

Revista de Psicología del Deporte
2009. Vol. 18, núm. 2, pp. 235-252
ISSN: 1132-239X

Universitat de les Illes Balears
Universitat Autònoma de Barcelona

IMPLICACIÓN PARENTAL: ADAPTACIÓN DE UN MODELO TEÓRICO AL DEPORTE

Pedro Teques* y Sidónio Serpa

PARENTAL INVOLVEMENT: ADAPTATION OF A THEORETICAL MODEL TO SPORT

KEYWORDS: Parental involvement, Children, Sport.

ABSTRACT: To analyse the complexity of parental involvement in children's sports, we shall attempt to understand the reasons for parental engagement and how that involvement can contribute positively to children's self-achievement. In this sense, we are presenting an explicative model supported by considerations taken from academic research that is capable of bringing together several valences to respond to questions that sport research have yet to answer: (1) why parents get involved, (2) what characteristics does the involvement entail, and (3) how does involvement affect children's achievement in sport.

Correspondencia: Sidónio Serpa. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. FMH-UTL
Estrada da Costa. 1499-002 Cruz Quebrada. Lisboa, Portugal. E-Mail: Pedro Teques: pteques@apef.net

* Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Portugal.

— Fecha de recepción: 10 de Marzo de 2009. Fecha de aceptación: 21 de Mayo de 2009.

El estudio de la influencia parental en la participación deportiva de niños y jóvenes ha sido dominado por una orientación socio-cognitiva al estudiar el comportamiento motivado (Brustad, 1992). Esta perspectiva alude a la influencia de las diferencias individuales del proceso cognitivo de evaluación en los patrones de comportamiento motivado y de logro. Es decir, la auto-percepción de competencia y de capacidad, así como las cogniciones del significado de logro son los elementos del proceso de evaluación cognitiva que más contribuyen para influir en la motivación personal.

En la revisión más reciente sobre el estudio de la implicación parental en el deporte, Horn y Horn (2007) presentaron el modelo de expectativa-valencia desarrollado por Eccles y colaboradores (Fredricks y Eccles, 2004), como la alternativa más creíble para el estudio de la influencia parental en la participación deportiva de niños y adolescentes, en comparación con otras teorías (e. g., Harter, 1998; Nicholls, 1984) que contribuyeron con alguna información al conocimiento del fenómeno, pero “no está claro el modelo de expectativa-valencia en el delineamiento de los mecanismos por los cuales los padres influyen en el rendimiento y los comportamientos de logro del niño” (p. 686). En general, el modelo de expectativa-valencia preconiza que los padres influyen en la auto-percepción de los niños por la retroalimentación que proporcionan al niño por su competencia en relación con un determinado dominio de logro. Los comportamientos parentales favorecen la interpretación por parte del niño de su propia competencia, modelando sus expectativas para el logro. Según Fredricks y Eccles (2004), los padres evalúan las capacidades de sus hijos y proporcionan niveles diferenciados de oportunidades, ánimo y apoyo, teniendo en

consideración sus creencias personales. La combinación de las características de las creencias parentales, patrones de apoyo social, y oportunidades, se traducen en niveles diferenciados de competencia percibida y de expectativas por parte del niño en la práctica deportiva.

A pesar del reciente desarrollo conceptual, la investigación tiende a ser pragmática en la explicación de los procesos de influencia parental en el deporte. Los enfoques teóricos en este contexto están fundamentalmente centrados en las consecuencias de los comportamientos y actitudes de los padres en determinados procesos psicológicos y cognitivos del niño en la práctica deportiva, tales como la orientación de los objetivos de logro o la auto-percepción de competencia y capacidad (e. g., Fredricks y Eccles, 2004; Harter, 1998; Nicholls, 1989). Sin embargo, se observa que las variables incluidas en el estudio del fenómeno se analizan mediante correlaciones y se contextualizan en una perspectiva micro-analítica y lineal del proceso de socialización. Es decir, la mayoría de la investigación sobre la implicación parental en la práctica deportiva se basa en la evaluación sistemática de variables específicas considerando diseños metodológicos de correlación (e. g., Harwood y Swain, 2002; Kanters y Casper, 2008), a partir de la medición de una variable de la implicación parental y la medición de la percepción del niño de la misma variable.

En el contexto académico, recientemente, Hoover-Dempsey y colaboradores (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997, 2005; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandle, y Hoover-Dempsey, 2005) han desarrollado un modelo con el propósito de determinar las variables que mejor explican la implicación parental y que pueden ser potenciales elementos de la

intervención para promover la eficacia de la implicación. Así, el modelo pretende explicar la influencia parental considerando una perspectiva integrada, a través de la combinación de variables estructurales y dinámicas; interesa evaluar por qué los padres participan y cómo es que esa implicación influye en el desarrollo deportivo del niño.

Por tanto, a pesar de reconocer los factores sociales y ecológicos como influyentes en las interacciones entre padres, niños, instituciones y comunidad (Bronfenbrenner, 1987), el modelo se basa en perspectivas sociales, culturales y psicológicas de la implicación de los padres. En este sentido, han elaborado conceptualmente un modelo considerando tres cuestiones fundamentales: (1) por qué los padres participan, (2) qué características presentan sus formas de implicación, y (3) cómo es que la implicación influye en el contexto de logro del niño en la práctica deportiva.

Resumiendo el modelo presentado en la Figura 1, los padres pueden participar en la práctica deportiva de los niños por diversas razones. En primer lugar, lo pueden hacer por la motivación personal, por la construcción de un rol parental específico y por un sentido de eficacia para ayudar el niño en la práctica deportiva. En segundo lugar, pueden responder a los requerimientos para la implicación presentados por la organización deportiva, el entrenador y el niño. En tercer lugar, pueden ser influidos por el contexto vivencial, es decir, por el conocimiento y competencias para influir positivamente en el niño, y por el tiempo y energía disponibles para las actividades de la implicación (Nivel 1).

