

ESTILOS EDUCATIVOS FAMILIARES E INDICADORES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Emilio J. Martínez-López¹, Felipe López-Leiva¹, José E. Moral-García² y Manuel J. De la Torre-Cruz¹

¹Universidad de Jaén; ²Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Resumen

Se analizaron las relaciones entre el estilo de socialización familiar y diferentes variables relacionadas con la actividad física. Asimismo, se examinó si tales indicadores difieren en función del sexo y nivel educativo. Participaron 749 estudiantes de educación primaria y secundaria (10-16 años). Los resultados revelan que las percepciones asociadas a distintos indicadores de actividad física difieren en función del estilo educativo atribuido. Los escolares de hogares permisivos y democráticos están más motivados, conceden más utilidad a la disciplina de la educación física y afirman recibir más apoyo de sus familiares para la práctica de actividad física que sus iguales de hogares negligentes y autoritarios. Adicionalmente, las valoraciones relativas a orientación motivacional hacia la tarea, condición física percibida, expectativas de ejecución, motivación intrínseca hacia y utilidad de la educación física, autoeficacia percibida y apoyo familiar son más elevadas en el alumnado de primaria. No se observan diferencias según el sexo. Se concluye que el clima más relajado de hogares permisivos y democráticos puede propiciar una predisposición más favorable y valor social a la actividad física.

PALABRAS CLAVE: *estilos educativos, educación física, actividad física.*

Abstract

This study analyzed the relationship between parenting style and different variables associated to physical activity. In addition, it was explored whether these variables differed according to gender and educational level. 749 elementary and middle school children (10-16 years old) participated in the study. Children's perceptions related to physical activity were found to differ depending on the type of perceived parenting style. Those children raised in permissive and authoritative homes were found to be more intrinsically motivated towards physical education than children raised in authoritarian and negligent homes. They also found the contents of the course more useful and reported to feel more supported by their parents with regards to physical activity. Moreover, scores in task motivation approach, perceived physical competence, performance expectations, intrinsic motivation and utility of physical education, self-efficacy and parental support were higher in elementary school students than in middle

school students. No differences based on gender were found. It can be concluded that a more relaxed atmosphere in permissive and authoritative households may encourage a greater tendency to and deeper social values about physical activity.

KEY WORDS: *parenting styles, physical education, physical activity.*

Introducción

La participación regular en actividades físico-deportivas promueve la salud física y psicológica de niños y adolescentes (Balaguer, Atienza y Duda, 2012; Heitzler, Martin, Duke y Huhman, 2006). La práctica de actividad física en contextos formales (escuela y clubs deportivos) o en períodos de tiempo libre se ha asociado con la disminución en el riesgo de padecer sobrepeso u obesidad (Bagby y Adams, 2007, Fogel, Raymond, Miltenberger y Koehler, 2010), una autoestima más elevada (Standage y Gillison, 2007) y un mejor rendimiento académico (Fox, Barr-Anderson, Neumark-Sztainer y Wall, 2010; Howie y Pate, 2012). A pesar de tales beneficios, un alto porcentaje de jóvenes no reúne los criterios de actividad física semanal considerados óptimos para su edad (Baskin, Thind, Affuso, Gary, LaGory y Hwang, 2013).

En el intento de esgrimir razones que den cuenta de por qué una actividad tan aparentemente beneficiosa no se realiza con la asiduidad recomendada se han elaborado modelos ecológicos que analizan diferentes tipos de influencias (individuales, familiares y ambientales) sobre la práctica de actividad físico-deportiva. Entre las influencias individuales se han considerado la edad, el sexo o las expectativas de autoeficacia. A nivel social y familiar, el estatus socioeconómico, la proximidad de zonas recreativas, el estilo de socialización parental junto al apoyo emocional y estructural dispensado en el hogar han sido las más exploradas.

Entre las distintas variables contextuales los patrones de interacción familiar han atraído la atención de los investigadores en un intento de esclarecer hasta qué punto las creencias y actuaciones de madres y padres inciden en la promoción de actitudes y comportamientos saludables en los hijos (Berge, Wall, Larson, Loth y Neumark-Sztainer, 2013; Berge, Wall, Loth y Neumark-Sztainer, 2010; Kimiecik y Horn, 2012). Específicamente, estudios recientes han revelado que diferentes prácticas educativas o estilos de socialización parental mantienen relación con el sobrepeso, la conducta sedentaria o la frecuencia e intensidad de actividad física realizada por niños y adolescentes (Arredondo, Elder, Ayala, Campbell, Baquero y Duerksen, 2006; Jago, Davison, Brockman, Page, Thompson y Fox, 2011).

Dos prácticas educativas que han copado la mayor parte de la investigación han sido el afecto y el control percibido en los progenitores. La consideración conjunta de estas dimensiones posibilita la conformación de diferentes estilos educativos parentales. Según Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter (1997), los estilos educativos son un compendio de actitudes, conductas y expresiones que madres y padres muestran hacia sus hijos motivando un clima emocional específico. La combinación de altos y bajos niveles de afecto y control posibilita el establecimiento de cuatro estilos educativos: democrático, permisivo,

autoritario y negligente (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983). El estilo democrático equilibra altos niveles de afecto con altos niveles de control, mientras que el negligente se caracteriza por bajos índices en ambas dimensiones. El estilo permisivo refleja un elevado afecto y un exiguo control, mientras que el estilo autoritario obedece a un patrón opuesto (bajo afecto y alto control).

De acuerdo con la literatura, los padres ejercen una poderosa influencia en las creencias y comportamientos que exhiben sus hijos. Investigaciones recientes han tenido como objetivo conocer en qué medida las prácticas educativas y los estilos de socialización parental se relacionan con la expresión de actitudes y hábitos conductuales asociados a la promoción y mejora de la salud (Berge *et al.*, 2013; Hennessy, Hughes, Goldberg, Hyatt y Economos, 2010; Morton, Wilson, Perlmutter y Beauchamp, 2012). A este respecto, Arredondo *et al.* (2006), obtuvieron que los hijos que atribuían a sus progenitores un patrón educativo caracterizado por una adecuada supervisión, un manejo apropiado de contingencias y un razonamiento inductivo en la regulación del comportamiento, informaron realizar una mayor cantidad de actividad física que sus compañeros educados en hogares en los que los padres ejercían elevados niveles de control. De forma análoga, Berge *et al.* (2013), indicaron que un funcionamiento familiar positivo (comunicación fluida, confianza depositada en los diferentes miembros, pautas adecuadas para la solución de problemas) se asociaba con una mayor cantidad de actividad física en adolescentes varones junto a la disminución de actividades de carácter sedentario (ver televisión, jugar con videoconsolas, empleo del ordenador) en jóvenes de ambos sexos. De forma similar, Morton *et al.* (2012), concluyeron que la percepción de un estilo educativo familiar basado en la confianza y el optimismo depositado en los hijos, la revelación de elevadas muestras de apoyo junto al interés por satisfacer las necesidades de los hijos, se asoció positivamente con mayores niveles de actividad físico-deportiva autoinformada durante los periodos de tiempo libre en un grupo de adolescentes.

