificaciones, para poder ver las diferencias en los niveles de personalidad resistente por deportes. Así de esta manera se podría crear un perfil por deportes y conocer en aquellos en los que se necesitan

mayores niveles de este tipo de personalidad. De esta forma, podrían utilizarse ciertos deportes como medio para desarrollar la personalidad resistente y fortalecerla en aquellos deportes en los que los niveles sean más bajos.

- La ira se muestra como otra variable psicológica de interés, para la investigación futura, tanto a nivel de salud como a nivel de rendimiento deportivo. A nivel de salud, sería interesante realizar estudios de intervención en los que se controle la influencia de la actividad física en los niveles de ira. En este caso, no de la ira rasgo, sino de los niveles de ira estado y cómo van evolucionando tras la práctica de ejercicio físico, en las personas con una ira rasgo alta. Por tanto, se trataría de conocer la función catártica del ejercicio físico.

- Los motivos de inicio y de mantenimiento de la práctica deportiva se muestran como fundamentales de cara a conocer las razones de inicio y mantenimiento en el deporte de los deportistas. Por ello, sería interesante replicar la investigación aumentando el número de motivos para poder ajustar con mayor precisión la influencia de estas variables en el rendimiento en el deporte.

9.5. Aportaciones Didácticas

El presente trabajo de tesis doctoral pretende aumentar el número de variables que inciden en el rendimiento de los deportistas. De esta forma, destacan las siguientes variables que han mostrado una relación con el rendimiento deportivo:

- La restricción materna y las madres protectoras, han mostrado ser una variable ambiental, que no se relaciona con alcanzar mayores niveles de rendimiento en la edad adulta. Esto representa un gran hallazgo para la pedagogía educativa de los padres con sus hijos; ya que, para alcanzar mejores resultados deportivos, es necesario que los padres muestren unas prácticas educativas que se alejen de la restricción y protección maternas. Por lo tanto, tras los resultados encontrados, sería interesante formar a los futuros padres de deportistas, para que aumentaran su nivel de conocimientos educativos y tomaran mayor conciencia de la importancia de su papel en el posterior desempeño de los hijos. De esta forma, podrían establecerse planes de intervención estatales para formar a padres, y monitorizar la evolución del comportamiento de los niños y de los padres, en relación a la intervención propuesta. También podrían crearse escuelas para padres para que mientras los meses de embarazo se vayan formando en los

aspectos más importantes de la crianza, y que estas escuelas, tuvieran continuidad en distintos momentos del crecimiento de los niños hasta alcanzar la edad adulta.

- La personalidad resistente y sus factores, en especial el compromiso y el control, tienen una gran importancia en alcanzar mayores niveles de rendimiento deportivo en la edad adulta. Por lo tanto, sería interesante crear programas de intervención para desarrollar la personalidad resistente, tanto en deportistas como desde la escuela. El mundo del deporte y el mundo laboral presentan características similares, las dificultades económicas en las que se encuentra la población actualmente, hacen necesario que el ser humano se convierta en un ser adaptativo y este es uno de los mayores aprendizajes de la personalidad resistente. Por lo tanto, sería interesante trabajar esta variable desde el deporte de base, por la relación que presenta con el rendimiento deportivo, y por los valores tan importantes que puede aportar a los deportistas de cara a enfrentarse en su vida diaria.

- La ira se muestra como una variable influyente en la elección deportiva. Al mismo tiempo también influye en el rendimiento deportivo de los deportistas. Por lo tanto, disminuir los niveles de ira de los deportistas desde la base, se hace necesario para poder alcanzar mayores niveles de rendimiento adulto. A su vez, por su relación con la elección deportiva, es interesante trabajar la ira en los deportes colectivos y de combate.

- El motivo de inicio en el deporte de estar con los amigos se muestra como importante en aquellos deportistas hijos de padre protector y madre permisiva, así como en aquellos deportistas con mayores niveles de ira. Por lo tanto, el trabajo de la cohesión grupal en el deporte, será fundamental tanto en el inicio de la práctica deportiva, como durante el desarrollo de la carrera del deportista profesional.

- El motivo de mantenimiento en el deporte de estar con los amigos presentó relación con aquellos deportistas que obtuvieron mayores niveles de permisivismo de la madre. Por ello, tanto en el inicio como en el mantenimiento de la práctica deportiva, es necesario fomentar una buena cohesión grupal de los deportistas, sobre todo en aquellos deportistas cuyas madres son permisivas.

10. Referencias

- Aarnio, M. (2003). Leisure-time physical activity in late adolescence. A cohort study of stability, correlates and familial aggregation in twin boys and girls. *Journal of Sports Science and Medicine*, 2(2), 1-41.
- Abar, B., Carter, K. L., y Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32(2), 259-273.
- Allen, M. S., Jones, M. V., y Sheffield, D. (2011). Are the causes assigned to unsatisfactory performance related to the intensity of emotions experienced after competition? *Sport and Exercise Psychology Review*, 7(1), 3-10.
- Allred, K. D., y Smith, T. W. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 257-266.
- Anderson, C. A. (2000). Violence and Aggression. En A. E. Kazdin, (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (pp. 162-169). New York y Washington D.C.: Oxford University Press and the American Psychological Association.
- Antón, J. L. (2001). *Balonmano recreativo, para todos y en cualquier lugar*. Madrid: Gymnos.
- Antonovsky, A. (1974). Conceptual and methodological problems in the study of resistance resources and stressful life events. En B.S. Dohrenwend y B.H. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects* (pp. 24-45). New York, Estados Unidos: Wiley Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Año, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid: Gymnos.
- Arbinaga, F., y Caracuel, J. C. (2008). Rasgos de personalidad en fisicoculturistas y relaciones con variables antropométricas y conductas deportivas. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 85-102.
- Archer, J., y Browne, K. (1989). Concepts and Approaches to the Study of Aggression. En J. Archer y K. Browne (Eds.), *Human Aggression: Naturalistic Approaches* (pp. 3-24). Londres, Reino Unido: Routledge and Kegan Paul.

- Arnaud, J., Codou, O., y Palazzolo, J. (2012). Lien entre lieu de contrôle et anxiété compétitive: étude portant sur 150 joueurs de tennis de haut niveau. *Annales Médico-Psychologiques*, 170(9), 642–647.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Valencia, Universitat de València.
- Aroca, C., y Cánovas, P. (2012). Los Estilos Educativos Parentales desde los Modelos Interactivo y de Construcción Conjunta: Revisión de las Investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24(2), 149-176.
- Aunola, K., Stattin, H., y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003). Sport specific training, deliberate practice and the development of expertise in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 12-25.
- Baker, J., y Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15(2), 211-218.
- Baker, J., Horton, S., Robertson-Wilson, J., y Wall, M. (2003). Nurturing sport expertise: Factors influencing the development of elite athlete. *Journal of Sports Science and Medicine*, 2(1), 1-9.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behaviour and development in childhood*. New York: Dryden Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Banham, V., Hanson, J., Higgins, A., y Jarrett, M. (2000). *Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept*. Paper presented at the Australian Institute of Family Studies Conference. Sydney, Australia.
- Banks, O. (1983). *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea.

- Banks, J. K., y Gannon, L. R. (1988). The influence of hardiness on the relationship between stressors and psychosomatic symptomatology. *American Journal of Community Psychology*, 16(1), 25-37.
- Barić, R., y Bucik, V. (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kinesiology*, 41(2), 181-194.
- Barnsley, R. H., y Thompson, A. H. (1988). Birthdate and success in minor hockey: The key to the NHL. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 20(2), 167-176.
- Baron, R. A., y Richardson, D. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behaviour. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Young Children*, 26(2), 104-119.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, 4(4), 405-414.
- Beck, A. T. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. 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*, 1, 169-208. New York: Russell Sage Foundation.
- Belsky, J., Sligo, J., Jaffee, S. R., Woodward, L., y Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: a prospective study of mothers and fathers of 3 years olds. *Child Development*, 76(2), 384-396.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: An enquiry into subcultural differences. *British Journal of Sociology*, 9, 159-174.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Londres: Routledge and Kegan.
- Billat, V. (2002). *Fisiología y metodología del entrenamiento de la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Blázquez, D. (1995). *Iniciación deportiva y deporte escolar*. Barcelona: Inde.

- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (507-549). New York: Ballantine Books.
- Boiché, J. S. C., y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(1), 9-16.
- Bolgar, M. R., Janelle, C., y Giacobbi, P. R. (2008). Trait anger, appraisal and coping differences among adolescent tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(1), 73-87.
- Borawski, E. A., Levers-Landis, C. E., Lovergreen, L. D., y Trapl, E. S. (2003). Parenting monitoring, negotiated unsupervised time, and parental trust: the role of perceived parenting practices in adolescent health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 33(2), 60-70. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(03\)00100-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(03)00100-9)
- Bouchard, C., Daw, E. W., Rice, T., Perusse, L., Gagnon, J., Province, M. A., et al. (1998). Familial resemblance for VO₂ max in the sedentary state: the heritage family study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30(2), 252-258.
- Bouchard, T. J. (1997). IQ similarity in twins reared apart: findings and response to critics. In Sternberg, R. J, y Grigorenko, E., editors. *Intelligence, heredity, and environment* (pp.126-60). Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1973). Socialización y clase social en el tiempo y en el espacio. En H. Prohansky y B. Seidenberg (eds.), *Estudios básicos de psicología social* (pp. 434-453). Madrid: Tecnos.
- Broom, L., y Selznick, P. (1973). *Sociology*. New York. Harper and Row Publishers.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64(2), 467-482. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02922.x.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., y McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37(2), 163-173. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.163>.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: examining the impact of performance goals on collegiate swimmer's cognitions and performance. *Sport Psychology*, 3, 105-32.

- Buschgens, C., Van Aken, M., Swinkels, S., Ormel, J., Verhulst, F., y Buitelaar, J. (2010). Externalizing behaviors in preadolescents: familial risk to externalizing behaviors and perceived parenting styles. *European Child and Adolescent Psychiatry, 19*(7), 567-575. doi: 10.1007/s00787-009-0086-8.
- Bushan, S., y Agarwal, V. (1978). Personality characteristics of high and low achieving Indian sports persons. *International Journal of Sport Psychology, 9*(3), 193-198.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Buss, A. H. (1989). Personality as traits. *American Psychologist, 44*(11), 1378-1388. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.11.1378>.
- Campitelli, G., y Gobet, F. (2011). Deliberate Practice. Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science, 20*(5), 280-285. doi: 10.1177/0963721411421922.
- Canda, A. (1999, Noviembre). *Taller de Cineantropometría Protocolo de Medición y Valores de Referencia*. VIII Congreso FEMEDE. Zaragoza.
- Cantón, E., y Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte, 21*(1), 171-176.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Tramontano, C., y Barbaranelli, C. (2009). Assessing civic moral disengagement: Dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences, 47*(5), 504-509.
- Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica colectiva desde una perspectiva constructivista. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.179-209). Sevilla: Wanceulen.
- Carlson, B. R., y Petti, K. (1989). Health locus of control and participation in physical activity. *Am J Health Promot, 3*(3), 32-7.
- Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Foley, J. T., Heitzler, C., y Huhman, M. (2010). Influence of Limit-Setting and Participation in Physical Activity on Youth Screen Time. *Pediatrics, 126*(1), 89-96.
- Carratalá, V., García-Ferriol, A., y Carratalá, E. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte, 7*(2), 283-293.