Cuando los padres deciden participar en las actividades de sus hijos, utilizan cuatro tipos de mecanismos de influencia, durante la participación, sobre la experiencia deportiva del niño: modelado, instrucción, refuerzo y

ánimo. El modelado respecto a las actividades deportivas del niño se refiere a las acciones y conductas de los padres, tales como preguntar al niño sobre la competición o entrenamiento, sobre lo que sucede en las gradas, o la relación con el entrenador, las cuales pueden influir en el comportamiento del niño. La instrucción parental en el contexto deportivo se relaciona con las posibles sugerencias que los padres hacen al niño durante su práctica. El refuerzo promovido por los padres está relacionado con las conductas que los padres puedan tener para mantener o desarrollar comportamientos positivos del niño en la práctica deportiva. Por último, el ánimo se refiere al apoyo afectivo ofrecido a la experiencia del niño durante sus actividades deportivas (Nivel 2).

Por otra parte, las percepciones del niño respecto a los mecanismos de implicación de los padres pueden influir en su experiencia deportiva, concretamente, en las respuestas afectivas y en el comportamiento. El principio de la concepción de este nivel parte de la adaptación de las dimensiones psicológicas del nivel inferior, basándose en las mismas variables teóricas (Nivel 3).

Existe también un conjunto de variables psicológicas próximas al niño en el deporte, influidas por la participación de los padres, teniendo en cuenta que existe una relación mediadora entre el desarrollo de atributos psicológicos del niño en la práctica deportiva y la implicación parental. Tales atributos son la autoeficacia, la motivación intrínseca, las estrategias de auto-regulación y la autoeficacia relacional con los entrenadores (Nivel 4).

Por último, el Nivel 5 del modelo identifica la auto-realización del niño en la práctica deportiva como un producto del proceso y, momentáneamente, un constructo distante de la implicación parental.

Nivel 5

Autorrealización deportiva



Nivel 4

Atributos del niño que conducen a la autorealización			
Auto-eficacia	Motivación intrínseca para el aprendizaje	Estrategias de auto-regulación	Auto-eficacia relacional con los entrenadores



Nivel 3

Percepción del niño de los mecanismos de implicación de los padres			
Ánimo	Modelado	Refuerzo	Instrucción



Nivel 2

Mecanismos de implicación de los padres			
Ánimo	Modelado	Refuerzo	Instrucción



Nivel 1

Motivación Personal		Requerimientos			Contexto de Vivencia	
Construcción del rol parental	Eficacia parental	Requerimientos desde la organización deportiva	Requerimientos desde el entrenador	Requerimientos desde el joven atleta	Conocimientos y competencias	Tiempo y energía

Figura 1. Modelo de implicación parental en el deporte. Adaptado de Hoover-Dempsey y Sandler (2005).

El modelo presenta una estructura multidimensional, y además de poder ofrecer una explicación potencial sobre el proceso de implicación y de sus influencias, presenta ventajas para la promoción de la implicación parental eficaz en el deporte. En este sentido, basándose en la revisión de la investigación sobre la influencia parental en los últimos años, se desarrollará, a continuación, una adaptación conceptual y metodológica del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) al contexto deportivo, describiendo las variables capaces de explicar por qué los padres participan, cuáles son las formas de implicación y cómo la implicación influye en la autorrealización de los niños y adolescentes en la formación deportiva.

¿Por qué los padres se implican en la práctica deportiva?

Smoll (2001) explica que a partir de la decisión del niño de practicar una modalidad deportiva, los padres deben asumir una serie de responsabilidades y desafíos, como, por ejemplo, comprender los motivos del niño en la práctica deportiva, fomentar la diversión, no presionar y conocer las reglas del juego. En otro sentido, el autor refiere la tentación de los padres de ser, también, perdedores o ganadores en el deporte, debido a la identificación excesiva con la práctica deportiva del hijo, que transforman en su misma extensión. En este contexto, la implicación de los padres en el deporte podrá surgir en función de tres dimensiones internas o externas: (1) la motivación personal, (2) los requerimientos que provienen del niño, del entrenador y de la organización deportiva para la implicación, y (3) el contexto vivencial de los padres.

Motivación personal para la implicación

El modelo original de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) considera que las decisiones

básicas para la implicación por parte de los padres en la educación del niño son primeramente influenciadas por las creencias sobre si deben o no implicarse y si tienen condiciones para implicarse. Respecto al contexto deportivo, estas creencias se delimitan en dos variables: construcción del rol en la implicación y la auto-eficacia de los padres para dar apoyo al niño en la práctica deportiva.

Hoover-Dempsey y Sandler (1997), refiriéndose al contexto educativo, sugieren que la construcción del rol parental es una función de las creencias que los padres tienen sobre lo que pueden hacer con relación a la educación del niño, resultando de ahí la motivación relativa a los comportamientos que deben tener en el apoyo a la experiencia académica del niño. Sin embargo, para que la motivación origine la acción, los padres necesitan verificar la viabilidad de su participación, analizando sus propias competencias y las posibilidades ofrecidas por el contexto vivencial, así como los requerimientos exteriores.

La literatura sobre los procesos de influencia parental en el deporte señala que los padres, a veces, asumen un rol extremadamente activo en la participación deportiva del niño, constituyendo, en determinadas circunstancias, fuentes de estrés añadidas (Delforge y Le Scanff, 2006). En este sentido, Smoll (2001) contextualiza los rasgos problemáticos de los padres en cinco tipos, cada uno de ellos caracterizado por un conjunto de comportamientos y actividades de implicación: los desinteresados, los excesivamente críticos, los vociferantes, los entrenadores de grada, y los hiper-protectores. En cierto modo, esta es la reciprocidad de los roles sociales mencionados por Brofenbrenner (1987), porque la caracterización de los padres servirá para que los otros responsables de la participación deportiva del niño (e. g., entrenadores)

puedan identificarlos y a través de la interacción con ellos, promuevan formas de modificación de conductas.

