



De Cabo, S.; Carriedo, A.; González, C. (2022). Actitudes de Fair Play durante la práctica de fútbol en alumnado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 14(2): 269-280.

Original

ACTITUDES DE FAIR PLAY DURANTE LA PRÁCTICA DE FÚTBOL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FAIR PLAY ATTITUDES DURING THE PRACTICE OF FOOTBALL IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

De Cabo-Agustín, S.¹; Carriedo-Cayón, A.¹; González-González de Mesa, C.¹

¹Universidad de Oviedo

Correspondence to:
Carmen González González de Mesa
Institution: Universidad de Oviedo
Aniceto Sela S/N-3300 -Oviedo
Email: gmcarmen@uniovi.es

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



Received: 12/05/2020
Accepted: 06/07/2021



RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer las actitudes de *fair play* de los escolares cuando practican fútbol, y la posible relación con factores de la motivación intrínseca como el esfuerzo o la presión-tensión, la orientación de meta, la práctica deportiva extraescolar y las calificaciones académicas obtenidas en EF. Han participado 226 escolares de Educación Primaria de 5º y 6º curso pertenecientes a tres colegios del Principado de Asturias ($M_{edad} = 10.54$, $DT = 0.63$). Se les aplicó la Escala de Actitudes de Fair-Play, las subescalas de esfuerzo y presión-tensión del Cuestionario de Motivación Intrínseca, y el Cuestionario de Percepción del Éxito (POSQ). Para analizar los datos se han realizado estadísticos descriptivos, correlaciones bivariadas, varias pruebas t para muestras independientes, así como análisis de la varianza. Los resultados mostraron que los varones puntuaron más alto en orientación al ego, mientras las mujeres lo hicieron en presión/tensión. Por otro lado, los que realizaban actividad física extraescolar manifestaron mayores conductas de *fair play* que los que no la hacían. No obstante, tras comparar los resultados en función de la cantidad de deporte semanal se observó una mayor orientación al ego en los estudiantes que dedicaban más tiempo a la práctica deportiva extraescolar. El profesor de EF y el entrenador/a deportivo juegan un papel fundamental en el desarrollo de la orientación de meta y la actitud de *fair play* de los estudiantes, siendo necesario que, tanto en el contexto escolar como el extraescolar, se trabaje para que los alumnos valoren la mejora y el esfuerzo por encima de la victoria y el juego duro.

Palabras clave: Fair Play, Motivación Intrínseca, Orientación de Meta, Fútbol, Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate fair play attitude of primary school children when practicing football, and the potential relation with factors of intrinsic motivation such as effort and pressure-tension, goal orientation, practice of extracurricular sport, and Physical Education grades. The participants were 226 pupils of 5th and 6th year, from three different schools in Asturias $M_{age} = 10.54$, $DT = 0.63$). The Fair-Play Attitude Scale, the subscales of effort, pressure-tension from the Intrinsic Motivation Questionnaire, and the Perception of Success Questionnaire (POSQ), were applied for this study. Descriptive statistics, bivariate correlations, various independent t -test and analysis of variance, have been carried out to study the data. Results showed that boys scored higher in ego orientation while girls scored higher in pressure/tension. On the other hand, students who were involved in extracurricular sports scored higher on the scales of fair play than those who did not, however, when comparing the results according to the amount of time devoted to practice sports, it was observed that participants who dedicated more hours to practice sports scored higher in ego orientation. As a conclusion, the role of the PE teacher and the sports coach is key in the development of the goal orientation and the fair play attitude of the students. It is necessary, both in and out of school, to work with and encourage students to value improvement and effort over victory and hard play.

Keywords: Fair Play, Intrinsic Motivation, Goal Orientation, Football, Primary Education.



INTRODUCCIÓN

En respuesta a la crisis de valores que acomete a la sociedad actual (Gómez, 2017) se hace indispensable que los docentes, y en concreto los de Educación Física (EF), reflexionen sobre la importancia y las posibilidades de la materia que imparten en los centros educativos. Diversos autores aluden al hecho de que a través del deporte se puede adquirir aprendizajes físicos y técnicos, pero que además es un medio idóneo para inculcar en el alumnado valores, actitudes positivas, así como hábitos de comportamiento saludables, siempre y cuando la práctica y acción pedagógica estén bien organizadas (Beregüi & Garcés de los Fayos, 2007; López, Ahmed, & Díaz, 2016; Ruíz, Ponce, Sanz, & Valdemoros, 2015). Actitudes positivas como ayudar a los demás, respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía o cooperación (Sánchez-Alcaraz, López, Valero & Gómez, 2016). Prat y Carranza (2005) aseguran que el deporte es un instrumento pedagógico de gran alcance para promover la autonomía, el diálogo y el respeto, pilares fundamentales de la educación en valores.

