



Cerrada, J. A.; Navarro, B.; Abad, M. T.; Giménez, F. J. (2020). Una revisión sistemática sobre el desarrollo de la deportividad en chicos y chicas en edad escolar. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 3):193-210.

Review

UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LA DEPORTIVIDAD EN CHICOS Y CHICAS EN EDAD ESCOLAR

A SYSTEMATIC REVIEW ON THE DEVELOPMENT OF SPORTSMANSHIP IN SCHOOL-AGE CHILDREN

Cerrada, J. A.¹; Navarro, B.¹; Abad, M. T.¹; Giménez, F. J.¹

¹Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva

Correspondence to:
Manuel Tomás Abad Robles
 Universidad de Huelva.
 Email: manuel.abad@dempc.uhu.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received: 16/03/2020
 Accepted: 22/05/2020

**RESUMEN**

Los objetivos del presente estudio fueron realizar una revisión sistemática sobre las investigaciones que llevaron a cabo alguna intervención para fomentar la deportividad en chicos y chicas, así como describir y analizar las mismas. Las directrices de la Declaración PRISMA fueron seguidas con el propósito de llevar a cabo una revisión sistemática, la cual fue realizada en cuatro bases de datos (SportDiscuss, Scopus, Web of Science y Pubmed). Se identificaron 77 estudios, a los que se añadieron 8 más localizados en las referencias de otros documentos. Finalmente, solo 6 manuscritos cumplieron con los criterios de elegibilidad. Los resultados aportan evidencia científica que justifica el uso del Modelo o Programa de Enseñanza de Responsabilidad Personal y Social (MERPS) de Hellison y el Modelo de Educación Deportiva (ED) de Siedentop a la hora de desarrollar y fomentar la deportividad en chicos y chicas en edad escolar.

Palabras clave: valores, formación deportiva, educación física.

ABSTRACT

The aims of the present study were to carry out a systematic review on the research that carried out some intervention to promote sportsmanship in boys and girls, as well as to describe and analyze them. The PRISMA Declaration guidelines were followed in order to carry out a systematic review, which was conducted in four databases (SportDiscuss, Scopus, Web of Science and Pubmed). Seventy-seven studies were identified, with a further eight located in the references of other papers. Finally, only 6 manuscripts met the eligibility criteria. The results provide scientific evidence that justifies the use of Hellison's Personal and Social Responsibility Teaching Model or Program (PSRTM) and Siedentop's Sports Education (SE) Model when developing and promoting sportsmanship in school-aged boys and girls.

Key words: values, sports training, physical education.



INTRODUCCIÓN

La práctica deportiva suele ser asociada con la transmisión de valores, como la mejora de la salud y la socialización de los practicantes (Giménez, 2003). Sin embargo, el deporte sólo podrá fomentar hábitos y valores educativos si se programa y se orienta específicamente en ese sentido (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Gutiérrez, 1995). De esta manera, tanto el deporte escolar como el deporte en edad escolar deben favorecer la formación y educación en valores. La finalidad última del maestro o entrenador debe ser el desarrollo integral de sus alumnos/jugadores (Ortega et al., 2015). Se trataría, pues, de la formación de personas en todos sus ámbitos: motriz, cognitivo, social y afectivo-emocional (Casamort, 1999).

Para Weinberg y Gould (2011), las experiencias vividas durante la etapa formativa de los deportistas suelen tener transcendencia en su desarrollo psicológico y de su personalidad. De tal manera que, siguiendo a Gómez (2005), numerosos autores coinciden en la necesidad de reivindicar y manifestar el papel educativo del deporte (Castejón, 2001; Contreras, 1996; Contreras et al., 2001; Seirul-lo, 1995; Velázquez, 2002) siempre y cuando, se realice de forma consciente, planificada y coherente, ya que el deporte en sí mismo no transmite ni valores ni contravalores (Durán, 2013), sino que es el docente o entrenador quien decide el valor pedagógico de la práctica física o deportiva.

Según Gutiérrez (2011) como objetivos propios de la salud pública se encuentra la prevención de la violencia y el fomento de la deportividad en contextos deportivos, ya que favorece una práctica física y/o deportiva con mayores beneficios físicos y psicológicos. No obstante, el concepto “deportividad” es complejo y no existe ninguna definición universalmente aceptada, lo cual hace que su propia comprensión e interiorización no esté exenta de dificultades. Sin embargo, para Lee (1996) la deportividad está basada en el principio de justicia para todos, donde no existe intencionalidad (fortuita o deliberada) de conseguir una ventaja deshonesta sobre el rival. Por otro lado, desde un punto de vista social y psicológico, Vallerand, Deshaies, Cuerrier, brière, y Pelletier (1996) manifiestan que la deportividad se refiere a cinco aspectos o factores: 1) respeto a las convenciones sociales; 2) respeto a las

reglas y árbitros; 3) respeto a los adversarios; 4) compromiso, esfuerzo e implicación total con su deporte; 5) aproximación negativa al deporte o conductas disruptivas del jugador.

La conducta deportiva se relaciona con un comportamiento definido por una “interacción positiva con los compañeros de equipo, árbitros, entrenadores y oponentes” (Wandzilak, Carroll, y Ansorge, 1998, p. 15). En este sentido, si nos centramos en el término deportividad, pese al legado de buenas intenciones, teoría y realidad se distancian demasiado, ya que los comportamientos antisociales aparecen con mayor frecuencia de lo deseado en contextos deportivos (Kavussanu, Stamp, Slade y Ring, 2009).

