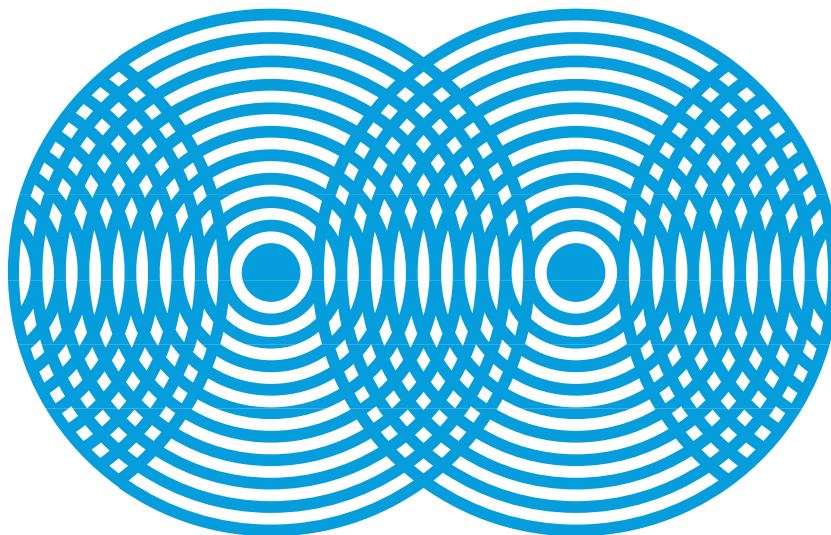


## EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN EN VALORES



**José A. Cecchini Estrada**  
Catedrático del área de Didáctica de la  
Expresión Corporal



Universidad de  
Oviedo



**ASTURIAS**  
CAMPUS DE EXCELENCIA  
INTERNACIONAL  
| AD FUTURUM |



Excmo. Sr. Rector Magnífico de la Universidad de Oviedo:  
Vicente Gotor Santamaría

Vicerrector de Extensión Universitaria y Comunicación:  
Vicente Domínguez García

---



Diseño: Santamarina Diseñadores

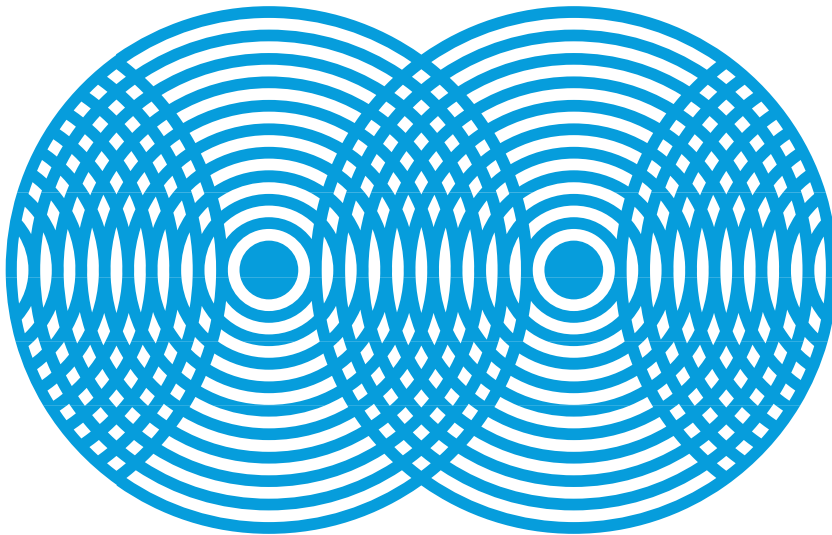
Impresión:

ISBN:

D. Legal: AS



## EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN EN VALORES




**José A. Cecchini Estrada**  
Catedrático del área de Didáctica de la  
Expresión Corporal





---



La creencia popular de que el deporte desarrolla el carácter, que es una escuela natural de moralidad, es casi tan antigua como sus orígenes. En la obra de Platón ya encontramos estas ideas, que fueron posteriormente asumidas por los grandes pedagogos a lo largo de la historia de la educación, y que también justifican y explican el nacimiento y posterior desarrollo del movimiento olímpico moderno. Exponente último de esta filosofía sobre la forma de entender y practicar el deporte, con gran incidencia en el desarrollo de la moralidad, fue la puesta en práctica del juego limpio (en inglés *fair play*), basado en el respeto a las reglas de juego, la consideración hacia el adversario, la generosidad, etc.