El *fair play* puede ser entendido como una “concreción de la ética cívica aplicada al hecho deportivo” (Chiva-Bartoll, 2019, p.87). Ya en 1979, McIntosh aludía a la idea de *fair play* como concepto moral, e ilustra cómo la ética del deporte impacta en la educación moral. De una forma simplista este término se utiliza frecuentemente en el ámbito deportivo identificándolo con el juego limpio y el respeto a las reglas de juego (Prat & Carranza, 2005). Cecchini, González, & Montero (2007) hablan del desarrollo de la moralidad a través de la práctica del *fair play*. Se basa en el respeto a las reglas de juego, la consideración hacia el adversario, la generosidad, la satisfacción por el esfuerzo realizado, la confrontación leal, la búsqueda del placer que conlleva el juego en sí mismo, etc. Así, el *fair play* es entendido como un ideal de conducta ética que se adquiere mediante la confrontación deportiva y que se transfiere a otros ámbitos de la vida.

Habiendo considerado la importancia del deporte, así como los valores morales que se pueden transmitir a través del mismo, cabe preguntarse ¿son dichos valores inherentes a la práctica deportiva? Algunos autores manifiestan que las actividades deportivas en sí mismas no desarrollan los mencionados valores,

sino que la intención pedagógica juega un papel fundamental para la consecución de aprendizajes positivos (Carranza & Mora, 2003; Giménez, 2006; Ruíz et al., 2015), ya que el deporte puede ser un provechoso recurso educativo, pero también puede provocar situaciones y comportamientos poco constructivos (Prat & Carranza, 2005). Así mismo, puede generar aprendizajes adversos, conductas discriminatorias, o vivencias negativas (Monjas, Ponce & Gea, 2015), estos mismos autores afirman que el carácter formativo que se le atribuye no es algo que se produzca gracias a su simple aplicación. Es decir, es necesario desarrollar propuestas que incluyan líneas de acción concretas y orientadas para que la práctica deportiva pueda desarrollar todo su potencial. En este mismo sentido, Prat y Carranza (2005) manifiestan su preocupación por la repercusión que está teniendo el deporte de élite sobre la práctica infantil y juvenil, en la cual se reproducen los modelos profesionales, desaprovechando así el potencial pedagógico del deporte.

El deporte no es únicamente una herramienta educativa, sino un importante fenómeno social y cultural (Lis-Velado & Carriedo, 2019). Carriedo, González y López (2019) indicaron que el 81,7% de la ciudadanía asiste o presencia a través de los medios audiovisuales un espectáculo deportivo al menos una vez al año. Centrándonos en el fútbol en particular, el deporte con más seguidores en todo el mundo (Barrero, 2007), es sabido que ejerce una gran influencia sobre nuestros niños y jóvenes, “quienes lo consumen no sólo en la escuela, sino a través de los medios de comunicación” (Cabañero & Velázquez, 2018, p.19). Así, los medios ejercen una gran influencia sobre los educandos (Prat & Carranza, 2005). Y Ginesta (2007) manifiesta que el fútbol es un claro ejemplo del deporte espectáculo que está influenciado por los medios de comunicación. Esta confluencia de intereses económicos, periodísticos, etc., provoca numerosos comportamientos poco educativos en torno a esta práctica deportiva (Macías, González, & Eslava, 2018). Se ha destacado que las retransmisiones de fútbol generalmente incluyen algunas de las peores manifestaciones de violencia en los deportes modernos (Carriedo, Cecchini, & González (2018; 2019). Además, dichos autores, alegan que si la audiencia, en este caso los niños y niñas, observan agresiones o juego sucio entre los



jugadores, y si dichos actos son magnificados por los medios de comunicación, aumentaría la probabilidad de que los espectadores legitimen y apoyen patrones de comportamiento similares (Carriedo et al., 2019).

Para intentar mitigar esta influencia mediática que podría ser predominantemente negativa, es importante conocer los pilares sobre los que se sustenta la motivación de los niños y jóvenes en la práctica de actividad física, para lo cual es crucial definir la manera en que estos chicos y chicas perciben el éxito o el fracaso deportivo. La influencia del entrenador/a o docente es tema central de la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989). Según la Teoría de las Metas de Logro, en contextos de logro de objetivos, como el deporte, coexisten dos orientaciones predominantes: la orientación a la tarea y la orientación al ego (Nicholls, 1984, 1989). En la orientación a la tarea, para el sujeto la meta implica una mejora de la competencia personal, así perciben el éxito (Nicholls, 1984, 1989). Y esta orientación a la tarea se relaciona con motivos de afiliación y salud (Castillo, Balaguer y Duda, 2000), motivación intrínseca, esfuerzo, diversión, deportividad y comportamientos de *fair play* (Cecchini, González, López, & Brustad, 2005). Por otro lado, en la orientación al ego el alumno percibe el éxito en función del resultado, y se compara con los demás (Nicholls, 1984, 1989). Asociando esta orientación con motivos de aprobación social, demostración de capacidades (Castillo et al., 2000), ansiedad, aprobación de juego duro, y conductas contrarias al *fair play* (Cecchini et al., 2005).