- Casado, A., Ruiz-Pérez, L. M., y Graupera, J. L. (2014). La percepción que los corredores kenianos tienen de sus actividades de entrenamiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 99-110.
- Casis, L., y Zumalabe, J. M. (2008). *Fisiología y psicología de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Elsevier.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Tomás, I. (1997). Predictores de la Práctica de Actividades Físicas en Niños y Adolescentes. *Anales de Psicología*, 13(2), 189-200.
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., De la Torre, M. J., y De la Villa, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Chandler, M. (2006). *The influence of parenting style and ethnicity on academic self-efficacy and academic performance*. Tesis doctoral no publicada, Texas A y M University. Extraído de <http://hdl.handle.net/1969.1/3717>.
- Chao, R. K. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Chóliz, M. (1995). *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. Valencia: Promolibro.
- Chóliz, M. (2002). Motivos secundarios II (conducta de ayuda y agresión). En F. Palmero, E. G., Fernández-Abascal, F., Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 253-285). Madrid: McGraw-Hill.
- Clarke, D. E. (1995). Vulnerability to stress as a function of age, sex, locus of control, hardiness, and Type A personality. *Social Behavior and Personality*, 23(3), 285-286.
- Clarke, K., Cooper, P., y Creswell, C. (2013). The Parental Overprotection Scale: Associations with child and parental anxiety. *Journal of Affect Disorders*, 151(2), 618-624. doi: [10.1016/j.jad.2013.07.007](https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.07.007)
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood, y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.

- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. M. Quintana (Ed.), *Pedagogía Familiar* (pp. 54- 69). Madrid: Narcea.
- Contrada, R. (1989). Type A behavior, personality hardiness, and cardiovascular responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 895-903.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The sport Psychologist*, 13(4), 395-417.
- Côté, J., y Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. En J. M. Silva y D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 484-502). Boston: Merrill.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge.
- Dahlen, E. R., y Deffenbacher, J. L. (2001). Anger management. En W. J. Lyddon y J. V. John Jr (Eds.). *Empirically supported cognitive-therapies. Current and future applications* (pp. 163-181). Nueva York: Springer.
- Dahlhauser, M., y Thomas, M. D. (1979). Visual disembedding and locus of control as variables associated with high school football injuries. *Perceptual and Motor Skills*, 49(1), 254.
- Daino, A. (1985). Personality traits of adolescent tennis players. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 16(2), 120-125.
- Damas, J. S., y Julián, J. A. (2002). *La enseñanza del voleibol en las escuelas deportivas de iniciación*. Madrid: Gymnos.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davids, K. (2000). Skill acquisition and the theory of deliberate practice: It aint what you do, it's the way that you do it! *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 461-466.
- Davids, K., y Baker, J. (2007). Genes, Environment and Sport Performance. Why the Nature-Nurture Dualism is No Longer Relevant. *Sports Medicine*, 37(11), 961-980.
- Davis, P. A. (2011). *Angry Athletes: Psychological, Physiological, and Performance Implications*. New York: Nova Science Publishers Inc.

- Davis, P. A., Woodman, T., y Callow, N. (2010). Better out than in: the influence of anger regulation on physical performance. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 57-460. doi: 10.1016/j.paid.2010.04.017
- Deffenbacher, J. L. (1996). Cognitive-behavioral approaches to anger reduction. En K. S. Dobson y K. D. Craig (Eds.), *Advances in cognitive-behavioral therapy* (pp. 31-62). California: SAGE.
- Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology, 55*(3), 295-309.
- Deffenbacher, J. L., y Mckay, M. (2000). *Overcoming situational and general anger. A protocol for the treatment of anger based on relaxation, cognitive restructuring, and coping skills training. Therapist protocol*. Oakland: New Harbinger.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., y DiGiuseppe, R. A. (2002). Principles of empirically supported interventions applied to anger management. *Counselling Psychologist, 30*, 262-280.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., y Casanova-Arias, P. F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(32), 147-170.
- De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., López-García, M. D., y Martínez-López, E. J. (2015). Efecto diferencial del estilo educativo materno y paterno sobre el autoconcepto físico del adolescente. *Revista de Educación, 369*, 59-84.
- De la Vega, R., Rivera, O., y Ruiz, R. (2010). Personalidad Resistente en Carreras de Fondo: comparativa entre ultra fondo y diez kilómetros. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 445-454.
- DelVecchio, T., y O'Leary, D. (2004). Effectiveness of anger treatment for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 24*(1), 15-34.
- Detert, J. R., Treviño, L. K., y Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 374-391.
- Díaz, P. (2001). *Estrés y prevención de lesiones*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

- DiLalla, D. L., Carey, G., Gottesman, II., y Bouchard, T. J. (1996). Heritability of MMPI personality indicators of psychopathology in twins reared apart. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(4), 491-499.
- Dishman, R. K. (1990). Determinants of participation in physical activity. En C. Bouchard, R. Shephard, T. Stephens, J. R. Sutton y B. D. McPherson (Eds.), *Exercise, fitness, and health* (pp. 75-102). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Domínguez, M. M., y Carton, J. S. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality, 12*(4), 1093-1100.
- Domínguez, M., y Arroyo, A. (2001). La socialización de los hijos en las familias monoparentales. *Revista de Educación, 325*, 99-112.
- Dornbusch, S., Ritter, P. H., Leiderman, H., Roberts, D., y Frailegh, M. (1987). The relation of parent style to adolescent school performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257.
- Duffy, M. E. (1997). Determinants of reported health promotion behaviors in employed Mexican American women. *Health care for women international, 18*(2), 149-163.
- Durán, J. P. (2003). *El Rendimiento Experto en el Deporte: Análisis de la participación de variables cognitivas, psicosociales y del papel de la práctica deliberada en lanzadores de martillo españoles de alto rendimiento*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Ciencias del deporte. Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo.
- Durand-Bush, N. (2000). *The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of Olympic and World champions, their parents and coaches*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Educación, Universidad de Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- Eagly, A. H., y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 309-330.
- Edo, J. A. (2004). Adolescence and sport in the Andorran Province at the beginning of the 21 st century. A perspective from a triangulation of information sources. *Apunts Educación Física y Deportes, 77*(3), 5-11.

- Egloff, B., y Gruhn, A. J. (1996). Personality and endurance sports. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 223-229.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C. et al. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 183-205.
- Ekman, P. (1982). Facial Expression and Facial Nerve Surgery. En M. D. Graham y W. F. House (Eds.), *Disorders of the Facial Nerve* (pp. 363-368). New York: Raven Press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the Nature of Emotion. En K. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion* (pp. 319-343). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Elferink-Gemser, M. T. (2013). *Olympia exists Pushing boundaries for talented athletes*. Nijmegen: Colophon
- Elferink-Gemser M. T., y Visscher, C. (2012). Who are the superstars of tomorrow? Talent development in Dutch Soccer. En J. Baker, J. Schorer y S. Copley (Eds.), *Talent identification and development in sport. International perspectives* (pp. 95-105). London: Routledge.
- Enger, J. M., Howerton, D. L., y Cobbs, C. R. (1994). Internal/external locus of control, self esteem, and parental verbal interaction of at risk black male adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 134(3), 269-74.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. En K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 1-50). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., y Lehmann, A. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 273-305.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., y Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 114-121.

- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., y Alarcon, G. M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 277-307.
- Farrington, D. P. (1994). Childhood, adolescent and adult features of violent males. En L. R. Huesman (Ed.), *Aggressive behaviour: Current perspectives* (pp. 215-240). New Jersey: Plenum Press.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Psicología General: Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G., y Palmero, F. (1999). Ira y hostilidad: Aspectos básicos y de intervención. En F. Palmero y E. G. Fernández-Abascal (Eds.), *Emociones y salud* (pp. 185-208). Barcelona: Ariel.
- Feu, S. (2001). *Criterios metodológicos para una iniciación deportiva educativa: una aplicación al balonmano*. Lecturas: Educación Física y Deportes, 31. Extraído de <http://www.efdeportes.com/efd31/balonm.htm>.
- Feu, S. (2002). *Influencia del contexto en los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje en la iniciación deportiva*. Lecturas: Educación Física y Deportes, 52. Extraído de <http://www.efdeportes.com/efd52/context.htm>.
- Fimian, M. J., y Cross, A. H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students. *Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267.
- Flores, A., Aldo, A., Rodríguez-Rodríguez, F., Barrraza, F. O., Lizana, P. J., Ivanovic, D., et al. (2009). Perfil Antropométrico de Jugadores Profesionales de Voleibol Sudamericano. *International Journal of Morphology*, 27(1), 53-57.
- Fonseca-Pedrero, E., Lemos-Giráldez, S., Paino, M., Villazón-García, U., y Muñiz, J. (2009). Validation of the Schizotypal Personality Questionnaire Brief form in adolescents. *Schizophrenia Research*, 111(1-3), 53-60.
- Foster, W. (1977). A discriminant analysis of selected personality variables among successful and unsuccessful male high school athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 8(2), 119-127.
- Frijda, N. H. (1987). Emotions, cognitive structure and action tendency. *Cognition and Emotion*, 1(2), 115-144.

- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Gabler, H. (1976). Desarrollo de los rasgos de personalidad en deportistas de alto nivel. *Sportwissenschaft*, 6, 247-276.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan.
- García, J. (2000). *Deportes de equipo*. Barcelona: INDE.
- García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44, 101-131.
- García, M. C. C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- García-Ferrando, M. (1993). *Free time and sport activities of Spanish youth*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.
- García-León, A., Reyes del Paso, G., Pérez-Marfil, M. N., y Vila, J. (2004). Una revisión de algunos autoinformes para la medida del constructo hostilidad/ira/agresión (HIA). *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 9-109.
- García-Naveira, A., Ruiz, R., y Pujals, C. (2011). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva, nivel de competición y categoría por edad en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 29-44.
- García-Secades, X., Molinero, O., Ruiz-Barquín, R., Salguero, A., De la Vega, R., y Márquez, S. (2014). La Resiliencia en el Deporte: Fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 14(3), 83-98.
- Gentry, W. D., y Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationship in humans. En W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 87-116). Guilford Press: New York.
- Gfroerer, K. P., Kern, R. M., y Curlette, W. L. (2004). Research support for individual psychology's parenting model. *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 379-388.

- Gil, J., Capafons, A., y Labrador, F. (1993). Variables físicas y psicológicas predictoras del rendimiento deportivo y del cambio terapéutico. *Psicothema*, 5(1), 97-110.
- Gill, D. L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Giménez, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceullen.
- Glasglow, K., Dornbusch, S., Troyer, L., Steinberg, L., y Ritter, P. (1997). Parenting styles, adolescents attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Glogow, E. (1986). Research note: Burnout and locus of control. *Public Personnel Management*, 15(1), 79-83.
- Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J. F. (2002). La personalidad resistente: Una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13(2), 135-162.
- Godoy-Izquierdo, D., y Godoy, J. F. (2004). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala para la evaluación de la dureza. "Personal Views Survey" (P.V.S.). *Psicología Conductual*, 1, 34-77.
- Golby, J., y Sheard, M. (2004). Mental toughness and hardiness at different levels of rugby league. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 933-942.
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E., y Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: A longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41(2), 401-413. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.401.
- González-García, H., Pelegrín, A., y Carballo, J. L. (2015). Educación de los Padres y Tenis de Mesa: Revisión Teórica y Orientaciones Prácticas. *Journal Kronos*, 14(1). Extraído de <http://g-se.com/es/journals/kronos/articulos/educacion-de-los-padres-y-tenis-de-mesa-revision-teorica-y-orientaciones-practicas-1809>.
- Gordon-Larsen, P., McMurray, R., y Popkin, B. M. (2000). Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. *Pediatrics*, 105(6). Extraído de <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/105/6/e83>
- Gorely, T., Atkin, A. J., Biddle, S. J. H., y Marshall, S. J. (2009). Family circumstance, sedentary behaviour and physical activity in adolescents living in England:

- Project STIL. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 33. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-6-33>.
- Goudas, M., Theodorakis, Y., y Laparidis, K. (1998). Change the sport or change ourselves; where is contributed coaches success in basketball. *Athletic Psychology*, 9, 19-31.
- Graydon, J., y Murphy, T. (1995). The effect of personality on social facilitation whilst performing a sports related task. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 265-267.
- Grolnick, W. S., Beiswenger, K. L., y Price, C. E. (2008). Stepping up without overstepping: Disentangling parenting dimensions and their implications for adolescent adjustment. En M. Kerr, H. Stattin y R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors* (pp. 213-237). Londres, Inglaterra: John Wiley y Sons.
- Grosser, M. (1992). *Rendimiento Deportivo*. México D.F., Ediciones Roca S.A.
- Grosser, M., Brüggermann, P., y Zintl, F. (1986). *Alto rendimiento deportivo. Planificación y desarrollo*. México D.F., Ediciones Martínez Roca.
- Guszkowska, M., y Kuk, A. (2012). Health Locus of Control of Polish Undergraduates: Gender, Faculty and Type of Physical Activity Differences. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 4(3), 189-196. doi: 10.2478/v10131-012-0020-1.
- Halpin, G., y Harris, G. (1985). Teacher stress as related to locus of control, sex and age. *Journal of Experimental Education*, 53(3), 136-140.
- Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altmann, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., y Campitelli, G. (2013). Deliberate practice: It that all it takes to become an expert? *Intelligence*, 45(1), 34-45. doi: <http://dxdoi.org/10.1016/j.intell.2013.04001>.
- Hanin, Y. (2007). Emotions in sports: currents issues and perspectives. En G. Tenenbaum, y R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 31-58). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hansen C. H., y Hansen R. D. (1988). Finding the face-in-the-crowd: An anger superiority effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 917-924.
- Hansen, C. H., y Hansen, R. D. (1994). Automatic emotion: Attention and facial efference. En P. M. Niedenthal y S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye:*

Emotional influences in perception and attention (pp. 217-243). San Diego: Academic Press.

- Hanton, S., Evans, L., y Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 16(2), 167-184.
- Hanton, S., Jones, G., y Mullen, R. (2000). Intensity and direction of competitive state anxiety as interpreted by rugby players and rifle shooters. *Perceptual and Motor Skills*, 90(2), 513-521.
- Hanton, S., Neil, R., y Evans, L. (2012). Hardiness and anxiety interpretation: An investigation into coping usage and effectiveness. *European Journal of Sports Sciences*, 13(1), 96-104.
- Harris, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona, Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Hatzigeorgiadis, A. (2002). The success of swimming coach: perceived locus of control. *Athletiki Psychologia*, 13, 57-69.
- Hayes, J. R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Helsen, W. F., Hodges, N. J., Van Winckel, J., y Starkes, J. L. (2000). The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 1-10.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., y Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 12-34.
- Hennessy, E., Hughes, S. O., Goldberg, J. P., Hyatt, R. R., y Economos, C. D. (2010). Parent-child interactions and objectively measured child physical activity: a cross-sectional study. *International journal of behavioural nutrition and physical activity*, 7(71), 14.
- Hernández, G. L., y Olmedo, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del “estar quemado” (burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.
- Hernández, P. (1998). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones
- Hidalgo, C., y Abarca, N. (1992). *Comunicación Interpersonal. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Hinde, R. A., y Groebel, J. (1989). The problem of aggression. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Aggression and war: their biological and social basis* (pp. 3-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodge, T., y Deakin, J. (1998). Deliberate practice and expertise in the martial arts: The role of context in motor recall. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 260-279.
- Hodges, N. J., y Starkes, J. L. (1996). Wrestling with the nature of expertise: a sport specific test of Ericsson, Krampe and Tesch-Römer's (1993) theory of deliberate practice. *International Journal of Sport Psychology*, 27(4), 400-424.
- Holt, N. L., y Hoar, S. D. (2006). The multidimensional construct of social support. En S. Hanton y S. D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 199-225). New York: Nova Science Publishers.
- Huesmann, L. R. (1998). La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 87-132). Barcelona: Ariel.
- Hull, J. G., Van Treuren, R. R., y Virneilli, S. (1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 518-530.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., y Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 197-209.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1997). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 631-642). New York: The Guilford Press.
- Jackson, S. A. (2000). Joy, Fun, and Flow State in Sport. En Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport*. (pp. 135-156). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Jaenes, J. C. (2009). Personalidad resistente en deportes. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 2(3), 98-101.
- Jaenes, J. C., Godoy-Izquierdo, D., y Román, F. J. (2008). Elaboración y validación psicométrica de la escala de Personalidad Resistente en Maratonianos (EPRM). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 59-81.

- Jaenes, J. C., Godoy-Izquierdo, D., y Román, F. M. (2009). Personalidad Resistente en maratonianos: un estudio sobre el control, compromiso y desafío en corredores y corredoras de maratón. *Revista de Psicología del Deporte, 18*(2), 217-234.
- Jafari, E., Sohrabi, F., Jomehri, F., y Najafi, M. (2009). The Relationship between type C personality, locus of control and hardiness in patients suffering from cancer and normal subjects. *Journal of Clinical Psychology, 1*(1), 57-66.
- Jago, R., Davison, K. K., Brockman, R., Page, A. S., Thompson, J. L., y Fox, K. R. (2011). Parenting styles, parenting practices, and physical activity in 10 to 11 year olds. *Preventive Medicine, 52*(1), 44-47.
- Jambor, E. A., y Rudisill, M. E. (1992). The relationship between children's locus of control and sport choices. *Journal of Human Movement studies, 22*(1), 35-48.
- Jayantha, K., y Ubayachandra, E. G. (2015). Going for Gold Medals: Factors affecting Olympic Performance. *International Journal of Scientific and Research Publications, 5*(6), 2250-3153.
- Jiménez, A. C. (2004). *Análisis de la toma de decisión en los deportes colectivos: Estrategias de las jugadoras aleros de baloncesto en posesión del balón*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad Castilla-La Mancha, Toledo.
- Jiménez, C., López, M. A., y Aguado, R. (2003). La enseñanza y el aprendizaje del baloncesto en las escuelas de la fundación Real Madrid. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp. 89-117). Madrid: Editores.
- Johnson, S. R., Wojnar, P. J., Price, W. J., Foley, T. J., Moon, J. R., Esposito, E. N., et al. (2011). A coach's responsibility: Learning how to prepare athletes for peak performance. *Sport Journal, 14*(1), 1-3.
- Jones, G. (1993). The role of performance profiling in cognitive behavioral interventions in sport. *Sport Psychologist, 7*(4), 160-160.
- Jones, M. V. (2003). Controlling emotions. *The Sport Psychologist, 17*(4), 471-486.
- Kane, J. (1964). *Personality and physical ability*. Comunicación presentada en el International Congress Sport Sciences Proceedings. Tokio.
- Kantomaa, M. T., Tammelin, T. H., Nayha, S., y Taanila, A. M. (2007). Adolescents physical activity in relation to family income and parents education. *Preventive Medicine, 44*(5), 410-415.

- Karayurt, O., y Dicle, A. (2008). The relationship between locus of control and mental health status among baccalaureate nursing students in turkey. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(7), 919-930.
- Kassinove, H., y Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment* (pp. 2-27). Washington: Taylor and Francis.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., y Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parent's perspective. *Journal of Child and family studies*, 8(2), 231-245.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W., Van Ijzendoorn, M. H., y Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.
doi:10.1016/j.dr.2011.08.001
- Keshavarz, S., y Baharudin, R. (2013). Perceived Parenting Style of Fathers and Adolescents Locus of Control in a Collectivist Culture of Malaysia: The Moderating Role of Fathers Education. *Journal of genetic psychology*, 174(3), 253-270. doi: 10.1080/00221325.2012.678419
- Kim, H., y Chung, R. H. G. (2003). Relationship of recalled parenting style to self-perception in Korean American college students. *Journal of Genetic Psychology*, 164(4), 481-492.
- Kimiecik, J. C., y Horn, T. S. (2012). Examining the relationship between family context and children's physical activity beliefs: The role of parenting style. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 10-18.
- Kiriakidis, S. P. (2006). Perceived parental care and supervision: Relations with cognitive representations of future offending in a sample of young offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50(2), 187-203. doi: 10.1177/0306624X05278517.
- Kirkcaldy, B. D. (1982). Personality profiles at various levels of athletics participation. *Personality and Individual Differences*, 3(3), 321-326.
- Kobasa, S. C. (1979a). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7(4), 413-423.

- Kobasa, S. C. (1979b). Stressful life events, personality, and health. An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kobasa, S. C. (1977). *Stress personality and health: A study of an overlooked possibility*. Tesis Doctoral no publicada, University of Chicago, Estados Unidos de América.
- Kobasa, S. C. (1982a). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. En G. S. Sanders y J. Sals (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 3-32). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kobasa, S. C. (1982b). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 707-717.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Courington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 368-378.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Kahn, S. (1993). Hardiness and health: A prospective study: Clarification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 207.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Puccetti, M. C. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(4), 391-404.
- Kobasa, S. C., y Maddi, S. R. (1977). *Existential personality theory*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Kohn, M. L. (1959). Social class and parental values. *American Journal of sociology*, 64(4), 337-351.
- Kosmidou, E., Giannitsopoulou, E., y Proios, M. (2015). Perceived Locus of Control in Rhythmic Gymnastics by Coaches and Judges. *Sport Science Review*, 24(1-2), 89-102.
- Kremers, S. P., Brug, J., De Vries, H., y Engels, R. C. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, 41(1), 43-50.
- Kremer-Sadlik, T., y Kim, de J. L. (2007). Lessons from sports Children's socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse and Society*, 18(1), 35-52.
- Kristjansson, A. L., James, J. E., Allegrante, J. P., Sigfusdottir, I. D., y Helgason, A. R. (2010). Adolescent substance use, parental monitoring, and leisure-time

- activities: 12-year outcomes of primary prevention in Iceland. *Preventive Medicine*, 51(2), 168-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.05.001>.
- Labbe, E., Welsh, M. C., Coldmith, B., y Hickman, H. (1991). High School cross country runners: Running commitment, health locus de control and performance. *Journal of Sport Behavior*, 14(2), 85-91.
- Ladd, G. W., y Lesieur, K. D. (1995). Parents and children's peer relationships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting* (pp.377-409). Nueva Jersey, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ladd, G. W., y Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 269-309). Nueva Jersey, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambert, C. E., y Lambert, V. A. (1999). Psychological hardiness: State of the science. *Holistic Nursing Practice*, 13(3), 11-19.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Lane, A. M., Beedie, C. J., Devonport, T. J., y Stanley, D. M. (2011). Instrumental emotion regulation in sport: relationships between beliefs about emotion and emotion regulation strategies used by athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 21(6), 445-451.
- Lawler, K. A., y Schmith, L. A. (1987). The relationship of stress, Type A behavior, and powerlessness to physiological responses in female clerical workers. *Journal of Psychosomatic Research*, 31(5), 555-563.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lefcourt, H. M. (1981). The construction and development of the multidimensional-multiattributonal causality escales. *Research with the locus of control construct*, 1, 245-261.
- Lench, H. C. (2004). Anger management: Diagnostic differences and treatment implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 512-531.
- Lin, C. H., Lin, S. L., y Wu, C. P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' Internet addiction. *Adolescence*, 44(176), 993-1004.