Con respecto a la auto-eficacia, Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (2001) sugieren que los padres presentan una eficacia personal espontánea acerca de sus capacidades para ayudar a los hijos en los contextos educativos, lo que influye en las decisiones sobre los comportamientos y esfuerzos que deben aplicarse a la educación del niño e, incluso, pueden ser decisivas en el desarrollo de la auto-eficacia académica del niño.

Basados en la teoría de la auto-eficacia, Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie (1992) verificaron que la implicación de los padres en el contexto académico está, en parte, influenciado por los resultados que esperan alcanzar por sus acciones y por la evaluación que hacen de sus propias competencias personales. Por lo tanto, los padres que creen que la implicación puede marcar la diferencia en los resultados académicos del niño, tienden a tener una mayor variedad de estrategias y actividades, en comparación con los padres que dudan que su implicación marque la diferencia.

A pesar de no existir investigación en el área del deporte con relación a la autoeficacia parental, ésta puede contribuir a la implicación parental en el deporte. Por ejemplo, este enfoque sugiere que los padres que poseen una autoeficacia elevada para apoyar al niño durante el desarrollo deportivo tienden a considerarse a sí mismos capaces de implicarse en este dominio; entonces, pueden creer que su participación favorece al niño; pueden creer que tienen capacidad para apoyar al niño para superar desafíos y problemas que surgen durante el proceso. Por otro lado, los padres con autoeficacia reducida tienden a no implicarse cuando se enfrenan a contrariedades en este dominio,

cuando el niño necesita apoyo en momentos de dificultad, o cuando tienen que relacionarse con los elementos de la institución deportiva responsables por la práctica deportiva del niño.

Percepciones de los padres de los requerimientos para la implicación

Una de las variables que mejor predice la decisión y las formas de implicación de los padres en el contexto académico es la percepción de los requerimientos, es decir, el modo como el niño, los profesores, y la escuela buscan y valoran a los padres (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

La investigación en el contexto académico sugiere que las percepciones de los padres sobre los requerimientos que provienen de la escuela influyen en la decisión de los padres de implicarse (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). En relación con el contexto deportivo, los requerimientos que provienen del club deportivo incluyen determinadas acciones que permiten a los padres comprobar que su implicación es aceptada y es útil para el desarrollo deportivo del niño. Las conductas promovidas por el club consisten en acciones sencillas por parte de los responsables de la institución que fomentan un clima positivo al rededor de la práctica deportiva del niño (ej.: que los responsables se muestren cooperativos con los padres; que los responsables den importancia al rol de los padres; que promocionen reuniones formativas para los padres).

En cuanto a la percepción de los requerimientos específicos que provienen de la organización, la investigación en el contexto académico observa que el profesorado puede tener un rol motivador para la implicación parental (Epstein, Munk, Bursuck, Polloway y Jayathi, 1999). Por lo que respecta al contexto deportivo, Wolfenden y Holt

(2005) comprobaron que la relación positiva entre padres y entrenadores puede ser importante para evaluar hasta qué punto la percepción de determinadas acciones desarrolladas por el entrenador pueden llevar a la participación de los padres. O, por el contrario, la inexistencia de tales acciones puede influir negativamente en la decisión de los padres de implicarse y, por último, en el desarrollo deportivo del niño.

Respecto a los requerimientos específicos de la implicación parental que provienen del niño, las investigaciones sugieren que un conjunto de atributos y de decisiones desarrolladas por el niño contribuyen al desarrollo de comportamientos de implicación por parte de los padres (Balli, Demo, y Wedman, 1998). Esta dimensión definida para el contexto deportivo, preconiza que determinados requerimientos que provienen del niño, por ejemplo, transporte para los entrenamientos, traje deportivo, o aclaraciones sobre la modalidad, pueden promover la implicación de los padres.

Percepción del contexto vivencial

Además de la motivación personal y los requerimientos para la implicación que provienen del niño y de la institución, la última versión del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) identifica la percepción del contexto vivencial como la tercera función motivadora para la implicación de los padres, constituida por dos constructos: (1) tiempo y energía y (2) conocimientos y competencias.

Las percepciones de la disponibilidad de tiempo y energía, particularmente relacionadas con las exigencias laborales y otras responsabilidades familiares, son consideradas por los padres a la hora de implicarse en la educación del niño (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995). A este propósito, Griffith (1998) concluye que los padres cuyo empleo

tiene poca flexibilidad de horario, con más de un trabajo, o que tienen un empleo caracterizado por la inestabilidad, tienden a implicarse menos en la educación del niño, especialmente en las relaciones con la institución escolar, en comparación con aquellos padres que tienen empleos flexibles y con menos horas de trabajo.

En este sentido, Jambor (1999) en los EUA, pretendió averiguar las diferencias entre las características de la implicación de los padres que tienen hijos que practican fútbol y de los padres que tienen hijos que practican otras modalidades deportivas. Los resultados demostraron que los padres con hijos que practicaban fútbol percibían más beneficios que los padres con hijos practicantes de otras modalidades (e. g., fútbol americano, baloncesto), principalmente relacionados con la mayor oferta de programas y locales de entrenamiento, y con la mayor coordinación con sus horarios laborales y familiares.

La investigación aplicada al talento deportivo ha sido esclarecedora en este tópico. El tiempo y energía gastados por los padres son una característica asociada al desarrollo del talento deportivo (Côté, 1999), especialmente, durante la etapa de especialización (13-15 años) donde existe un incremento del tiempo y energía de los padres con relación a la práctica deportiva del niño, resultando esta en la principal actividad social de la familia.