La relación entre el deporte y el proceder deportivo ha sido de tal magnitud en la conciencia popular que ha llevado al uso generalizado del término *deportividad* para expresar, en contextos diferentes, una actuación decidida contra la trampa, la manipulación y la adulteración de cualquier índole. Es decir, de la actuación correcta y educada que se debe guardar en el deporte, este término ha pasado a ser utilizado con carácter general para expresar el comportamiento decoroso en cualquier actividad. Esta creencia está basada en la premisa de que el deporte proporciona un vehículo para aprender a cooperar con compañeros de equipo, a negociar y a dar soluciones a los conflictos morales, a desarrollar autocontrol, a mostrar valor y a aprender virtudes como justicia, lealtad, persistencia o trabajo en equipo.

El deporte es así entendido como una escuela natural de *fair play*: un ideal de conducta ética que se adquiere mediante la confrontación deportiva y que se transfiere a otros ámbitos de la vida. Esta idea conlleva una doble afirmación: a) que la práctica del deporte, sin más, desarrolla la deportividad; y b) que la deportividad adquirida en dicha práctica se transfiere de un modo automático a otros contextos (Figura 1).





Figura 1. Creencia socialmente establecida de la relación entre el deporte y los comportamientos y actitudes de fair play.

Deporte y educación en valores

Relación entre el deporte y el proceder deportivo



Ambas creencias están siendo en la actualidad objeto de investigación científica. Las medidas que se están utilizando para contrastar estas hipótesis son las mismas que se creía que el deporte podría desarrollar, es decir, medidas de razonamiento moral, de *fair play* de autocontrol, entre otras. En cuanto a las estrategias más utilizadas en los estudios, son dos muy simples: la primera, comparar deportistas y no deportistas y ver si entre ambos grupos aparecen diferencias significativas en estas medidas que se puedan atribuir a la práctica del deporte; y la segunda, medir el impacto que los niveles de implicación personal en el deporte tienen en estos valores (Figura 2). Si el deporte incrementa de manera natural estas medidas se esperaba: a) que los deportistas las tuvieran más desarrolladas que los no deportistas; b) que a mayor nivel de impli-



cación personal en el deporte, medido en horas de práctica deportiva semanal o en años de práctica deportiva, las puntuaciones individuales en estas variables fueran más elevadas.

Deporte y educación en valores

### ¿La práctica del deporte “sin más” desarrolla valores?

*Figura 2. Medidas y estrategias utilizadas para investigar la relación entre la práctica del deporte y el desarrollo de valores.*



(Bredemeier y Shields, 1986; Conroy, Silva, Newcomer, Walker y Johnson, 2001; Cecchini, González y Montero, 2007 y 2008; Kavussanu y Ring, in press; Kavussanu, Stanger y Ring, in press)

Los resultados de estas investigaciones han sido muy consistentes entre sí, y, en principio, no permiten aceptar estas hipótesis. Es más, la investigación inicial, utilizando medidas de madurez moral general, reveló que los jugadores universitarios de baloncesto razonaron en un nivel menos maduro que sus homólogos universitarios no deportistas (Bredemeier y Shields, 1984; Hall, 1981). También se observó que el grado de implicación de los varones en deportes de contacto alto, como el fútbol americano, y de las mujeres en deportes de contacto medio, como