- Linares, J. E. (2001). *Los juicios de control sobre los agentes de salud: variable moduladora de la calidad de vida de los enfermos de cáncer de pulmón avanzado sometidos a tratamiento paliativo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Extraído el 20 de Marzo de 2014 de www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1127102-160751//
- Lorenzo, A., y Calleja, J. (2009). *Factores condicionantes del desarrollo deportivo*. Bizkaia: Diputación Foral de Bizkaia.
- Lorenzo, A., y Sampaio, J. (2005). Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 80(2), 63-70.
- Lorenzo, M. (2016). *Actitudes parentales en el desarrollo deportivo e integral de sus hijos e hijas deportistas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lorenzo, M., López, A. M., y Cubero, R. (2013). Análisis de las necesidades de intervención en padres y madres de jóvenes deportistas. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 9, 89-91.
- Lozano, F. J. (2001). Papel de la Psicología de la actividad física y el deporte en la iniciación deportiva. En A. Pelegrín y E. J. Garcés De la Fayos (Eds.), *Encuentro profesional de Psicología del deporte* (pp.45-66). Murcia: Ayuntamiento de Beniel.
- Lykken, D. (2000). *Happiness*. Nueva York: St. Martin's Griffin.
- Lynch, S., Hurford, D. P., y Cole, A. (2002). Parental enabling attitudes and locus of control at risk and honors students. *Adolescence*, 37(147), 527-549
- Lynn, T. K. (2003). *Multiple perspectives and influences on talent development*. Tesis de grado no publicada. University of Florida, Gainesville.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maddi, S. R. (1975). The strenuousness of the creative life. En I. A. Taylor y J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 173-190). Chicago: Aldine.

- Maddi, S. R. (1988). On the problem of accepting facticity and pursuing possibility. En S. B. Messer, L. A. Sass y R. L. Woolfold (Eds.), *Hermeneutics and psychological theory* (pp. 182-209). New Brunswick: Rutgen University Press.
- Maddi, S. R., y Hess, M. J. (1992). Personality hardiness and basketball performance. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 153-161.
- Maddi, S. R., y Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood: Dow Jones-Irwin.
- Maddi, S. R., Wadhwa, P., y Haier, R. J. (1996). Relationship of hardiness to alcohol and drug use in adolescents. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22(2), 247-257.
- Magai, C. (1996). *Emotions as a child*. New York: Long Island University.
- Makarowski, R. (2013). Aggressiveness in sport – measurement method. *Journal of Physical Education and Sport*, 13(3), 278 – 282. doi:10.7752/jpes.2013.03046.
- Malina, R. M., y Bouchard, C. (1981). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Malina, R. M., y Bouchard, C. (1983). Genetics for the sport scientist: selected methodological considerations. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 11(1), 275-305.
- Malina, R. M., Pena-Reyes, M. E., Eisenmann, J. C., Horta, L., Rodrigues, J., y Miller, R. (2000). Height, mass and skeletal maturity of elite Portuguese soccer players aged 11-16 years. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 685-693.
- Mansager, E., y Volk, R. (2004). Parent's prism: three dimensions of effective parenting. *Journal of Individual Psychology*, 60(3), 277-293.
- Marrero, G., Martin-Albo, J., y Nuñez, J. L. (2000). Perfil de personalidad del tenista. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 21-36.
- Marsiglia, C. S., Walczyk, J. J., Buboltz, W. C., y Griffith-Ross, D. A. (2007). Impact of parenting styles and locus of control on emerging adults psychosocial success. *Journal of Education and Human Development*, 1(1).
- Martin, D. (2001). *Manual de Metodología del Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Martínez, B., Estévez, E., y Jiménez, B. I. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en adolescentes. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 64-67.

- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martinet, G., Campo, M., y Ferrand, C. (2011). A descriptive study of emotional process during competition: Nature, frequency, direction, duration and co-occurrence of discrete emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 142-151. doi:10.1016/j.psychsport.2011.10.006
- Martinet, G., y Ferrand, C. (2009). A naturalistic qualitative study of the directional interpretation process of discrete emotions during high-stakes table tennis matches. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 318-336.
- Martínez-López, E. J., López-Leiva, F., Moral-García, J. E., y De la Torre-Cruz, M. J. (2014). Parental styles and indicators of physical activity in children and adolescents. *Behavioural Psychology-Psicología Conductual*, 22(1). 58-79. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-290.
- Maxwell, J. P., Visek, A. J., y Moores, E. (2009). Anger and perceived legitimacy of aggression in male Hong Kong Chinese athletes: Effects of type of sport and level of competition. *Psychology Sport and Exercise*, 10(2), 289-296.
- McKay, M., McKay, J., y Rogers, P. D. (1993). *Venza su ira. Controle su comportamiento agresivo*. Barcelona: Robinbook.
- McPherson, B., Curtis, J., y Loy, D. (1989). *The social significance of sport: an introduction to the sociology of sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Medic, N., Mack, D. E., Wilson, P. M., y Starkes, J. L. (2007). The effects of athletic scholarships on motivation in sport. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 292-306.
- Menec, V. H., y Chipperfield, J. G. (1997). Remaining active in later life: The Role of Locus of Control in Seniors Leisure Activity Participation, Health, and Life Satisfaction. *Journal of aging and health*, 25(3), 105-125.
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2015). Niveles de ira en practicantes de boxeo y kickboxing: diferencias en función de la disciplina y el nivel deportivo. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 15(3), 75-86.
- Messer, S. C., y Beidel, D. C. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(7),975-983.

- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Guijarro, M. L., y Hallet, A. J. (1996). A meta-analytic review of research on hostility and physical health *Psychological Bulletin*, 119(2), 322-348.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1973). Towards a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(4), 252-283.
- Montosa, I., Vernetta, M., y López-Bedoya, J. (2015). Características de las lesiones deportivas en jóvenes practicantes de gimnasia rítmica de competición. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 8(1), 35-36.
- Moran, A. P. (2004). *Sport and exercise psychology. A critical introduction*. London: Routledge, Taylor y Francis.
- Moreno, D. (2010). *Violencia, Factores de Ajuste Psicosocial y Clima Familiar y Escolar en la Adolescencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pablo Olavide de Sevilla, Sevilla.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(1), 33-51.
- Moreno, M. C., y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (pp. 219-232). Madrid: Editorial Alianza.
- Moss, G. E. (1973). *Illness, immunity, and social interaction*. New York: Wiley Press.
- Mounts, N. S. (2008). Linkages between parenting and peer relationships: A model for parental management of adolescents' peer relationships. En M. Kerr, H. Stattin y R. C. M. E. Engels (Eds.), *What can parents do? New insights into the role of parents in adolescent problem behaviors* (pp. 163-189). Londres, Inglaterra: John Wiley y Sons.
- Mowlaie, M., Besharat, M. A., Pourbohloul, S., y Azizi, L. (2011). The Mediation Effects of Self-Confidence and Sport Self-Efficacy on the Relationship Between Dimensions of Anger and Anger Control with Sport Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 138-142.
doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.027
- Nagy, S., y Nix, C. L. (1989). Relations between preventive health behavior and hardiness. *Psychological Reports*, 65(1), 339-345.

- Norman, P., y Bennett, P. (1966). Health locus of control and health behaviours. *Journal of health psychology*, 3(2), 171-180.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington: Lexington Books.
- Novotny, L., y Petrak, B. (1983). Characteristics of juniors and schoolboy ice hockey players. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 15-26.
- Ogilvie, B. (1968). Psychological consistencies within the personality of high-level competitors. *Journal of the American Medical Association*, 205(11), 780-786.
- Öhman, A., Flykt, A., y Lundqvist, D. (1996). Unconscious emotion: aevolutionary perspectives, psychophysiological data and neuropsychological mechanisms. En R. Lane y L. Nadel (Eds.), *The interface between emotion and cognitive neuroscience* (pp. 511-536). New York: Oxford University Press.
- Oliva, A., y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y Desarrollo Psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Oliva-Mendoza, F., Calleja, N., y Hernández-Pozo, R. (2012). Escala de creencias sobre la ira en el deporte de combate con atletas mexicanos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45), 110-121.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Oman, R. F., y Duncan, T. E. (1995). Women and exercise: An investigation of the roles of social support, self-efficacy, and hardiness. *Medicine, Exercise, Nutrition, and Health*, 4(5), 306-315.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Primer informe mundial sobre la violencia y la Salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud
- Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, 46(1), 1-48.
- Orr, E., y Westman, M. (1990). Does hardiness moderate stress, and how? A review. En M. Rosenbaum (Ed.), *On coping skills, self control and adaptative behavior* (pp. 314-331). New York: Springer.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortín, F. J. (2009). *Factores psicológicos y socio-deportivos y lesiones en jugadores de fútbol semiprofesionales y profesionales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia, Murcia.

- Ortín, F. J., Olivares, E. M., Abenza, L., González, J., y Jara, P. (2014). Variables psicológicas e intervención en el periodo postlesión en el contexto deportivo: Revisión y propuestas de intervención. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 465-471.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, M. J., Charpentier, S., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1997). Locus of Control and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 25(1), 61-65.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Page, G. L., y Scalora, M. J. (2004). The utility of locus of control for assessing juvenile amenability to treatment. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 523-534.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid, Pirámide.
- Palenzuela, D. L. (1984). Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54(3), 683-709.
- Palmero, F., y Fernández-Abascal, E. G. (2002). Emociones básicas II (ira, tristeza y asco). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 353-372). Madrid: McGraw-Hill.
- Palmero, F., Gómez, C., Guerrero, C., y Carpi, A. (2006). Hostilidad, psicofisiología y salud cardiovascular. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(1), 22-43.
- Palou, P., Ponseti, X., Gili, M., Borrás, P. A., y Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts*, 81, 5-11.
- Parkes, K. R. (1994). Personality and coping as moderators of work stress processes: models, methods and measures. *Work and Stress*, 8(2), 110-119.
- Parrott, W. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Passer, M. W., y Seese, M. D. (1983). Life stress and athletic injury: Examination of positive versus negative events and three moderator variables. *Journal of Human Stress*, 9(4), 11-16.

- Pate, R. R., Mitchell, J. A., Byun, W., y Dowda, M. (2011). Sedentary behaviour in youth. *British Journal of Sport Medicine*, 45(11), 906-913. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090192>.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia, Murcia.
- Pelegrín, A., y Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Evolución teórica de un modelo explicativo de la agresión en el deporte. *EduPsykhé*, 7(1), 3-21.
- Pelegrín, A., y Garcés de Los Fayos, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Revista Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 131-150.
- Pelegrín, A., Serpa, S., y Rosado, A. (2013). Aggressive and unsportsmanlike behaviours in competitive sports: an analysis of related personal and environmental variables. *Anales de psicología*, 29(3), 701-713. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175841>.
- Pelegrina, S., García, M. C., y Casanova, P. F. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 147-168.
- Pelton, J., Gound, M., Forehand, R., y Brody, G. (2004). The moral disengagement scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 31-39.
- Penna, P. G., Burden, S. A., y Richards, G. E. (2004). Are elite athletes with disabilities mentally tougher than able-bodied competitors? *Comunicación presentada en el 3rd International Biennial SELF Research Conference*. Berlín, Alemania.
- Peñacoba, C., y Moreno, B. (1998). El concepto de personalidad resistente. Consideraciones teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de Psicología*, 58, 61-96.
- Pérez, A. M. (1984). Dimensionalidad del constructo "Locus of Control". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(3), 471-488.
- Pérez, M. A., Redondo, M. M., y León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: De la conceptualización a la intervención psicológica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28).