En sintonía con los anteriores, Jago *et al.* (2011), aplicaron a escolares de entre 10 y 11 años de edad un inventario de conducta parental que permitió la clasificación de sus respectivas madres en alguno de los cuatro estilos tradicionales utilizando las puntuaciones en las dimensiones aceptación y control. Asimismo, se evaluó el apoyo tanto emocional como estructural (inscribir a los hijos en actividades físico-deportivas, transportarlos hasta los lugares de práctica, establecimiento de normas asociadas a dicha participación, nivel de actividad física pasada y actual realizado por los progenitores) que madres y padres proporcionaban a sus hijos. La variable dependiente fue la cantidad de minutos, registrada mediante el uso de acelerómetros, que chicos y chicas estuvieron físicamente activos durante una semana. Los resultados mostraron que tanto las chicas como los chicos que atribuyeron a sus madres el desempeño de un estilo educativo permisivo mostraron los más altos niveles de actividad física. Adicionalmente, el apoyo estructural percibido en los progenitores se relacionó de forma positiva con una mayor cantidad de actividad física en unas y otros.

En un estudio conducido con escolares norteamericanos, Kimiecik y Horn (2012) examinaron la influencia que el estilo de socialización familiar ejercía sobre las opiniones y juicios mantenidos por niños y niñas con relación a la participación

en actividades físico-deportivas. Se observó que el conjunto de opiniones asociadas a dicha actividad variaban en función del estilo parental atribuido. Los hijos que percibieron en sus padres actuaciones que conjugaron altos niveles de apoyo y desafío se percibían físicamente más competentes, manifestaban una mayor orientación hacia una meta de aprendizaje y concedían una mayor importancia y utilidad a la práctica de actividad física que el resto de sus compañeros.

En su conjunto, todos estos hallazgos sugieren la existencia de una relación entre las prácticas maternas y paternas (apoyo e implicación parental, supervisión, razonamiento inductivo) o, estilos de socialización familiar y la frecuencia e intensidad real o informada con la que los hijos realizan actividad física. Una posible explicación de estas relaciones pueda deberse a la atmósfera familiar más relajada o equilibrada de los hogares provistos de óptimos niveles de afecto, clima que puede favorecer el modelado y la provisión de apoyo estructural necesarios para que los hijos se impliquen en actividades de esta naturaleza al ser consideradas por padres e hijos física y socialmente valiosas. Los estudios que examinan la influencia parental sobre las percepciones y comportamientos asociados a la actividad física-deportiva de los hijos han sido numerosos en el contexto anglosajón (Arredondo *et al.*, 2006; Berge *et al.*, 2013, Jago *et al.*, 2011; Kimiecik y Horn, 2012). Sin embargo, poco se conoce de la relación entre influencias familiares y orientación hacia la práctica de actividad físico-deportiva en nuestro país. Así pues, este estudio tuvo como objetivo primordial rellenar este vacío analizando la posible relación existente entre los estilos de socialización parental y diversos indicadores asociados a la actividad físico-deportiva en una muestra de escolares andaluces.

Nuestro principal objetivo fue conocer la posible existencia de diferencias en una serie de indicadores asociados a la actividad física (orientación motivacional, condición física percibida, expectativas de ejecución, importancia y valor otorgado a la disciplina de la educación física, autoeficacia para implicarse en actividades físico-deportivas y apoyo aportado por iguales y familiares para emprender estas actividades), en función del estilo de socialización familiar atribuido. Adicionalmente, se intentó dilucidar si existían diferencias en las distintas medidas registradas en función del sexo y, finalmente, nos propusimos esclarecer si las diferentes expectativas y autopercepciones diferían en función del tramo educativo al que quedaban adscritos los participantes (primaria frente a secundaria).

Método

Participantes

Setecientos cuarenta y nueve estudiantes (349 de primaria y 400 de secundaria), pertenecientes a 11 centros educativos (cinco de primaria, cinco de secundaria y uno mixto) de la provincia de Jaén (tres de ellos de titularidad privada), participaron en el estudio. Siete de las instituciones educativas estaban ubicadas en la capital (tres en la zona centro y las cuatro restantes en barrios más periféricos). Ninguno de los centros contactados rehusó a colaborar en esta investigación. Las pruebas se aplicaron en todas las aulas de quinto, sexto, primer y

segundo curso de los centros indicados (53 aulas en total), siendo el número promedio de participantes por aula ligeramente superior a 18. El porcentaje de participación en cada una de los centros osciló entre el 47% y el 88% ($M=68,8\%$), de los potenciales alumnos, siendo en seis de estos centros superior al 70%.

Atendiendo a la variable sexo, 376 fueron chicos. El promedio de edad de los participantes se situó en 12,04 años ($DT=1,39$), dentro de un rango comprendido entre los 10 y 16 años. Solo se permitió la participación a los estudiantes que remitieron a sus respectivos tutores los consentimientos parentales firmados.

Atendiendo a la estructura familiar, el 89,5% de los estudiantes indicó vivir con ambos progenitores, mientras que el 10,5% lo hacía en hogares en los que existía solo una figura parental (madre, 9,2% y padre, 0,5%) o bien otros familiares o tutores legales (0,8%). Respecto a la situación laboral de los progenitores, el 27,9% de las madres y el 7,1% de los padres no tenían un trabajo remunerado fuera del hogar en el momento de la aplicación de las pruebas, mientras que el 70,6% y 90,0% de madres y padres, respectivamente, estaban en situación activa (a tiempo parcial o completo). Nueve madres y 18 padres tenían la condición de jubilados. No se obtuvo esta información para dos de las madres y cuatro de los padres.