No obstante, con el fin de una adecuada promoción y desarrollo de valores, en la práctica de actividad física y deportiva han aparecido diferentes propuestas. Por un lado, Rockeach (1973) fundamentó su Teoría de Jerarquización de Valores en la clasificación de valores y actitudes en contextos deportivos (Durán, 2011, 2013), prestando especial atención en diferenciar entre *valores instrumentales o ambivalentes*, aquellos orientados tanto a buenas como malas causas o acciones, y *valores finales o éticos*, diferenciados en identificación emocional y sacrificio propio. Por otro lado, siguiendo a Sánchez, Bada, Mosquera, y Cebrián (2008), en la propuesta del Modelo de Wandzilak (1985) se destaca la importancia del compromiso del docente o entrenador en el desarrollo de valores a trabajar desde el Modelo Ecológico. Finalmente, el MERPS de Hellison (1995) es uno de los más aplicados en la actualidad y con mejores resultados en el desarrollo de la responsabilidad personal y social y de comportamientos deportivos como el esfuerzo, la cooperación y la deportividad (Belandro, Ferriz-Morell, y Moreno-Murcia, 2012; Cecchini, Montero, y Peña, 2003; Hellison, 2011). Algunos estudios sobre la deportividad, tanto en clases de educación física como en escuelas deportivas, han mostrado que ésta puede prevenir conductas violentas (Gimeno, Sáenz, Vicente, y Aznar, 2007) y fomentar comportamientos prosociales (Kavussanu et al., 2009).

Como se puede comprobar, el estudio de la deportividad o la falta de ésta es un asunto relevante en la sociedad actual (Sáenz et al., 2015). En este



sentido, los objetivos del presente estudio fueron realizar una revisión sistemática sobre las investigaciones que llevaron a cabo alguna intervención para fomentar la deportividad en chicos y chicas, así como describir y analizar las mismas.

MÉTODO

Se ha realizado una revisión sistemática de artículos de investigación que habían llevado a cabo intervenciones relacionadas con el desarrollo de la deportividad en contextos de enseñanza y entrenamiento deportivo. Para ello, se ha seguido la declaración PRISMA y su guía práctica para revisiones sistemáticas con o sin metaanálisis (Moher et al., 2015; Urrútia y Bonfill, 2010).

Crterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión utilizados para para la selección de los manuscritos fueron: a) investigación en la que se realice una intervención y no revisiones sistemáticas ni de la literatura; b) artículos publicados en revistas y no tesis, capítulos de libros o actas de congresos; c) la investigación debe desarrollarse sobre al menos un grupo control y otro experimental; d) estudios experimentales o cuasi-experimentales con un pre-test y un post-test para comparar resultados de la intervención; e) los datos deben aportar la media (\bar{X}) y desviación típica (SD); f) estar disponible el texto completo; y por último, g) estar escritos en los idiomas seleccionados: inglés, español o portugués. De acuerdo con estos criterios, fueron incluidos en la investigación aquellos estudios encontrados en la búsqueda sistemática realizada y también aquellos provenientes de otras fuentes (análisis de las listas de referencias de los artículos seleccionados).

Fuentes de información

Se realizó una búsqueda sistemática de la bibliografía en cuatro bases de datos (*SportDiscuss*, *Scopus*, *Web of Science* y *Pubmed*) durante los meses de noviembre, diciembre de 2019 y enero de 2020. Para elaborar la frase de búsqueda se han realizado tres grupos de términos relevantes: 1) Sport OR physical education, 2) Sportsmanship, 3) Intervention OR experimental OR quasi-experimental OR randomized controlled trial. Una vez realizada la búsqueda, se eliminaron los artículos duplicados y se acotó la búsqueda en artículos publicados desde el 2000 en adelante.

Selección de estudio y proceso de extracción de datos

Tras la búsqueda, se revisó título y resumen de cada artículo con el fin de seleccionar los que pudieran resultar relevantes y descartar aquéllos que no cumplieren los criterios de inclusión.

Se realizó la búsqueda y se aplicaron los criterios de inclusión, obteniendo un resultado total de 85 artículos. La primera búsqueda se realizó en *SportDiscuss*, donde, tras la criba mencionada en apartados anteriores, se registraron un total de 26 artículos; la segunda búsqueda se llevó a cabo en la base de datos *WOS (Web of Science)* recopilando un total de 15 artículos; la tercera se hizo en *Scopus*, obteniendo 30 artículos; y la cuarta y última, en *Pubmed*, donde se registraron 6 artículos. No obstante, otros 8 artículos fueron recopilados de otras fuentes tras el análisis de las listas de referencias de los artículos incluidos.

Se descartaron los artículos duplicados, quedando como resultado registrado 73 artículos, de los cuales se excluyeron 67 durante la aplicación de criterios de elegibilidad anteriormente explicados. Por lo tanto, se analizaron 6 artículos. Con el fin de reducir el sesgo de selección, cada manuscrito fue revisado de forma independiente por dos de los investigadores (J.A.C.N. y B.N.D.), quienes decidieron si un documento se ajustaba o no a los criterios de inclusión. En caso de no haber consenso sobre la inclusión o no de algún estudio, la cuestión fue resuelta consultando a los otros investigadores (M.T.A.R. y F.J.G.F.-G.).

Evaluación de la calidad

Para seleccionar los artículos se realizó una evaluación de calidad siguiendo la herramienta de evaluación "Standard Quality Assessment Criteria" de Kmet, Lee y Cook (2004). Este material incluye, para la evaluación de estudios cuantitativos, un total de 14 ítems, los cuales marcan y evalúan aspectos como el diseño de la investigación, la muestra, la metodología, el análisis de datos, los resultados y la conclusión. Cada criterio podría ser puntuado con 2 (satisfactorio), 1 (parcialmente satisfactorio), 0 (no satisfactorio) y NA (no aplicable). La puntuación final fue obtenida a través de la fórmula [(“números satisfactorios” x 2) + (“números parcialmente satisfactorios” x 1) / 28 - (“números no aplicables x 2)]. Las puntuaciones fueron expresadas en porcentajes desde 0 a 100%. El punto de corte de



selección de artículos fue conservador ya que se incluyeron aquellos artículos con puntuaciones por encima del 75% ($> 0,75$) (ver Tabla 1). Dos de los investigadores (J.A.C.N. y B.N.D.) evaluaron la calidad de los artículos independientemente. En caso de haber discrepancia, ésta fue resuelta por los otros investigadores (M.T.A.R. y F.J.G.F.-G.).