- Pérez-Milena, A., Martínez-Fernández, M. L., Mesa, I., Pérez-Milena, R., Leal, F. J., y Jiménez Pulido, I. (2009). Cambios en la estructura y en la función familiar del adolescente en la última década (1997–2007). *Atención primaria*, 41(9), 479-486. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2009.03.015>
- Pérez-Ramírez, C. (1998). *Entrenadores de alto rendimiento deportivo: Perfil de personalidad, formación y modelo de entrenamiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Pérusse, L., Gagnon, J., Province, M. A., Rao, D. C., Wilmore, J. H., Leon, A. S., et al. (2001). Family aggregation of submaximal aerobic performance in the heritage Family Study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(4), 597-604.
- Pezzoli, A., Cristofori, E., Moncalero, M., Giacometto, F., Boscolo, A., Bellasio, R., et al. (2015). Effect of the Environment on the Sport Performance: Computer Supported Training - A Case Study for Cycling Sports. En J. Cabri, P. P. Correia y J. Barreiros (Eds.), *Communications in computer and information science* (pp. 1-16). Nueva York: Editorial Springer. doi: 10.1007/978-3-319-17548-5
- Piedmont, R. L., David, C. H., y Blanco, S. (1999). Predicting athletic performance using the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 27(4), 769-777.
- Piéron, M., y Ruiz-Juan, F. (2013). Influencia del ámbito familiar e iguales en los hábitos físico-deportivos de los jóvenes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13(51), 525-549.
- Piñar, M. I., y Cárdenas, D. (2010). La competición como herramienta formativa. diferentes propuestas en minibasket. *Revista Wanceulen E.F. digital*, 7, 74-86.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Prawat, R. S., Byers, J. L., y Durán, W. O. (1981). Attitude Development in American and Venezuelan Schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 115(2), 149-158. doi: 10.1080/00224545.1981.9711653.
- Prinzie, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., y Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18(2), 73-102.

- Prokrajac, B. (1986). Características antropométricas y motrices del jugador de balonmano. *II Jornadas sobre especialidades deportivas. Programa de Perfeccionamiento para Entrenadores de Balonmano*, 80-84.
- Pugliese, J., y Tinsley, B. (2007). Parental socialization of child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 331-343.
- Quintana, J. M. (1993). *La familia como ámbito de socialización de los hijos*. Pedagogía familiar. Madrid: Narcea.
- Ramzi, S., y Besharat, M. A. (2010). The impact of hardiness on sport achievement and mental health. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 823-826.
- Rangul, V., Holmen, T. L., Bauman, A., Bratberg, G. H., Kurtze, N., y Midthjell, K. (2011). "Factors predicting changes in physical activity through adolescence: the young-HUNT study, Norway". *Journal of Adolescent Health*, 48, 616-624, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.09.013>
- Rankinen, T., Pérusse, L., Rauramaa, R., Rivera, M. A., Wolfarth, B., y Bouchard, C. (2002). The human gene map for performance and health-related fitness phenotypes: The 2001 update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34(8), 1219-1233.
- Reeh, H. E., Hiebert, B., y Cairns, K. (1998). Adolescent health: The relationships between locus of control, beliefs and behaviours. *Science index*, 13(3), 23-29.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (2004). *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rezae, A., Ghaffari, M., y Zolfalifam, J. (2009). *Research Journal of Biological Sciences*, 4(9), 1010 - 1015.
- Rhodes, R., y Smith, N. (2006). Personality correlators of physical activity: a review and meta-análisis. *British Journal of Sports Medicine*, 40(12), 958-965.
- Robazza, C., y Bortoli, L. (2007). Perceived impact of anger and anxiety on sporting performance in rugby players. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(6), 875-896.
- Robyn, L. V., Robyn, L., y Robert, P. (2010). Emotions in sport: Perceived effects on attention, concentration, and performance. *Australian Psychologist*, 45(2), 132-140. doi: 10.1080/00050060903261538.

- Roddenberry, A., y Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students. *Child psychiatry human developmet*, 41(4), 353–370.
- Rodríguez, M. C., y Caro, N. (2007). Diseño y evaluación de un programa de cambio de estilo atribucional en deportistas adolescentes de una Institución Educativa Privada en la ciudad de Bogotá. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 5-26.
- Román, F. M. (2007). *Elaboración y validación psicométrica de la Escala de Personalidad Resistente en maratonianos*. Diploma de Estudios Avanzados no publicado. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Román, B., Serra, L. L., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C., y Aranceta, J. (2006). Physical activity in Spanish youth's in free time. *Apunts: Medicina de l'Esport*, 41(151), 86-94.
- Rondal, J. (1983). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Roth, D. L., Wiebe, D. J., Fillingim, R. B., y Shay, K. A. (1989). Life events, fitness, hardiness, and health: A simultaneous analysis of proposed stress-resistance effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 136-142.
- Rotter, J. (1954). *Social learning theory and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 609.
- Rotter, J. (1971). External control and internal control. *Psychology Today*, 5(1), 37–42.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56–67.
- Rotter, J. (1982). *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger.
- Rotter, J. (1990). Internal versus external control of reinforcement. A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Rotter, J., y Hochreich, D. J. (1975). *Personality*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Rubin, L. M., y Rosser, V. J. (2014). Comparing Division IA Scholarship and Non-Scholarship Student-Athletes: A Discriminant Analysis. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, 7, 43-64.

- Ruiz, L. M., Sánchez, M., Durán, J. P., y Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: Su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología*, 1(22), 132-142.
- Ruiz, M. C., y Yuri, H. L. (2011). Perceived impact of anger on performance of skilled karate athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 242-249. doi:10.1016/j.psychsport.2011.01.005.
- Ruiz, R. (1999). Rendimiento deportivo, optimización y excelencia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 235-248.
- Ruiz, R. (2004). *Análisis de las características psicológicas, deportivas y sociales en el deporte del judo a nivel competitivo: Una propuesta teórica y metodológica para la predicción del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Ruiz, R. (2005). Análisis de diferencias de personalidad en el deporte del judo a nivel competitivo en función de la variable sexo y categoría de edad deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1 y 2), 29-48.
- Ruiz, R. (2006). Predicción del resultado deportivo en judokas cadetes de competición aplicando las dimensiones del cuestionario de personalidad BFQ. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 69-88.
- Ruiz, R. (2008). Aportaciones del análisis subdimensional del cuestionario de personalidad BFQ para la predicción del rendimiento en judokas jóvenes de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 5-29.
- Ruiz, R. (2012). Relaciones entre características de personalidad y estados de ánimo: un estudio con deportistas de combate universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(1), 89-112.
- Ruiz-Barquín, R., y García-Naveira, A. (2013). Personalidad, edad y rendimiento deportivo en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Anales de psicología*, 29(3), 642-655.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A Measure of How Individuals Perceive Causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.
- Sáenz-Ibáñez, A., Gimeno, F., Gutiérrez, P., y Garay, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72.

- Sáenz-López, P., Jiménez, A. C., Giménez, F. J., e Ibañez-Godoy, S. J. (2007). La autopercepción de las jugadoras de baloncesto expertas respecto a sus procesos de formación. *Cultura, ciencia y deporte*, 7(3), 35-41.
- Sáenz-López, P., Jiménez, F. J., Sierra, A., Ibañez, S., Sánchez, M., y Pérez. R. (2005). *Factores que determinan el proceso de formación del jugador de baloncesto.*, Lecturas: Educación Física y Deportes, 80. Extraído el 25 de Junio de 2014 de: <http://www.efdeportes.com/efd80/basket.htm>.
- Salim, J., Wadey, R., y Diss, C. (2015). Examining Hardiness, Coping and Stress-Related Growth Following Sport Injury. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(2), 154-169. doi: 10.1080/10413200.2015.1086448
- Salmela, J. H. (1996). *Great job Coach!: Getting the edge from proven winners*. Ottawa, Canada: Potentium.
- Salmela, J. H. (1997). Detection des talents. *E.P.S*, 267, 27-30.
- Sánchez, M. (2002). *El proceso de llegar a ser experto en baloncesto: un enfoque psicosocial*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad Castilla-La Mancha, Toledo.
- Sánchez, X., y Fernández, F. (1992). Deprivación sociocultural y desarrollo del lenguaje en niños de la V Región. *Revista de Sociología, Universidad de Chile*, 6, 29-39.
- Sánchez, X., y Villarroel, G. (1990). Socialización primaria y estructura familiar. *Estudios Sociales*, 65(3), 87-95.
- Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de violencia*. Barcelona: Ariel.
- Sanz-Arazuri, E., Ponce-de-León, A., y Valdemoros-San-Emeterio, M. A. (2012). Parental predictors of physical inactivity in Spanish adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 95-101.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226-235.
- Schaefer, E. S., y Bell, R. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29(3), 339-361.
- Schneider, W., Cavell, T., y Huges, J. (2006). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviours. *Development and Psychopathology*, 15, 95-117.

- Sears, R. R., MacCoby, E., y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Wadsworth, Estados Unidos: Thomson Learning.
- Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W., y Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359-372. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9045-6>.
- Sharp, S., y Smith, P. K. (1994). *Tackling Bullying in your School*. Londres: Routledge.
- Sheard, M., y Golby, J. (2010). Personality hardiness differentiates elite-level sport performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(2), 160-169.
- Siegel, R., y Laursen, P. (2012). Keeping your cool: Possible mechanisms for enhanced exercise performance in the heat with internal cooling methods. *Sports Medicine*, 42(2), 89-98. doi: 10.2165/11596870-000000000-00000
- Smith, T. W. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility, and health. En A. W. Siegman y T. W. Smith (Eds.), *Anger, hostility and heart* (pp. 23-42). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simon, H. A., y Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61(4), 394-403.
- Simón, J. A. (2009). *Percepciones de los deportistas sobre los factores que contribuyen a la excelencia en el deporte*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de ciencias del deporte de Castilla la Mancha, Toledo.
- Singer, R. N., y Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From Genes to Supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30(2), 117-150.
- Singh, G. K., Kogan, M. D., Siahpush, M., y Van Dick, P. C. (2008). Independent and joint effects of socioeconomic, behavioral, and neighborhood characteristics on physical inactivity and activity levels among US children and adolescents. *Journal of Community Health*, 33(4), 206-216.

- Sleddens, E. F. C., Gerards, S. M. P. L., Thijs, C., de Vries, N. K., y Kremers, S. P. J. (2011). General parenting, childhood overweight and obesity-inducing behaviors. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(1), 12–27. doi:10.3109/17477166.2011.566339.
- Smetana, J. G., y Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: the role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73(2), 563-580. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00424>.
- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (2001). Conducting sport psychology training programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. En J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp.378–400). Mountain View, Estados Unidos: Mayfield Publishing Company.
- Soberlak, P. (2001). *A retrospective analysis of the development and motivation of professional ice hockey players*. Tesis de Master no publicada. Universidad de Queen's, Kingston, Ontario, Canada.
- Sociedad Internacional para el Avance de la Kineantropometría (2001). *Estándares internacionales para la valoración antropométrica*. Australia: ISAK.
- Solková, I., y Sykora, J. (1995). Relation between psychological hardiness and physiological response. *Homeostasis in Health and Disease*, 36, 30-34.
- Solková, L., y Tomanek, P. (1994). Daily stress coping strategies: An effect of hardiness. *Studia Psychologica*, 36(5), 390-392.
- Spada, M., Caselli, G., Manfredi, C., Rebecchi, D., Rovetto, F., Ruggiero, G. M., et al. (2012). *Parental Overprotection and Metacognitions as predictors of Worry and Anxiety*. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40, 287-296.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482-497.
- Spector, P. E., Sanchez, J. L., Ling Siu, O. L., Salgado, J., y Ma, J. (2004). Eastern versus Western control beliefs at work: An investigation of secondary control, socio instrument control, and work locus of control in China and the US. *Applied psychology*, 53(1), 38-60.