---

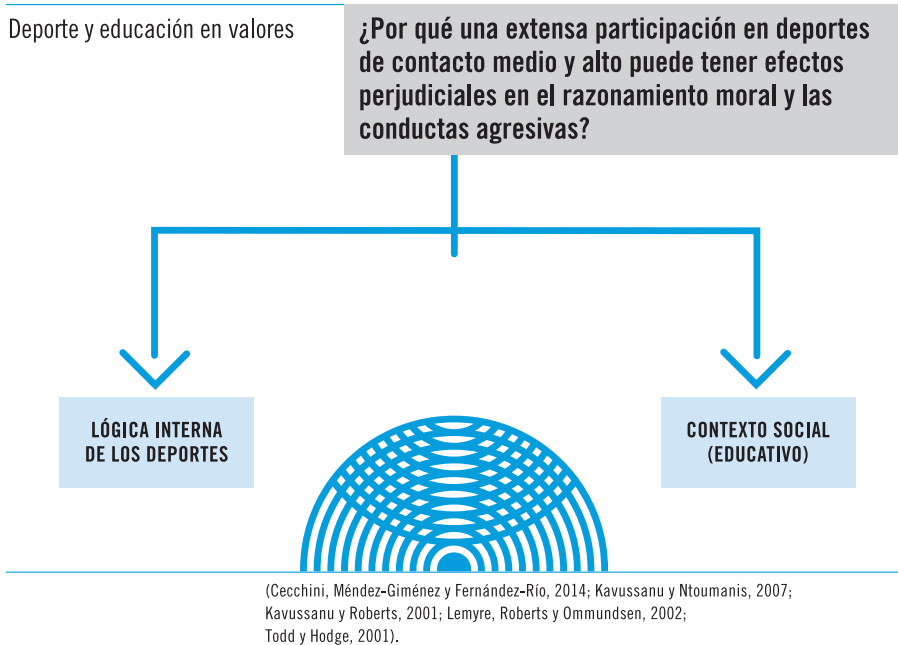
el fútbol europeo y el baloncesto, se asociaba a un razonamiento moral menos maduro y a tendencias agresivas, tanto en el deporte como en la vida diaria (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986). Estos descubrimientos fueron corroborados en otros dos estudios que revelaron que la extensa participación en deportes de contacto medio entre gente joven (Conroy, Silva, Newcomer, Walker y Johnson, 2001), y en deportes de contacto alto entre chicos en un campamento de verano (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1987), se correspondieron con juicios que legitimaban los comportamientos agresivos en el deporte. También se ha observado que los niveles de implicación personal en los deportes de contacto medio (ej., fútbol europeo y baloncesto) se asociaron a bajos niveles de *fair play* en el deporte (Cecchini, González y Montero, 2007; 2008). Estudios recientes, utilizando otras medidas, en diferentes contextos y con metodologías también diferentes, han confirmado en gran parte estos hallazgos (ej., Kavussanu y Ring, in press; Kavussanu, Stanger y Ring, in press).

Los resultados de estas investigaciones permiten hacer dos importantes afirmaciones: la primera es que la práctica del deporte, tal y como en la actualidad se está implementando, no desarrolla valores; y la segunda es que, incluso bajo determinadas circunstancias, los resultados pueden ser justamente los contrarios.

Ante estas evidencias, sin duda sorprendentes y alarmantes, un grupo de investigadores estimó que era necesario abrir nuevas vías de estudio para intentar explicar, en primer lugar, la incidencia tan negativa de los deportes de contacto medio o alto sobre determinados valores y actitudes de los deportistas (Figura 3). En principio se barajaron dos hipótesis para explicar estos resultados: a) que eran consecuencia de la lógica interna de estos deportes, en los que continuamente el deportista interacciona físicamente con el adversario, lo que lleva a que, con el tiempo, acabe, por ejemplo, saltándose las normas y comportándose de forma violenta; b) que era el resultado del contexto social, educativo y cultural en el que esos deportes se desarrollan, de la dirección que, en la actualidad, lleva el deporte, o al menos alguna de sus manifestaciones.