Es importante mencionar algunos resultados procedentes de diferentes investigaciones relacionadas con los constructos de *fair play*, persistencia y esfuerzo, orientación de meta, y motivación intrínseca. Por ejemplo, se ha sugerido que existe una relación entre los deportistas experimentados en cualquier deporte, y la orientación al ego en su práctica (Cecchini et al., 2007), también se manifiesta que el alumnado que practica fútbol muestra actitudes más tolerantes hacia el juego sucio, y son más ambiciosos en la consecución de la victoria (Cabañero & Velázquez, 2018). Por otro lado, Cecchini et al. (2007) confirmaron que la participación en deportes de contacto medio, en deportistas de alto nivel y deportistas profesionales de fútbol y baloncesto tuvo un efecto negativo en los

comportamientos de *fair play* de los jugadores. En este sentido, algunas investigaciones ratifican que los entrenadores juegan un papel fundamental en el desarrollo de la orientación de meta de los deportistas (Cecchini, González, Carmona, & Contreras, 2004; Cecchini et al. 2005), por lo tanto, se observa que los docentes desempeñan una función primordial en las aulas.

Si nos centramos en estudios realizados con escolares, hay estudios que han observado que los discentes se orientan mayoritariamente a la tarea, como en el caso de la práctica del judo en EF (Carriedo, 2015) y del fútbol (Cabañero & Velázquez, 2018). Por otro lado, se perciben algunas diferencias entre sexos, los varones puntúan más alto en orientación al ego (Alonso, Martínez, Moreno, & Cervelló, 2005; Sánchez-Alcaraz, Gómez, & Más, 2016), y las mujeres en ansiedad y estrés (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). También se ha observado que las niñas se divirtieron más (Carriedo, 2015) y que mostraron actitudes más favorables al *fair play* (Cabañero & Velázquez, 2018). Por último, en referencia a la edad, Sánchez-Alcaraz et al. (2016) afirman que la orientación al ego aumenta con los años. Cabe destacar que hay formas alternativas de enfocar una competición de fútbol en el ámbito educativo. Por ejemplo, el formato de la Liga Brave se ha utilizado recientemente en una intervención en la que se han observado cambios positivos en la orientación a la tarea de los participantes (Lis-Velado & Carriedo, 2019).

De modo que, el objetivo general del presente estudio es analizar las actitudes de *fair play* en alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria durante la práctica deportiva de fútbol y la relación con el esfuerzo, la presión-tensión, las orientaciones de meta, la práctica deportiva extraescolar y la calificación en EF. Por otro lado, teniendo en cuenta este marco teórico, se plantea la hipótesis de que aquellos alumnos que dediquen más tiempo a la práctica deportiva extraescolar tendrán una mayor orientación al ego.

MATERIAL Y MÉTODOS

Muestra

Los alumnos participantes cursaban quinto y sexto curso de educación primaria y sus edades estaban comprendidas entre los 10 y los 12 años ($M = 10.54$,



$DT = 0.63$). Perteneían a tres centros públicos del Principado de Asturias. Se aprecia un bajo porcentaje de estudiantes que no practican deporte de manera extraescolar (10.4%), mientras que el 45% lo practican poco, el 25.8% de manera moderada, y el 18.8% de manera elevada. Un 44.5% del total participa en deportes individuales y un 45.4% en deportes colectivos. En referencia a las calificaciones académicas en EF, está muy igualados los sobresalientes (44.1%) y notables (42.8%), siendo muy pocos los que solamente alcanzan el aprobado (4.8%).

Variables e instrumentos de medida

Variables sociodemográficas. En el cuestionario que rellenaron los estudiantes se incluyeron varias preguntas sociodemográficas que pretendían recoger información referente al sexo, la edad, las horas de práctica deportiva semanal y las calificaciones obtenidas en la asignatura de EF.

Fair play. Para valorar las percepciones sobre el juego limpio se ha utilizado la Escala de Actitudes de *Fair play* (Cruz et al., 1996). Se trata de un cuestionario compuesto por 23 ítems en total, que se subdividen en tres categorías: 12 ítems relacionados con el juego duro (“un oponente que está en clara posición de marcar debe ser detenido sin compasión”, “es aceptable que un entrenador/a incite a lesionar a un jugador del equipo contrario”); 6 con la victoria (“en el fútbol, el resultado final es lo más importante”, “lo más importante en el fútbol es hacer goles, no como se hagan”); y 5 de diversión (“en cualquier categoría divertirse jugando debería ser el principal objetivo”, “en el fútbol disfrutar del juego es más importante que el resultado”). Inicialmente esta escala fue creada para medir las actitudes hacia el *fair play* de futbolistas. En el presente estudio ha sido utilizada para medir dichas actitudes en estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Este instrumento ha mostrado una consistencia interna satisfactoria para las subescalas de juego duro $\alpha = .84$, victoria: $\alpha = .73$, y divertimento: $\alpha = .70$ (Cecchini, Montero, & Peña, 2003).

Presión-tensión y esfuerzo. Estas variables se midieron mediante dos de las cuatro subescalas del Cuestionario de Motivación Intrínseca (Intrinsic Motivation Inventory-IMI) de McAuley, Ducan, & Tammen (1989), el cual fue validado y traducido al

español por Escartí y Gutiérrez (2001). Las subescalas empleadas fueron presión-tensión (4 ítems, por ejemplo “me siento presionado/a cuando participo”) y esfuerzo-importancia (4 ítems, como “intento esforzarme al máximo”). Los sujetos respondieron a la raíz “cuando juego al fútbol en educación física...”. En el trabajo de McAuley et al. (1989) la fiabilidad de cada subescala fue de .84 para el esfuerzo y .68 para la presión-tensión.