Por lo que respecta a la dimensión relativa a los conocimientos y competencias, se asume que los padres están más motivados para desarrollar actividades de implicación, cuando creen que poseen las competencias necesarias para influir positivamente en las experiencias escolares del niño (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). Sin embargo, en el contexto deportivo, Smoll (2001) refiere que los padres deberán comprometerse a

conocer las reglas de la modalidad deportiva, así como conocer determinadas estrategias y habilidades para abordar al niño antes, durante y después de las competiciones. De hecho, si los padres poseen un determinado conocimiento sobre la modalidad deportiva, eso puede ayudar a tomar algunas decisiones con relación al proceso de aprendizaje deportivo. Como ejemplo, Sloane (1985) asevera que los padres de talentos deportivos tienden a implicarse en la selección del perfil ideal de entrenador para determinada etapa de aprendizaje del niño en las modalidades de tenis y natación.

¿Qué características presentan las formas de implicación?

En este apartado, enfocaremos las variables de influencia de los padres sobre la experiencia deportiva del niño, considerando sus formas de implicación o sus mecanismos de influencia que pueden determinar el carácter positivo o negativo de la implicación parental.

Mecanismos de influencia parental

Según el modelo original de Hoover-Dempsey y Sandler (2005) existen cuatro mecanismos de influencia parental en las experiencias académicas del niño: modelado, refuerzo, instrucción, y ánimo. De este modo, los autores consideran que tales mecanismos deberán ser comprendidos dentro de un conjunto amplio con otras variables que pueden influir en la experiencia del niño. Algunas de esas variables se refieren a las capacidades del niño, a las variables del contexto, como la escuela y el profesorado, y a las variables socio-culturales que pueden promover o inhibir el desarrollo del niño.

En determinadas edades, los padres parecen servir de modelos para el aprendizaje del niño (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005),

influyendo a través de procesos de atención, retención, representación motora y motivación. Respecto al contexto académico, Hoover-Dempsey y Sandler (1995) afirman que los padres, al demostrar comportamientos de interés con relación a la experiencia académica del niño, preguntándole sobre cómo transcurrió el día en la escuela, hablando con el profesor al final de las clases, o revisando los trabajos escolares del hijo, influyen en el comportamiento de logro del niño, porque demuestran que las actividades escolares tienen un significado elevado.

En el deporte, Power y Woolger (1994) observaron que los padres son modelos sociales de imitación para la práctica deportiva de los niños. Los autores identificaron algunas correlaciones entre el comportamiento de los padres y madres y las experiencias emocionales de los hijos (6 a 14 años) en la natación. A partir de este estudio llegaron a la conclusión de que el modelado proporcionado por las madres estaba positivamente asociado al entusiasmo del niño en ambos géneros, pero, el modelado del padre demostró estar negativamente asociado al entusiasmo de los niños, únicamente, en el género masculino. Además, los padres de niños muy comprometidos con la práctica deportiva tienden a exhibir valores relacionados con la importancia de la realización personal, trabajo arduo, éxito y persistencia (Monsaas, 1985).

Desde otra perspectiva, Hoover-Dempsey y Sandler (2005) alegan que los padres influyen en los resultados académicos del niño al reforzar procesos y aspectos específicos del aprendizaje a través de comportamientos significativos para el niño. En la medida en que se considera un concepto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo entre el entrenador y el atleta (e. g., Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006),

en relación con la implicación parental, el refuerzo se desarrollará a partir de las conductas que los padres tienen con la intención de promover o mantener comportamientos positivos del niño en la práctica deportiva.

El constructo de la instrucción es identificado por Hoover-Dempsey y Sandler (2005) refiriéndose a los comportamientos de los padres al instruir a sus hijos y al proporcionar apoyo en las actividades académicas. Esta instrucción es directa, y puede tener un carácter abierto, como preguntar, solicitar explicación, planificar, anticipar, o un carácter cerrado, como ordenar, mandar, y dirigir. En efecto, este constructo parece estar intrínsecamente relacionado con el apoyo en los trabajos escolares por parte de los padres.

En el contexto deportivo, la instrucción parental está relacionada con el constructo de apoyo de información, definido por la instrucción, orientación y asesoramiento que los padres proporcionan sobre posibles soluciones para situaciones problemáticas que sus hijos tienen durante su práctica deportiva (Côté y Hay, 2002). En un estudio cualitativo con atletas de élite, Rees y Hardy (2000) verificaron que la retroalimentación de información es un aspecto integrante del apoyo social, siendo referido por los deportistas como importante para afrontar la falta de confianza, lesiones, problemas interpersonales y de rendimiento deportivo en general. Inherente a la instrucción parental está el concepto de directividad propuesto por Power y Woolger (1994). Los padres que dicen a los hijos lo que ellos deben hacer en su práctica deportiva, aunque el niño no lo haya solicitado, presentan un nivel de directividad elevado. Los autores demostraron que mucha o poca dirección proporcionada por los padres está asociada a una disminución del nivel de diversión del niño en la práctica deportiva.

En cuanto al ánimo parental en el contexto académico, este se refiere al apoyo afectivo explícito para que el niño se implique en las actividades de aprendizaje promovidas por la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005). En el deporte, por ejemplo, los niños que perciben un estilo de comunicación basado en el apoyo por parte de su entrenador, presentan más compromiso y diversión en la práctica deportiva (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008). La investigación sobre los procesos de influencia parental sugiere que los comportamientos de apoyo y ánimo de los padres están relacionados con menores experiencias de estrés del niño, siendo además factores protectores del abandono deportivo (Hoyle y Leff, 1997).

¿Cómo es que la implicación influye en el contexto de logro del niño?