- Spielberger, C. D. (1999). *Professional manual for the State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Rusell, S. F., y Crane, R. S. (1983). *Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C. D., Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., y Cano-Vindel, A. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Estado Rasgo 2–STAXI 2*. Madrid: TEA.
- Starkes, J. L. (2000). The road to expertise: Is practice the only determinant? *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 431-451.
- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Allard, F., Hodges, N. J., y Hayes, A. (1996). Deliberate practice in sports: What is it anyway? En K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports and games* (pp. 81-106). Mahwah: Erlbaum.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Stephoe, A., y Wardle, J. (2001). Locus of control and health related behaviours revised: A multivariate analysis of young adults from 18 countries. *British journal of psychology*, 92(4), 659-672.
- Strage, A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Journal of Adolescence*, 33(129), 17-31.
- Strage, A. A. (2000). Predictors of college adjustment and success: Similarities and differences among Southeast-Asian-American, Hispanic and White students. *Education*, 120(4), 731-740.
- Strage, A., y Brandt, T. (1999). Authoritative parenting and college student's academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146-156.
- Strickland, B. R. (1989). Internal-External control expectancies: From contingencies to creativity. *American Psychologist*, 44(1), 1-12.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tamir, M., Mitchell, C., y Gross, J. J. (2008). Hedonic and Instrumental Motives in Anger Regulation. *Psychological Science*, 19(4), 324-328.
- Taylor, A., Wilson, C., Slater, A., y Mohr, P. (2012). Self-esteem and body dissatisfaction in young children: Associations with weight and perceived

- parenting style. *Clinical Psychologist*, 16(1), 25-35. doi: 10.1111/j.1742-9552.2011.00038.x
- Terwase, J. M., Ibaishwa, R. L., y Enemari, J. (2016). Parenting Styles and Gender as Predictors of Social Intelligence among Adolescents in Idoma Land. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 181-187. doi:10.5901/mjss.2016.v7n1s1p181.
- Thérond, C., Duyme, M., y Capron, C. (2002). Socioeconomical status (SES) and children behaviour disorders. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. Eara: Oxford.
- Tomás, M. T. C., Tort, B. E., y Costa, J. A. G. (2007). Characteristics that define the “botellón” phenomenon in university students and adolescents. *Adicciones*, 19(4), 357-372.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness. The negative affects* (Vol. 1). New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness. The negative affects* (Vol. 2). New York: Springer.
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría educación*, 20(1), 151-178.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., García-Más, A., et al. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latino Americana de Psicología*, 39(2), 227-237.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tsai, J., Wang, C., y Lo, H. (2014). Locus of control, moral disengagement in sport, and rule transgression of athletes. *Social behavior and personality*, 42(1), 59-68. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.59>.
- Tucker, R., y Collins, M. (2012). What makes champions? A review of the relative contribution of genes and training to sporting success. *British Journal of Sport Medicine*, 46, 555-561. doi: 10.1136/bjsports-2011-090548.
- Turiano, N. A., Chapman, B. P., Agrigoroaei, S., Infurna, F. J., y Lachman, M. (2014). Perceived Control Reduces Mortality Risk at Low, Not High, Education Levels. *Health Psychology*, 33(8), 883-890.

- Turner, E. A., Chandler, M., y Heffer, R. W. (2009). Influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Turnipseed, D. (2003). Hardy personality: a potential link with organizational citizenship behavior. *Psychological Reports*, 93(2), 529-543.
doi:10.2466/pr0.2003.93.2.529
- Tutko, T., y Ogilvie, B. (1969). *The athletic motivational inventory*. San José: Institute for the Study of Athletic Motivation.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., y Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35(5), 357-375. doi:10.1002/ab.20313
- Vale, S., Soares-Miranda, L., Santos, R., Moreira, C., y Mota, J. (2013). Parental education and physical activity in pre-school children. *Care, health and development*, 40(3), 446-52. doi:10.1111/cch.12041.
- Van Ark, M., Elferink-Gemser, M. T., Roskam, A., y Visscher, C. (2009). Belangrijke kenmerken van succesvolle talent coaches. *Sportgericht*, 63(2), 30-33.
- Van Ark, M., Elferink-Gemser, M. T., Roskam, A. y Visscher, C. (2010). Important features of talent coaches for talent development in sports. En M. J. Coelho, A. J. Figueiredo, M. T. Elferink-Gemser y R. M. Malina (Eds.), *Youth Sports. Growth, Maturation and Talent* (pp. 179-205). Coimbra University Press: Portugal.
- Van Rossum, J. H. A. (2000). Deliberate practice and Dutch field hockey: An addendum to Starkes. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 452-460.
- Van Rossum J. H. A., y Gagné, F. (2006). Talent Development in Sports. En F. A. Dixon y S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 281-316). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Van Treuren, R. R., y Hull, J. G. (1987). Hardiness and the perception of symptoms. Paper presented at the 95th Annual Convention of the American Psychological Association. New York.
- Villalobos, J. A., Cruz, A. V., y Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(2), 119-129.
- Visscher, C., Elferink-Gemser, M. T., y Lemmink, K. A. P. M. (2009). Role of parental support in sports success of talented young Dutch athletes. En M. J. Coelho e

- Silva, A. J. Figueiredo, M. T. Elferink-Gemser y R. M. Malina (Eds.), *Youth Sports. Participation, Trainability and Readiness* (pp. 103-116). Coimbra University Press: Portugal.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., y Rekalde, I. (2006). Which school sports do families dream of? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 86, 97-107.
- Wadey, R., Evans, L., Hanton, S., y Neil, R. (2012). An examination of hardiness throughout the sport injury process: a qualitative follow-up study. *British Journal of Health Psychology*, 17(4), 872-893.
- Wake, M., Nicholson, J. M., Hardy, P., y Smith, K. (2007). Preschooler obesity and parenting styles of mothers and fathers: Australian national population study. *Pediatrics*, 120(6), 1520–1527.
- Wallace, M. T., Barry, C. T., Zeigler-Hill, V., y Green, B. A. (2012). Locus of Control as a Contributing Factor in the Relation Between Self-Perception and Adolescent Aggression. *Aggressive Behavior*, 38(3), 213–221.
- Warash, B. G., y Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121(3), 485-493.
- Ward, P., Hogdes, N. J., Williams, A. M., y Starkes, J. (2004). Deliberate practice and expert performance: defining the path to excellence. En A. M. Williams y N. J. Hodges (Eds.), *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory and Practice* (p. 231-258). Routledge: London.
- Weinberg, R., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiss, L. H., y Schwartz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67(5), 2101-2114.
- Wiebe, D. J. (1991). Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanism. *Journal of personality and Social Psychology*, 60, 89-99.
- Williams, C. A., y James, D.V. (2001). *Science for Exercise and Sport*. London: Routledge.
- Williams, P. G., Wiebe, D. J., y Smith, W. S. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 237-255.

- Wilson, K. A. (2001). *Performance parenting: a model for better youth sports through education*. Extraído el 20 de Enero de 2014 de <http://momsteam.com/>
- Wilson, K. S., y Spink, K. S. (2010). Perceived parental social control following a recalled physical activity lapse: impact on adolescents' reported behavior. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(6), 602-608.
doi:10.1016/j.psychsport.2010.06.012.
- Winsler, A., Madigan, A. L., y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(1), 1-12.
- Wittmann, M., Arce, E., y Santisban, C. (2008). How impulsiveness, trait anger and extra circular activities might affect higher aggression in school children. *Personality and Individual Differences, 45*(7), 618-623.
- Wolfenden, L. E., y Holt, N. L. (2005). Talent Development in Elite Junior Tennis: Perceptions of Players, Parents, and Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*(2), 108-126.
- Woodman, T., Davis, P. A., Hardy, L., Callow, N., Glasscock, I., y Yuill-Proctor, J. (2009). Emotions and sport performance: an exploration of happiness, hope, and anger. *Journal of sport and exercise psychology, 31*(2), 169-188.
- Woolgar, C., y Power, T. G. (1993). Parent and sport socialization: Views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior, 16*(3), 171-189.
- Yang, J. P., y Wang, X. C. (2012). Effect of moral disengagement on adolescents' aggressive behavior: Moderated mediating effect. *Acta Psychologica Sinica, 44*(8), 1075-1085.
- Yang, X. L., Telama, R., y Laakso, L. (1996). Parents Physical Activity, Socioeconomic Status and Education as Predictors of Physical Activity and Sport among Children and Youths - A 12-Year Follow-Up Study. *International Review for the Sociology of Sport, 31*(3), 3273-3291.
- Young, T. J. (1992). Locus of control and perceptions of human aggression. *Perceptual and Motor Skills, 74*(1), 1016-1018.
- Young, B. W., y Salmela, J. H. (2002). Perceptions of training and deliberate practice of middle distance runners. *International Journal of Sport Psychology, 33*, 167-181.
- Zatsiorski, V. (1989). *Metodología deportiva*. Moscú: Planeta.

- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York: Springer.
- Zuroff, D. C. (1980). Learned helplessness in humans: An analysis of learning processes and the roles of individual and situational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 130-145.



Anexo I

Miguel

Hernández

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Proyecto: Los Estilos Educativos Parentales y Variables Personales que Inciden en el Rendimiento Deportivo

Investigador Principal: Dra. Antonia Pelegrín Muñoz

Colaborador: Higinio González García

Universidad Miguel Hernández Departamento de Psicología de la Salud

higinio.gonzalez@graduado.umh.es

***Obligatorio**

Entiendo que D. Higinio González García, estudiante de Doctorado en la Universidad Miguel Hernández de Elche está realizando esta investigación con el fin de conocer la influencia de los estilos educativos y variables personales en el rendimiento deportivo. Entiendo además que se recogerán datos de forma totalmente anónima y confidencial. Si tengo alguna preocupación por los riesgos o los beneficios por participar en este estudio, puedo contactar con el investigador principal en el teléfono o en el email indicados arriba.

Confidencialidad y Privacidad

Toda la información obtenida en este estudio es completamente confidencial a menos que sea requerida por la ley. Los datos obtenidos serán debidamente custodiados y garantizada su confidencialidad, según indican las leyes de protección de datos (ley orgánica 15/1999 de 13 de diciembre y Ley de la Generalitat Valenciana 1/2003 de 28 de enero). La investigación propuesta respeta los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, del Convenio del Consejo de Europa relativo a los derechos humanos y la biomedicina, de la Declaración Universal de la UNESCO sobre el genoma humano y los derechos humanos, y del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina (Convenio de Oviedo relativo a los derechos humanos y la biomedicina). Conoce y cumplirá la legislación vigente y otras normas reguladoras, pertinentes al proyecto, en materia de ética, experimentación animal o bioseguridad.

Si estás de acuerdo con lo anteriormente descrito.

1. ¿Estás de acuerdo con tu participación en este estudio? * Marca

solo un óvalo.

Acepto

No Acepto

2. Fecha de Hoy

.....

SI PINCHAS EN ENVIAR, APARECERÁ EL ENLACE PARA COMENZAR EL CUESTIONARIO EN OTRA PÁGINA DIFERENTE



Esto se hace para que tus respuestas sean totalmente confidenciales

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y DEPORTIVO

Rellena las siguientes cuestiones con la mayor sinceridad posible. Tu respuesta será confidencial.

***Obligatorio**

Edad *

Nota: Escribir sólo el número, no es necesario poner el sufijo "años".