RESULTADOS

Selección de estudios

En la búsqueda inicial se encontraron un total de 77 resultados. Tras el análisis de los documentos se añadieron 8 estudios localizados por otras fuentes. Los artículos duplicados fueron suprimidos restando al total 12 artículos. Quedaron, por lo tanto, 73 artículos, de los cuales se retiraron 4 por tratarse de revisiones sistemáticas o de la literatura. Realizando un análisis más profundo, se encontraron 6 artículos que cumplieron los criterios de elegibilidad, siendo incluidos en los resultados de esta revisión (ver Figura 1).

Calidad de los estudios

Las puntuaciones de la calidad de las investigaciones fueron expresadas en porcentajes y son mostradas en la Tabla 1. Los porcentajes oscilaron entre 0,75 y 0,89.

TABLA 1. Evaluación de la calidad de los estudios.

Estudios	Observador 1	Observador 2
Sánchez-Alcaraz et al. 2019	0,78	0,78
Lamonedá et al. 2015	0,75	0,78
Méndez-Giménez et al. 2015	0,75	0,78
Gutiérrez, D. 2008	0,75	0,85
Cecchini et al. 2007	0,75	0,89
Cecchini et al. 2003	0,89	0,89

Características de los estudios

A continuación, se muestran las diferentes características, objetivos y resultados de los estudios revisados, de forma organizada en las Tablas 2 y 3.

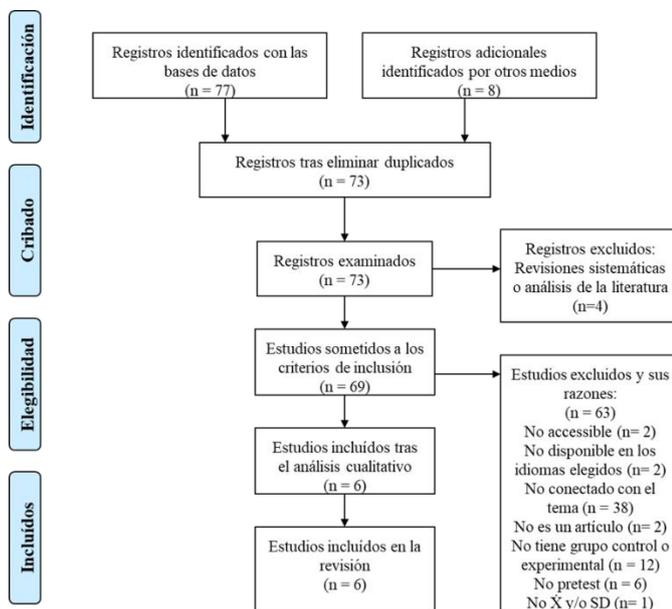


FIGURA 1. Diagrama de flujo.



TABLA 2. Características de los participantes, duración, instrumento y protocolo de las intervenciones.

Estudios	Región	N (género) N (grupo control y experimental)	Edad y nivel educativo o contexto	Duración del estudio	Instrumento	Protocolo	
						Grupo control	Grupo Experimental
Sánchez- Alcaraz et al. 2019	Murcia	563 (323 chicos) (240 chicas) No especificado	12-15 M=13.73 SD=1.83 Educación secundaria	4 meses 2 sesiones de una hora a la semana	Multidimensional Sportsmanship Orientation Scale Spanish version (Martín- Albo, Núñez, Navarro and González, 2006)	Modelo tradicional	MERPS (Hellison, 1995)
Lamoneda et al. 2015	Andalucía	126 (124 chicos) (2 chicas) G. control (65) G. experimental (61)	10-12 M=10.99 SD=.67 Club de fútbol	2 años 6 semanas de intervención, 20 minutos a la semana	Multidimensional Sportsmanship Orientation Scale Versión española adaptada al fútbol alavín (Lamoneda et al. 2014b)	No recibió tratamiento	Programa de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995)
Méndez- Giménez et al. 2015	Asturias	295 (159 chicos) (136 chicas) G. control (110) G. experimental (A) (107) (B) (78)	12-17 M=14.20 SD=.67 Educación secundaria	12 sesiones de 55 minutos	Multidimensional Sportsmanship Orientation Scale Spanish version (Martín- Albo, Núñez, Navarro and González, 2006)	Modelo tradicional	(A) Modelo de (ED) (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2004) con material convencional; (B) Modelo de ED (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2004) con material autoconstruido
Gutiérrez, D. 2008	Madrid	313 (313 chicos) G. control (160) G. experimental (153)	9-16 No especificado ni M ni SD Club de fútbol	5 meses 1 sesión a la semana de 20 minutos	Observación de Fair Play en Fútbol (IOOF) desarrollado por el Grupo de Estudios de Psicología del Deporte de la Universitat Autònoma de Barcelona (Cruz et al., 1996)	Tratamiento neutral	Basado en el Modelo de Wandzilak para el desarrollo de valores en la educación física y en el deporte (Wandzilak, 1985), en el Modelo Ecológico de Gutiérrez (Gutiérrez, 1995) y en el Modelo de la Comunidad Justa de Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolitto, 1998)



