



Cuadernos de Psicología del Deporte  
ISSN: 1578-8423  
psicodeporte@gmail.com  
Universidad de Murcia  
España

Sáenz Ibáñez, Alfredo; Gimeno Marco, Fernando; Gutiérrez Pablo, Héctor; Garay Ibáñez de Elejalde, Beatriz

Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión.

Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 12, núm. 2, 2012, pp. 57-72  
Universidad de Murcia  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227025503006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

## Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión.

### Prevention of aggressiveness and violence in the sport in school age: A review study

### Prevenção da agressividade e da violência em esporte na idade escolar: um estudo de revisão

Alfredo Sáenz Ibáñez<sup>1</sup>. Fernando Gimeno Marco<sup>2</sup>. Héctor Gutiérrez Pablo<sup>3</sup>. Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde<sup>4</sup>.

Universidad del País Vasco. (España). Universidad de Zaragoza. (España). Universidad de Zaragoza. (España). Universidad del País Vasco. (España).

**RESUMEN:** Este trabajo presenta una revisión de la literatura sobre prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar, durante el período temporal de 1996 a 2011. Los documentos sobre esta temática fueron identificados en las bases de datos SportDiscus, PsycINFO, Psicodoc y Dialnet. Con la información obtenida fueron realizados dos tipos de análisis: (1) análisis bibliométrico mediante el que se han podido obtener resultados referentes a programas a nivel nacional e internacional, que se han implementado para la prevención de comportamientos agresivos y violentos en los contextos deportivos en edad escolar; y (2) análisis de contenido, a través del cual se ha hecho un análisis de las siguientes categorías: eje temático de los documentos revisados, agentes a los que se dirigen las acciones preventivas, momento de la acción preventiva y tipo de estrategia de prevención implementada.

**PALABRAS CLAVE:** Agresión; violencia; deportividad; acción preventiva; deporte en edad escolar.

**ABSTRACT:** This work presents a review of the literature on prevention of the aggressiveness and the violence in the sport in school age, during 1996 to 2011. The documents on this subject matter were identified in the following databases: SportDiscus, PsycINFO, Psicodoc and Dialnet.

With the information obtained two types of analysis were realized: (1) Bi-bibliometrical analysis by means of that it has been possible to get results

relating to both national and international programs that have been implemented for the prevention of aggressive and violent behaviors in the sports contexts in school age; and (2) A content analysis, through which an analysis was made of the following categories: central theme of the documents reviewed, agents that target preventive action, preventive action time and type of prevention strategy implemented.

**KEYWORDS:** Aggression; violence; sportsmanship; preventive action; school age sport.

#### RESUMO

Esse estudo consta de uma revisão da literatura sobre a prevenção da agressividade e da violência em esportes na idade escolar, durante o período entre 1996 e 2001. Os documentos sobre esse tema foram encontrados nas bases de dados SportDiscus, PsycINFO, Psicodoc e Dialnet. Foram realizados dois tipos de análises com a informação obtida: (1) análises bibliométrico sendo possível obter os resultados referentes a programas de nível nacional e internacional, que foi implementada para a prevenção de comportamentos agressivos e violentos no contexto esportivo da idade escolar; (2) análises do conteúdo, momento da ação preventiva e tipo de estratégia de prevenção implementada.

**PALAVRAS CHAVE:** Agressão, violência, esportiva, ação preventiva, esporte na idade escolar.

## Introducción

Los jóvenes deportistas dedican una parte importante de su tiempo de ocio a la práctica deportiva. Durante la misma, suelen acontecer comportamientos y actitudes de deportividad y de no deportividad. Diversos autores (Bredemeier y Shields, 1984; Brustad, 1993; Durán, 2011; Weinberg y Gould, 2010) señalan, que los agentes sociales son factores fundamentales en la promoción de conductas y actitudes de deportividad o por el contrario en la promoción de conduc-

tas y actitudes antideportivas (agresivas y violentas). Según Martens (1982), no existe una definición de deportividad universalmente aceptada, sino que habría que identificar de manera específica las conductas de deportividad, su conexión con cada deporte, con el nivel de juego de los deportistas y la edad de éstos. Según el Diccionario de las Ciencias del Deporte (Aquesolo, 1992), el juego limpio implica, el respeto y reconocimiento por las reglas del juego, unas relaciones correctas con el adversario, una actitud digna ante la victoria y la derrota, la igualdad de oportunidades para todos los participantes durante la práctica deportiva, el rechazo de la victoria a cualquier precio y el compromiso de uno mismo de dar lo máximo. En la misma línea, el Consejo Superior de Deportes

Dirección a la que pueden dirigirse en caso de necesitar más información:  
Correo electrónico: [saezalfredo@hotmail.com](mailto:saezalfredo@hotmail.com)  
Dirección postal: Av/ Reina Sofía nº 36 Vitoria-Gasteiz (España)  
Teléfono: 609909622. Fax: 945-144560

tes de España (CSD) en la edición de (1997) y basándose en el Código de Ética del Consejo de Europa, aceptado por todos los Ministros europeos responsables del deporte, aúna en dos significados el concepto deportividad anteriormente señalado: a) respeto de cada una de las normas escritas que rige cada deporte, y b) respeto por las normas y reglas morales. Estos significados tienen en común la definición de deportividad propuesta por Lee (1996), según la cual la deportividad se fundamenta en el principio de justicia para todos, en donde no existe la intención, ni fortuita, ni deliberada, de conseguir una ventaja deshonesta sobre el adversario.

Pero en ocasiones, como señala Martens (1993), durante la práctica deportiva también pueden aparecer comportamientos inadecuados, como los violentos. La violencia según la UNESCO (UNESCO, 1988, T.IV, p. 2354), se define como “*todo cuanto se encamine a conseguir algo mediante el empleo de una fuerza, a menudo física, que anula la voluntad del otro*”. *“El concepto de agresión encuentra multitud de definiciones a partir de las distintas teorías y modelos que derivan de su amplia y diversa naturaleza”* (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008, p. 6), y que han tratado de explicar la naturaleza y tipos de conducta agresiva. Los psicólogos definen la agresión como “*cualquier comportamiento con el objetivo de lastimar o herir a otro ser vivo que tenga la motivación de evitar esos tratos*” (Baron y Richardson, 1994, p. 7). A esta definición, Huesmann (1998) añade que el acto agresivo puede ser de tipo físico o no.

Otras definiciones destacan la intencionalidad de la conducta agresiva. Según Archer y Browne (1989), la conducta agresiva es un compendio de tres características: intención de causar daño, provocar daño real, y la existencia de una alteración en el estado emocional de la persona. En la misma línea Gill (2000), define la agresión como una conducta, que involucra daño o lesión intencionada a un organismo vivo.