Instrumentos

- Cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. Este cuestionario recogía información sobre la edad, el sexo, la estructura familiar y la situación laboral de los padres.
- "Cuestionario de lazos parentales" (*Parental Bonding Instrument*, PBI; Parker, Tupling y Brown, 1979). El PBI es una medida de autoinforme destinada a evaluar las relaciones entre padres e hijos (Kay, Niven, Parker y Hadzi-Pavlovic, 2005; Liu, Li y Fang, 2011). Presenta un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos en el que se indica la frecuencia, desde nunca a siempre, con la que los hijos perciben ciertas actuaciones en padres y madres. Se compone de dos dimensiones: Afecto y Control parental. El factor "Afecto" da cuenta del cariño y apoyo que los hijos perciben en sus progenitores (p.ej., "Muestra interés hacia mí"). El factor "Control" se relaciona con la supervisión y regulación que madres y padres realizan del comportamiento de sus hijos (p.ej., "Me deja hacer las cosas que prefiero"). Para cada dimensión se obtiene una puntuación promedio equiparándose un valor mayor a índices más elevados de Afecto y Control, respectivamente. El instrumento utilizado difería del PBI original en dos aspectos. En primer lugar, los ítems se redactaron en tiempo presente (frente al tiempo verbal pretérito del original). En segundo lugar, nueve de los ítems (seis pertenecientes a la dimensión Afecto y tres a la dimensión Control) que, originariamente aparecían redactados como enunciados negativos, se reelaboraron en enunciados afirmativos en aras de eliminar la posible confusión que podría suscitarse en la emisión de las respuestas en la escala empleada. Tras la aplicación de la prueba, tres de los ítems pertenecientes a la dimensión Control tuvieron saturaciones factoriales inferiores a 0,18 y se decidió prescindir de ellos para cálculos posteriores. De

este modo, para la clasificación de los estilos educativos parentales se consideraron finalmente 22 ítems tal y como se muestra en la tabla 1 (12 para la dimensión Afecto [p. ej., "Muestra interés hacia mí"] y 10 para la dimensión Control [p. ej., "Me deja hacer las cosas que prefiero"]). Para cada una de las dimensiones se calculó un valor promedio y cuando fue preciso las respuestas emitidas se codificaron inversamente con el propósito de que una mayor puntuación en cada una de las subescalas fuese equivalente a valores más elevados de Afecto y Control, respectivamente.

- "Cuestionario de orientación deportiva hacia la tarea y el ego" (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*, TEOSQ; Duda y Nicholls, 1992). Para evaluar la orientación hacia la meta se utilizó una adaptación al español del TEOSQ (Duda y Nicholls, 1992). Siete ítems se relacionan con el logro de una meta orientada hacia la tarea, en la cual, el éxito deportivo se define en términos de progreso personal (p. ej., Sentiría que he logrado el éxito si, "mejoro con respecto a la ejecución previa" o "si he trabajado y me he esforzado") y los seis restantes con una meta orientada hacia el "ego", donde el éxito se define en términos de la obtención de mejores resultados que otros (p. ej., Sentiría que he logrado el éxito si, "lo hago mejor que mis compañeros" o "si obtengo el mejor resultado de toda la clase"). Este instrumento emplea un formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos con el que se indica el grado de acuerdo existente con las diferentes afirmaciones. Para cada dimensión se calcula un valor promedio siendo su cuantía más elevada indicativa de una mayor orientación hacia la meta y hacia el "ego", respectivamente.
- "Cuestionario de expectativa-valor orientado a la educación física" (*Expectancy-Value Questionnaire*, EVQ; Eccles y Wigfield, 1995). Las expectativas de ejecución, motivación hacia y utilidad percibida de la disciplina de la educación física se evaluaron mediante la versión adaptada al ámbito de la educación física del EVQ (Zhu, Su, Chen y Ennis, 2012). Este instrumento está compuesto por 11 ítems a los que se responde mediante un formato tipo Likert de cinco puntos. Los ítems se agrupan en cuatro subescalas: expectativas (5 ítems); importancia (2 ítems); interés (2 ítems) y utilidad (2 ítems). Los participantes deben indicar su opción preferente a lo largo de una escala de cinco puntos (p. ej., "¿Cuál consideras que es tu nivel de ejecución en las clases de Educación Física?"). Para cada dimensión se obtiene un valor promedio al dividir la suma de los valores asignados entre el número de ítems pertenecientes a la misma. Un valor mayor se corresponde con unas expectativas de ejecución más elevadas, una mayor motivación intrínseca hacia la disciplina de la educación física y una mayor utilidad percibida de los contenidos que se imparten en la misma. La validez de constructo y consistencia interna de la prueba ha sido mostrada con estudiantes de educación primaria y secundaria. Por ejemplo, Xiang, McBride, Guan y Solmon (2003), indicaron que los valores del índice de fiabilidad oscilaron desde 0,63 (expectativas de ejecución) a 0,87 (utilidad de la disciplina) en una muestra de alumnos de educación primaria. Con estudiantes de niveles educativos superiores, Zhu y Chen (2010) obtuvieron índices de consistencia interna en el

intervalo comprendido entre 0,66 y 0,89, respectivamente. En nuestra muestra de estudio, el análisis factorial exploratorio inicialmente realizado no reveló la presencia de los cuatro factores señalados y sí tres: expectativas de ejecución, motivación intrínseca hacia la educación física y utilidad de los contenidos que se imparten en la disciplina (los ítems correspondientes a las dimensiones valor y utilidad se agruparon en una única dimensión, mientras que uno de los ítems de la dimensión expectativa se incluía en el factor motivación). La tabla 2 registra los índices de consistencia interna para nuestra muestra de estudio que oscilaron entre 0,72 (utilidad percibida de la educación física) y 0,76 (expectativas de ejecución).

- “Condición física autopercebida” (*Self-perceived Fitness*, SPF; Rahmani-Nia, Damitchi, Azizi y Hoseini, 2011). Para evaluar la condición física autopercebida se emplearon cuatro ítems (forma física general, fuerza física, resistencia física y flexibilidad) del instrumento elaborado por Ramani-Nia *et al.* (2011). Los diferentes ítems se puntúan a lo largo de una escala Likert de 13 puntos. El valor de 1 se corresponde con una percepción muy deficiente de cada una de las dimensiones señaladas, mientras que el valor de 13 equivale a la atribución de una percepción excelente según la edad del participante. La condición física resultante se calculó promediando el valor asignado a cada una de las cuatro dimensiones identificadas. Una mayor puntuación equivale a una mejor condición física autopercebida.
- “Obstáculos de la autoeficacia” (*Barriers Self-Efficacy*; Dishman, Hales, Sallis, Saunders, Dunn, Bedimo-Rung y Ring, 2010). Este instrumento se compone de siete ítems donde la tarea del participante consiste en indicar, a lo largo de una escala Likert de cinco puntos la confianza que deposita en su propia capacidad para ser físicamente activo a pesar de la existencia de circunstancias adversas (malas condiciones climatológicas, exceso de tarea escolar, oportunidad de realizar tareas alternativas,...). Un ejemplo de ítem es el siguiente: “La mayoría de los días soy capaz de estar físicamente activo durante mi tiempo libre aunque tenga muchos deberes que hacer”. Se obtiene una única puntuación equivalente al valor promedio de las respuestas emitidas. Una mayor puntuación refleja una autoeficacia percibida más elevada.
- “Escala de apoyo social de amigos y apoyo social familiar” (*Social Support-Friends y Social Support-Family*; Sallis, Taylor, Dowda, Freedson y Pate, 2002). Estas escalas miden el apoyo social para la práctica de actividad física y emplean un formato tipo Likert de cinco puntos que registran la frecuencia, desde nunca hasta todos los días, con la que los jóvenes creen recibir apoyo por parte de sus amigos y familiares para la práctica de actividad física. Específicamente, tres de los ítems se circunscriben a la ayuda percibida por los iguales (p. ej., “Tus amigos/as te animan para que realices actividades físico-deportivas”) y, los cuatro restantes, a la ayuda mostrada por los familiares (p. ej., “Alguien de tu familia fue a verte participar en actividades físico-deportivas”). Se obtiene una puntuación promedio para cada factor, siendo un valor más elevado indicativo de un mayor grado de apoyo recibido.