Cecchini et al. 2007	Asturias	186 (92 chicos) (94 chicas) G. control (61) (30 chicas y 31 chicos) G. experimental (A) (63) (32 chicas y 31 chicos) (B) (62) (32 chicas y 30 chicos)	13-14 M=13.6 No especifica SD (Chicos M=13.4 SD=.31) (Chicas M=13.8 SD=.3) Educación secundaria	2 meses 20 sesiones de una hora	Observación de Conductas de Fairplay (Cruz et al., 1996)	Programa de iniciación al fútbol sin utilización del Modelo de Hellison (1995)	Programa de intervención diseñado se basa en el Modelo de Desarrollo de Responsabilidad Social y Personal de Hellison (1995). El grupo experimental (A) trabajó los 5 niveles del Modelo de Hellison (1995) mientras que el grupo experimental (B) tan solo los 4 primeros
Cecchini et al. 2003	Asturias	142 (69 chicos) (73 chicas) G. control (70) (36 chicas y 34 chicos) G. experimental (72) (37 chicas y 35 chicos)	12-13 M=12.7 No especifica SD (Chicos M=12.3) (Chicas M=12.7) Educación secundaria	2 meses 10 sesiones de una hora	Observación de Conductas de Fairplay (Cruz et al., 1996)	Modelo tradicional	El programa de intervención se elaboró adaptando el modelo para «Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social» (Hellison, 1995)



TABLA 3. Objetivos, programas de intervención y principales resultados de las investigaciones.

Estudios	Objetivo del estudio	Programa de intervención		Principales resultados
		Grupo Control	Grupo Experimental	
Sánchez-Alcaraz et al. 2019	Descubrir el efecto de la aplicación del MERPS de Hellison (1995) sobre la deportividad y la violencia escolar	Los docentes siguieron su metodología tradicional estructurando sus sesiones en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma	<p>Durante 4 meses se realizan dos sesiones de educación física por semana de sesenta minutos cada una. Estas sesiones se estructuraban en cuatro partes: charla de sensibilización, responsabilidad, reuniones grupales y evaluación y autoevaluación (Hellison, 2011).</p> <p>La intervención docente se basaba en implementar sesiones de acuerdo con el TPSR, priorizando uno de los niveles de responsabilidad e involucrando la mayor cantidad de categorías que representan las estrategias de enseñanza a desarrollar por el profesor</p>	<p>Los resultados mostraron que la responsabilidad personal y social predijo el espíritu deportivo positivamente y la violencia negativamente</p> <p>Los resultados que se refieren al efecto de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Social y Personal de Hellison (1995) en las clases de educación física, mostraron mejoras para los grupos experimentales en las variables de deportividad y responsabilidad personal y social</p> <p>La aplicación del MERPS durante las clases de educación física produce mejoras en las convenciones sociales en el deporte (deportividad)</p>
Lamonedada et al. 2015	Elaborar un programa de intervención específicamente diseñado para jugadores de fútbol alevín centrado en la mejora de los aspectos sociales de la deportividad y analizar el cambio que genera	Siguió su metodología habitual sin ningún tipo de intervención ni tratamiento moral en educación en valores	<p>A lo largo de 6 semanas se implementó el programa de educación en valores durante 20 minutos a la semana. Se orientaba al deportista a adquirir un compromiso; realizar un seguimiento del mismo; y valorar los logros</p> <p>Para establecer la secuenciación en la transmisión de valores se tomó como referencia el Programa de Responsabilidad Social y Personal de Hellison (1995). Por otro lado, este programa se basa en teorías de aprendizaje social a través de modelos deportivos y por otro lado en el desarrollo de competencias autorreguladoras (pedagogía de compromiso). El programa se diferenciaba en cuatro fases: 1) Reunión en el vestuario: análisis de las conductas propias; 2) Reflexión personal y adquisición de compromiso; 3) Acción: puesta en práctica de compromisos adquiridos; 4)</p>	<p>En el grupo experimental, los valores promedio en el ítem “Factores sociales de la deportividad” mejoraron significativamente ($p \leq .05$), pudiéndose observar un incremento desde el pretest ($M=3.16$ y $SD=1.02$) hasta el post test ($M=3.82$ y $SD=.76$) de .66 en la media. El grupo control por su parte, empeoró significativamente ($p \leq .05$) los valores promedios de este mismo ítem, obteniendo en el pretest ($M=3.39$ y $SD=.89$) y posteriormente en el post test ($M=2.97$ y $SD=.81$), pudiéndose observar una disminución de .42 en la media</p> <p>Profundizando más en “Factores sociales de la deportividad”, se obtuvieron dos casos en los que el grupo experimental mejoró más que el</p>