Otros autores (Tenenbaum, Stewart, Singer, y Duda, 1997) sin embargo, clasifican la conducta agresiva según el tipo de refuerzo primario que se obtiene al realizar la acción violenta. La agresión hostil es aquella en la que el refuerzo es el daño que se infinge a otra persona. La agresión instrumental es aquella que se lleva a cabo para conseguir un objetivo, utilizando el sujeto la agresión. Como señala Gómez (2007), ambos tipos de agresión no son más o menos graves, son de naturaleza diferente y por tanto, se deben tener en cuenta distintas estrategias para evitarlas, reconducirlas o evitarlas. Siguiendo a Tenenbaum et al. (1997), estos autores diferencian entre comportamientos y actitudes de agresión no violenta y los comportamientos agresivos violentos. Los primeros hacen referencia a los actos ilegales, hostiles y agresivos no infligidos físicamente. Los segundos se refieren a los actos ilegales, hostiles y agresivos infligidos físicamente. Ambos tipos de conductas se saltan los límites del comportamiento competitivo permitido por las reglas de cada deporte (Terry y Jackson, 1985) al implicar un intento de daño al oponente y, no son

admitidas en los contextos deportivos. Sin embargo, Anderson y Bushman (2002), sostienen que es simplista clasificar la agresión de forma dicotómica. Señalan que la agresión hostil y la agresión instrumental se deben concebir como puentes opuestos de un continuo y reconocer que en ocasiones la agresión puede implicar elementos de los dos tipos.

Finalmente, otros autores señalan que el comportamiento agresivo y violento que acontece en los contextos deportivos es “*el conjunto de pensamientos, actitudes y comportamientos expresados inadecuadamente y que implican una serie de respuestas que traspasan la línea de las normas, el respeto, la consideración, el control y, en definitiva, la deportividad. La conducta agresiva en el deportista abarca, en su conjunto, una serie de reacciones desajustadas como, por ejemplo, insultar, amenazar, desafiar, criticar, pegar, golpear, empujar, escupir a otro jugador, entre otras acciones*” (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2007; p. 17).

En contraposición a la agresividad negativa, se encuentra la asertividad. Como señalan (Widmeyer, Dorsch, Bray y McGuire, 2002), en el deporte muchas de las características comportamentales consideradas manifestaciones positivas implican características “agresivas”. Estas acciones implican asertividad (firmeza, energía). Este tipo de agresión es positiva y es la que debe estar asociada a los deportistas. Según Silva (1980), cuando se utiliza la fuerza legítima verbal o física con el fin de alcanzar determinadas metas en el deporte, no se es agresivo, sino asertivo. Es decir, la intención no es dañar al oponente, sino simplemente establecer un dominio, jugando dentro de las reglas de cada deporte con una elevada emotividad.

En la búsqueda y análisis bibliométrico que se presentará posteriormente, se ha optado por utilizar como uno de los descriptores, el término “violencia”. Los motivos han sido, en primer lugar, porque en la investigación sobre agresión y violencia existe una falta de consenso en la definición de los términos, empleándose en muchas ocasiones como sinónimos y siendo el más utilizado el término violencia. Y en la misma línea, en segundo lugar, porque los dos términos se utilizan indistintamente para referirse a la falta de deportividad.

#### **Normativa sobre la violencia en el deporte en España**

La preocupación por fomentar el valor de la deportividad, forma parte de la pretensión común europea a la hora de promover iniciativas conjuntas de los poderes públicos y de las organizaciones deportivas para lograr que la práctica deportiva sea una escuela de vida y de tolerancia. Desde los organismos gubernamentales se proponen leyes, acciones, medidas para la prevención de incidentes violentos en los contextos deportivos. La intervención de la Administración del Estado en este campo viene avalada por el artículo 149.1.29, que atribuye al Estado la competencia en materia de seguridad pública (Azparren y Agorreta, 2008, p. 23).

En el año 1990 se redactó en España la ley 10/1990 de 15 de octubre del deporte que dedica su título IX a la prevención de la violencia en espectáculos deportivos. Esta ley contempló crear una Comisión Nacional contra la violencia en los espectáculos deportivos. Dos años después, como señala Gómez (2007), a partir del Real Decreto 75/1992 de 23 de diciembre, se crea la Comisión Nacional contra la violencia en los espectáculos deportivos. El año siguiente, en el Real Decreto 796/1993 de 21 de mayo, aparecía el reglamento para la prevención de la violencia en los espectáculos deportivos, que fue modificado por el Real Decreto 1247/1998 de 19 de junio, como consecuencia de los cambios sociales, adaptándose a todos los deportes y se aprueba el reglamento para la prevención de la violencia en los espectáculos deportivos. Posteriormente la ley 19/2007, de 11 de julio, que entró en vigor el 12 de agosto de ese mismo año, además del concepto ya existente de violencia asociada al deporte, introdujo los conceptos de racismo, xenofobia e intolerancia, reuniendo en un único cuerpo legislativo todo lo relativo a la prevención de la violencia en el deporte, ya se trate de violencia de los espectadores o en el terreno de juego, con el propósito de ofrecer una respuesta coherente a estos fenómenos. Según la normativa básica recogida en la citada ley, para el fomento de la deportividad, la paz y la convivencia a través del deporte, las Comunidades Autónomas, las entidades locales, las federaciones o las asociaciones deportivas, pueden proponer medidas de prevención de la violencia en el deporte; campañas publicitarias y de concienciación, elaboración de materiales didácticos, acciones formativas, etc. Concretamente, el apartado IV del preámbulo de la Ley 19/2007, pretende prevenir incidentes de tipo racista y xenófobo en el deporte y propone medidas represivas (De Benito, 2010) ante hechos y actos de tipo no sólo violento, sino también racista, xenófobo e intolerante. Con el propósito de desarrollar legislativamente la ley 19/2007, se promulgó el Real Decreto 748/2008, de 9 de mayo, en la que se regula la Comisión Estatal contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte. Posteriormente, se promulgó el Real Decreto 203/2010, de 26 de febrero (Boletín Oficial del Estado, martes 9 de marzo de 2010), que aprueba el Reglamento de Prevención de la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte que desarrolla materialmente el contenido de la Ley 19/2007 (De la Iglesia, 2010). De cara a combatir este tipo de conductas violentas, en Europa se han constituido asociaciones y llevado a cabo diferentes acciones y proyectos (eg. Eurofan, Centro europeo para el estudio y la prevención de la violencia en el deporte; el Observatorio de la Violencia, el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia del CSD, que impulsa una serie de actuaciones preventivas y formativas (De la Iglesia, 2010); el proyecto Luchando contra el Racismo y la Xenofobia a través del Deporte, organizado por el Comité de Regiones; los proyectos *European Action Week, Football Against Racism in*

*Europe o “Fans United”* implementados por la Comisión Europea; o el proyecto Arctos, cuyo propósito es proporcionar a los jóvenes deportistas materiales multimedia de apoyo educativo contra el racismo).