Procedimiento

Para acceder a la muestra de interés se remitió una carta de presentación a los equipos directivos de los diferentes centros educativos en la que se solicitaba su colaboración para la realización del estudio. Concedido el permiso, se hizo llegar a todos y cada uno de los estudiantes un escrito de consentimiento informado que madres, padres o tutores legales debían firmar para autorizar la participación de su respectivo hijo o hija en el estudio. La aplicación de las diferentes pruebas se realizó durante un intervalo de 60 minutos en el horario habitual de clase. Ningún alumno se ausentó del aula durante la administración de los cuestionarios y quienes no contaron con la pertinente autorización parental emplearon su tiempo en la realización de tareas académicas.

Análisis de datos

Debido a las modificaciones ya comentadas que se realizaron sobre el PBI (redacción de ítems en tiempo presente y sustitución de enunciados negativos por otros afirmativos) así como a las características de la muestra del estudio (niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y 16 años), se optó por llevar a cabo un análisis factorial exploratorio para verificar que las dimensiones Afecto y Control seguían siendo estables más allá de los cambios introducidos. Asimismo, se pretendía comprobar que los índices de consistencia interna de ambas dimensiones (α de Cronbach) fuesen adecuados.

El análisis factorial realizado empleó el método de componentes principales y rotación varimax. En dicho análisis se solicitó la extracción de dos factores o componentes.

Resultados

Propiedades psicométricas del PBI

El análisis factorial exploratorio del PBI mostró las dos dimensiones que plantea originalmente el cuestionario, la de Afecto que explica el 36,27% de la varianza y la de Control que explica el 9,29% de la varianza. También reveló que tres de los ítems de la escala no presentaban saturaciones factoriales adecuados en sus correspondientes dimensiones, estos fueron los ítems 8 (“Desea que me haga mayor”), 9 (“Trata de controlar todo lo que hago”) y 23 (“Me protege en exceso”), cuyas saturaciones factoriales no excedieron el valor de 0,18. Los niveles de consistencia interna fueron adecuados, tanto para las dimensiones como para el total del cuestionario. Para la dimensión de Afecto fue de 0,93, para la de Control fue de 0,78 y para la puntuación total del cuestionario fue de 0,90 (tabla 1).

Tabla 1
Saturaciones de los ítems en las dos dimensiones del "Cuestionario de lazos parentales"

Ítems	Afecto	Control
6. Es cariñoso/a conmigo.	0,80	
11. Disfruta hablando conmigo.	0,79	
17. Hace que me sienta mejor cuando estoy disgustado/a.	0,78	
12. Con frecuencia me sonrío.	0,75	
18. Habla mucho conmigo.	0,74	
5. Entiende mis problemas y preocupaciones.	0,73	
16. Ayuda a que me sienta querido/a.	0,73	
4. Muestra interés hacia mí.	0,72	
2. Me ayuda tanto como necesito.	0,72	
1. Me habla con voz cálida y amigable.	0,71	
24. Me felicita con frecuencia.	0,64	
14. Comprende lo que quiero o necesito.	0,63	
21. Me da tanta libertad como yo quiero.		0,77
22. Me deja salir a menudo, cuando yo quiero.		0,66
15. Me deja tomar mis propias decisiones.		0,65
3. Me deja hacer las cosas que prefiero.		0,61
7. Le gusta que tome mis propias decisiones.		0,59
25. Me deja vestir como quiero.		0,56
20. Cree que soy capaz de cuidar de mí mismo/a.		0,53
10. Respeta mi intimidad (cuando quiero estar solo/a).		0,47
13. Tiende a consentirme.		0,42
19. Hace que me sienta dependiente de ella/él.		0,29

Clasificación de los estilos de socialización familiar

El procedimiento de clasificación de las diferentes familias en cualquiera de los estilos de socialización se realizó del siguiente modo. Inicialmente, se calculó una puntuación promedio familiar en las dimensiones Afecto y Control a partir de la valoración individual asignada a cada uno de los progenitores. Se optó por la consideración de un estilo parental conjunto, en lugar de explorar de forma independiente lo que acontecía para madres y padres, puesto que el afecto y control atribuido a cada uno de ellos correlacionaron de forma moderada a alta ($r=0,64$ y $r=0,71$ para Afecto y Control, respectivamente). Seguidamente, se obtuvo el valor promedio de la mediana en ambas dimensiones ($Me=4,29$ y $Me=2,55$ en Afecto y Control, respectivamente). Finalmente, cada una de las familias quedó incluida en alguno de los estilos considerados (negligente, permisivo, autoritario o democrático), atendiendo a si los valores obtenidos eran inferiores o superiores a las respectivas medianas en las dimensiones ya citadas. Este procedimiento ha sido empleado en numerosos estudios (De la Torre, Casanova, García, Carpio y Cerezo, 2011; García y Gracia, 2010; Rodrigues, Veiga, Fuentes y García, 2013). Se obtuvo la siguiente distribución de frecuencias. El estilo negligente ($n=115$, 15,4%) incluyó a las familias que mostraban puntuaciones inferiores a la mediana tanto en afecto como en control. El estilo permisivo ($n=247$; 33,0%) estaba formado por

aquellas familias cuyas puntuaciones eran superiores a la mediana en la dimensión afecto e inferiores a ésta en la dimensión control, mientras que el estilo autoritario ($n= 240$; 32,0%) obedecía al patrón contrario (inferiores a la mediana en afecto y superiores en control). Finalmente, las familias democráticas ($n= 147$, 19,6%) fueron aquellas que alcanzaron puntuaciones superiores a sus respectivas medianas en las dimensiones afecto y control.

Estadísticos descriptivos

En la tabla 2 se muestran los valores promedio y desviaciones típicas de todas las variables consideradas así como, el rango de puntuación posible y el índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de las diferentes escalas de medida.