			Reflexión: revisión de compromisos y refuerzo de conductas	control y a su vez el control empeoró significativamente más que el experimental ($p \leq .05$): 8 (preocuparse por el jugador lesionado) y 11 (rechazar un gol y atender al lesionado)
Méndez-Giménez et al. 2015	Comparar cómo afectan dos modelos de enseñanza y una variante (Tradicional, Educación Deportiva con material convencional – ED-MC) y Educación Deportiva con material autoconstruido – ED-MA) en la promoción de las metas de logro y de amistad (aproximación-evitación), las necesidades psicológicas y la deportividad durante la enseñanza del ultimate en el contexto de la EF	Siguió la estructura tradicional de enseñanza (habilidad-ejercicios-juego). Las sesiones se dividieron en tres partes: calentamiento, mejora de habilidad mediante ejercicios y partido final. Se proporcionaron feedbacks al objeto de posibilitar la mejora de sus habilidades y tácticas. Los encuentros retrataban el modelo tradicional del deporte de competición y varias lecciones proporcionaron juegos modificados que se centraban en la habilidad aprendida	Basado en el modelo de ED convencional: Se formaron equipos mixtos y heterogéneos para fomentar la afiliación; se organizó un calendario de competiciones; se registró el rendimiento empleando hojas de observación; cada equipo eligió un color y un distintivo; se realizó un campeonato final para concluir la temporada. Durante la temporada se utilizaron estrategias para potenciar el juego limpio (rol de árbitro, entrenador, encargado del material, etc.), reflexiones sobre el respeto a las normas, coevaluación de responsabilidad y puntuación adicional por deportividad Basado en el modelo de ED con material autoconstruido: Se diferencia de la anterior en el uso de aros voladores autoconstruidos en lugar de frisbees convencionales, compartiéndose con compañeros y rivales	Comparando los resultados de los grupos de tratamiento Tradicional, ED-MA y ED-MC se observa como existió una mejora significativa en ambos grupos experimentales ($p \leq .05$), observándose de igual forma como disminuyó la desviación típica de ambos grupos experimentales. Empleando el estadístico U de Mann Whitney determinó diferencias entre los niveles de deportividad de tratamiento Tradicional y ED-MA ($U= 3301$, $Z=-2.31$, Sig. Asint. = .021), y ED-MC y ED-MA ($U= 3119.5$, $Z= -2.28$, Sig.Asint. =.022). En ambos casos, los rangos promedio fueron superiores en el grupo de ED-MA En cuanto a la deportividad, en este estudio también se encontraron mayores mejoras a través del tiempo en los grupos que recibieron el tratamiento de ED El modelo de ED se mostró más eficaz que el método Tradicional y promovió las dimensiones de deportividad
Gutiérrez, D. 2008	Realizar una intervención educativa con niños y jóvenes futbolistas de una escuela de fútbol para estudiar la evolución de los comportamientos hacia el fair play (juego limpio)	Se aplicó un tratamiento neutral	Se aplicó un Programa de Intervención para educar en valores a través del fútbol durante 5 meses. Consistía en una sesión semanal de 20 minutos sobre el juego limpio y la deportividad. Este Programa de Intervención estaba basado en el Modelo de Wandzilak para el desarrollo de valores en la educación física y en el deporte (Wandzilak, 1985), en	La evolución de las Conductas Prodeportivas, del pretest al post test, ha tenido una tendencia a puntuaciones mayores en todas las categorías del grupo experimental (benjamín, alevín, infantil y cadete), no obstante, no existe significatividad de los resultados obtenidos



			el Modelo Ecológico de Gutiérrez (Gutiérrez, 1995) y en el Modelo de la Comunidad Justa de Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolitto, 1998)	El comportamiento por categorías en las Conductas Antideportivas y en las Conductas Prodeportivas es similar en los benjamines, alevines, infantiles y cadetes del grupo experimental; es decir, todos los grupos poseen unas medias similares, no habiendo diferencias significativas entre ellos
Cecchini et al. 2007	Demostrar que son necesarios la implantación de los 5 niveles del Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995) para que exista transferencia de los valores adquiridos en el deporte a la vida cotidiana	Realizó una unidad de 20 sesiones de iniciación al fútbol. Esta unidad no estaba basada en el modelo de Hellison (1995)	Durante 2 meses el grupo experimental (A) realizó 20 sesiones de una hora. Se trató de una unidad didáctica sobre iniciación al fútbol, basada en los cinco niveles de responsabilidad de Hellison (1995). Cada sesión se organizó en las siguientes fases: 1) Tiempo para contactar con el alumnado; 2) Charla de concienciación sobre los valores a trabajar; 3) Realización de la actividad con reglas y niveles integrados; 4) Reflexión y evaluación grupal sobre los valores trabajados. Durante el mismo periodo de tiempo, el grupo experimental (B) realizó 20 sesiones siguiendo la misma unidad basada en los niveles de responsabilidad de Hellison (1995), diferenciándose en que solo se trabajaron 4 de los 5 niveles	Los resultados revelan que tras realizar un análisis univariado sobre los comportamientos relacionados con el juego limpio, existen cambios significativos en ambos grupos A y B para todas las variables. Además, hubo aumentos en las puntuaciones de deportividad en ambos grupos. Existió un incremento de los valores medios de deportividad tanto en el grupo experimental (A) como en el (B), siendo un poco mayor el incremento en el caso del grupo (A). En ambos casos, los resultados fueron significativos ($p \leq .001$)
Cecchini et al. 2003	Demostrar que, en un tiempo relativamente corto, la implementación de un programa de intervención basado en el modelo de «Responsabilidad Personal y Social» (Hellison, 1995), genera cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el fair-play en el deporte, así como sobre el autocontrol personal en otros dominios ajenos al deporte	Siguió su metodología habitual sin ningún tipo de intervención ni tratamiento en educación en valores	Durante 2 meses se realizaron 10 sesiones de Educación Física de una hora en la cual se adaptó el modelo de Hellison (1995) para “Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social”. Cada sesión se organizó en: 1) Práctica abierta y tiempo dedicado al contacto personal del profesor con los alumnos; 2) Charla de concienciación sobre los valores a trabajar; 3) Realización de la actividad con reglas y niveles integrados; 4) Reflexión y evaluación grupal sobre los valores trabajados. Para implementar el programa se utilizaron las siguientes estrategias: (a) debates breves de concienciación sobre los valores a trabajar;	El programa de intervención produjo mejoras en las opiniones relacionadas con las conductas deportivas, $t(1, 70) = 4.46, p < .001$. Estas opiniones y creencias se vieron además acompañadas de comportamientos positivos que refuerzan estos hallazgos. Se observó una disminución considerable de las faltas de contacto, de las conductas antideportivas y un incremento de las conductas deportivas



(b) elaboración y exposición de pósteres y carteles donde se recogían las responsabilidades adquiridas; (c) instrucción directa de reglas, técnicas de juego y aprendizaje de estilos de micro enseñanza; (d) entrenamiento entre iguales con normas integradas que para desarrollar el fair-play



DISCUSIÓN

Algunos estudios sobre la deportividad realizados en el deporte escolar y extraescolar, han mostrado que ésta puede evitar comportamientos violentos (Gimeno et al., 2007) y favorecer conductas prosociales (Kavussanu et al., 2009). En este sentido, los objetivos del presente estudio fueron realizar una revisión sistemática sobre las investigaciones que llevaron a cabo alguna intervención para fomentar la deportividad en chicos y chicas, así como su descripción y análisis.