Altura *

Nota: Exprésalo en centímetros. Ej: 181

Peso *

Nota: Expresar solo el número en Kgs, no es necesario poner la unidad de medida. Ej: 85

Sexo *

- Hombre
 Mujer

Situación laboral *

- Trabajando
 Parado

¿Estás estudiando actualmente? *

- Sí
 No

Nivel de Estudios *

Señala la titulación más alta que poseas

- Sin Estudios
 Graduado Escolar (EGB, ESO)
 BUP
 Ciclo de Grado medio de Formación Profesional
 Bachillerato
 Ciclo Superior de Formación Profesional

- COU
- Diplomatura
- Licenciatura
- Grado
- Máster o Doctorado
- Otro:

¿Cuál es la profesión de tu Madre? *

¿Cuál es el nivel de Estudios de tu Madre? *

Señala la titulación más alta que posea

- Sin Estudios
- Graduado Escolar (EGB, ESO)
- BUP
- Ciclo de Grado medio de Formación Profesional
- Bachillerato
- Ciclo Superior de Formación Profesional
- COU
- Diplomatura
- Licenciatura
- Grado
- Máster o Doctorado
- Otro:

¿Cuál es la profesión de tu Padre? *

¿Cuál es el nivel de Estudios de tu Padre? *

Señala la titulación más alta que posea

- Sin Estudios
- Graduado Escolar (EGB, ESO)
- BUP
- Ciclo de Grado medio de Formación Profesional
- Bachillerato
- Ciclo Superior de Formación Profesional
- COU
- Diplomatura
- Licenciatura
- Grado
- Máster o Doctorado

Otro:

Estado Civil *

Soltero/a

Pareja

Casado/a

Divorciado/a

Otro:

Número de hijos *

Si trabajas, ¿En qué trabajas? *

¿Cuántas horas trabajas a la semana?

Por ejemplo: 8

Si estudias, ¿Qué estudias? *

Señala la titulación que estés realizando

Sin Estudios

Graduado Escolar (ESO)

Ciclo de Grado medio de Formación Profesional

Bachillerato

Ciclo Superior de Formación Profesional

Diplomatura

Licenciatura

Grado

Máster o Doctorado

Otros cursos

Cursos de Idiomas

Otro:

¿Cuántas horas realizas de estudio a la semana?

Contesta con un número concreto. No es necesario poner el sufijo horas. Ej: 9

¿Qué deporte practicas principalmente? *

Ajedrez

Atletismo

Badminton

- Running
- Balonmano
- Ciclismo (Carretera, Ciclocross y mountainbike)
- Baloncesto
- Crossfit
- Culturismo
- Esgrima
- Esquí
- Fútbol
- Fútbol Sala
- Musculación (Fitness)
- Deporte Salud
- Frontenis
- Hapkido
- Judo
- Karate
- Natación
- Ninjutsu
- Padel
- Patinaje
- Remo
- Rugby
- Triathlon
- Tenis
- Tenis de mesa
- Voleibol
- Tiro con Arco
- Vela
- Waterpolo
- Otro:



Realizas otro u otros

En caso afirmativo, selecciona cuáles

- Ajedrez
- Atletismo
- Badminton
- Running
- Balonmano
- Ciclismo (Carretera, Ciclocross y mountainbike)
- Baloncesto

- Crossfit
- Culturismo
- Esgrima
- Esquí
- Fútbol
- Fútbol Sala
- Musculación (Fitness)
- Deporte Salud
- Frontenis
- Hapkido
- Judo
- Karate
- Natación
- Ninjutsu
- Padel
- Patinaje
- Remo
- Rugby
- Triathlon
- Tenis
- Tenis de mesa
- Voleibol
- Tiro con Arco
- Vela
- Waterpolo
- Otro:



¿Pertenece a algún club? *

- Sí
- No

¿A qué club perteneces o clubs?

¿Estás federado? *

- Sí
- No

¿A qué federación o federaciones perteneces?

En caso de jugar Federado. ¿En qué número de división juegas? *

Por ejemplo: 2b de fútbol es 3ª liga de fútbol. Si en tu deporte no se compite por ligas, indícalo en otros.

- Primera Liga
- Segunda Liga
- Tercera Liga
- Cuarta Liga
- Quinta Liga
- Sexta Liga
- Septima Liga

Otro:

¿Compites a nivel Local? *

- Si
- No

¿Compites a nivel Regional? *

- Si
- No

¿compites a nivel Nacional? *

- Si
- No



¿Compites a nivel Internacional? *

- Si
- No

En relación a tu actividad deportiva principal ¿Cuántas horas le dedicas a la semana? *

Escribe solo el número. Ej: 5

¿Y cuántas de competición? *

Escribe solo el número. Ej: 5

¿A qué edad empezaste a practicar tu deporte principal? *

Escribe solo el número. Ej: 9

¿Eres profesional de tu deporte? *

- Si
- No

¿Eres aficionado o amateur? *

- Si
 No

¿Fuiste profesional en el pasado? *

Contesta en caso de que ahora seas amateur y antes fueras profesional

- Si
 No

Si has sido o eres profesional ¿A qué edad empezaste a practicar deporte como profesional?

Escribe solo el número. Ej: 5

¿Durante cuántos años fuiste profesional?

Escribe solo el número. Ej: 10

Señala los motivos que te impulsaron a practicar deporte cuando te iniciaste.....

Mejorar tus habilidades físicas y técnicas *

- Si
 No

Competir con otros deportistas *

- Si
 No

Mejorar tu salud y/o aspecto físico *

- Si
 No

Estar con los amigos *

- Si
 No

Otros motivos

Señala los motivos que te impulsaron a practicar deporte actualmente

Mejorar tus habilidades físicas y técnicas *

- Si
 No

Competir con otros deportistas *

- Si
 No

Mejorar tu salud y/o aspecto físico *

- Si
 No

Estar con los amigos *

- Si
 No

Otros motivos

Responde en relación a tus éxitos deportivos.....

¿Has conseguido éxitos a nivel Local? *

- Si
 No

¿Cuántos?

Nota: Contesta con un número. Ejemplo: 8

¿Cuáles?

¿Has conseguido éxitos a nivel Regional/Provincial? *

- Si
 No

¿Cuántos?

Nota: Contesta con un número. Ejemplo: 8

¿Cuáles?

¿Has conseguido éxitos a nivel nacional? *

- Si
- No

¿Cuántos?

Nota: Contesta con un número. Ejemplo: 8

¿Cuáles?

¿Has conseguido éxitos a nivel Internacional? *

- Si
- No

¿Cuántos?

Nota: Contesta con un número. Ejemplo: 8

¿Cuáles?

¿Consideras que en el deporte has llegado hasta donde querías llegar? *

- Si
- No

Responde en caso de que hayas contestado NO, a la pregunta anterior.

¿Qué es lo que NO te ha hecho llegar ahí?

Responde a las siguientes preguntas, sólo en caso de que hayas puesto No en la pregunta: ¿Consideras que en el deporte has llegado hasta donde querías llegar?..

Lesiones

- Si
- No

Apoyo Familiar

- Si
- No

Tiempo

- Si
- No

Estudios

- Si
- No

Trabajo

- Si
- No

Físico

- Si
- No

Otros motivos



Responde en caso de que hayas contestado SI, a la pregunta: ¿Crees que en el deporte has llegado hasta donde querías llegar?.

En caso de que hayas saciado tus expectativas ¿Qué es lo que te ha hecho llegar ahí?

Sacrificio

- Si
- No

La Suerte

- Si
- No

Cualidades físicas

- Si
- No

Apoyo Familiar

- Si
- No

Fuerza mental

- Si
- No

Otro

A partir de aquí vuelven a ser obligatorias de responder

¿En qué grado has conseguido saciar tus expectativas y objetivos? *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

En alguna ocasión he estado solo en casa *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

¿Crees que tu familia te apoya en el deporte? *

- Si, sin duda
- Si, con reparos
- De vez en cuando
- Casi nunca
- Otro:

¿Crees que tus amigos te apoyan en el deporte? *

- Si, sin duda
- Si, con reparos
- De vez en cuando

Casi nunca

Otro:

Nunca he ido al cine *

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones referidas a tu deporte. Señala con una cruz, tu grado de acuerdo, lo más adecuado a lo que piensas o sientes como deportista. Agradeceremos enormemente tu sinceridad.

A menudo me levanto con deseos de seguir el entrenamiento donde lo dejé el día anterior. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Me gusta tener variedad en el entrenamiento. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

La mayoría de las veces mi entrenador (o quien me orienta en el entrenamiento) tiene en cuenta lo que digo sobre el entrenamiento o las competiciones. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

En el deporte, la planificación puede ayudar a evitar muchos problemas en el futuro. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Normalmente creo que puedo influir en el próximo resultado en función de lo que haga hoy. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Me siento incómodo si tengo que hacer cambios en mi organización diaria. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

No importa cuánto esfuerzo invierta, no conseguiré nada. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Me resulta difícil imaginarme entusiasmado por entrenar *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

No importa los cambios que hagas en el entrenamiento, "como lo has hecho siempre y te ha funcionado" es lo mejor. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

No importa el esfuerzo con que entrenes, parece que nunca alcanzarás tus metas. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Aún si persistes ante los obstáculos no te ves recompensado con buenas marcas. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

La mayoría de las veces no merece la pena que te esfuerces, ya que de todas formas las cosas nunca salen bien. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Cuando estoy cansado o enfermo, a veces me apetece acostarme pronto en la cama *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Lo más emocionante para mí son mis propios sueños y fantasías sobre mis posibilidades como deportista. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

No respondo ante situaciones de desventaja hasta que no estoy extremadamente seguro de mis posibilidades. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Me molesta que algo inesperado interrumpa mi rutina diaria. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Cuando cometo un error, poco puedo hacer para remediarlo. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

No creo que deba esforzarme al máximo en mi entrenamiento, pues de todas formas eso no cambia los resultados que obtengo. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Una de las mejores formas de manejar la mayoría de las molestias y problemas del entrenamiento es no pensar en ellos. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

No me gustan las situaciones inciertas o impredecibles. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Malgasto la mayor parte de mi entrenamiento haciendo cosas que no tienen sentido. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Muchas veces no sé ni lo que pienso respecto a mi dedicación a este deporte. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Conozco a gente que lleva gafas *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

No llevo un plan de entrenamiento que no sea adecuado a la próxima competición. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

El entrenamiento diario es demasiado aburrido como para dedicarse a él. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Cuando otras personas se enfadan conmigo, normalmente no es por una buena razón. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo



b) El conseguir que la gente haga lo que debe, depende de la propia habilidad capacidad, la suerte tiene poco, o nada exacto.

17. *

a) En lo que se refiere a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos comprender, ni controlar.

b) Tomando parte activa en los asuntos políticos y sociales la gente puede controlar los asuntos mundiales.

18. *

a) La mayoría de las personas no se dan cuenta del grado en que sus vidas están controladas por sucesos o hechos accidentales.

b) Realmente, no existe la "suerte".

19. *

a) Uno debería estar siempre dispuesto a admitir sus errores.

b) Habitualmente, es mejor ocultar los propios errores.

20. *

a) Es difícil saber si, realmente, le gustas o no a una persona.

b) La cantidad de amigos que tengas, dependerá de lo simpático que seas.

21. *

a) A la larga, las cosas malas que nos suceden, se compensan con las buenas.

b) La mayoría de las desgracias son el resultado de falta de capacidad, ignorancia, pereza, o de las tres cosas a la vez.

22. *

a) Si se hace el esfuerzo suficiente podemos hacer que la administración funcione bien.

b) Es difícil para la mayoría de la gente tener un gran control sobre las cosas que hacen los políticos en sus cargos.

23. *

a) Algunas veces no puedo entender cómo los profesores determinan las calificaciones que dan.

b) Hay una relación estrecha y directa entre lo que estudio y las calificaciones que obtengo.

24. *

a) Un buen líder cuenta con que la gente decida por sí misma lo que debería hacer.

b) Un buen líder aclara a cada uno cuál es su cometido.

25. *

a) Muchas veces pienso que tengo poca influencia sobre las cosas que me suceden.

b) No me puedo creer que el azar o la suerte juega un papel importante en mi vida.

26. *

- a) Si una persona se encuentra sola es porque no intenta ser amistosa con los demás.
 b) No tiene mucho sentido esforzarse demasiado en agradar a la gente, si les caes bien, les caes bien, y si no, nada.

27. *

- a) Se hace demasiado énfasis en actividades atléticas durante el bachiller.
 b) El deporte en equipo es una vía excelente para formar el carácter.