Las conclusiones que puedan provenir del modelo para responder a la cuestión, estarán relacionadas con los constructos constituyentes de los Niveles 3 y 4. En primer lugar, a partir de las percepciones de los niños sobre las actividades y comportamientos de implicación de los padres, considerando que esas percepciones pueden influir en su propia experiencia deportiva (e. g., Brustad, Babkes y Smith, 2001). En segundo lugar, la investigación académica observa que la influencia parental es más determinante en el apoyo y desarrollo de atributos que pueden llevar al logro - variables psicológicas próximas al niño en el deporte. Específicamente, los padres pueden influir al niño en determinados atributos responsables del éxito en contextos de logro: autoeficacia, motivación intrínseca, estrategias de autorregulación y autoeficacia relacional con los responsables educativos (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

Percepciones del niño sobre los mecanismos de implicación parental

La propuesta de este nivel del modelo se debe a los resultados de la investigación en contexto académico que demuestran que la percepción de implicación parental influye en los resultados del aprendizaje del niño, porque tanto los padres, como el niño, parecen percibir y comprender de la misma manera el contexto donde están insertos (e. g., Grolnick, Ryan y Deci, 1991).

Concretamente, en el estudio de los procesos de influencia parental, verificamos que: (1) las percepciones del niño respecto a su competencia deportiva se correlacionan con las percepciones de los padres (e. g., Eccles y Harold, 1991); (2) las orientaciones de los objetivos de logro son similares a las de los hijos (Bergin y Habusta, 2004; Waldron y Krane, 2005); (3) las evaluaciones realizadas por los padres sobre el rendimiento deportivo del niño están significativamente relacionadas con las autoevaluaciones del niño sobre su propio rendimiento (Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal y Trouilloud, 2005); y (4) las percepciones diferenciadas por parte del niño de presión parental (i. e., crítica, diferencias entre expectativas y rendimiento) y apoyo parental (i. e., ánimo y refuerzo para promover la diversión y el placer en la práctica deportiva) están relacionados con la diferenciación de las respuestas afectivas del niño, respecto a una mayor ansiedad, menor diversión, baja autoestima y abandono deportivo precoz en el caso de presión parental, y más diversión y entusiasmo promovidas por el apoyo parental (e. g., Gould, Tuffey, Udry, y Loehr, 1996; Delforge y Le Scanff, 2006; Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2006; Torregrosa et al. 2008).

El Nivel 3 del modelo de implicación parental corresponde a la percepción del niño respecto a los mecanismos de implicación parental situados en un nivel inferior.

Variables psicológicas próximas al niño en el deporte

Contrariamente a los primeros estudios en el contexto académico que centraban las atención en la influencia parental sobre los resultados escolares del niño, los autores del modelo original de implicación parental (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005) sugieren que la implicación tiene más influencia directa en los atributos que llevan el niño al logro académico que en los resultados alcanzados. En este sentido, Grolnick y Slowiaczek (1994) contradicen el análisis de los procesos de influencia unidimensionales y deterministas del contexto académico, observando que la educación que proviene de los padres, a través de sus comportamientos y sus características cognitivas e intelectuales, tiene un efecto indirecto en la percepción de competencia, comprensión y estrategias de autorregulación del niño en las actividades académicas.

En la estructura del modelo teórico, el desarrollo de estos atributos puede ser mediado por la relación entre mecanismos de implicación parental y la autorrealización del niño. Se considera que los padres pueden tener un rol crítico en el apoyo y desarrollo de los atributos necesarios a la experiencia deportiva del niño, incluyendo el sentimiento de autoeficacia, motivación intrínseca, estrategias de autorregulación y autoeficacia relacional con los entrenadores.

Hoover-Dempsey y Sandler (2005) se basaron en el estudio de Gutman y Midgley (2000) que concluyó que los alumnos con elevada autoeficacia académica, tenían mejores rendimientos en una gran variedad de tareas académicas.

En la literatura se pueden encontrar estudios que comprueban la relación recíproca entre autoeficacia y rendimiento deportivo. Una investigación de meta-análisis

de 45 estudios, totalizando 102 correlaciones, promovida por Moritz, Fletz, Fahrbach y Mack (2000) evidenció la relación positiva y estadísticamente significativa entre estas dos variables. Específicamente, Chase (2001) investigó el modo como las diferencias de autoeficacia, edad y género tenían impacto en las intenciones de motivación, percepción futura de autoeficacia y en las atribuciones del error en niños entre los 8 y los 14 años. En general, los resultados señalaron que los niños con elevada autoeficacia tienden a querer participar y tienen elevados niveles de autoeficacia futura, comparativamente con aquellos con reducida autoeficacia. Los niños con elevada autoeficacia parecen, también, atribuir el error a la falta de esfuerzo, mientras los que presentan poca autoeficacia tienden a atribuir el error a la falta de capacidad.

Los padres pueden influir en la motivación del niño en el aprendizaje de sus comportamientos verbales y no verbales, dirigiendo la cognición del niño hacia la motivación intrínseca en la experiencia deportiva. Vallerand y Rousseau (2001) abordaron esta temática en el contexto deportivo, definiendo la motivación intrínseca como una tendencia natural de los sujetos para implicarse en actividades deportivas para alcanzar determinados retos, como intentar mejorar su rendimiento. En contraste, la motivación extrínseca se refiere a la realización de una tarea para alcanzar resultados materiales o reconocimiento externo. Como refieren los autores, los desafíos promueven el aumento de interés y de diversión en la tarea, que se traduce en un mayor esfuerzo y persistencia en la actividad.

Las estrategias de autorregulación que constan en el modelo original se basan en cogniciones, meta-cogniciones y comportamientos que promueven el aprendizaje y

desarrollan el éxito académico, como la formulación de objetivos, la automonitoreización, el delineamiento estratégico, y la optimización del estado de atención en el aprendizaje. En general, la implicación de los padres puede favorecer estas estrategias, porque sus comportamientos parecen estar asociados al conocimiento y utilización de estrategias de autorregulación por parte de los alumnos en las actividades académicas (Hoover-Dempsey y Sandler, 2005).