El estudio de Sánchez-Alcaraz et al. (2019) fue, quizás, el que tuvo una muestra más representativa de la población, ya que en el mismo participaron 563 estudiantes (323 chicos y 240 chicas). Por otro lado, los estudios de Méndez-Giménez et al. (2015) y Gutiérrez (2008) se aproximaron a los 300 sujetos, teniendo mejor representatividad el de Méndez-Giménez et al., 2015 ya que su muestra incluyó 159 chicos y 136 chicas, mientras que en el de Gutiérrez (2008) tan solo participaron chicos. Los estudios restantes (Cecchini et al., 2007; Cecchini et al., 2003; Lamonedada et al., 2015) superaron la centena de participantes y, en el caso de las dos investigaciones de Cecchini et al., las muestras tuvieron una representación equitativa de chicas y chicos, al contrario que el estudio de Lamonedada et al. (2015), en el cual tomaron parte solo 2 chicas, frente a 124 chicos.

El ámbito de intervención más común fue el de Educación Secundaria, ya que cuatro de los seis artículos realizaron su intervención deportiva durante las clases de Educación Física. Parece ser que este contexto es idóneo para el desarrollo y el fomento de valores (en este caso la deportividad), tal y como señala Cecchini et al. (2003), ya que se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos, además de tener como eje central la educación, siendo ésta un factor positivo para la intervención. Sin embargo, se considera muy necesaria la intervención para promocionar y desarrollar valores como la deportividad en el ámbito extraescolar (Ortega et al., 2012, 2015). En este sentido, los estudios de Lamonedada et al. (2015) y Gutiérrez (2008), llevaron a cabo sus intervenciones en clubes de fútbol, lo cual es significativo ya que éste es un deporte en el que se suelen observar numerosas conductas antideportivas y agresivas,

incluso en categorías inferiores (González-Oya, 2007). Por ello, y tal como plantea Gutiérrez (2011), el fomento de la deportividad en contextos deportivos debe ser un objetivo de la salud pública para prevenir la violencia y favorecer la práctica deportiva con beneficios físicos y psicológicos.

Las intervenciones realizadas en los estudios revisados tuvieron una duración que oscilaba entre las dos y las treinta y dos horas totales. Entre estos estudios destaca el de Sánchez-Alcaraz (2019), el cual fue el de mayor duración con un total de treinta y dos horas de intervención, distribuidas en dos sesiones de una hora a la semana durante cuatro meses. En el extremo opuesto, el estudio de Lamonedada et al. (2015) tuvo dos horas de intervención, repartidas en una sesión de 20 minutos a la semana durante seis semanas.

Por otro lado, el instrumento más utilizado fue el “Multidimensional Sportsmanship Orientation Scale” ya sea en su versión española de Martín-Albo, Núñez, Navarro y González (2006) o la versión española adaptada al fútbol alevín de Lamonedada et al. (2014b). Este instrumento fue utilizado en tres de los seis artículos totales y muestra adecuados niveles de fiabilidad y validez (Lamoneda et al., 2014). Siguiendo esta línea, Cecchini et al. han utilizado en sus estudios de 2003 y 2007 el mismo instrumento, el de “Observación de Conductas de Fairplay” de Cruz et al. (1996). Por último, el estudio de Gutiérrez (2008) usó el instrumento de “Observación de Fair Play en Fútbol” (IOOF) desarrollado por el Grupo de Estudios de Psicología del Deporte de la Universitat Autònoma de Barcelona (Cruz et al., 1996).

En todos los estudios revisados se establecieron grupos control y experimental. En el caso del protocolo de intervención sobre los grupos control, no se realizó ninguna intervención específica, ya que en todos los estudios se sigue el modelo tradicional o el habitual utilizado antes de la intervención del estudio. Por otro lado, en el grupo experimental de los estudios analizados se realizaron intervenciones específicas con el fin de descubrir el efecto de dicha intervención en el desarrollo de valores, fairplay y/o deportividad. Siguiendo esta línea, cabe destacar que el modelo de intervención más utilizado es el “Modelo de Enseñanza de Responsabilidad Personal y Social” (MERPS) de Hellison (1995), pudiéndose observar en cuatro de los seis estudios seleccionados



(Cecchini et al., 2003; Cecchini et al., 2007; Lamonedada et al., 2015; y Sánchez-Alcaraz et al., 2019). En estas investigaciones se pudo observar un impacto positivo tras la aplicación del MERPS en el desarrollo de la deportividad.

En este sentido, se aprecia que tres de las seis investigaciones revisadas contemplaron en su objetivo el término “deportividad”, bien sea para descubrir el efecto de la aplicación del MERPS (Sánchez-Alcaraz et al., 2019), para analizar el cambio que genera un programa de intervención específicamente diseñado (Lamoneda et al., 2015), o comparar cómo afectan dos modelos de enseñanza y una variante (Méndez-Giménez et al. 2015). En estos casos, la intervención estuvo orientada de forma directa a la promoción y desarrollo de la deportividad. Por otro lado, en dos de los seis artículos se pretendió realizar una intervención para favorecer conductas de “fair play” referido como concepto globalizador de conductas prodeportivas (Cecchini et al., 2003; Gutiérrez, 2008). Por lo tanto, tan solo un artículo restante no presentó de forma explícita en su objetivo la deportividad o algún término global que lo recogiera dentro de sí. Este estudio (Cecchini et al., 2007), se centró en la transferencia de valores adquiridos en la práctica deportiva a la vida cotidiana.