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas, rangos de respuesta e índices de fiabilidad obtenidos en las diferentes medidas empleadas

Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango	Fiabilidad
Afecto parental	4,13	0,68	1-5	0,93
Control parental	2,62	0,58	1-5	0,78
Orientación al ego	2,73	0,87	1-5	0,79
Orientación a tarea	4,22	0,63	1-5	0,67
Condición física	8,18	1,94	1-13	0,63
Expectativas E.F.	3,76	0,57	1-5	0,76
Motivación hacia E.F.	4,34	0,60	1-5	0,73
Utilidad de E.F.	3,91	0,65	1-5	0,72
Autoeficacia percibida	3,58	0,82	1-5	0,74
Apoyo de iguales	3,21	0,94	1-5	0,70
Apoyo de familia	3,36	0,94	1-5	0,74

Nota: E.F.= Educación física.

Análisis multivariado

Inicialmente, se examinó la posible existencia de diferencias significativas en las medidas dependientes atendiendo al sexo del encuestado. Dado que no se obtuvieron diferencias, los posteriores análisis se realizaron conjuntamente para chicas y chicos.

Con objeto de contrastar si los distintos índices registrados diferían en función del estilo de socialización familiar y ciclo educativo se realizó un análisis multivariado de varianza (4 x 2). Las medidas dependientes fueron los valores promedio alcanzados en orientación motivacional (tarea y ego), condición física percibida, opiniones expresadas sobre la disciplina de la educación física (expectativas de ejecución, motivación intrínseca hacia la educación física y utilidad atribuida a los contenidos), autoeficacia para la práctica de actividad físico-deportiva, apoyo percibido en iguales y apoyo percibido en familiares.

El análisis multivariado de varianza (MANOVA) mostró que la prueba *M* de Box para la igualdad de las matrices de covarianzas obtenidas en las variables

dependientes no eran idénticas ($p < 0,05$) para los diferentes grupos examinados. De este modo, se optó por emplear el estadístico Traza de Pillai. Los resultados revelaron la existencia de un efecto principal significativo tanto del estilo de socialización familiar, $V = 0,19$; $(27, 2205) = 5,65$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,07$, como del nivel educativo, $V = 0,12$; $F(9, 733) = 10,81$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,12$. La interacción estilo de socialización x nivel educativo, $V = 0,06$; $F(27, 2205) = 1,65$; $p > 0,05$; no resultó ser significativa.

Análisis univariado

Para determinar las variables dependientes que estaban relacionadas con el estilo de socialización familiar se realizaron diferentes análisis univariados de varianza. Se obtuvo que los participantes educados en los distintos hogares diferían en la práctica totalidad de variables dependientes consideradas, orientación hacia la tarea, $F(3, 741) = 6,61$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,03$; condición física percibida, $F(3, 741) = 5,57$; $p < 0,005$; $\eta^2 = 0,02$; motivación intrínseca hacia la disciplina de la educación física, $F(3, 741) = 14,86$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,06$; utilidad de la disciplina de la educación física, $F(3, 741) = 10,44$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,04$; autoeficacia para la realización de actividad físico-deportiva, $F(3, 741) = 20,13$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,08$; apoyo percibido en los iguales, $F(3, 741) = 11,86$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,05$; apoyo percibido en la familia, $F(3, 741) = 33,87$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,12$. En las variables dependientes orientación al ego y expectativas de ejecución no se hallaron diferencias.

Comparaciones a posteriori

Con objeto de conocer qué participantes diferían entre sí en función del estilo familiar atribuido se realizaron comparaciones a posteriori empleando la corrección de Bonferroni que divide el valor estándar de probabilidad (0,05) entre el número de comparaciones posibles tomadas dos a dos. El valor resultante de significación se situó en 0,008. Los resultados mostraron que los escolares que atribuían a sus padres un estilo de socialización tanto permisivo como democrático lograron puntuaciones más elevadas que aquellos otros que concedieron a sus familias un estilo bien negligente o autoritario en las dimensiones motivación intrínseca, $p < 0,000$; utilidad de la disciplina de la educación física, $p < 0,000$ y apoyo percibido por parte de los familiares, $p < 0,005$.

Asimismo, las chicas y chicos que percibían en sus hogares el desempeño de una paternidad tanto permisiva como democrática alcanzaron puntuaciones más elevadas en las dimensiones orientación motivacional hacia la tarea, $p < 0,007$ y apoyo de los iguales, $p < 0,003$ que aquellos otros educados en hogares autoritarios. Además, los jóvenes educados en hogares permisivos afirmaron sentirse físicamente más autoeficaces para la práctica de la actividad física, $p < 0,000$ que sus iguales incluidos en familias negligentes y autoritarias. Del mismo modo, dicha autoeficacia fue mayor en los jóvenes educados en hogares democráticos con respecto a los autoritarios, $p < 0,000$. Por último, los estudiantes que habitaban hogares caracterizados por la expresión de un estilo familiar

permisivo puntuaron más en la dimensión condición física percibida, $p < 0,000$ que sus iguales educados en hogares autoritarios. Tal y como se muestra en la tabla 3, las diferencias se establecen entre aquellos valores que no comparten un mismo superíndice.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas en las diferentes medidas dependientes registradas en función del estilo de socialización familiar atribuido

Variables dependientes	Estilo de socialización familiar			
	Democrático (<i>n</i> = 147) <i>M</i> (<i>DT</i>)	Permisivo (<i>n</i> = 247) <i>M</i> (<i>DT</i>)	Negligente (<i>n</i> = 115) <i>M</i> (<i>DT</i>)	Autoritario (<i>n</i> = 240) <i>M</i> (<i>DT</i>)
Orientación al ego	2,62 (0,84)	2,83 (0,86)	2,82 (0,86)	2,70 (0,91)
Orientación a tarea	4,38 ^a (0,61)	4,35 ^a (0,56)	4,16 ^{a,b} (0,63)	4,13 ^b (0,63)
Condición física	8,31 ^{a,b} (2,0)	8,51 ^a (1,9)	7,88 ^{a,b} (1,9)	7,81 ^b (1,8)
Expectativas E.F.	3,83 (0,55)	3,86 (0,56)	3,68 (0,58)	3,71 (0,55)
Motivación hacia E.F.	4,55 ^a (0,53)	4,46 ^a (0,51)	4,07 ^b (0,68)	4,24 ^b (0,59)
Utilidad de E.F.	4,05 ^a (0,62)	4,08 ^a (0,66)	3,75 ^b (0,70)	3,78 ^b (0,63)
Autoeficacia percibida	3,67 ^{a,b} (0,75)	3,87 ^a (0,76)	3,50 ^b (0,71)	3,33 ^{b,c} (0,82)
Apoyo de iguales	3,30 ^a (0,90)	3,48 ^a (1,0)	3,17 ^{a,b} (0,86)	2,97 ^b (0,87)
Apoyo de familia	3,62 ^a (0,85)	3,76 ^a (0,93)	3,20 ^b (0,83)	2,98 ^b (0,92)

Notas: E.F.= Educación física. Los superíndices a, b y c indican si los valores promedio obtenidos difieren entre sí de forma estadísticamente significativa. Cuando un valor promedio incluye más de un superíndice que es compartido con otro valor o valores es indicativo de la no existencia de diferencias significativas entre tales puntuaciones promedio.