En el contexto deportivo, Crews, Lochbaum y Karoly (2001) sugieren que existe un conjunto de mecanismos de autorregulación, tales como la autoobservación, la formulación de objetivos, la atención a la retroalimentación que proviene de la tarea, la autoeficacia y la autorrecompensa. La interacción entre estos mecanismos se menciona en varios estudios como la clave para explicar los comportamientos de autorregulación en el deporte (e. g., Kirchenbaum, O'Connor y Owens, 1998; Kirchenbaum, Owens y O'Connor, 1999).

Bandura (1997), después de la primera conceptualización de la autoeficacia, se centró en el constructo de autoeficacia social. En este ámbito, defiende que el sentimiento de autoeficacia facilita el procesamiento de información y el rendimiento en contextos variados, incluyendo la toma de decisiones y la autorrealización académica. Los sujetos con una percepción de eficacia interpersonal elevada tienden a ser más bien exitosos en situaciones académicas o profesionales. Además, las creencias de autoeficacia contribuyen a los componentes psicosociales de varias formas, influyendo en el comportamiento de la persona, o en su patrón de pensamiento y en sus reacciones emocionales. A pesar de que las personas tienden a evitar situaciones donde creen tener más dificultades, los sujetos que creen en su propia

eficacia reportan más satisfacción en sus relaciones sociales.

En el contexto deportivo, hasta el momento, no se ha desarrollado investigación sobre la influencia parental en la percepción de la autoeficacia relacional del niño, o cómo es que el constructo de la autoeficacia relacional puede tener un efecto positivo en su experiencia deportiva. Del mismo modo que el comportamiento del entrenador debe tener un efecto modelador en la autoeficacia colectiva de un equipo, y que una postura positiva puede persuadir a los atletas a alcanzar los objetivos (Feltz y Lirgg, 2001), los padres pueden tener un efecto similar al proporcionar confianza en las competencias del niño, a través de un estilo positivo de comunicación y de cooperación con el entrenador, modelando el comportamiento del practicante respecto a la relación con su entrenador.

Variable distal de la implicación parental

El modelo identifica la autorrealización del alumno en el Nivel 5 como un resultado final del proceso, surgiendo como un constructo distal a la implicación de los padres. En este ámbito, el término "logro académico" es bastante común en la literatura de psicología educacional (Wentzel, 1991). La investigación realizada en este ámbito normalmente correlaciona una variable, por ejemplo, la competencia social, con el logro académico del niño, como las notas académicas, o las pruebas específicas de conocimientos. Por lo que respecta al contexto deportivo, el producto final está fundamentalmente asociado al resultado positivo.

Respecto al modelo de implicación parental en el deporte, la evaluación de este constructo, no se apoya en los resultados deportivos, sino en la percepción de éxito por parte del niño, en la práctica deportiva. En

este contexto, un estudio efectuado por Treasure y Roberts (2001) con 96 niños (50 niños y 46 niñas) con media de edades de 12 años, investigó las relaciones entre percepciones del clima motivacional y las creencias sobre las causas del éxito, la preferencia por tareas desafiantes, y la satisfacción en la educación física. Centrando la atención en la evaluación de las creencias sobre las causas del éxito, los resultados demostraron que los participantes que percibían un clima motivacional orientado a la tarea creían que su motivación y esfuerzo resultaban en éxito y satisfacción.

Discusión

De acuerdo con los resultados empíricamente evaluados en la literatura de la implicación parental en el contexto académico (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997, 2005), este modelo parece identificar algunas de las variables más significativas para la comprensión de la decisión de los padres de participar en la práctica deportiva de los niños, sus formas de implicación, y su influencia en la autorrealización deportiva de los hijos. Sin embargo, en el futuro, otras variables, como las de carácter socioeconómico, pueden ser importantes para la comprensión de la complejidad del fenómeno, capaces de contribuir a la explicación del (I) porqué de la implicación de los padres en la práctica deportiva, (II) cuáles son las formas de implicación y (III) por qué la implicación influye en la autorrealización del niño en la práctica deportiva.

De este modo, el modelo podrá permitir un mayor desarrollo en la investigación, clarificando la complejidad de la influencia parental en el deporte. En primer lugar, porque comprende la implicación parental como un proceso constructivo y dinámico entre padres e hijos. En segundo lugar, porque

sugiere que el proceso de implicación es ecológico, desarrollándose a partir de las relaciones entre el niño, la institución deportiva, la sociedad y los padres. Esto puede ser decisivo para la optimización de la intervención psicológica en el comportamiento parental, porque se relaciona con un sistema de variables cooperativas y de varios puntos de intersección. Por último, puede constituirse como un potencial predictor de la implicación parental, situando cada variable en un contexto más amplio, pero no excluyendo enfoques unidimensionales.

La perspectiva que la investigación tiene, hasta el momento, respecto a los efectos que las actitudes, creencias, valores y comportamientos parentales tienen sobre el niño y el adolescente en la práctica deportiva, sigue siendo bastante válida para el aumento del conocimiento sobre esta temática. No obstante, las teorías que se han desarrollado pretenden acceder a la variabilidad interindividual de la implicación parental centrándose únicamente en características personales y psicológicas (e. g., auto-percepción, tipo y nivel de motivación, rasgo y estado de ansiedad).

Respecto al modelo de expectativa-valencia de Eccles que, recientemente, fue señalado como la principal referencia para el estudio de la implicación parental por Horn y Horn (2007), se verifica que éste tiene como objetivo específico comprender los sistemas de creencias y valores parentales, especialmente aquellos que determinan los comportamientos de los padres, y que influyen en los sistemas de creencias y comportamientos del niño (ver Fredricks y Eccles, 2004, para más referencias). Sin embargo, a pesar del entusiasmo y valoración casi incondicional hacia el modelo de Eccles, existen algunos aspectos conceptuales y metodológicos que siguen sin aclararse en el estudio y práctica de la implicación parental en el deporte.