Por otro lado, en cuanto a los resultados hallados en las investigaciones analizadas, los más relevantes mostraron que el MERPS de Hellison (1995) se mostró como una metodología eficaz para la promoción y enseñanza de valores tal y como señala Sánchez-Alcaraz et al. (2013), pudiéndose observar un incremento significativo ($p \leq 0,05$) de los valores referidos a deportividad en los estudios de Cecchini et al. (2003, 2007), Lamonedada et al. (2015) y Sánchez-Alcaraz et al. (2019). Cabe destacar que, en tres de estas investigaciones, las sesiones realizadas tuvieron una duración de una hora (Cecchini et al., 2003; Cecchini et al., 2007; Sánchez-Alcaraz et al., 2019), mientras que en una de ellas (Lamoneda et al., 2015) la duración de la sesión se redujo a tan solo veinte minutos. Teniendo en cuenta estos datos y contrastándolos con los resultados, se destaca que el estudio de Lamonedada et al. (2015) mostró un mayor incremento en sus valores promedio tras la aplicación del programa de intervención basado en el MERPS de Hellison (1995) ($M = +0,66$), frente al estudio de

Sánchez-Alcaraz et al. (2019) ($M = +0,18$), pese a que este último es el de mayor duración total de toda esta revisión. De esta manera, parece ser que la duración no fue un factor determinante en la consecución del incremento significativo ($p \leq 0,05$) de los valores referidos a la deportividad. El MERPS de Hellison (1995) se destaca, por lo tanto, como un modelo efectivo que fomenta el desarrollo de la deportividad, pudiéndose observar mejoras en un tiempo relativamente corto tal y como recalca Cecchini et al. (2003) respecto a sus propios resultados. Probablemente, el hecho de que este MERPS se categorice en distintos niveles de adquisición de responsabilidad, puede ser que influya a la hora de obtener resultados positivos en el desarrollo de la deportividad, debido a que el quinto y último nivel hacen referencia a la transferencia de esta adquisición de valores a la vida cotidiana. No obstante, más investigación se precisa al respecto.

Por otro lado, al analizar los resultados de la investigación de Méndez-Giménez et al. (2015), se puede observar que ésta obtuvo también un incremento significativo ($p \leq 0,05$) en sus valores promedios referidos a la deportividad en ambos grupos experimentales. En el primer grupo experimental, se realizó una intervención basada en el Modelo de ED con material convencional, diseñado y desarrollado por Siedentop y colaboradores (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2004), el cual tuvo un incremento de $M = +0,13$. En el caso del segundo grupo experimental, de igual forma, se basó en el Modelo de ED de Siedentop (1994), pero en esta ocasión se usó material autoconstruido, pudiéndose observar un incremento de $M = +0,28$ en sus valores promedios referidos a la deportividad. Valiente et al. (2001) consideran que, para fomentar actitudes hacia la deportividad, es imprescindible impulsar el respeto por el material deportivo al igual que por las instalaciones, lo cual coincide con los resultados del estudio de Méndez-Giménez et al. (2015).

Por último, el estudio de Gutiérrez (2008) mostró un aumento en los valores medios referidos a la deportividad en los cuatro grupos experimentales en los que realizó la intervención. Entre ellos destacaron los resultados del grupo experimental de la categoría “benjamín” y los de la categoría “alevín”, teniendo un incremento de $M = +1,07$ y $M = +0,87$,



respectivamente. No obstante, hay que señalar que, pese a que los cuatro grupos obtuvieron mejoras en sus valores medios de deportividad tras la intervención, los resultados no fueron significativos, por lo que no se podría considerar que esta intervención basada en el Modelo de Wandzilak (1985), en el Modelo Ecológico de Gutiérrez (1995) y en el Modelo de la Comunidad Justa de Kohlberg (1998), tuviera un efecto positivo en la promoción de valores como la deportividad. Además, en este tratamiento particular, el hecho de que la intervención durara solo veinte minutos a la semana, pudo ser, quizás, un aspecto que no favoreciera obtener resultados significativos.

No obstante, los resultados obtenidos en esta revisión han de tratarse con cautela, ya que se han encontrado algunas limitaciones durante la realización de este mismo. La principal limitación es la inexistencia de conceptualizaciones universalmente aceptadas del término “deportividad”, siendo este un concepto complejo que engloba en sí mismo varias actitudes y aptitudes relacionadas con otros valores. Además, se ha tenido cierta dificultad a la hora de encontrar artículos que cumplieran los criterios de inclusión, ya que un gran número de los artículos encontrados no contaban con grupo control o no realizaron un pretest. En cuanto a los artículos seleccionados, hay algunos datos que no son especificados, como en el número de participantes en el grupo control y experimental en el estudio de Sánchez-Alcaraz et al. (2019); la media de edad (ni su desviación típica) de los participantes en el estudio de Gutiérrez (2008); desviación típica de la edad media de la muestra en los estudios de Cecchini et al. (2003 y 2007). También, cabe destacar la dificultad a la hora de comparar intervenciones basadas en diferentes modelos teóricos, lo cual dificulta la confrontación de resultados recogidos a través de instrumentos diferentes.