28. *

- a) Lo que me sucede es el resultado de mis propias acciones.
 b) Algunas veces siento que no tengo bastante control sobre el rumbo que está tomando mi vida.

29. *

- a) La mayoría de las veces no puedo comprender por qué los políticos se comportan de la forma en que lo hacen.
 b) A la larga, todos somos responsables del mal gobierno, tanto a nivel local como nacional.

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a sí misma. Lea cada afirmación y señale la letra que mejor indique **CÓMO SE SIENTE NORMALMENTE**, utilizando la siguiente escala de valoración:

A: CASI NUNCA B: ALGUNAS VECES C: A MENUDO D: CASI SIEMPRE

Tengo un carácter irritable *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me caliento rápidamente *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Soy una persona exaltada *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me molesta cuando hago algo bien y no me lo reconocen *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

En alguna ocasión he viajado en autobús *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Tiendo a perder los estribos *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me pone furioso que me critiquen delante de los demás *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me siento furioso cuando hago un buen trabajo y se me valora poco *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me cabreo con facilidad *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me enfado si no me salen las cosas como tenía previsto *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me enfado cuando se me trata injustamente *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Señale la letra que mejor indique **CÓMO REACCIONA O SE COMPORTA CUANDO ESTÁ ENFADADO O FURIOSO**, utilizando la siguiente escala:

A: CASI NUNCA B: ALGUNAS VECES C: A MENUDO D: CASI SIEMPRE

Controlo mi temperamento *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Expreso mi ira *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Algunas veces, al llamar por teléfono, me he encontrado con que comunicaba *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Me guardo para mí lo que siento *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Hago comentarios irónicos de los demás *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

La distancia entre Madrid y Barcelona es mayor que entre Madrid y Nueva York *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Mantengo la calma *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Hago cosas como dar portazos *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Ardo por dentro aunque no lo demuestro *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Controlo mi comportamiento *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Hay personas a las que se les dan bien los idiomas *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Discuto con los demás *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Tiendo a tener rencores que no cuento a nadie *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Puedo controlarme y no perder los estribos *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Estoy más enfadado de lo que quiero admitir *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Digo barbaridades *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Me irrito más de lo que la gente se cree *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

En alguna ocasión he visto una película en la televisión *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Pierdo la paciencia *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Controlo mis sentimientos de enfado *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre



Rehúyo encararme con aquello que me enfada *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Controlo el impulso de expresar mis sentimientos de ira *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Respiro profundo y me relajo *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Hago cosas como contar hasta diez *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Trato de relajarme *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Hago algo sosegado para calmarme *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Intento distraerme para que se me pase el enfado *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Pienso en algo agradable para tranquilizarme *

1 2 3 4

Casi Nunca Casi Siempre

Piensa como te educaban tus padres o tutores en el pasado, recuerda la etapa más representativa de tu infancia y contesta las siguientes cuestiones.

Contesta respecto a tus datos familiares

A. El número de hermanos que tengo, contándome yo mismo, es de... *

Si no tienes hermanos, escribe 1.

B. En el orden de los hermanos, yo ocupo el número.... *

C. En casa vivía con mi padre y con mi madre *

- Si
 No

Sólo si has contestado NO a la pregunta anterior "C", es decir si no viviste con tu padre y con tu madre, contesta a las preguntas C1 A C6.

C.1 ¿Se murió tu padre?

- SI
 NO

C.1 ¿Se murió tu madre?

- SI
 NO

C.2. ¿Es desconocido tu Padre?

- SI
 NO

C.2. ¿Es desconocido tu Madre?

- SI
 NO

C.3. Vive Separado tu Padre

- SI
- NO

C.3. Vive Separado tu Madre

- SI
- NO

C.4. Trabaja lejos de la familia tu Padre

- SI
- NO

C.4. Trabaja lejos de la familia tu Madre

- SI
- NO

C.5. Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo mi Padre

- SI
- NO

C.5. Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo mi Madre

- SI
- NO



Apartir de la siguiente cuestión son obligatorias de contestar

D. Cuando era Pequeño/a, yo vivía con.... mi padre, pero no con mi madre *

Si vives con los dos contesta, No.

- SI
- NO

En alguna ocasión he visto a niños jugando en el parque *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Cuando era Pequeño/a, yo vivía con.... mi Madre, pero no con mi Padre *

Si vives con los dos, contesta No.

- SI
- NO

Vivía con otras personas que no eran mis padres *

- SI
- NO

Mi casa la encontraba triste, estaba a disgusto en ella. *

- SI
- NO

Mis Padres o tutores discutían muchas veces *

- SI
- NO

Mis Padres o tutores muchas veces se enfadaban *

- SI
- NO

Mis Padres o tutores se querían poco *

- SI
- NO

En mi casa había bastantes líos *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor me trataba muy bien, como a una persona mayor *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora me trataba muy bien, como a una persona mayor *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor me quería mucho *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora me quería mucho *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor me animaba a hacer las cosas *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me animaba a hacer las cosas *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me castigaba o me reñía pocas veces, cuando era necesario *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me castigaba o me reñía pocas veces, cuando era necesario *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me dejaba actuar a mi solo, tenía confianza en mí. *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me dejaba actuar a mi solo, tenía confianza en mí. *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor estaba muy pendiente de mí, preocupado por lo que hacía *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora estaba muy pendiente de mí, preocupada por lo que hacía *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor solía estar con miedo de que me pasara algo *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora solía estar con miedo de que me pasara algo *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me ayudaba demasiado en lo que tenía que hacer *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora me ayudaba demasiado en lo que tenía que hacer *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor se preocupaba de lo que hacía y con quién había estado *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora se preocupaba de lo que hacía y con quién había estado *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor me defendía contra todos los que me hacían algo *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora me defendía contra todos los que me hacían algo *

- SI
- NO

Nunca he entrado en un bar *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Mi Padre o tutor me dejaba hacer todo lo que yo quería *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora me dejaba hacer todo lo que yo quería *

- SI
- NO

Me molestan los cambios en la rutina habitual de entrenamiento/competición. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Me resulta difícil creer a los compañeros cuando dicen que las actuaciones que hacen van en beneficio del club o equipo *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Creo que si alguien intenta ganarme, obstaculizarme o lesionarme, no hay mucho que yo pueda hacer para pararle o evitarlo. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Se llega antes de Madrid a Moscú en coche que en avión *

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Muchas competiciones o entrenamientos no son muy emocionantes para mí. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Creo que los deportistas que dicen que piensan en el equipo en sus actuaciones, lo dicen sólo para quedar bien. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Cuando recibo una reprimenda en el entrenamiento normalmente es justificada. *

0 1 2 3

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de enunciados. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta. Elija la que más se adecue a su forma de pensar seleccionando a o b.

1. *

- a) Los niños se hacen problemáticos porque sus padres los castigan demasiado
- b) El problema con la mayoría de los niños hoy día, es que sus padres son demasiado tolerantes con ellos.

2. *

- a) Muchas de las cosas desagradables en la vida de las personas son, en parte debidas a la mala suerte.
- b) Los infortunios de la gente son el resultado de los errores que comete.

3. *

- a) Una de las principales razones de que haya guerras es que la gente no se toma bastante interés en la política.
- b) Siempre habrá guerras, por mucho que la gente intente evitarlas.

4. *

- a) A la larga, la gente logra el respeto que se merece en este mundo
- b) Por desgracia, los méritos de un individuo pasan a menudo desapercibidos, por mucho que se esfuerce.

5. *

- a) La idea de que los profesores son injustos con los alumnos es una tontería.
- b) La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta del grado en que sus notas están influenciadas por hechos accidentales

6. *

- a) Sin apoyo suficiente, uno no puede ser un lider eficaz.
- b) La gente capaz que no logra ser lider, es porque no ha aprovechado las oportunidades que ha tenido.

7. *

- a) Hay gente a quienes, por mucho que lo intentes, no les caes bien.
- b) La gente que no logra caer bien a los otros, es que no sabe cómo ganarse a los demás.

8. *

- a) La herencia juega el principal papel en la determinación de la personalidad
- b) Las experiencias personales en la vida determinan el cómo somos.

9. *

- a) He encontrado a menudo que lo que tiene que ocurrir ocurre.
- b) La confianza en el destino nunca ha tenido tanta fuerza sobre mí, como al tomar una decisión que lleva a un curso de acción definido

10. *

- a) En el caso del estudiante bien preparado raras veces se da, si es que se da, lo del "examen injusto"
- b) Muchas veces, las preguntas de los exámenes tienden a estar tan poco relacionadas con el trabajo del curso, que el estudio es realmente inútil.

11. *

- a) Alcanzar el éxito es cuestión de trabajo duro; la suerte tiene poco, o nada, que ver con ello.
- b) Conseguir un buen trabajo depende principalmente de estar en el lugar exacto en el momento preciso.

12. *

- a) El ciudadano medio puede influir en las decisiones del gobierno.
- b) Este mundo está dirigido por unos pocos que están en el poder, y no es mucho lo que el hombre corriente puede hacer en este tema.

13. *

- a) Cuando hago planes estoy casi seguro de que podré ponerlos en marcha.
- b) No siempre es sensato hacer planes a demasiado largo plazo, porque muchas cosas se vuelven, de algún modo, una cuestión de buena o mala suerte.

14. *

- a) Hay ciertas personas que no son precisamente buenas.
- b) Hay algo bueno en cada uno.

15. *

- a) En mi caso, conseguir lo que quiero tiene poco, o nada, que ver con la suerte
- b) Muchas veces daría lo mismo decidir lo que hay que hacer, tirando una moneda al aire.

16 *

- a) Quien logra ser el jefe depende, a menudo, de quien fue lo bastante afortunado de estar el primero en el lugar exacto.

A mi Padre o tutor le hacía gracia lo que digo o hago *

- SI
- NO

A mi Madre o tutora le hacía gracia lo que digo o hago *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor muy pocas veces me castigaba o reñía *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora muy pocas veces me castigaba o reñía *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor casi todo lo que pedía me lo concedía *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora casi todo lo que pedía me lo concedía *

- SI
- NO

Con mi Padre o tutor llorando o enfadándome conseguía siempre lo que deseaba *

- SI
- NO

Con mi Madre o tutora llorando o enfadándome conseguía siempre lo que deseaba *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor siempre me estaba llamando la atención *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora siempre me estaba llamando la atención *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor quería que fuera como una persona mayor *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora quería que fuera como una persona mayor *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me exigía y me controlaba todo lo que hacía *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me exigía y me controlaba todo lo que hacía *

- SI
 NO

A mi Padre o tutor todo lo que hacía le parecía que estaba mal *

- SI
 NO

A mi Madre o tutora todo lo que hacía le parecía que está mal *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor se enfadaba por cualquier cosa que hacía *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora se enfadaba por cualquier cosa que hacía *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me hacía poco caso cuando yo hablaba

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me hacía poco caso cuando yo hablaba *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor hablaba poco conmigo *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora hablaba poco conmigo *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor quería a otros hermanos más que a mí *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora quería a otros hermanos más que a mí *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor se preocupaba poco por mí *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora se preocupaba poco por mí *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor muchas veces sentía que me tenía abandonado *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora muchas veces sentía que me tenía abandonado *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor me solía pegar muchas veces *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora me solía pegar muchas veces *

- SI
- NO

Mi Padre o tutor siempre me estaba chillando *

- SI
- NO

Mi Madre o tutora siempre me estaba chillando *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me quería poco *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me quería poco *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor era serio conmigo *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora era seria conmigo *

- SI
 NO

Mi Padre o tutor me tenía manía *

- SI
 NO

Mi Madre o tutora me tenía manía *

- SI
 NO

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de

Este formulario se creó en Universidad Miguel Hernández de Elche.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)