En primer lugar, el modelo preconiza un acercamiento lineal de la implicación parental cuando concibe la influencia parental sobre las actitudes, valores y creencias de los niños en un contexto particular de realización. Así, tal como Fredricks y Eccles (2004) refieren, “el modelo se concibió para ser un elemento orientador en la investigación sobre el proceso de socialización parental” (p. 145), constituido por un conjunto de treinta y cuatro variables que pretenden ser una conexión entre las características de la implicación parental y la variedad de comportamientos de logro del niño en el deporte. No obstante, como es reconocido en otras áreas de investigación, el proceso de socialización parental está influenciado por el contexto sociocultural envolvente (Griffith, 1998). Es decir, las actitudes, creencias y valores de los padres están influidas por otros elementos constituyentes del contexto que, en el ámbito deportivo pueden ser los directivos o los entrenadores, así como pueden estar influidas por las experiencias deportivas del niño. Para que la investigación sea más fiel a la realidad práctica, más que la linealidad, se deberá entender que la implicación parental en el deporte está influida por otros elementos del contexto sociocultural y por la relación recíproca entre padres e hijos (Boixadós, Valiente, Mimbreno, Torregrosa y Cruz, 1998).

En segundo lugar, a pesar de que existen actualmente métodos estadísticos capaces de evaluar la aplicabilidad global del modelo de expectativa-valencia al estudio de la implicación parental en contexto deportivo, hasta el momento, existen pocos estudios que evalúen parcialmente el modelo (Fredricks y Eccles, 2005; Sabiston y Crocker, 2008). Reconociendo esta situación, Horn y Horn (2007) para tratar el modelo de Eccles en su revisión, refirieron que “debido a la

complejidad del modelo de expectativa-valencia y al hecho de que no todos los componentes del modelo se han investigado en el contexto deportivo y de la actividad física, la siguiente revisión de la investigación se organizará desde una perspectiva más simplista de cuatro dimensiones del modelo” (p. 686). Por ejemplo, el estudio de Fredricks y Eccles apoyado en este modelo, a pesar de los procedimientos estadísticos innovadores, opta por una perspectiva lineal de la implicación parental, probando la relación entre expectativas y creencias parentales, la percepción de competencia por parte de los niños y el comportamiento en la práctica de actividad física. Como se ha comentado, el número de estudios basados en este modelo es reducido, e importa reconocer que pocos cambios ha aportado a la perspectiva lineal y determinista desarrollada desde la década de los setenta, incapaz de alcanzar la complejidad de la implicación parental en el deporte. Por lo tanto, el entusiasmo inicial con relación al modelo de expectativa-valencia de Eccles debe mirarse con prudencia, tal como lo hicieron Horn y Horn (2007) en el final de su revisión, reconociendo que es necesaria más investigación que identifique “cómo, por qué, y en qué circunstancias, los padres desarrollan sus creencias, actitudes y valores” (p. 702).

Respecto a la contribución de otros modelos teóricos para el desarrollo de la práctica de intervención sobre la implicación parental, se reconoce que los padres son una fuente para la percepción de competencia (e. g., Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal y Trouilloud, 2005), un predictor de la orientación motivacional (e. g., Harwood y Swain, 2002), y son capaces de influir en las respuestas afectivas del niño en la práctica deportiva (e. g., Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2006). Sin embargo, al considerar el proceso

de socialización en el deporte a partir de la complejidad de la implicación parental, se observa que la investigación pese a haber contribuido a la comprensión del fenómeno, ha obtenido una transferencia limitada para la intervención práctica. De acuerdo con Brofenbrenner (1987), el comportamiento de un sujeto, así como sus características y rasgos personales, son modelados a lo largo del tiempo por el contexto físico, social y cultural, en el que se inserta. Desde esta perspectiva, los padres no solamente influyen en la práctica deportiva del niño, sino que también son influidos por las demás variables sociales y culturales del contexto deportivo, tales como los hijos, los entrenadores y la institución deportiva, entre otros. Sin embargo, los modelos conceptuales que han apoyado la investigación, preconizan la implicación parental únicamente a partir de una perspectiva de interacción lineal entre padres e hijos, ignorando la evaluación de las demás variables del contexto que influyen en este proceso de socialización, tan importantes para el diagnóstico y práctica de la intervención.

Es importante que se propongan enfoques conceptuales y metodológicos con más rigor ecológico que orienten la investigación en este dominio, a fin contemplar aspectos más centrales en la comprensión de la implicación parental en el deporte, tales como la reciprocidad en la relación padres-hijos, los efectos del contexto social y cultural en la implicación, la influencia de la implicación sobre el desarrollo deportivo del niño a lo largo del proceso de formación, la influencia de los comportamientos parentales en el desempeño deportivo de los hijos, que son muchas veces olvidados por la investigación, a pesar de las necesidades de aplicabilidad práctica en el campo. En resumen, la adaptación al contexto deportivo del modelo de implicación parental de Hoover-Dempsey

y colaboradores (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997, 2005; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2005; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler y Hoover-Dempsey, 2005) puede

presentarse como una propuesta alternativa creíble, con la intención de plantear un enfoque integrador, pero simplificado, para el estudio y comprensión de la complejidad de la implicación parental en el deporte.

IMPLICACIÓN PARENTAL: ADAPTACIÓN DE UN MODELO TEÓRICO AL DEPORTE

PALABRAS CLAVE: Implicación parental, Niños, Práctica deportiva.

RESUMEN: Para analizar la complejidad de la implicación de los padres en la práctica deportiva de niños, intentaremos comprender por qué los padres se comprometen y cómo esa implicación puede influir positivamente en la autorrealización del niño. En este sentido, se intenta presentar un modelo explicativo apoyado en consideraciones originarias de la investigación en el contexto académico, capaz de reunir determinadas valencias para responder a cuestiones que la investigación en el contexto deportivo aún no ha solucionado: (1) por qué los padres se implican, (2) qué características presentan las formas de implicación, y (3) cómo es que la implicación influye en el contexto de logro del niño en la práctica deportiva.