En relación con futuras investigaciones, en primer lugar, se considera necesario conceptualizar el término “deportividad” como objeto de estudio, lo cual resulta imprescindible a la hora de llevar a cabo investigaciones al respecto. También, sería interesante realizar investigaciones desde las primeras edades a través del modelo de ED de Siedentop (1994) y el MERPS de Hellison (1995) utilizados de forma simultánea, ya que, por sus

características, quizás, puedan complementarse. En cuanto a las posibles aplicaciones prácticas de la revisión realizada, los resultados hallados permiten sugerir la utilización del MERPS de Hellison (1995) y del modelo de ED de Siedentop (1994) a la hora de desarrollar y promover la deportividad en la formación deportiva de chicos y chicas. Estos hallazgos podrían ser útiles para profesores y entrenadores, pero deben ser tomados con cautela, dada la necesidad de más investigación al respecto.

CONCLUSIONES

El presente estudio se centró en realizar una revisión sistemática sobre las investigaciones que llevaron a cabo alguna intervención para fomentar la deportividad en chicos y chicas, así como en describir y analizar las mismas. En este sentido, los resultados de este estudio revelan que el MERPS de Hellison (1995) puede constituirse como un modelo de referencia para la promoción y desarrollo de la deportividad por su contrastada eficacia en los resultados. Estos resultados positivos se cumplen tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, independientemente de que la intervención se desarrolle en sesiones de menor o mayor duración. Además, el Modelo de ED (Siedentop, 1994) también puede ser otra buena opción para fomentar y desarrollar la deportividad en los jóvenes durante la práctica deportiva.

REFERENCIAS

1. Belando, N., Ferriz-Morell, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Personal and social improvement through the promotion of responsibility for physical and sporting activity. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(29), 202-222. doi: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02902>
2. Casamort, J. (1999). Características pedagógicas del deporte. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 49-60). Barcelona: Inde.
3. Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
4. Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la



- Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
5. Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 10(4): 203-211. doi: 10.1080/17461390701718497
 6. Contreras, O. (1996). El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte”, en Díaz, A. (comp.): *El deporte en Educación Primaria*. (pp. 11-18). Murcia, DM.
 7. Contreras, O., De la torre, E., y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
 8. Cruz, J., Capdevila, L., Boixadós, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbbrero, J., y Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas jóvenes. En *Valores sociales y deporte. Fair play versus violencia* (pp. 37-67). Madrid: M. E. C. C. S. D.
 9. Durán, J. (2011). Criterios que deben guiar las intervenciones en el fomento de la deportividad y la prevención de la violencia en el deporte escolar. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, 24-26 de marzo.
 10. Durán, L. J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, 89-115.
 11. Gimeno, F., Sáenz, A., Vicente, J., y Aznar, M. (2007). Sportsmanship and violence in feeder football teams: an evaluation and prevention programme for high risk matches. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 103-118.
 12. González-Oya, J. L. (2007). Aproximación a la violencia en el fútbol y en el arbitraje. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 29-44.
 13. Gómez, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 89-99. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
 14. Gutiérrez, D. (2008). El instrumento de observación de fair play en fútbol como herramienta para evaluar las conductas relacionadas con el juego limpio en jugadores jóvenes de fútbol. *EduPsykhé, Revista de Psicología y Educación* 7(1), 61-79.
 15. Gutiérrez, H. (2011). Prevención terciaria de la violencia en el deporte de base: “intervención en crisis” y formación de técnicos especialistas en Aragón. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz.
 16. Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
 17. Hellison, D. R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
 18. Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed). Champaign IL: Human Kinetics.
 19. Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
 20. Kavussanu, M., Stamp, R., Slade, G., y Ring, C. (2009). Observed Prosocial and Antisocial Behaviors in Male and Female Soccer Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/10413200802624292>



21. Kmet, L., Lee, R., y Cook, L. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Edmonton: Alberta Heritage Foundation for Medical Research, Canada.
22. Lamonedá, J., Huertas, F.J., Córdoba, L.G., y García, A.V. (2014). Adaptación de la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 71-80. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200008>
23. Lamonedá, J., Huertas, F.J., Córdoba, L.G., y García, A.V. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2): 113-124. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200013>
24. Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G., y González, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 9-22.
25. Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J. y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.004>
26. Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelles, P., Stewart, L.A. y PRISMA Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement, *Systematic Reviews*, 4(1). doi:10.1186/2046-4053-4-1.
27. Ortega, G., Abad, M.T., Durán, L.J., Franco, J., Giménez, F.J., Jiménez, A.C., & Jiménez, P.J. (2015). *Entrenando Fútbol: enseñando Valores*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
28. Ortega, G., Giménez, F.J., Jiménez, A.C., Franco, J., Durán, L.J. & Jiménez, P.J. (2012). *Por una educación REAL: Valores y Deporte. Iniciación al Valorcesto*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
29. Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lacambra, D., Arroyo del Bosque, R., y Marcén, C. (2015). Evaluación de la violencia y deportividad en el deporte: un análisis bibliométrico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 211-222. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000100020>
30. Sánchez, A., Bada, J., Mosquera, M.J., Cebrián, Y. (2008). *Educación en valores a través del deporte: guía práctica*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
31. Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
32. Sánchez-Alcaraz, B., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E., Belando, N. y Moreno-Murcia, J.A. (2019). *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 151-160.
33. Seirul-Lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 61-76). Barcelona: Inde.
34. Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
35. Siedentop, D., Hastie, H., y van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.



36. Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: a proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015
37. Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M.A. y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 17-25.
38. Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.
39. Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37(2), 176-185. <https://doi.org/10.1080/00336297.1985.10483832>
40. Wandzilak, T., Carrol, T., y Ansorge, C. J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 13-22. <https://doi.org/10.1123/jtpe.8.1.13>
41. Weinberg, R. y Gould, D. (2010). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Canada: Human Kinetics.