Atendiendo a la variable independiente ciclo educativo, se observaron diferencias significativas en las medidas dependientes orientación motivacional hacia la tarea, $F(1, 741)= 23,25$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,03$; ($M= 4,38$ vs $M= 4,15$), condición física percibida, $F(1, 741)= 14,35$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,02$; ($M= 8,47$ vs $M= 7,87$), expectativas de ejecución en educación física, $F(1, 741)= 22,17$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,02$; ($M= 3,90$ vs $M= 3,67$), motivación intrínseca hacia la disciplina de la educación física, $F(1, 741)= 67,63$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,08$; ($M= 4,57$ vs $M= 4,16$), utilidad percibida en los contenidos impartidos en la disciplina, $F(1, 741)= 55,60$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,07$; ($M= 4,16$ vs $M= 3,72$), autoeficacia para la práctica de actividad físico-deportiva, $F(1, 741)= 20,65$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,03$; ($M= 3,78$ vs $M= 3,44$) y, apoyo percibido en los familiares, $F(1, 741)= 18,41$; $p < 0,000$; $\eta^2= 0,02$; ($M= 3,61$ vs $M= 3,42$). En todos los casos, el valor mayor fue obtenido por el alumnado de educación primaria.

Discusión

Este estudio examinó las relaciones existentes entre los estilos de socialización familiar y las opiniones expresadas por los hijos con relación a la meta perseguida durante la práctica de actividad física, el desempeño percibido, la motivación intrínseca hacia y la utilidad que confieren a la disciplina de la educación física, la condición física atribuida, la autoeficacia para la práctica de actividad física y el apoyo que perciben en iguales y familiares para ser físicamente activos. Los resultados alcanzados sugieren que la orientación hacia la consecución de metas de aprendizaje, la condición física autopercebida, la motivación intrínseca hacia la disciplina académica de la educación física junto a la utilidad de los contenidos mostrados en la citada materia, las expectativas de autoeficacia y el apoyo percibido para la realización de actividades físico-deportivas mantienen relación con el estilo de socialización que chicas y chicos confieren a sus progenitores.

Adicionalmente, se observó que los participantes en el estudio diferían significativamente en la mayor parte de las medidas registradas (orientación hacia una meta de dominio, condición física percibida, expectativas de ejecución, motivación intrínseca hacia y utilidad de los contenidos impartidos en educación física, expectativas de autoeficacia y apoyo percibido en los familiares) en función del nivel educativo al que pertenecían. En todos los casos, las valoraciones más elevadas y favorables fueron expresadas por parte del alumnado de educación primaria.

Una de las ideas que subyace a estos hallazgos es que el contexto familiar actúa como fuente de influencia sobre las opiniones que chicas y chicos expresan con relación a la actividad físico-deportiva, el disfrute y valor concedido a la disciplina de la educación física y la condición física asociada a la salud que se atribuyen, opiniones que pueden condicionar su participación en actividades de esta naturaleza y su implicación en la realización de comportamientos saludables. Un análisis más pormenorizado reveló que los niños y adolescentes que atribuyeron a sus progenitores el ejercicio de un estilo familiar tanto permisivo como democrático afirmaron sentirse más intrínsecamente motivados por la disciplina de la educación física, concedieron una mayor utilidad a sus contenidos impartidos e indicaron sentirse más apoyados por sus familiares para implicarse en actividades de esta naturaleza que sus iguales educados en hogares negligentes y autoritarios. Asimismo, la orientación a la tarea y el apoyo percibido por los iguales fueron mayores en los hijos que atribuyeron a sus progenitores un estilo tanto permisivo como democrático frente a quienes consideraron ser educados en hogares autoritarios. A su vez, los jóvenes educados en hogares permisivos se atribuyeron una mejor condición física asociada a la salud y unas expectativas de autoeficacia más elevadas para la práctica de actividad física que sus compañeros que procedían de hogares autoritarios. Por tanto, los chicos y chicas que perciben en sus familias unos elevados niveles de afecto, con independencia del grado de control, alcanzaron resultados más óptimos que aquellos otros jóvenes que atribuyen a madres y padres un alto grado de supervisión o imposición junto a exiguas muestras de cariño. De este modo, considerar la actuación familiar como autoritaria (bajo nivel de afecto junto a una excesiva imposición de reglas y

normas) se asoció con la obtención de las valoraciones más negativas en la práctica totalidad de medidas registradas.

Estos resultados son análogos a los obtenidos en investigaciones previas. Diferentes estudios con muestras de participantes anglosajones revelan consistentemente que el patrón democrático se relaciona con mejores índices de ajuste psicosocial en niños y adolescentes (Glasgow *et al.*, 1997; Steinberg, 2001; Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006). No obstante, estudios recientes realizados en Sudamérica (Brasil) y países del sur de Europa (España, Italia y Portugal), indican que las chicas y chicos que perciben en sus hogares el desempeño de una paternidad permisiva logran puntuaciones similares e incluso más favorables que las de sus iguales educados en hogares democráticos en diferentes indicadores de desarrollo afectivo y social (De la Torre *et al.*, 2011; García y Gracia, 2010; Gracia, Fuentes, García y Lila, 2012; Martínez y García, 2007; Musitu y García, 2004; Rodríguez *et al.*, 2013).

Cuando el examen de la incidencia familiar ha quedado circunscrito a diferentes indicadores asociados a la actividad física se obtiene que los valores más elevados se corresponden con la percepción de un estilo familiar permisivo. Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por Hennessy *et al.* (2010) y Jago *et al.* (2011), en cuyas investigaciones obtuvieron que la percepción de un estilo educativo permisivo se asoció con una mayor cantidad de actividad física (registrada a través de autoinformes y procedimientos de acelerometría).