*Figura 3. Hipótesis formuladas para intentar explicar la incidencia tan negativa de los deportes de contacto medio o alto sobre determinados valores y actitudes de los deportistas.*

Los hallazgos de estos estudios vuelven a ser consistentes entre sí, de tal modo que lo que verdaderamente predice los comportamientos desadaptativos en el deporte es la variable contexto: el clima estructurado por el entrenador, los compañeros de juego, los padres, los espectadores, los medios de comunicación social, etc. (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cecchini, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2014; Fernández-Río, Méndez-Giménez, Cecchini, González de Mesa, 2012). En este sentido, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986; Burton y Kuncze, 1995) ha guiado la investigación empírica del desa-



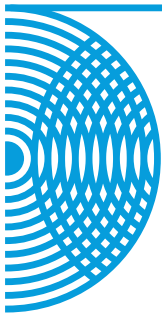
---

rollo moral en el deporte. Esta teoría mantiene que el desarrollo moral es consecuencia del modelado y reforzamiento de los adultos significativos, dentro del amplio proceso de socialización. Los comportamientos morales son definidos como aquellas acciones conformes a las normas y regulaciones sociales, y que se aprenden a través de la interacción con los agentes socializadores.

Los estudios basados en la teoría del aprendizaje social aplicada al desarrollo moral en el deporte han estado centrados en el análisis de los comportamientos individuales que sirven para mantener la organización social. Los valores socialmente aceptados como la responsabilidad, la honestidad, el altruismo y la cooperación son transmitidos a través del aprendizaje observacional y reforzados por adultos o terceros significativos. Los trabajos de investigación sobre la deportividad basados en la teoría del aprendizaje social se podrían clasificar en cuatro áreas: orientados a valores (Dubois, 1986; Knoppers, 1985; Knoppers, Zuidema y Meyer, 1989), comportamientos de socialización (Hastie y Sharpe, 1999; Sharpe, Brown y Crider, 1995; Sharpe, Crider, Vyhldal y Brown, 1996), aprendizaje observacional de comportamientos de espíritu deportivo y antideportivo (Mugno y Feltz, 1985; White y O'Brien, 1999) y aprobación social de la agresividad y el juego sucio (Mugno y Feltz, 1985; Stuart y Ebbeck, 1995). En general, estos estudios muestran el rol de las normas sociales, las influencias de los terceros significativos y el reforzamiento vicario de los juicios de los deportistas sobre lo que es correcto e incorrecto (Mugno y Feltz, 1985). Los hallazgos más robustos evidencian el aprendizaje observacional de tácticas ilegales y agresivas en competidores de alto nivel, la correlación entre las acciones aprendidas y las propias tendencias agresivas de los jugadores y una influencia directa en las conductas agresivas de los deportistas por parte de los padres, entrenadores, compañeros de equipo, amigos y espectadores (Figura 4).



Deporte y educación en valores

**¿Se puede utilizar el deporte como instrumento educativo?****1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.**

Los trabajos de investigación sobre la deportividad basados en la teoría del aprendizaje social se podrían clasificar en cuatro áreas: orientados a valores (Blair, 1985; Dubois, 1986; Knoppers, 1985; Knoppers, Schuiteman y Love, 1986; Knoppers, Zuidema y Meyer, 1989), comportamientos de socialización (Hastie y Sharpe, 1999; Sharpe, Brown y Crider, 1995; Sharpe, Crider, Vyhldal y Brown, 1996), aprendizaje observacional de comportamientos de espíritu deportivo y antideportivo (Mugno y Feltz, 1985; White y O'Brien, 1999) y aprobación social de la agresividad y el juego sucio (Mugno y Feltz, 1985; Stuart y Ebbeck, 1995).

**2. TEORÍA DEL DESARROLLO ESTRUCTURAL.**

Este cuerpo de investigación se ha ido organizando en cuatro grandes áreas de trabajo: el análisis del razonamiento moral en el deporte y en los contextos de la vida diaria (Beller y Stoll, 1995; Breedmeier, 1995; Rainey, Santilli y Fallon, 1992), el razonamiento moral, la legitimidad percibida de la agresión y el comportamiento deportivo (Ryan, Williams y Wimer, 1990; Solomon y Bredmeier, 1999), las diferencias individuales y el desarrollo moral (Dunn y Causgrove, 1999; Stephen, 2000) y los factores contextuales asociados al desarrollo moral (Shields, Bredmeier, Gardner y Bostom, 1995; Stephens, 2000).