El concepto prevención en el deporte, se ha extendido en los últimos años, siendo por un lado una actividad dirigida a diversos agentes y por otro, un componente integrante e inseparable de las políticas de seguridad. Las acciones preventivas, implementadas desde instituciones, organismos gubernamentales, federaciones deportivas, han pretendido sensibilizar, concienciar, formar a los agentes que participan en los contextos deportivos, con el propósito de reducir la incidencia de comportamientos antisociales.

### Teorías explicativas de la agresividad y violencia en el deporte

Son numerosos los modelos teóricos que tratan de explicar los comportamientos agresivos (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007, p. 8). En este trabajo, se presentan los principales marcos teóricos que pretenden explicar los comportamientos agresivos en el ámbito deportivo. Las teorías que a continuación se presentan están relacionadas con la propia evolución de la psicología, desde las primeras teorías activas (teorías innatistas, teoría clásica de agresión frustración), que asumen que la agresividad es un estado emocional innato, hasta las posteriores teorías reactivas, que asumen que la agresividad se produce como respuesta o adaptación a determinados estímulos de naturaleza interna y externa (teoría revisada de agresión-frustración, condicionamiento clásico, condicionamiento operante, teoría del aprendizaje social, teorías cognitivo conductuales). Las causas de la violencia “pueden ser múltiples y es posible que la justificación varíe si el análisis de la cuestión lo hacemos desde la psicología, la sociología, la educación, o cualquier otra disciplina desde la que estemos abordando la cuestión” (Gómez, 2007, p. 70). Sin embargo, como señala este mismo autor, hay explicaciones, como las que se presentan a continuación, que han sido aceptadas como causas de la agresión y la violencia en general, y de forma particular en el deporte.

Las teorías innatistas (Lorenz, 1978) consideran que la agresividad tendría sus bases en la historia evolutiva de los organismos. Según Eibl-Eibesfeldt (1993), la agresión es un impulso que es propio de la naturaleza del ser humano, por lo que tendría características universales y estaría profundamente enraizado en la historia evolutiva del ser humano. En la misma línea, el modelo teórico clásico de agresión-frustración (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939), señala que la imposibilidad de conseguir un objetivo determinado, lleva al individuo a sentir frustración. Ésta lleva a desencadenar un impulso agresivo, que tiene como consecuencia la agresión. Según estas teorías, en el ámbito deportivo, mientras se realiza u observa un deporte, los estados emocionales innatos de las personas pueden llevarles a irritarse y volverse

agresivas. Según Wann (1997), las teorías activas han sufrido gran número de críticas por parte de los investigadores, debido a: la falta de control y la dificultad de operacionalizar y medir las conductas instintivas a través de instrumentos adecuados, o la continua pretensión de establecer relaciones entre las conductas animales y las humanas. Por ello, estas teorías no han gozado de demasiado reconocimiento por parte de los científicos en el estudio del comportamiento agresivo en general y en el ámbito deportivo en particular.

Como resultado de las críticas formuladas a las teorías activas, la psicología pasó al estudio de los comportamientos de las personas en relación con el entorno al que pertenecen. Las teorías reactivas otorgan más importancia al ambiente que a lo innato, a la hora de explicar las capacidades, facultades y estados de los individuos. Así, la revisión del modelo de agresión-frustración (Berkowitz, 1993), asume que la agresividad se produce también como respuesta a estímulos externos. Desde esta perspectiva, un facilitador como la frustración provoca un incremento en la activación fisiológica y psíquica del individuo, lo cual podría desencadenar en una conducta agresiva sólo si por aprendizaje social el sujeto ha interiorizado unos códigos que le indiquen que dicha conducta es adecuada en tales circunstancias. En ocasiones este modelo, como señala Gómez (2007), puede ser el que mejor permite explicar ciertos comportamientos antisociales en los contextos deportivos.

También las teorías conductistas han pretendido explicar cómo los sujetos acceden a la adquisición de ciertas conductas, entre otras, las agresivas. El aprendizaje por condicionamiento clásico (Pavlov, 1927; Watson y Rayner, 1920), se ha ocupado de estímulos que evocan respuestas. Los trabajos de Pavlov suministraron la base de la idea de Watson, en el sentido de que la conducta humana, aunque influida por la biología, es también un cúmulo de respuestas condicionadas. Según esta teoría, ciertos estímulos en nuestro ambiente producen una serie de respuestas. Conceptos del condicionamiento clásico, pueden ayudar a explicar la adquisición de ciertas conductas antideportivas en los contextos deportivos. Por ejemplo, cuando el entrenador le grita a un jugador (estímulo incondicionado), puede ocurrir una reacción de sobresalto (respuesta incondicionada). La proximidad del entrenador al deportista (estímulo neutro) puede, a través de la asociación repetida con gritos, finalmente producir ansiedad y comportamientos no deportivos (respuesta condicionada).

Otra de las teorías conductistas que ha pretendido explicar la agresividad, ha sido la teoría del condicionamiento operante. Este modelo teórico pretende describir la relación entre la conducta y los sucesos ambientales (antecedentes y consecuentes) que sobre ella repercuten. Según Skinner (1976), el comportamiento es seguido de una consecuencia, y la naturaleza de la consecuencia modifica la tendencia del organismo a repetir el comportamiento en el futuro. Sobre la base de

la teoría del condicionamiento operante, se fundamenta el paradigma del reforzamiento, que se sirve de la modificación de conducta para evaluar, valorar y alterar la conducta. Esta corriente de la psicología trata de desarrollar aquellas conductas adaptativas, prosociales y extinguir aquellas conductas desadaptativas en cualquier tipo de contexto (Kazdin, 1996). En los contextos deportivos encontramos una frecuente utilización de contingencias de reforzamiento, convirtiéndose en uno de los procedimientos de aprendizaje más usual. La enseñanza a jóvenes deportistas, entrenadores o responsables deportivos, padres/espectadores de comportamientos o formas de actuación se plantea en ocasiones como un programa de contingencias de refuerzos que permitan modificar su conducta, aumentando las conductas relacionadas con la deportividad.

Aunque las teorías conductistas clásicas descritas han desechado los aspectos cognitivos (expectativas, creencias, pensamientos, actitudes), actualmente se acepta su importancia y se intenta modificarlos, para reestructurar las creencias irrationales y conductas de los sujetos. Las teorías socio-cognitivas postulan que tanto el contexto social como ambiental determinan las actitudes y conductas, entre ellas las agresivas, que desarrollan los individuos.