Así pues, la percepción de un hogar que se caracteriza por un elevado grado de afecto junto a un reducido control se asocia con un mayor sentimiento de autoeficacia para la práctica de actividad físico-deportiva, una mayor condición física atribuida y la percepción de un mayor apoyo aportado por iguales y familiares. Si bien la consideración de un hogar democrático también está en sintonía con opiniones más favorables, la no obtención de los mejores resultados podría deberse a que los chicos y chicas de este estudio perciben el ejercicio del control parental en términos intrusivos y coercitivos en lugar de considerarlo como un componente de responsabilidad y cuidado que los padres expresan hacia sus hijos (Rodríguez *et al.*, 2013).

Contrario a lo esperado, no se obtuvieron diferencias en ninguna de las variables registradas en función del sexo del participante. Estos resultados difieren con el grueso de investigación realizada al respecto. Por ejemplo, Chen y Liu (2008), Gao (2009), Klomsten, Marsh y Shaalvik (2005), Nicaise, Cogérino, Bois y Amorose (2006) obtuvieron, entre otros hallazgos, que las chicas se otorgaban a sí mismas una menor condición física al tiempo que exhibían menores expectativas de ejecución e interés por las clases de educación física de lo que lo hacían sus compañeros varones. Tal y como señalan Chen y Liu (2008), las chicas solo parecen obtener puntuaciones más elevadas que los chicos a la hora de esgrimir motivos y razones (ausencia de diversión, inutilidad de los contenidos de aprendizaje mostrados, escasas posibilidades de elección de actividades, inclemencia temporal cuando se practica al aire libre,...) con las que justificar su falta de compromiso con la disciplina académica de la educación física. Por tanto, los resultados obtenidos en nuestro estudio pueden ser recibidos con cierta sorpresa puesto que las chicas a estas edades han sido identificadas como un

grupo de riesgo al que se ha destinado una gran cantidad de programas de intervención tendentes al incremento de sus índices de actividad física (Adkins, Sherwood, Story y Davis, 2004; Schneider, Dunton y Cooper, 2008).

Una posible explicación de este resultado puede residir en el hecho de que los niveles de afecto, apoyo emocional y estructural percibido en el hogar fueron idénticos para chicos y chicas. A este respecto, Balaguer *et al.* (2012), concluyeron que entre las razones que explican la mayor participación de adolescentes varones en actividades de naturaleza físico-deportiva así como su mayor autoconcepto físico, se encuentra la atención y refuerzo que reciben por parte de los iguales, los familiares y otras personas significativas, situación que no se observa en el caso de las chicas. No obstante, la menor invisibilidad de las chicas en las clases de educación física, la concienciación de que la práctica de actividad física en edades tempranas no es un fenómeno exclusivamente masculino o, la paridad en las posibilidades de acceso a la práctica de actividades de esta naturaleza (ya sea reglada en el marco escolar, durante el tiempo libre o desarrollada en clubs deportivos) podrían explicar también esta ausencia de diferencias.

Un último resultado reveló que tanto la condición física percibida, las expectativas de ejecución, motivación intrínseca y utilidad de los contenidos mostrados en la disciplina, autoeficacia percibida y apoyo aportado por los familiares fue mayor en el alumnado escolarizado en el nivel de educación primaria. Este resultado es coincidente con el de otros muchos estudios que señalan que el valor e importancia concedido a la disciplina académica así como la implicación en actividades de naturaleza física-deportiva, regladas o no, declinan con la edad, especialmente, en el período de transición existente entre la niñez tardía y la llegada de la adolescencia (Cairney, Kwan, Veldhuizen, Hay, Bray y Faught, 2012; Wigfield y Eccles, 2000; Zhu y Chen, 2010). Al respecto, Wigfield y Eccles (2000), concluyen en su revisión que tanto la percepción de la propia habilidad como el valor o importancia que chicos y chicas conceden a diversas actividades se tornan más negativas a medida que incrementa la edad, en especial durante la adolescencia temprana, siendo la menor atribución de competencia el factor que determina el menor valor y utilidad de las mismas.

En el contexto específico de la educación física estos cambios de carácter negativo han sido explicados de diversas formas. En primer lugar, las valoraciones formales que los profesores realizan de la condición física o habilidad físico-deportiva actúan como elemento de comparación social, lo que puede cuestionar la valía personal de los menos competentes y disminuir así su interés y nivel de implicación en actividades de esta naturaleza. En segundo lugar, el cambio de contexto escolar (desde primaria a secundaria), hace mucho más saliente y habitual la competición entre los diferentes alumnos, disminuyendo las expectativas de logro en quienes dudan de sus capacidades o habilidades. En tercer lugar, el propio estatus de la disciplina de la educación física en educación secundaria al concebirse como una asignatura de poca relevancia en el contexto educativo formal frente al de otras materias. En cuarto lugar, el cambio de prioridades o preferencias con la llegada de la adolescencia hacia actividades con un marcado carácter social. Sea como fuere, parece clara la necesidad de promover programas o intervenciones educativas que permitan el resurgir de una disciplina académica

que ha ido perdiendo prestigio con el transcurrir de los años y que parece recuperar importancia ante los efectos perniciosos asociados a los hábitos sedentarios.

En síntesis, este estudio sugiere que las actuaciones que tienen lugar en el seno del hogar inciden sobre la habilidad atribuida, autoeficacia percibida, orientación hacia la meta, interés y utilidad que niños y adolescentes manifiestan hacia estas actividades. La realización de actividad físico-deportiva posibilita, entre otras cosas, el desarrollo social (interacción con iguales, profesores y entrenadores), el desarrollo atlético (adquisición de destrezas deportivas), el físico (estructura corporal apropiada) y la promoción de la salud (mantenerse en forma y prevenir el sobrepeso y la obesidad). Sus beneficios, por tanto, parecen ser incuestionables.

Es preciso señalar algunas limitaciones de este estudio que recomiendan la interpretación cautelosa de los resultados. En primer lugar, las evaluaciones relativas al estilo parental, las expectativas y valor asignado a la disciplina de la educación física y al resto de indicadores relativos a la actividad físico-deportiva se basaron en las respuestas de un único informante (los alumnos). Parece conveniente que en futuras investigaciones se registren datos procedentes de la observación así como los juicios o percepciones aportados por los propios padres. En segundo lugar, este estudio examinó las relaciones entre las diferentes variables empleando un diseño transversal de modo que la naturaleza de las relaciones observadas solo es correlacional. Así pues, no cabe la posibilidad de inferir relaciones de causalidad. En tercer lugar, los cuestionarios empleados en este estudio valoraban las opiniones de los adolescentes asociadas a la actividad físico-deportiva. Parece necesario realizar investigaciones futuras que examinen las relaciones existentes entre procesos familiares y la disposición general de los adolescentes para ser físicamente activos, particularmente, durante sus períodos de tiempo libre. En cuarto lugar, no se han considerado otras posibles medidas indicativas de la cantidad de apoyo estructural y frecuencia e intensidad de actividad física parental que pudieran estar relacionadas con las opiniones expresadas por sus hijos. Por último, los índices de fiabilidad obtenidos en dos de las variables dependientes no alcanzaron el valor considerado satisfactorio de 0,70. Aunque los índices estuvieron cercanos a este valor este hecho supone una amenaza a la validez interna de este estudio.