*Figura 4. Estudios que, tanto desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977; Rotter, 1954), como del desarrollo estructural (Kohlberg, 1976, 1981; Piaget, 1932, 1965), han evidenciado el valor del deporte como instrumento para la formación en valores.*

Llegados a este punto, la comunidad científica especializada se hizo la siguiente pregunta. Si es cierto que el deporte es un elemento neutro: no hay nada que sea intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas (Shields y Bredemeier, 1995), y lo que realmente determina los comportamientos desadaptativos en el deporte es la variable contexto, ¿se podría, manipulando el contexto, no solo eliminar esas actitudes y comportamientos inadecuados, sino incluso utilizar el deporte para educar? Queremos resaltar el hecho de que en este caso el deporte se supedita al logro de objetivos formativos que se abordan tomando como base modelos y protocolos de intervención validados y controlados en una buena praxis educativa. El deporte ofrece grandes oportunidades, pero solo eso. Se puede utilizar para formar a la juventud o para



---

todo lo contrario, de ahí la importancia del educador y, por extensión, de las Facultades de Formación del Profesorado o de las Escuelas de Entrenadores.

En los últimos años han proliferado los estudios dirigidos a desarrollar e implementar programas de intervención para mejorar los comportamientos éticos de los deportistas. Estos estudios y programas entretajan los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, y se han centrado, entre otras, en cinco líneas de investigación: a) el desarrollo de habilidades para la vida (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997); b) la utilización del deporte para la paz (Ennis, 1999; Ennis et al. 1999); c) la educación sociomoral (Miller, Bremeier y Shields, 1997; Solomon, 1997); d) el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Hellison, 1995; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Martinek y Hellison, 1997); e) la utilización del deporte para educar en valores (Cecchini et al., 2008 y 2009).


En definitiva, si lo que educa no es el deporte sino el proceso físico-educativo en su conjunto, ¿qué elementos clave o principios pedagógicos debería recoger un programa de intervención para educar en valores a través del deporte? A continuación se recogen algunos de ellos (Figura 5):



Deporte y educación en valores

**Principios pedagógicos**

*Figura 5. Principios pedagógicos para educar en valores a través del deporte.*



1.	FORMACIÓN Y COMPROMISO PERSONAL DEL PROFESOR/ENTRENADOR EN EL DESARROLLO DE VALORES.
2.	ESTABLECER METAS.
3.	ASUMIR ESTAS METAS.
4.	CALIDAD DE LAS RELACIONES PERSONALES.
5.	DESARROLLAR ACTIVIDADES, PLANES Y ESTRATEGIAS.
6.	APRENDER A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA.
7.	REFLEXIÓN Y PUESTA EN COMÚN.
8.	TRANSFERENCIA A OTRAS SITUACIONES DIFERENTES.
9.	EVALUAR TODO EL PROCESO.

1. «Formación y compromiso personal del profesor/entrenador en el desarrollo de valores». Diferentes estudios demuestran que los educadores pueden ser líderes más efectivos cuando se comprometen de un modo más decidido en el proceso educativo (Cecchini, Fernandez-Río, Méndez-Giménez, Cecchini y Martins, 2014). Esto debe ir unido a una formación profesional específica en este campo, que trate de proporcionar al profesorado un conjunto de estrategias adecuadas para intervenir satisfactoriamente en la formación en valores a través del deporte. Por desgracia, en la actualidad estos contenidos no se incluyen en la formación de los entrenadores deportivos, con importantes y negativas consecuencias en la formación de los deportistas. Por otro lado, en la mayoría de las Facultades de Formación del Profesorado españolas tampoco se recogen estos contenidos básicos, en buena medida por la desaparición del título de Especialista en Educación Física, ya que la actual mención en Educación Física no asegura la formación inicial necesaria para abordar con cierta garantía la Educación Física escolar. La con-