Orientaciones de meta. Se ha utilizado en Cuestionario de Percepción del Éxito (POSQ; Roberts & Balague, 1991). Este instrumento consta de 12 ítems para medir las orientaciones de meta en el deporte y tiene dos dimensiones que valoran, por un lado, la orientación a la tarea (6 ítems, por ejemplo “rindo a mi mejor nivel de habilidad” o “supero las dificultades”), y por otro la orientación al ego (6 ítems, entre ellos “derroto a los demás” o “soy claramente superior a los/las demás”). La consistencia del POSQ fue confirmada en idioma español por Cervelló, Escartí, & Balagué (1999). Los alumnos respondieron a la raíz “cuando juego al fútbol en Educación Física, siento que tengo éxito cuando...”. La fiabilidad de este cuestionario en el contexto de educación física en primaria ha sido demostrada por Carriedo (2015), obteniendo un alfa de Cronbach de .70 para la subescala tarea y $\alpha = .80$ para la subescala ego.

Las preguntas de los ítems de cada instrumento fueron respondidas a través de una escala Likert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

Procedimiento

Una vez obtenido el consentimiento de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, se solicitó permiso a la dirección de tres centros seleccionados por conveniencia. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de los padres/madres o tutores legales de cada uno de los estudiantes de los cursos de 5º y 6º de educación primaria. A continuación, se contó con la aprobación del docente de EF para aplicar los cuestionarios en el horario reservado para dicha materia, por tener conexión directa con la presente investigación. Las encuestas fueron administradas por un investigador bajo la



presencia del profesor de EF. Para garantizar que las respuestas de los participantes fuesen veraces se les explicó la finalidad de la encuesta, indicando que sería anónima, y en ningún caso repercutiría en su calificación de la asignatura. También se declaró que no había preguntas correctas o incorrectas. Se solicitó a los discentes que contestaran a las cuestiones con tranquilidad y que no dejaran ninguna en blanco, ofreciendo ayuda para cualquier duda o aclaración necesaria.

Análisis de datos.

Para realizar el análisis estadístico fue utilizado el paquete estadístico SPSS 24.0 para Windows. Se han aplicado estadísticos descriptivos (tendencia central y dispersión para la descripción general de los ítems y factores). El análisis de fiabilidad de cada factor se ha calculado mediante el alfa de Cronbach. Se han analizado las correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Para las

diferencias de medias se ha aplicado la prueba *t* de Student y análisis de varianza (ANOVA).

RESULTADOS

En la tabla 1 pueden verse los coeficientes de fiabilidad y los valores de asimetría y curtosis de cada variable. En cuanto al análisis descriptivo, puede observarse que los factores mejor valorados han sido Divertimento (DVRTM), Esfuerzo (ESFUER) y Orientación a la Tarea (OR.TAR), mientras que los que han obtenido puntuaciones más bajas, incluso por debajo del valor central, han sido Victoria (VICTOR), Presión/Tensión (PR.TEN), Orientación al Ego (OR.EGO) y Juego Duro (J.DURO).

Los estadísticos de dispersión, Asimetría y Curtosis han mostrado una buena distribución, tanto la Asimetría como la Curtosis muestran valores inferiores a 2.000, lo cual indica una distribución adecuada (Bandalos & Finney, 2010; Muthén & Kaplan, 1985).

Tabla 1. Análisis de fiabilidad, medidas de tendencia central y dispersión de los factores estudiados.

Factores	Siglas de los factores*	α	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asim	Cur
JUEGO DURO	J.DURO	.705	2.01	0.549	0.844	1.346
VICTORIA	VICTOR	.704	2.34	0.759	0.455	0.083
DIVERTIMIENTO	DVRTM	.701	4.34	0.667	-1.356	1.657
PRESIÓN TENSIÓN	PR.TEN	.745	2.33	1.001	0.534	-0.350
ESFUERZO	ESFUER	.720	4.15	0.798	-0.849	-0.010
ORIENTACIÓN AL EGO	OR.EGO	.840	2.19	0.894	0.721	0.309
ORIENTACIÓN A LA TAREA	OR.TAR	.703	4.03	0.691	-0.493	-0.269

Nota. *En adelante se utilizarán estas siglas para referirse a los factores

Los resultados de las correlaciones entre factores y horas semanales de práctica deportiva (ver Tabla 2) indican que el J.DURO se correlaciona de manera estadísticamente significativa con VICTOR, PR.TEN y OR.EGO y en sentido negativo con DVRTM y ESFUER. Así mismo la VICTOR se correlaciona de manera estadísticamente significativa con la OR.EGO, y en sentido negativo con DVRTM. Por ende, el DVRTM se relaciona en sentido negativo con la OR.EGO. La PR.TEN se relaciona en sentido negativo con el ESFUER, la OR.TAR y la H/S.DEP. El ESFUER y la OR.EGO se correlacionan de forma significativa con la OR.TAR y la H/S.DEP, y por último la OR.TAR se correlaciona significativamente con las H/S.DEP