La Teoría del Aprendizaje Social ó Teoría Social Cognitiva, utiliza elementos de aprendizaje clásico, operante y vicario para explicar la conducta. Esta teoría, desarrollada en sus inicios por Bandura, va más allá del refuerzo directo al que se refiere Skinner, incorporando el refuerzo vicario. Además es cognitivista, ya que concede gran importancia a la construcción del conocimiento por parte del individuo. Según Bandura (1977), se aprende no sólo lo que se hace, sino también observando las conductas de otras personas y las consecuencias de esas conductas. Esto es posible porque disponemos de la capacidad para poder representar mentalmente lo que percibimos. Sin embargo, años después Bandura (1982), consideró simplista esta teoría a la hora de explicar el fenómeno que observaba (agresión en adolescentes) y decidió utilizar el concepto determinismo recíproco, para explicar que el ambiente causa el comportamiento, y que también que el comportamiento causa el ambiente. Es decir el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente. Es por tanto, un modelo de interacción, donde los acontecimientos ambientales, los factores personales y la conducta, actúan entre sí como determinantes interactivos. En la misma línea, según Silva (1984), una de las principales causas de que se realice y mantenga el comportamiento agresivo en los contextos deportivos, es el reforzamiento vicario. Además, señala que el ser humano tiene tendencia a repetir aquellos comportamientos recompensados que observa en los demás, y que sin embargo, es menos probable que lleve a cabo un comportamiento que ha observado que ha sido castigado. El clásico manual de Weinberg y Gould señala que “*la teoría del*

*aprendizaje social goza de considerable apoyo científico, y explica la agresión como un comportamiento que se aprende observando a otras personas; y luego, al repetir conductas similares, se recibe un refuerzo positivo”* (Weinberg y Gould, 2010, p. 538).

Otros autores (Bredemeier y Shields, 1984; Weiss, 1987) pretenden explicar la agresividad en los contextos deportivos, a partir de la teoría del razonamiento moral. En los últimos años se han presentado trabajos (Kavussanu, 2006; Sage, Kavussanu y Duda, 2006) que han pretendido agrupar los conceptos relacionados con la moral en el deporte (eg, juego limpio, violencia, juicio moral, agresividad, asertividad, intención moral, etc.) en dos términos: aspectos prosociales y antisociales. Diversas investigaciones (Bredemeier, Weiss, Shields y Cooper, 1987; Bredemeier 1994; Shields y Bredemeier, 1994) han mostrado que niveles más bajos de razonamiento moral, están asociados con una mayor probabilidad de consentir y expresar comportamientos antisociales en el deporte. Y altos niveles de razonamiento moral se asocian a la aceptación y manifestación de comportamientos prosociales. El razonamiento moral se define como el proceso de decisión en el que se determina la rectitud o no de una línea de conducta. La teoría del razonamiento moral, en lugar de centrarse en el modelado o en técnicas operantes, fija su atención en el modo en que los cambios en el desarrollo y el crecimiento psicológico en las personas interactúan con las experiencias ambientales para moldear el razonamiento moral. Este modelo teórico considera que la capacidad de razonar depende del nivel de desarrollo mental o cognitivo de cada persona. Para afrontar esta involución del razonamiento, en el ámbito deportivo se propone trabajar a partir de dilemas morales (Devís y Peiró, 1992; Gutiérrez y Vivó, 2002; Hann, 1983; Jiménez, 2000; Romance, Weiss y Bockwen, 1986; Vivó, 2001). Estas acciones consisten en primer lugar en presentar en el ámbito deportivo narraciones breves, donde se plantean situaciones conflictivas a nivel moral. Posteriormente, se solicita a los participantes, una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. Sin embargo, Wandziklak (1985), Cantillo et al. (2005), indican que los dilemas que se presentan en los contextos deportivos, además de no trabajar la toma de decisiones, no deben limitarse a una simple reflexión o discusión, sino que deben convertirse en una experiencia de aprendizaje proactiva. Es decir, adicionalmente a la reflexión o discusión sobre la ocurrencia de comportamientos antideportivos, sería adecuado incluir un análisis, consecuencias, implicaciones y pautas de actuación. De esta manera, se generaría un protocolo de actuación que permitiría trabajar el desarrollo moral cuando ocurren comportamientos disruptivos. Como posteriormente se presentará en la búsqueda y análisis bibliométrico, un número considerable de los programas y estrategias implementados en los contextos deportivos para la prevención de la violencia en el deporte, se fundamentan en la teoría

del razonamiento moral y en la propuesta de dilemas morales.

En los últimos años, teorías sociocognitivas explicativas de la motivación, la teoría de la orientación de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación, han pretendido explicar los comportamientos prosociales y antisociales en el ámbito deportivo. La teoría de la orientación de las metas de logro pretende relacionar el tipo de orientación, hacia el ego o hacia la tarea (Nicholls, 1989), con comportamientos prosociales y antisociales, en los contextos deportivos. Como señala García (2006), diversos estudios (Rasle y Coulomb, 2003; Stephens, 2001) muestran que la orientación al ego se relaciona de forma positiva con comportamientos, intenciones o juicios antisociales. De la misma manera, estos mismos estudios muestran que no está tan clara la relación negativa de la orientación a la tarea, ya que en algunas ocasiones se asocia negativamente y en otras no tienen ningún tipo de relación. En la misma línea, diversas investigaciones (Cecchini, González, Prado y Brustad, 2005; Dunn y Dunn, 1999; Miller, Roberts y Ommundsen, 2005; Stephens y Bredemeier, 1996) señalan que en función de la fuerza de cada una de estas variables, prevalecerá la orientación del individuo a desarrollar comportamientos de deportividad o de no deportividad. Sin embargo, Duda (2001), señala que las personas exhiben ambos tipos de orientaciones, existiendo una serie de factores que hacen que en cada momento particular se presenten diferentes niveles de implicación en ambas orientaciones. Por tanto, la orientación de los deportistas y los agentes sociales que les rodean (hacia al ego y/o hacia la tarea), será el resultado de factores situacionales y disposicionales. En relación a la teoría de la autodeterminación, ésta trata de explicar cómo las personas que participan en contextos deportivos, pueden sentirse de manera diferente al realizar una actividad: intrínsecamente motivados (alta autodeterminación, relacionada con el placer de ver o realizar una actividad por el mero hecho de verla o realizarla), extrínsecamente motivados (relacionada con motivos ajenos a la propia actividad) o desmotivados (falta absoluta de motivación). Según Vallendar, Fortier y Guay (1997), estos tipos de motivación pueden predecir los comportamientos prosociales y antisociales. Diversas investigaciones realizadas en contextos deportivos (Chantal, Robin, Vernat y Bernache-Assollant, 2005; Ryska, 2003), han comprobado que en los individuos con mayores niveles de autodeterminación (alta motivación intrínseca), aparecen más comportamientos de deportividad. En cambio, una alta desmotivación (baja motivación intrínseca) se asocia a conductas agresivas.