---

secuencia es que el deporte, en nuestros días, cada vez se aleja más de los objetivos verdaderamente importantes, aquellos que tienen que ver con el desarrollo personal y el proceso de integración social de los deportistas. Las relaciones que los profesores/entrenadores mantienen con los estudiantes/deportistas, el modo en que se plantean las actividades, la gestión de la clase/entrenamiento y las actitudes que muestra en el aula/gimnasio son elementos decisivos. El profesor/entrenador ha de poseer estos recursos profesionales para formar a sus alumnos a través del deporte. Esto no se arregla con buenas intenciones o con intuiciones o creencias personales sobre lo que se debe o no se debe hacer. De ahí la importancia de una buena formación en centros verdaderamente especializados.

2. «Establecer metas». La creencia de que la práctica del deporte, sin más, permite aprender a cooperar con los compañeros de equipo, a negociar y dar solución a conflictos morales, a desarrollar el autocontrol, la constancia o la justicia, hoy en día no es sostenible. Es más, los resultados de diferentes investigaciones sugieren que una extensa participación en algunos tipos de deporte puede tener efectos perjudiciales en el racionamiento moral (Kavussanu y Ring, in press). Frente a esta realidad, diferentes estudios han demostrado que se puede educar en valores utilizando el deporte como medio, ya que todas estas situaciones y conflictos se dan de manera natural en este tipo de actividad (ej., Cecchini, Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2014). En este caso la práctica deportiva se supedita a la conquista de otro tipo de ganancias que no tienen nada que ver con los resultados objetivos de la competición. Esto plantea la necesidad de establecer unas metas e identificar los valores que hay que desarrollar. La indefinición de metas o la falta de claridad en el propósito de la lección es un primer momento de equívocos. Muchas veces el alumno no sabe qué es lo que realmente se le pide en un trabajo o tarea, qué quiere el profesor, para qué sirve la actividad, etc. El profesor/entrenador, del mismo modo que establece en cada una de las sesiones metas de tecnificación deportiva, debe formular de manera explícita metas de formación y desarrollo personal del deportista (ej., Kavussanu, Stanger y Ring, in press).
3. «Asumir estas metas». El educando es el centro de todo el proceso físico-educativo. El profesor es un mediador en el aprendizaje del alumno, ya que este no se limita a reaccionar a los estímulos provenientes de su entorno, sino que, situándose frente a esa realidad, es capaz de modi-



---

ficarla con arreglo a intenciones que responden a su modo particular, individual, personal de conducirse. El concepto de autorregulación, de autoorganización, de autoconducción, de autogobierno lo que quiere es expresar de forma evidente que el individuo es el sujeto de su acción y, por tanto, dueño de sus actos. Todo esto implica la necesidad de que las metas sean asumidas por los participantes como parte de su compromiso personal. Los valores deben ser incorporados por los alumnos, los deben hacer suyos, los deben interiorizar en su código habitual de conducta y los deben convertir en herramientas para su desarrollo moral. La incompreensión, la confusión, el conflicto o el desvío de la meta fijada son aspectos que se deben tener en cuenta en todo proceso educativo. Estas metas deben responder a los intereses de los alumnos. De hecho, son los intereses y la motivación de los alumnos los que se convierten en la base de selección de los objetivos y contenidos educativos, siendo este interés el que rige la orientación que el profesor adopta para organizar la información y la enseñanza.

4. «Calidad de las relaciones personales». La educación implica una influencia o contacto humano, porque se trata de un fenómeno social, y la calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de las relaciones personales, sobre todo cuando el objetivo de la educación es la mejora de los valores. Para enseñar, por ejemplo, solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes. El profesor debe interactuar democráticamente con todos y cada uno de los alumnos de manera positiva. Debe generar una atmósfera adecuada, de confianza y de tolerancia; un clima en que se acepte la discrepancia, en el que la convivencia, la simpatía, la justicia y el respeto sean potenciados por el profesor; un ambiente democrático que fomente el diálogo y la participación. El aula/gimnasio es una comunidad de aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, y se configura en espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse (López Melero, 2005).
5. «Desarrollar actividades, planes y estrategias». Considerar al alumno como un sujeto «activo» exige facilitarle el acceso a fuentes variadas de información, ofreciéndole además recursos metodológicos para descifrar, clasificar y estudiar las informaciones adquiridas. En la medida