Para analizar si existen diferencias de medias en función del sexo se utilizó la prueba *t* para muestras independientes. Los resultados de la prueba *t* para muestras independientes indicaron que los varones puntuaban más alto de manera significativa en VICTOR ($M = 2.58$, $DT = 0.81$ vs $M = 2.02$, $DT = 0.45$), $t(195) = 4.629$, $p < .001$ y $DM = .46$), en OR.TAREA ($M = 4.12$, $DT = 0.65$ vs $M = 3.93$, $DT = 0.71$), $t(210) = 2.008$, $p < .05$ y $DM = .41$) y en OR.EGO ($M = 2.40$, $DT = 0.96$ vs $M = 1.99$, $DT = 0.77$), $t(199.207) = 3.418$, $p < .001$ y $DM = .19$). Por su parte, las mujeres puntuaron más alto en PR.TEN, $t(226) = 3.418$, $p < .001$ y $DM = .41$).

**Tabla 2.** Correlaciones bivariadas entre factores y con las horas de práctica deportiva semanal.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.J.DURO	1	.467**	-.368**	.140*	-.191**	.322**	-.129	-.050
2.VICTOR		1	-.377**	.074	-.057	.483**	.088	.069
3.DVRTM			1	-.055	.126	-.269**	.081	-.048
4.PR.TEN				1	-.230**	-.107	-.350**	-.236**
5.ESFUER					1	-.067	.479**	.147*
6.OR.EGO						1	.281**	.191**
7.OR.TAR							1	.197**
8.H/S.DEP								1

** La correlación es significativa en el nivel .01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel .05 (2 colas).

Al comprobar las diferencias de medias en función del curso en el que estaban matriculados los estudiantes, los resultados mostraron que los alumnos de 6° curso puntuaban significativamente más alto en J.DURO ($M = 2.14$, $DT = 0.5$ vs $M = 1.96$, $DT = 0.56$), $t(207) = -2.157$, $p < .05$ y $DM = .18$, y en VICTOR ($M = 2.53$, $DT = 0.64$ vs $M = 2.25$, $DT = 0.79$), $t(217) = -2.492$, $p < .05$ y $DM = .27$, mientras que los niños de 5° puntúan estadísticamente significativo más alto en ESFUER ($M = 4.24$, $DT = 0.76$ vs $M = 3.93$, $DT = 0.84$), $t(218) = -2.665$, $p < .05$ y $DM = .31$.

Analizando las diferencias en función de la práctica deportiva extraescolar, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas en ESFUER, siendo los que practican deporte extraescolar los que puntúan más alto ($M = 3.69$, $DT = 0.85$ vs $M = 4.2$, $DT = 0.78$), $t(218) = -2.846$, $p < .05$ y $DM = .50$.

También se analizaron las diferencias en función de la modalidad de práctica deportiva (i.e., no practica, deportes individuales, deportes colectivos). En el ANOVA se observó que había un efecto significativo en la variable ESFUER, $F(2, 223) = 3.778$, $p < .05$. Las comparaciones múltiples *Post Hoc* mostraron que los sujetos que no realizan deporte puntuaban más bajo que aquellos que practicaban deporte, tanto al compararlos con los que practican deportes individuales ($p = .03$, $DM = .48$) como con los practican deportes colectivos ($p = .016$, $DM = .52$).

Se categorizaron las variables que identificaba las horas semanales de práctica deportiva (0 = no practican, 1 = practican poco, 2 = práctica de manera moderada, 3 = mucha práctica). De modo que se

analizó la relación con la cantidad de práctica deportiva semanal, observando diferencias estadísticamente significativas en los factores de VICTOR, $F(3, 215) = 3.528$, $p < .05$, PR.TEN, $F(3, 224) = 4.589$, $p < .05$, ESFUER, $F(3, 216) = 3.246$, $p < .05$, y OR.EGO, $F(2, 214) = 4.919$, $p < .05$.

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas en cada factor en función de la cantidad de deporte semanal.

Factores	Variables	N	M	DT
J.DURO	No practica	20	2.10	0.504
	Poco	96	1.97	0.459
	Moderado	55	2.14	0.631
	Mucho	38	1.89	0.627
VICTOR	No practica	22	2.61	0.745
	Poco	100	2.18	0.667
	Moderado	56	2.51	0.852
	Mucho	41	2.36	0.777
DVRTM	No practica	22	4.20	0.730
	Poco	99	4.36	0.638
	Moderado	52	4.35	0.699
	Mucho	43	4.38	0.672
PR.TEN	No practica	24	2.64	1.073
	Poco	103	2.49	1.010
	Moderado	58	2.25	0.969
	Mucho	43	1.90	0.845
ESFUER	No practica	22	3.69	0.855
	Poco	102	4.14	0.803
	Moderado	54	4.21	0.805
	Mucho	42	4.32	0.677
OR.EGO	No practica	21	2.34	0.912
	Poco	99	1.94	0.777
	Moderado	55	2.46	0.935
	Mucho	43	2.33	0.964
OR.TAR	No practica	18	3.79	0.723
	Poco	96	3.97	0.726
	Moderado	57	4.04	0.668
	Mucho	41	4.26	0.571