Especificado el marco legal de la prevención de la violencia en el deporte y revisados los principales marcos teóricos que han pretendido explicar la agresividad en el deporte, a continuación se presenta la tipología de la acción preventiva. El propósito de este apartado es conocer los momentos de la acción preventiva. Posteriormente, a partir de una búsqueda

y análisis bibliométrico, se encuadrarán en uno de los momentos de la acción preventiva los programas de prevención de la violencia implementados en el deporte en edad escolar.

### Tipología de prevención de la violencia

A lo largo de la evolución del ser humano se han propuesto diversos procedimientos para controlar y manejar la enfermedad y realzar el bienestar. Sin embargo, Stampar (1946) indica que el concepto de salud no hace únicamente referencia a la ausencia de enfermedad, también hace referencia al bienestar físico, psíquico y emocional de las personas. Según Selmini (2008), el concepto prevención es por un lado, una actividad referida a muchos sujetos y por otro, como se ha señalado anteriormente, un componente integrante e inseparable de las políticas de seguridad. El término prevención aglutina una gama de medidas dirigidas tanto a la reducción de comportamientos inadecuados, como al aumento de comportamientos adecuados. Este abanico de medidas, ha hecho al concepto prevención extremadamente nebuloso. Sin embargo, al mismo tiempo, gracias a la confusión que presenta el término prevención, este concepto se difunde en diferentes momentos temporales (Prilleltenski y Nelson, 2000), insertándose en las políticas públicas. En los contextos deportivos Gutiérrez (2011), señala que la prevención de la violencia y el fomento de la deportividad en edad escolar son objetos propios de la salud pública, ya que contribuyen a una práctica deportiva de más calidad aumentando los beneficios físicos y psicológicos de la misma.

Tradicionalmente la prevención se ha contemplado desde el marco de la triple dimensionalidad de la acción preventiva; primaria, secundaria y terciaria (Brantingham y Faust, 1976; Caplan, 1993; Caplan y Caplan, 2000). La prevención primaria hace referencia al conjunto de actividades que se realizan antes de que aparezcan determinado tipo de actitudes o conductas no deseadas. La prevención secundaria o diagnóstico precoz, se refiere a la detección de determinado tipo de actitudes y conductas no deseadas en un estadio inicial. El objetivo es disminuir dicho tipo de conductas mediante un tratamiento eficaz. La prevención terciaria hace referencia a la implantación de un tratamiento cuando habitualmente ocurren incidentes antideportivos. Este tratamiento pretende reconducir o paliar los efectos y consecuencias de dichos comportamientos.

Esta división tripartita ha sido y sigue siendo asumida por muchos expertos en la prevención en salud pública. Otros la critican y proponen conceptos alternativos; prevención, intervención y rehabilitación (Prilleltensky y Nelson, 2000), más acordes al momento de la acción preventiva. A partir de actuaciones de prevención, se pretende actuar sobre poblaciones asintomáticas, sin reparar en si se encuentran en situación de riesgo o no. Es decir, antes de que aparezcan los comporta-

mientos antisociales. El concepto prevención secundaria, sustituido por el de intervención, pretende identificar aquellos sujetos que presentan comportamientos antisociales y posteriormente, llevar a cabo acciones dirigidas a fomentar el autocontrol, trabajar la adquisición de habilidades o la resolución de conflictos. Finalmente, el concepto prevención terciaria ha sido sustituido por el de rehabilitación, ya que pretende recomponer capacidades físicas, psicológicas o sociales de personas que de manera continua han sufrido un determinado trastorno. El propósito de la acción rehabilitadora, además de recuperar las capacidades perdidas, es prevenir que la persona vuelva a padecer malestar. En definitiva, parece que hay una clara correspondencia entre los dos modelos revisados que conceptualizan el término prevención.

Actualmente, se considera que todo lo que tiene relación con la teoría y práctica de la prevención se engloba dentro de la perspectiva de la ciencia de la prevención. Según (Cornes, Fernández-Ríos, Arauxo y Pedrejón, 2004), esta ciencia es un conjunto interdisciplinar de conocimientos teórica y prácticamente útiles, racionales y cargados de valor, que sirve para la construcción, implantación, evaluación y disseminación de programas eficaces y eficientes de intervención preventiva, con la correspondiente metodología de investigación-acción participativa, contextual, orientada a la acción y destinada a construir capacidad “empowerment” en los individuos y en las comunidades. Cowen (2001) señala, que el término “empowerment”, comprende conceptos individuales y comunitarios valorados como positivos. Según Foulks (2000), a partir de la teoría “empowerment”, la prevención engloba el fortalecimiento, la capacitación y la mejora del sujeto, además de la propuesta de estrategias de intervención o rehabilitación. Por tanto, la perspectiva “empowerment” conlleva una perspectiva global de los sujetos, incrementando su autoestima, sus habilidades sociales, su situación sociocomunitaria o sus estrategias para la resolución de conflictos. En definitiva, el enfoque “empowerment” aglutina los tres momentos de la acción preventiva (primaria o prevención, secundaria o intervención, terciaria o rehabilitación), abarcando desde el individuo a la comunidad, y desde las acciones que potencia hasta las personas, organizaciones y comunidades potenciadas (Musitu y Buelga, 2004).

A continuación, el objetivo del presente artículo es, a partir de una búsqueda en bases de datos, recopilar las acciones preventivas de la violencia en el deporte en edad escolar implementadas a nivel nacional e internacional. Además, conocer las características de dichas acciones. Para ello, aunque el concepto acción preventiva es el utilizado en este artículo, para explicar los tres momentos que engloba (prevención, intervención y rehabilitación), en la búsqueda en las bases de datos, se ha optado por la utilización del descriptor “prevención\*”, ya que este término es el más utilizado en las bases de datos y otras fuentes revisadas, para explicar o afrontar cualquiera de los tres momentos de la acción preventiva.