---

en que los juicios de valor y los comportamientos morales se construyen por la interacción que se establece con los adultos y los pares significativos, en este caso en un contexto deportivo, es necesario diseñar estrategias de intervención que permitan controlar adecuadamente este proceso. Además, se debe dotar a los participantes de procedimientos útiles para abordar y superar las dificultades que van a encontrar a lo largo del programa. La identificación y resolución de conflictos morales, las técnicas de resolución de conflictos personales, los grupos cooperativos, la ayuda a los demás son algunas de las estrategias que el profesorado debe conocer y saber aplicar.

6. «Aprender a través de la práctica». Frente a otras situaciones o contextos educativos, el deporte permite a los participantes aprender en circunstancias naturales de juego, a través de la propia experimentación. Las interacciones sociales que se establecen en el deporte permiten indagar de un modo autorreflexivo en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de las propias acciones. El proyecto se fundamenta en sesiones prácticas en las que se abordan problemas concretos de desarrollo moral. Se considera que la mejor manera de conseguir el desarrollo moral de los alumnos es a través del razonamiento, la discusión y resolución de las situaciones en las que los valores entren en conflicto de una manera explícita. El deporte puede ser un gran laboratorio de resolución de conflictos éticos que se pueden ir incorporando, o no, al proceder habitual del deportista.
7. «Reflexión y puesta en común». Una estructura de razonamiento subyace al juicio sobre cuál es el comportamiento correcto y cuál no. Esta estructura cambia como resultado del análisis, la reflexión y la puesta en común de los hechos acontecidos. Los participantes deben extraer conclusiones útiles para su desarrollo moral de las situaciones personales vividas. El carácter cíclico implica una espiral dialéctica entre la acción (deportiva) y la reflexión (razonamiento moral), de forma que ambas quedan integradas y se complementan. El método supone una espiral autorreflexiva formada por ideas sucesivas de planificación, acción, observación y reflexión.
8. «Transferencia a otras situaciones diferentes». Todo modelo formativo se basa en el principio de que es necesario educar para la vida y, por tanto, se debe buscar la transferencia de las conquis-







---

tas alcanzadas en el terreno de juego a otros ámbitos sociales. La creencia de que el deporte es una escuela natural de educación en valores es una hipótesis que no ha podido confirmarse, como tampoco se ha podido confirmar que los valores adquiridos en dicha práctica, en el caso de que ocurriese, se transfieran de modo automático a otros contextos de la vida cotidiana (ej. Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2007). No obstante, los valores aprendidos en el terreno de juego solo pueden ser transferidos a otros dominios si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito tomando como base un modelo de intervención educativa (Danish et al., 1990). La transferencia es un proceso complejo que precisa que el sujeto, a partir de una toma de conciencia personal, asuma la responsabilidad de trasladar este tipo de comportamientos a otros contextos de la actividad humana y que, además, se le proporcionen recursos y aprendizajes para que pueda hacerlo con éxito.

9. «Evaluar todo el proceso». La evaluación es un elemento clave del proceso educativo y que no debe estar únicamente supeditado al proceso individual de mejora, sino que debe abordar los procesos educativos en su conjunto.

Para finalizar mi intervención me gustaría dejar algunas ideas claves para abordar el futuro del deporte: a) la práctica del deporte, sin más, no desarrolla valores; b) el deporte, tal y como en la actualidad se está implementando, se asocia, en muchos casos, a bajos niveles de razonamiento moral y a tendencias agresivas en la práctica deportiva, en el consumo de espectáculos competitivos y en la vida cotidiana; c) todo esto se puede resolver, o al menos paliar, con políticas educativas que enseñen a practicar y a consumir deporte; d) el educador/entrenador es un elemento esencial en este proceso, tiene que estar bien formado y estar en posesión de recursos adecuados y suficientes; e) las Facultades de Formación del Profesorado y las Escuelas de Entrenadores deben hacer del deporte una verdadera escuela de valores, pero para ello es necesario acometer importantes cambios en su misión, estructura, programas y contenidos.