Como puede verse en la Tabla 3, en las comparaciones múltiples se encontró que había



diferencias estadísticamente significativas en algunos constructos. En el valor que otorgan a la VICTOR, los alumnos que realizan actividad física moderada puntuaron más alto que los que realizan poca actividad física ($p = .048$, $DM = .33$). También se observaron diferencias en el factor PR.TEN, en el cual puntúan más alto los alumnos que no realizan nada de actividad física ($p = .021$, $DM = .73$) o los que realizan poca ($p = .006$, $DM = .59$), en comparación con aquellos que realizan mucha. En el factor ESFUER hay diferencias significativas entre los que no practican nada y los que practican mucho $p = .016$, $DM = .63$, siendo estos últimos los que puntúan más alto. Por último, hay diferencias en el factor OR.EGO, los sujetos que practican actividad física de forma moderada puntúan más alto que los que practican poca ($p = .003$, $DM = .51$).

Asimismo, se categorizó la calificación en EF (0 = suspenso, 1 = aprobado, 2 = notable, 3 = sobresaliente y se analizaron las diferencias en función de dicha calificación. Tan solo se encontró un efecto significativo en la variable PR.TEN, $F(2, 206) = 5.632$, $p < .05$. Las comparaciones múltiples mostraron que el alumnado que obtuvo un aprobado (aprobado: $M = 2.93$, $DT = 1.11$ vs sobresaliente: $M = 2.09$, $DT = 0.89$) otorgó valores más altos que el de sobresaliente ($p = .019$, $DM = .85$), de igual forma los discentes con notable ($M = 2.43$, $DT = 1.01$) puntuaron más alto que los de sobresaliente ($p = .043$, $DM = .34$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se planteó el objetivo de analizar las actitudes de *fair play* en alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria durante la práctica de fútbol, así como la persistencia y el esfuerzo percibido, y la orientación a meta (motivación intrínseca e importancia otorgada a la victoria). Todos estos constructos además han sido comparados entre sexos, horas de práctica deportiva extraescolar, y diferencias en las calificaciones obtenidas en la materia de EF.

En relación a los ítems sobre las orientaciones a meta se constata que el alumnado de 5° y 6° de Primaria da mayor importancia a aquellos relacionados con la orientación a la tarea que a los orientados al ego. Coincidiendo así con los resultados de las varias investigaciones (e.g., Cabañero & Velázquez, 2018;

Carriedo, 2015) en las que se observó que los escolares de estas edades se orientaban mayoritariamente a la tarea.

Los factores en los que se observaron puntuaciones más altas se corresponden con el divertimento, el esfuerzo y la orientación a la tarea. Por otro lado, las variables que han resultado con menor puntuación, incluso por debajo del valor central, han sido victoria, presión/tensión, orientación al ego, y juego duro. Así mismo, atendiendo a los resultados de las correlaciones entre factores, el juego duro se correlaciona de manera estadísticamente significativa con la victoria, la presión/tensión y la orientación al ego, y en sentido negativo con el divertimento y el esfuerzo. Este hecho coincide con la investigación de Cecchini et al (2005), en la que se relaciona la orientación a la tarea con constructos como el esfuerzo y la diversión, y la orientación al ego con la ansiedad, el juego duro y las conductas contrarias al *fair play*, lo que refuerza la importancia de la orientación de meta hacia la tarea, tanto en las clases de EF como en los entrenamientos deportivos de los escolares. Este aspecto sería extensible a todas las edades, valorando el esfuerzo y la mejora en los aprendizajes, y en ningún caso se debería potenciar el juego duro en el deporte.

El alumnado de 6° de Educación Primaria puntuó significativamente más alto en juego duro y en victoria que el grupo de 5°, mientras que estos últimos les superan en esfuerzo. Por tanto, podría sugerirse que el alumnado de 5° tiene unas conductas más acordes con el *fair play*, ya que este constructo se relaciona con el esfuerzo (Cecchini et al., 2005). Por su parte, los estudiantes de 6° curso manifestaron mayores niveles en juego duro y victoria, que son factores que guardan más relación con las conductas contrarias al *fair play* (Cecchini et al., 2005). Así mismo estos resultados coinciden con Sánchez-Alcaraz et al. (2016), quienes concluyen que se observan valores superiores en orientación al ego según aumenta la edad de los estudiantes.

En relación al análisis en función del sexo, se observan mayores diferencias en la actitud frente a la victoria y en la orientación al ego, siendo los varones quienes puntuaron más alto. Y también en la presión/tensión, donde las mayores puntuaciones se observaron entre las mujeres. Estas diferencias se corresponden con los resultados de otros estudios que



mostraron que los varones mostraban valores superiores en la orientación al ego (Alonso et al., 2005; Sánchez-Alcaraz et al., 2016), mientras que las mujeres lo hacían en la ansiedad ante el fracaso y estrés (Castro & Zurita, 2019; Sánchez-Alcaraz et al., 2016), lo cual hace pensar que las mujeres se sienten más tensas o con mayor presión en la práctica deportiva que los varones. Estos resultados podrían explicar parcialmente el hecho de que las niñas dediquen menos horas semanales de práctica deportiva que los niños. Del mismo modo, los varones podrían mostrarse más competitivos y más centrados en vencer al contrario porque suelen dedicar más horas a la práctica deportiva extraescolar y consecuentemente mayores niveles de orientación al ego.