ENVOLVIMENTO PARENTAL: ADAPTAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO AO DESPORTO

PALAVRAS-CHAVE: Envolvimento parental, Crianças, Prática desportiva.

RESUMO: Para analisar a complexidade do envolvimento dos pais na prática desportiva das crianças, procuraremos compreender o porquê dos pais se comprometerem e como esse envolvimento pode influenciar positivamente a autorrealização da criança. Neste sentido, procura-se apresentar um modelo explicativo, apoiado em considerações originárias da investigação no contexto académico, capaz de reunir determinadas valências para responder a questões que a investigação no contexto desportivo ainda não solucionou: (1) porque é que os pais se envolvem; (2) que características apresentam as formas de envolvimento; e (3) como é que o envolvimento afecta o sucesso da criança na prática desportiva.

Referencias

- Balli, S., Demo, D. y Wedman, J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2), 149-157.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Bergin, D. y Habusta, S. (2004). Goal orientations of young male ice hockey players and their parents. *Journal of Genetic Psychology*, 165 (4), 383-397.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R., Chanal, J. y Trouilloud, D. O. (2005). Parents' appraisals, reflected appraisals, and children's self-appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17 (4), 273-289.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbreno, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 295-310.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós. (Original publicado en 1979).
- Brustad, R. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *14*, 59-77.
- Brustad, R., Babkes, M. y Smith, A. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd Ed.) (pp. 604-635). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Chase, M. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *72* (1), 47-54.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sports. *The Sports Psychologist*, *13*, 395-417.
- Côté, J. y Hay, J. (2002). Family influences on youth sport performance and participation. En J. Silva y D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport*, (pp. 503-519). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Crews, D., Lochbaum, M. y Karoly, P. (2001). Self-regulation: Concepts, methods, and strategies in sport and exercise. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd Ed.) (pp. 566-581). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Delforge, C. y Le Scanff, C. (2006). Parental influence on tennis players: Case studies. *Revista de Psicología del Deporte*, *15* (2), 233-248.
- Eccles, J. y Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, *3*, 7-35.
- Epstein, M., Munk, D., Bursuck, W., Polloway, E. y Jayanthi, M. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for student with disabilities. *Journal of Special Education*, *33* (3), 166-176.
- Feltz, D. y Lirgg, C. (2001). Self-efficacy, beliefs of athletes, teams, and coaches. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd Ed.) (pp. 340-361). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Fredricks, J. A. y Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sport. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145-164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Fredricks, J. A. y Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *27*, 3-31.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E. y Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: Qualitative analysis. *The Sport Psychologist*, *10*, 342-366.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, *99* (1), 53-80.
- Grolnick, W., Ryan, R. y Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, *83* (4), 508-517.
- Grolnick, W. y Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*, 237-252.
- Gutman, L. y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, *29* (2), 223-248.

- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development* (Vol. 3) (pp. 553-618). Nueva York: Wiley and Sons.
- Harwood, C. y Swain, A. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis: II. A player, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist*, 16, 111-137.
- Hoyle, R. y Leff, S. (1997). The role of parental involvement in youth sport participation and performance. *Adolescence*, 32, 125, 233-243.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J. y Jones, K. (2001). Parent involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. y Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Horn, T. S. y Horn, J. L. (2007). Family influences on children's sport and physical activity participation, behavior, and psychological responses. En G. Tenenbaum y R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd Ed.) (pp. 685-711). Hoboken: Wiley and Sons.
- Jambor, E. (1999). Parent's as children's socializing agents in youth soccer. *Journal of Sport Behavior*, 22 (3), 350-359.
- Kanters, M. A. y Casper, J. (2008). Supported or pressured? An examination of agreement among parent's role in youth sports. *Journal of Sport Behavior*, 31 (1), 64-80.
- Kirschenbaum, D., O'Connor, E. y Owens, D. (1999). Positive illusions in golf: Empirical and conceptual analyses. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 1-27.
- Kirschenbaum, D., Owens, D. y O'Connor, E. (1998). Smart golf: Preliminary evaluation of a simple, yet comprehensive, approach to improving and scoring the mental game. *The Sport Psychologist*, 12, 271-282.
- Moritz, S., Feltz, D., Fahrbach, K. y Mack, D. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (3), 280-294.
- Monsaas, J. (1985). Learning to be a world-class tennis player. In B.S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 211- 269). Nueva York: Ballantine.
- Nicholls, J. G. (1989). *Competence and accomplishment: A psychology of achievement motivation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ommundsen, Y., Roberts, G., Lemyre, P. N. y Miller, B. (2006). Parental and coach support or pressure on psychosocial outcomes of pediatric athletes in soccer. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 16, 522-526.

- Power, T. y Woolger, C. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A correlational study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (1), 59-66.
- Rees, T. y Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The Sport Psychologist*, 14, 327-347.
- Sabiston, C. M. y Crocker, P. (2008). Influences as correlates of adolescent leisure-time physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 3-22.
- Sloane, K. (1985). Home influences on talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 439-476). Nueva York: Ballantine.
- Smoll, F. (2001). Coach-Parent relationships in youth sports: Increasing and minimizing hassle. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 151-161). Mountain View, CL: Mayfield.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 263-278.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Treasure, D. y Roberts, G. (2001). Student's perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (2), 165-175.
- Vallerand, R. y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd Ed.) (pp. 389-416). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Waldron, J. y Krane, V. (2005). Motivational climate and goal orientation in adolescent female softball players. *Journal of Sport Behavior*, 28 (4), 378-391.
- Walker, J., Wilkins, A., Dallaire, J., Sandler, H. y Hoover-Dempsey, K. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106 (2), 85-105.
- Wentzel, K. R. (1991). Relationships between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wolfenden, L. y Holt, N. (2005). Talent development in junior tennis. Perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 108-126.