---

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-307.
- Bredemeier, B. y Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D. y Shewchuk, R. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement. *Sociology and Sport Journal*, 4, 48-60.
- Burton, R. V. y Kuncze, L. (1995). Behavioral models of moral development: A brief history and integration. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 141-171). Boston: Allyn and Bacon.
- Cecchini, J. A., Alonso, C., Arruza, J. A., Barreal, J. M., Begega, M., Fernández, R. et al. (2008). *Educación en valores a través de actividades físico-deportivas*. CPR Nalón-Caudal y Asociación Amigos del Deporte.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, L. M., Fernández, C., García, M. et al. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts*, 2, 34-41.
- Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, C. y Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: Effects of a field-based long-term intervention program. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 9, 1325-1340.
- Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Education Research*, 29, 485-490.



- 
- Cecchini, J. A., González, C., López, J. y Brustad, R. (2005). Relaciones 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, 429-439.
- Cecchini, J. A., González, C. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J. A., González, C. y Montero, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de meta y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 3, 497-509.
- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2014). Meta-percepciones de competencia de terceros significativos, competencia percibida, motivación situacional y orientaciones de deportividad en jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23, 2, 285-293.
- 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*, 7(4), 203-211
- Conroy, D. E., Silva, J. M., Newcomer, R. R., Walker, B. W. y Johnson, M. S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behaviors. *Journal of Sport Behaviors*, 11, 157-174.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescent. En G. Albee y T. Gullota (Eds.), *Primary preventions work*, Vol. 6: Issues in children's and families' live (pp. 291-312). Thousand Oaks, CA: sage.
- Danish, S. J. y Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Dubois, P. E. (1986). The effect of participation in sport on the value orientations of young athletes. *Sociology of Sport Journal*, 3, 29-42.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.



- 
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. y McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the «Sport for Peace» curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A. y González de Mesa, C. (2012). Achievement Goals and Social Goals' Influence on Physical Education Students' Fair Play. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-91
- Hall, E. R. (1981). *Moral development levels of athletes in sport specific and general social situations*. Tesis doctoral no publicada. Texas Woman's University, Denton.
- Hastie, P. A. y Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4, 417-430.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. R., Martinek, T. J. y Cutforth, N. J. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, 321-337.
- Kavussanu, M. y Ring, C. (in press). Moral thought and action in sport and life: A study of bracketed morality. *Ethics and Behavior*.
- Kavussanu, M., Stanger, N. y Ring, C. (in press). The effects of moral identity on moral emotion and antisocial sport behavior. *Sport, Exercise and Performance Psychology*.
- Knoppers, A. (1985). Professionalization of attitudes: A review and critique. *Quest*, 37, 92-102.
- Knoppers, A., Zuidema, M. y Meyer, B. B. (1989). Playing to win or playing to play? *Sociology of Sport Journal*, 6, 70-76.
- López Melero, M. (2005). Escuelas inclusivas: el Proyecto Roma. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 53-57.
-



- 
- Martinek, T. J. y Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L. y Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Mugno, D. A. y Feltz, D. L. (1985). The social learning of aggression in youth football in the United States. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 26-35.
- Sharpe, T., Brown, M. y Crider, K. (1995). The effects of sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Sharpe, T., Crider, K., Vyhldal, T. y Brown, M. (1996). Description and effects of prosocial instruction in an elementary physical education setting. *Education and Treatment of Children*, 19, 435-457.
- Shields, D. L. L. y Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, and Recreation*, 68, 22-25.
- Stuart, M. E. y Ebbeck, V. (1995). The influence of perceived social approval on moral development in youth sport. *Pediatric Exercise Science*, 7, 270-280.
- White, S. H. y O'Brien, J. E. (1999). What is a hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education*, 28, 81-95.