En conclusión, los resultados obtenidos sugieren que el estilo parental puede ser una dimensión familiar crítica asociada a diversos aspectos relativos a la actividad física de niños y adolescentes tales como la orientación hacia la meta, las expectativas de ejecución o el valor que conceden a su práctica. La provisión familiar (madres y padres) de afecto y apoyo puede incrementar el grado de implicación de sus hijos en la realización de comportamientos físicamente saludables.

Estos hallazgos pueden resultar de interés para los profesionales de los ámbitos de la educación y de la práctica de actividad físico-deportiva. Tal y como se ha señalado, parecen evidenciarse valoraciones más positivas de la disciplina de la educación física y de diversos indicadores asociados a actividades físico-deportivas en los jóvenes que habitan hogares caracterizados por la manifestación

de un elevado nivel de afecto parental hacia sus hijos. La razón de estos resultados puede residir en el hecho de que hijos e hijas educados en hogares permisivos y democráticos reciban un mayor apoyo estructural (en forma de transporte o pago de cuotas de inscripción) y modelado (consideran a sus padres físicamente más activos que quienes habitan hogares autoritarios o negligentes) con relación a este tipo de prácticas. Se desprende, por tanto, que las políticas educativas y el desarrollo de programas destinados a incrementar las tasas de participación en actividades de naturaleza físico-deportiva debería incluir entre sus contenidos procedimientos para hacer más partícipes a los padres en las actividades recreativas en las que se implican sus hijos.

Los objetivos futuros se orientan hacia el examen de las posibles relaciones entre los estilos parentales y la condición física de los hijos utilizando medidas tanto autoinformadas como objetivas así como, explorar la consistencia o inconsistencia entre el nivel de apoyo que los padres afirman proporcionar y los hijos recibir relativo a la práctica de estas actividades y sus posibles relaciones con otros indicadores de actividad físico-deportiva.

Referencias

- Adkins, S., Sherwood, N. E., Story, M. y Davis, M. (2004). Physical activity among African-American girls: the role of parents and the home environment. *Obesity Research*, 12, 385-455.
- Arredondo, E. M., Elder, J. P., Ayala, G. X., Campbell, N., Baquero, B. y Duerksen, S. (2006). Is parenting style related to children's healthy eating and physical activity in Latino families? *Health Education Research: Theory & Practice*, 21, 862-871.
- Bagby, K. y Adams, S. (2007). Evidence based practice guideline: increasing physical activity in schools-kindergarten through 8th grade. *The Journal of School Nursing*, 23, 137-143.
- Balaguer, I., Atienza, F. L. y Duda, J. L. (2012). Self-perception, self-worth and sport participation in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 624-630.
- Baskin, M. L., Thind, H., Affuso, O., Gary, L. C., LaGory, M. y Hwang, S. (2013). Predictors of moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) in African American young adolescents. *Annual Behavioral Medicine*, 45, S142-S150.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Berge, J. M., Wall, M., Larson, N., Loth, K. y Neumark-Sztainer, D. (2013). Family functioning: associations with weight status, eating behaviors, and physical activity in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 52, 351-357.
- Berge, J. M., Wall, M., Loth, K. y Neumark-Sztainer, D. (2010). Parenting style as predictor of adolescent weight and weight-related behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 46, 331-338.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R. y Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-8.
- Chen, A. y Liu, X. (2008). Expectancy beliefs and perceived values of Chinese college students in physical education and physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 262-274.

- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- Dishman, R. K., Hales, D. P., Sallis, J. F., Saunders, R., Dunn, A. L., Bedimo-Rung, A. L. y Ring, K. B. (2010). Validity of social-cognitive measures for physical activity in middle-school girls. *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 72-88.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions for achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: the structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Fogel, V. A., Raymond, G., Miltenberger, R. G. y Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 591-600.
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D. y Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of School Health*, 80, 31-37.
- Gao, Z. (2009). Students' motivation, engagement, satisfaction, and cardiorespiratory fitness in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, S102-S115.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Gracia, F., Fuentes, M. C., García, F. y Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40, 1004-1012.
- Heitzler, C. D., Martin, S. L., Duke, J. y Huhman, M. (2006). Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9-13 years. *Preventive Medicine*, 42, 254-260.
- 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 Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 71-85.
- Howie, E. K. y Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: a historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1, 160-169.
- 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 years olds. *Preventive Medicine*, 52, 44-47.
- Kay, W., Niven, H., Parker, G. y Hadzi-Pavlovic, D. (2005). The stability of the Parental Bonding Instrument over a 20-year period. *Psychological Medicine*, 35, 387-393.
- 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, 10-18.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W. y Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: a study of gender differences. *Sex Roles*, 52, 625-636.
- Liu, J., Li, L. y Fang, F. (2011). Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 582-589.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P. H. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology*, vol. 4 (pp. 1 -101). Nueva York: Wiley.

- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43, 12-29.
- Morton, K. L., Wilson, A. H., Perlmutter, L. S. y Beauchamp, M. R. (2012). Family leadership styles and adolescents dietary and physical activity behaviors: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-9.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. y Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Rahmani-Nia, F., Damitchi, A., Azizi, M. y Hoseini, R. (2011). Associations between self-perceived and measured physical fitness of male college students. *World Applied Sciences Journal*, 14, 1331-1338.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. y García, F. (2013). Parentalidad y autoestima en la adolescencia: el contexto portugués. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416.
- Sallis, J. F., Taylor, W. C., Dowda, M., Freedson, P. S. y Pate, R. R. (2002). Correlates of vigorous physical activity for children in grades 1 through 12: comparing parent-reported and objectively measured physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 14, 30-44.
- Schneider, M., Dunton, G. F. y Cooper, D. M. (2008). Physical activity and physical self-concept among sedentary adolescent females: an intervention study. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 1-14.
- Standage, M. y Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 704-721.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. y Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Xiang, P., McBride, R., Guan, J. M. y Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: an expectancy-value model of achievement choice. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 74, 25-35.
- Zhu, X. y Chen, A. (2010). Adolescent expectancy-value motivation and learning: a disconnected case in physical education. *Learning and Individual Differences*, 20, 512-516.
- Zhu, X., Sun, H., Chen, A. y Ennis, C. (2012). Measurement invariance of Expectancy-Value Questionnaire in physical education. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 16, 41-54.

RECIBIDO: 18 de julio de 2013

ACEPTADO: 17 de diciembre de 2013