Siguiendo con lo expuesto, en los resultados correspondientes a la práctica deportiva extraescolar se observa que los alumnos que practican deporte puntúan significativamente más alto en divertimento, esfuerzo y orientación a la tarea, mientras que los que no realizan actividades deportivas obtienen mayores puntuaciones en juego duro, victoria, presión/tensión, y orientación al ego. Estos resultados implican que el estudiantado que realiza actividad física extraescolar presenta mayores conductas de *fair play* que el grupo de alumnos que no están involucrados en la práctica deportiva extraescolar. Sin embargo, al comprobar la hipótesis principal del estudio y tras comparar la cantidad de deporte realizado a la semanal, se observó que cuantas más horas dedicaban a la práctica deportiva, se observaban mayores niveles en la orientación al ego, hallando diferencias significativas entre los que practican poco y los que practican de manera moderada. En este sentido, se hace indispensable que los monitores/as, así como los docentes, tomen en consideración las indicaciones de Cecchini et al. (2004), quienes confirman que el entrenador/a juega un papel fundamental en el desarrollo de la orientación de meta. De modo que se debería trabajar con los niños y niñas, tanto en contextos escolares como extraescolares, para favorecer la orientación a la tarea. Diversos autores aluden a la importancia de la planificación de la acción pedagógica para desarrollar valores positivos, y por tanto de *fair play* a través de la práctica deportiva (Beregüi & Garcés de los Fayos, 2007; López et al., 2016; Ruíz et al., 2015) y de su observación (Carriedo et al., 2021).

Tras analizar las comparaciones múltiples en relación a la calificación obtenida en EF, se observaron diferencias significativas en el factor presión/tensión, al cual dan mayor valor los alumnos que obtienen un aprobado, disminuyendo la puntuación a medida que mejora la calificación. Ocurre lo contrario con el esfuerzo y la orientación a la tarea, donde se observa que los sujetos con sobresaliente obtuvieron puntuaciones más altas, las cuales parece que disminuyen a medida que lo hace la calificación. Estos resultados, que coinciden con los obtenidos por Prieto (2020), podrían explicarse porque el alumnado con calificaciones más altas podría ser más competente, y presentaría mayor motivación y esfuerzo, así como mejor conducta *fair play*. Los alumnos con menos calificación podrían sentirse menos capaces, y por tanto la motivación y el esfuerzo serían menores, aumentando el grado de presión/tensión a la hora de la práctica.

El presente trabajo supone una aportación en el estudio de las actitudes de escolares en relación al *fair play*, y las orientaciones de meta de los mismos. Aunque hay algunas investigaciones sobre esta temática, pocas se han centrado en el fútbol dentro del contexto de las clases de EF en Educación Primaria. Como conclusión, destacar que los varones puntuaron más alto en la orientación al ego, mientras que las mujeres lo hicieron en presión/tensión. Por otro lado, los que realizaban actividad deportiva extraescolar manifestaron mayores niveles de conducta en *fair play* que los que no practicaban ningún deporte. No obstante, tras comparar los resultados en función de la cantidad de práctica deportiva semanal, se observó una mayor orientación al ego en los estudiantes que se involucraban durante más tiempo a lo largo de la semana. De modo que se destaca la importancia de que tanto docentes como entrenadores/as eduquen a los escolares en la deportividad y el respeto, condenando abiertamente la violencia, y valorando el esfuerzo por encima del resultado. De esta manera se contribuiría en su formación como ciudadanos respetuosos con el prójimo, que acaten las normas de convivencia, y que sean capaces de valorar las conductas de tolerancia, colaboración y amistad. En este sentido, se debe tener en cuenta que el clima que impere durante la práctica deportiva debería estar orientado a la tarea, primando el esfuerzo personal y el espíritu de superación frente a la victoria o el resultado.



LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Una de las principales limitaciones del presente estudio es el diseño transversal que no permite establecer relaciones de causa-efecto. Por otro lado, existe una limitación geográfica, ya que los tres centros en los que se ha recabado la información se encuentran en el Principado de Asturias y han sido seleccionados por conveniencia. De modo que para futuros estudios podría aumentarse la muestra e incluir alumnado de diferentes comunidades autónomas. Asimismo, se ha contado con el alumnado como única fuente de información. De modo que en futuras ocasiones se podrían complementar estos datos mediante observaciones realizadas por el profesorado. También podría estudiarse la repercusión del comportamiento de los progenitores ante la práctica deportiva de sus hijos e hijas, principalmente en el ámbito extraescolar.

Por otro lado, sería interesante que futuras investigaciones pudieran ahondar en los motivos que expliquen las diferencias entre sexos que se han observado en el presente estudio. En este sentido, podría ser relevante el hecho de que el fútbol es un deporte en el cual el sexismo y la reproducción de estereotipos tradicionales se hacen muy patentes (Soler, 2009), por lo que sería indispensable que los docentes del área de EF y de otras materias trabajasen para revertir estos hechos.