## Método

Para la identificación de los documentos, el 9 de abril de 2011, se consultaron cuatro bases de datos (Sportdiscus, Psicodoc, Psycinfo y Dialnet). Sin embargo, aunque se ha llevado a cabo una búsqueda detallada en las bases de datos señaladas, se ha recurrido también a otras fuentes (libros de actas, tesis doctorales, páginas web, informes), ya que aportan información relevante sobre acciones preventivas de la violencia en el deporte que no aparecen en las bases de datos. Entre las temáticas que recogen las bases de datos revisadas, se ha llevado a cabo una búsqueda de aquellos contenidos bibliográficos relacionados específicamente con actuaciones de prevención de comportamientos violentos en contextos deportivos en edad escolar. La búsqueda en las bases de datos, se ha realizado en la opción “cualquier campo”. El motivo es porque delimitando la búsqueda en campos concretos (eg. por título, palabras clave o resumen), se reduce sobremanera el número de documentos, dejando de aparecer algunos que son citados en el presente artículo. Los descriptores utilizados en la búsqueda han sido en Sportdiscus y Psycinfo: *prevention\* and violence\* and sport\** y en Dialnet y Psicodoc: *prevención\* y violencia\* y deporte\**. Por el número de documentos encontrados, atendiendo a la casuística de cada base de datos, para garantizar una óptima revisión bibliográfica sobre el objeto de estudio, se ha acotado la búsqueda en Psyquinfo, desde el año 1996 hasta el 2011, y en Sport Discus de diciembre de 1996 a enero de 2011. De la misma manera, tanto Dialnet como Psicodoc no permiten delimitar el período temporal, por lo que a partir de los descriptores señalados, se han recogido los escasos documentos encontrados en cada una de ellas. Los documentos hallados fueron 263 (179 en Sportdiscus, 16 en Dialnet, 61 en Psycinfo y 7 en Psicodoc). Entre los 263 documentos encontrados, se han hallado 68 duplicados. Por tanto, han sido 195 los documentos analizados.

En una primera fase, dos observadores llevaron a cabo la revisión de los documentos, a partir del cual establecieron las categorías: eje temático de los documentos revisados, agentes a los que se dirigen las acciones preventivas, momento de la acción preventiva y tipo de estrategia de prevención implementada. En una segunda fase, cada observador realizó de forma individual la categorización de los documentos. El análisis se llevó a cabo con el programa N-vivo versión 9. Este es un programa diseñado para el análisis de datos cualitativos que facilita la codificación y análisis de los documentos obtenidos de las bases de datos. Permite almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos que emergen del análisis. Además, permite combinar una doble dimensión en el análisis integrando una perspectiva narrativa (más cualitativa) y analítica (más cuantitativa). Finalmente, en una tercera fase, siguiendo la fórmula de porcentaje de acuerdos utilizada por Bellack, Klichard, Hyman y Smith

(1966), se contrastaron los datos obtenidos por cada observador para determinar la fiabilidad intraobservador. Los resultados muestran que el índice de concordancia fue del 81%.

A través del análisis bibliométrico se pretende conocer la productividad global; documentos relacionados específicamente con la prevención de comportamientos inadecuados en los contextos deportivos, tipo de acciones preventivas implementadas y los agentes a los que van dirigidas.

A continuación en la Tabla 1, se muestran los contenidos de prevención a los que se refieren los documentos revisados.

Tabla 1. Documentos cuyos contenidos están relacionados con acciones preventivas en el deporte

| Contenido           | Nº documentos | %    |
|---------------------|---------------|------|
| Deporte Escolar     | 46            | 23.6 |
| Deporte Profesional | 40            | 20.5 |
| Género              | 14            | 7.18 |
| Droga               | 12            | 6.2  |
| Racismo             | 6             | 3.1  |
| Internet            | 2             | 1    |
| Bullying            | 2             | 1    |
| Otros               | 73            | 37.4 |
| Total               | 195           | 100  |

En la Tabla 2 se muestra el número de documentos y su porcentaje en función de los agentes a quienes se dirigen. Se han recopilado las estrategias dirigidas a disminuir la frecuencia de comportamientos antisociales en los agentes que participan en los contextos deportivos.

Tabla 2. Agentes a los que se dirigen los documentos

| Agentes            | Nº documentos | %    |
|--------------------|---------------|------|
| Agentes en general | 86            | 44.1 |
| Otros              | 85            | 43.6 |
| Profesores de E.F. | 6             | 3.1  |
| Instituciones      | 6             | 3.1  |
| Deportistas        | 4             | 2.1  |
| Entrenadores       | 3             | 1.5  |
| Padres             | 3             | 1.5  |
| Hooligans          | 2             | 1    |
| Total              | 195           | 100  |

En la Tabla 3 se muestra el número de documentos y el porcentaje de las estrategias utilizadas atendiendo al momento de la acción preventiva (Prilleltensky y Nelson, 2000).

Aunque uno de los descriptores utilizados hace referencia a la prevención de la violencia en el deporte, hay documentos que no pueden encuadrarse en ninguno de los momentos de

la acción preventiva. Éstos no han sido considerados en la revisión.

Tabla 3. Documentos cuyos contenidos están relacionados con el momento de la acción preventiva según la tipología propuesta por Prilleltensky y Nelson (2000)

| Momento de la acción preventiva | Nº documentos | %    |
|---------------------------------|---------------|------|
| Prevención                      | 100           | 51.3 |
| Intervención                    | 15            | 7.7  |
| Rehabilitación                  | 1             | .5   |
| Otros                           | 79            | 40.5 |
| Total                           | 195           | 100  |

## Análisis de la información

Programas/campañas y estrategias de prevención de la violencia y fomento de la deportividad en el deporte en edad escolar

En la revisión realizada, atendiendo al momento de la acción preventiva (Prilleltensky y Nelson, 2000), los documentos se han dividido en bloques: 1) recomendaciones desde ins-

tituciones u organismos gubernamentales para la reducción de la violencia en el deporte 2) programas o campañas de prevención; 3) estrategias de prevención; 4) programas/campañas y estrategias de intervención y 5) programas/campañas y estrategias de rehabilitación. Después de la revisión realizada, en este artículo únicamente se especifican los documentos que se refieren a la prevención de la violencia exclusivamente en edad escolar.

En la mayor parte de las ocasiones, se utilizan los términos programa o campaña para proponer una serie de actividades y recursos de sensibilización, formación, concienciación, a lo largo de un período de tiempo. Están dirigidos a la generalidad de los agentes sociales que participan en contextos deportivos, antes de que aparezcan comportamientos inadecuados. Esto no significa, que en la intervención o en la rehabilitación, en ocasiones se utilice el término programa. Por otro lado, las estrategias suelen ser sugerencias o acciones puntuales con agentes ya identificados que de manera ocasional o reiterada participan en situaciones inadecuadas.

Son escasos los documentos hallados que propongan sugerencias para la reducción de la violencia en el deporte (ver Tabla 5).

Tabla 5. Recomendaciones para la prevención de la violencia en el deporte en edad escolar

| Título  | Descripción   | Resultados  |
|---|---|---|
| El Libro Blanco   | <p>Este libro, propuesto por La Comisión de las Comunidades Europeas (2007), presupone que la participación en actividades deportivas puede ayudar para mantener a los jóvenes deportistas lejos de la violencia. Además, mantiene que las normas sociales inherentes al deporte (eg. juego limpio) pueden fomentar pautas positivas de comportamiento y reducir la agresividad de los menores.</p> <p>El libro propone pautas positivas de comportamiento para reducir las conductas agresivas de los deportistas.</p> | <p>La propia Comisión no evalúa las pautas. Como crítica a la propuesta del Libro Blanco, Mutz y Baur (2009), señalan que la participación en actividades deportivas no impide comportamientos violentos. Estos autores indican que el nivel de estudios, el nivel social, la inmigración, la violencia familiar, la violencia de los medios de comunicación y las actitudes del grupo de amigos, influyen significativamente en los comportamientos violentos.</p> |
| Recomendaciones para reducir la violencia en el deporte | <p>El Centro Canadiense para la Ética en el Deporte (CCES, 1999), propone una serie de pautas para la reducción de la violencia en el deporte.</p>  | <p>No se evalúa la eficacia que tienen las pautas propuestas.</p>   |
|   | <p>Desde la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte (ISSP), se hacen 9 recomendaciones (Tenenbaum et al., 1997) para reducir la violencia en el deporte. Estas están dirigidas a; entrenadores, deportistas de élite, jóvenes deportistas, entrenadores, directivos de clubes y Comité Arbitral.</p>   | <p>No se evalúan las recomendaciones que propone la ISSP.</p>   |

Los programas y campañas de prevención son las predominantes en los documentos revisados. En los contextos deportivos en edad escolar, desde organismos gubernamentales, asociaciones, federaciones deportivas o clubes deportivos, se implementan programas o campañas divulgativas, de con-

cienciación para la prevención de la violencia y el fomento de la deportividad (ver Tabla 6).

Tabla 6. Programas o campañas de prevención de la violencia implementadas en el deporte en edad escolar

| Título   | Descripción  | Resultados   |
|--|--|--|
| Campaña “Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte Escolar” (Sáenz et al., 2011) | Las acciones propuestas en este programa están compuestas por acciones divulgativas (folletos) y formativas (talleres dirigidos a entrenadores y la actividad del “World Café” (Sáenz, Gutiérrez, Lanchas y Aguado (2011)) dirigida a agentes directos (padres y madres, entrenadores, árbitros, profesores de Educación Física) e indirectos (deportistas profesionales, medios de comunicación, instituciones). Estas acciones se abordan desde una metodología participativa, mediante la cual se pretende implicar a todos los agentes deportivos. | La valoración de los agentes que han participado en la campaña es muy positiva. Sin embargo, el programa no muestra resultados sobre la eficacia real de cada una de las actividades de las que consta.  |
| Campaña “Educa Deporte” (Ortiz, 2011)  | A través de acciones divulgativas (vídeo de <i>fair-play</i> , trípticos informativos), dirigidas a jóvenes deportistas, espectadores, entrenadores y clubes deportivos, se pretende una educación en valores y prevenir la violencia en el deporte base.  | La campaña no dispone de herramientas que evalúen las acciones que propone.  |
| Campaña “Juego Limpio Practicarlo” (Dorado, 2011)  | La campaña se desarrollada en los centros educativos. Pretende ser un recurso didáctico para el profesorado, con el fin de fomentar el respeto, la convivencia, el trabajo en equipo, el espíritu deportivo y la superación personal. Este programa propone acciones divulgativas y formativas.  | La campaña no dispone de herramientas que evalúen las acciones que propone.  |
| Campaña “Kirolalde” (Ispizua, 2011)  | Esta campaña evalúa el tipo de comportamientos que ocurren en los contextos deportivos de formación. Además, presenta actividades divulgativas (decálogo de buen comportamiento en el deporte y vídeos de sensibilización) dirigidas a padres y madres, entrenadores y deportistas, para el fomento de la deportividad.  | La evaluación a partir del análisis de las actas arbitrales, muestra que la agresión verbal es la que presenta una mayor incidencia en los contextos deportivos formativos. El programa no presenta datos sobre la eficacia de las acciones implementadas.   |
| Campaña “Deporte sin Insultos” (Jiménez, 2011)   | Antes de iniciarse la práctica deportiva, esta campaña propone que los árbitros lleven a cabo acciones divulgativas (mensajes en pancartas y camisetas en pro de la deportividad) dirigidas a los jóvenes deportistas, entrenadores y padres y madres.   | La campaña no dispone de herramientas que evalúen las acciones que propone.  |
| Programa “Fair-Play” (Brunelle et al., 2005)   | El programa pretende mejorar la calidad deportiva de los deportistas, a partir de la evaluación de los árbitros. A partir de la valoración de éstos, se otorgan dos puntos a los deportistas de los equipos más deportivos.  | Los resultados muestran una mejora en la deportividad de los deportistas.  |
| Programa “JustPlay” (CCES, 2004)   | Programa diseñado para ayudar a las asociaciones deportivas, a través de un decálogo, a fomentar los comportamientos deportivos de los agentes sociales durante la práctica deportiva.   | El programa no dispone de una herramienta que evalúe la acción que propone.  |
| Programa “Entrenando a padres y madres” (Gimeno, 2003)   | Programa dirigido a la sensibilización de padres y entrenadores sobre el comportamiento deportivo y la colaboración o trabajo en equipo entre ambas partes. Se implementa a través de talleres de carácter práctico dirigidos a promover cambios de actitudes y conductas. Un manual de habilidades y solución de problemas, y un folleto didáctico se utilizan como recursos de apoyo.  | Los materiales didácticos (folleto y manual de habilidades sociales y solución de problemas), así como los contenidos y dinámica de los talleres, son evaluados por padres y entrenadores que han participado en este programa con una puntuación mayor que 8 en todos los casos (escala de 0 a 10). |