Finalmente, estudios cuasi experimentales que propongan intervenir en la educación en valores, en el juego limpio, en la incidencia pedagógica que ejerce el docente sobre la orientación de meta podrían ser muy esclarecedores, ya que se consideran puntos clave sobre el cual los profesionales de la educación deberían incidir para aprovechar todo el potencial educativo del deporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, N., Martínez, C., Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina y trato de igualdad y estado de flow en Educación Física. En *Actas del V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia (España).
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G.R. Hancock y R.O. Mueller (Eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. New York: Routledge.
- Barrero, J. (2007). El tratamiento de la violencia en el fútbol por la prensa deportiva. *Doxa Comunicación*, 5, 141-157.
- Beregüí, R. & Garcés de los Fayos, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7(2), 89-103.
- Cabañero, M. & Velázquez, R. (2018). El fair play, la victoria y la cuestión de género en el fútbol en el ámbito de la educación primaria. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 7(2), 19-30.
- Carranza, M. & Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona, España: Graó.
- Carriedo, A. (2015). Metas de logro, diversión y persistencia-esfuerzo en estudiantes de educación física durante una unidad didáctica sobre judo. *Magister*, 27(2), 51-58. Doi: 10.1016/j.magis.2015.12.001
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., & González, C. (2018). Evaluación de Meta-percepción de meta y Funcionamiento Moral en Espectadores de Fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., & González, C. (2019). Soccer in the mass media: Examining the role of metaparceptions of goal orientation on spectators moral functioning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3), 571-583. Doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.143.08>
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., & González, C. (2021). Soccer spectators' moral functioning and aggressive tendencies in life and when watching soccer matches. *Ethics & Behavior*, 31(2), 136-150.
- Carriedo, A., González, C., & López, I. (2019). Hábitos de consumo y práctica deportiva en



- estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 167-176.
12. Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*. 9(1-2), 37-50.
 13. Castro-Sánchez, M. & Zurita-Ortega, F. (2019). Estudio descriptivo de los niveles de ansiedad en deportistas según modalidad practicada. *Journal of Sport and Health Research* 11(3):241-250.
 14. Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación a meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
 15. Cecchini, J. A., González, C., López, J., & Brustad, R.J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de *fair play*. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
 16. Cecchini, J. A., González, C., & Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19(1), 57-64.
 17. Cecchini, J. A., Montero, J., & Peña, V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social sobre los comportamientos de fair-play y el autocontrol. *Psicothema*, 15, 631-637.
 18. Cervelló, E., Escartí, A., & Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-21.
 19. Chiva-Bartoll O. (2019). Los valores educativos del deporte: el fair-play como ética cívica. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía y teoría social*, 87, 86-96.
 20. Cruz, J., Capdevila, L., Boixadós, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbbrero, J., & Torregosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 9, 37-87.
 21. Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
 22. Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Sciences*, 1(4), 1-12.
 23. Giménez, F. J. (2006). ¿Se puede educar a través del deporte? *Wanceulen: Educación Física Digital*, 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3612726>
 24. Ginesta, X. (2007). Los valores en el deporte: una experiencia educativa a través del Barça-Madrid. *Revista comunicar*, 15(28), 148-156.
 25. Gómez, L. (2017). Educación en Valores. *Revista Raites*, 3(6), 69-87.
 26. Lis-Velado, P. & Carriedo, A. (2019). Efectos de una competición de fútbol basada en la Liga Brave sobre el fair play, las orientaciones de meta, el esfuerzo y la presión-tensión en escolares de educación primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 8(2), 65-72. Doi: <https://doi.org/10.6018/sportk.391761>
 27. López, G. F., Ahmed, D., & Díaz, A. (2016). Level of habitual physical activity among 13-year-old adolescents from Spain and India. A cross-cultural study. *SPORT TK: Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(1), 67-74.
 28. Macías, D., González, I., & Eslava, M. (2018). El fútbol como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de



- educación primaria. *Educação & Formação*, 3(8), 17-36.
29. McAuley, E., Duncan, T. E., & Tammen, V. V. (1989). Causal attributions and affective reactions to disconfirming outcomes in motor performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 187-200.
 30. McIntosh, P. (1979). *Fair Play: ethics in sport and education*. London, UK: Heinemann.
 31. Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284.
 32. Muthén, B. & Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the mode. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30. Recuperado de: <http://www.statmodel.com/>
 33. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, Task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
 34. Nicholls, J. G. (1989). *The competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 35. Prat, M. & Carranza, M. (2005). La educación en valores en la formación de los responsables del deporte en edad escolar: una propuesta online. En N. Bores (Coord.) *La formación de los educadores de las Actividades Físico-Deportivas Extraescolares*, 9. 195-208. Ed, Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia. Palencia.
 36. Prieto, J. M. (2020). Motivación, ansiedad social, práctica de ejercicio físico y rendimiento académico. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 1), 25-30.
 37. Roberts, G. C. & Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
 38. Ruíz, J. V., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275.
 39. Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez, A., & Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 124, 35-40.
 40. Sánchez-Alcaraz, B. J., López, G., Valero, A., & Gómez, A. (2016). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 25, 45-58.
 41. Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.