| Título  | Descripción   | Resultados   |
|---|---|--|
| Programa “Los padres también juegan” (Buceta y Beirán, 2002)                                      | Programa enmarcado en el Club de fútbol del Real Madrid. Consiste en llevar a cabo reuniones con los padres, en las que se les explican los objetivos del Club para la categoría en la que juega su hijo y, se les asesora sobre cómo ayudar a sus hijos en el deporte.   | Los padres presentan comportamientos y actitudes adecuadas durante la práctica deportiva de sus hijos.   |
| Programa “Time out” (Bach, 2002)  | Programa educacional desarrollado en Lantana (EE. UU), dirigido a la mejora del comportamiento de padres, entrenadores y deportistas en los contextos deportivos.   | La eficacia del programa fue valorada a partir de las opiniones de padres, entrenadores y deportistas. Todos señalan que la participación en el programa produjo una mejora en el comportamiento de todos los agentes.   |
| Programa “Heads Up Hockey” (Juhn, 2002)   | Programa de sensibilización implementado en EE.UU, específicamente en el deporte de Hockey sobre hielo. Las acciones que se llevan a cabo son: la lectura de un folleto y la visualización de un vídeo. A partir de estas actividades se dan recomendaciones a los jóvenes deportistas y sus entrenadores con el propósito de fomentar el juego limpio. | El programa no dispone de una herramienta que evalúe las acciones que propone.   |
| Campaña “Compta fins a tres” (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Valiente, 2000; Valiente et al., 2001) | La campaña consiste en la difusión de trípticos. Además, se imparten conferencias de asesoramiento psicológico dirigidas a los padres para potenciar la deportividad durante la práctica deportiva de los niños y niñas.  | En el informe sobre el comportamiento de los espectadores en las competiciones escolares (Cruz, Figueroa, García-Mas y Torregrosa, 2003), se presenta la evaluación del tipo de conductas inadecuadas, a quién van dirigidas, el momento de la temporada en que se dan con mayor frecuencia, etc. Sin embargo, no se evalúa la eficacia de las acciones. |
| Programa “SUPER” (Días et al., 2000)  | El programa pretende clarificar los objetivos de entrenamiento y de competición de los deportistas. El propósito es que los deportistas promuevan su autoeficacia y competencia personal.   | Los resultados muestran que los deportistas que participan en el programa, aprenden a competir consigo mismos y con su potencial, en vez de hacerlo contra otros deportistas.  |
| Programa “Sport for Peace” (Ennis et al., 1999)   | El programa se divide en tres fases. Una primera fase en la se explica a los deportistas una unidad de fútbol. Una segunda fase, en la que se les presentan las instrucciones a desarrollar en el programa deporte para la paz. Y finalmente, una tercera fase en la que los monitores desarrollan e imparten la unidad.                                | Los resultados sugieren que el programa promueve valores como responsabilidad, respeto a los demás, confianza y el sentido de familia  |

El común denominador de estos programas y campañas es la propuesta de acciones de reflexión, debate, disuasión, concienciación o difusión (eg. guías, folletos, trípticos, carteles, decálogos, artículos en prensa escrita o páginas web, vídeos, talleres formativos, grupos de discusión). Estos programas pretenden abordar la acción preventiva desde una perspectiva multisocial, proponiendo acciones de concienciación dirigidas a los grupos sociales (deportistas, padres y madres, espectadores, entrenadores, árbitros, responsables deportivos, profesores de educación física, profesionales de medios de comunicación, etc.) implicados en el deporte en edad escolar.

Sin embargo, son programas y campañas que en contadas ocasiones disponen de herramientas rigurosas de evaluación que permitan conocer el impacto verdadero de cada una de ellas.

En relación a las estrategias de prevención implementadas en los contextos deportivos en edad escolar, son escasos los documentos encontrados en las bases de datos revisadas (ver Tabla 7).

Tabla 7. Estrategias de prevención de la violencia implementadas en el deporte en edad escolar

| Título  | Descripción  | Resultados   |
|---|--|--|
| Talleres formativos con entrenadores (Andreu y Ortín, 2003; Borrás et al., 2003; Olmedilla et al., 2004; Yagüe, 2002) | A través de talleres formativos, se pretenden desarrollar en los entrenadores estrategias psicológicas, para la mejora de su competencia.  | Los resultados muestran que los talleres compensan algunas lagunas de la formación inicial de los entrenadores. Favorecen la socialización, la actitud de reflexión y potencian su desarrollo profesional. |
| Contrato conductual para padres (Haslip y Edwards, 2002)  | En el deporte canadiense a principio de temporada se propone la utilización de contratos conductuales con los padres de los jóvenes deportistas, con el propósito de ofrecerles unas pautas de comportamiento durante la práctica deportiva. | No se ofrecen resultados de la eficacia que tiene el contrato conductual.  |
| Planteamiento de dilemas morales (Romance et al., 1986)   | Se plantean dilemas morales (eg, dilema-diálogo, dilema-resolución) que suelen darse en los contextos deportivos, con el fin de analizarlos y discutirlos.   | Los resultados muestran que el programa produce cambios en los niveles de crecimiento moral. La fuerza de estas estrategias se apoya conceptualmente en el modelo de Hann (1983).                          |

De la misma manera, se han implementado programas o estrategias de intervención o rehabilitación en los contextos deportivos en edad escolar. Las primeras (ver Tabla 8), se dirigen a corregir actitudes y conductas no deseadas en un estado inicial.

Tabla 8. Programas o estrategias de intervención ante comportamientos violentos implementadas en el deporte en edad escolar

| Título  | Descripción  | Resultados   |
|---|--|--|
| Protocolo de prevención de partidos de riesgo (Sáenz, 2010; Gimeno et al., 2007)  | A partir de contratos conductuales con entrenadores que tienen incidentes violentos en partidos concretos de la primera vuelta de la liga, se pretende reducir al máximo la probabilidad de este tipo de incidentes en los partidos de la segunda vuelta de la liga. | Los resultados indican que los equipos que participaron en los protocolos de prevención, mostraron comportamientos deportivos. En particular, no se observaron comportamientos e incidentes antideportivos relevantes en los partidos calificados de riesgo, durante la segunda vuelta de la liga. |
| Programa para el desarrollo personal y social de Hellinson sobre los comportamientos de <i>fair-play</i> y autocontrol (Checchini et al., 2003) | El programa Hellinson, desarrollado con deportistas, propone, una vez detectados comportamientos antideportivos, la elaboración de pósters y carteles, la organización de debates breves o la instrucción directa en la enseñanza de reglas de juego.                | Los resultados muestran un aumento del número de conductas deportivas, un incremento de las opiniones relacionadas con la diversión y, un descenso del número de conductas antideportivas.   |

Las estrategias de intervención revisadas, presentan resultados de la eficacia de cada una de las acciones que proponen.

Las estrategias de rehabilitación (ver Tabla 9) desarrolladas en contextos deportivos en edad escolar pretenden reconducir las capacidades físicas, psicológicas o sociales de las personas que sufren un trastorno. Las acciones rehabilitadoras son fundamentalmente de naturaleza operante. Diversos programas (Gutiérrez, 2011; Jiménez y Durán, 2004) presentan el aprendizaje de los deportistas, entrenadores o responsables deportivos, padres/espectadores, como una secuencia de pequeños pasos con un gran número de refuerzos y con una alta frecuencia en la dispensación de los mismos.

Jiménez y Durán (2004), identifican su programa como preventivo. Como se ha señalado anteriormente, porque es el término más utilizado. Sin embargo, atendiendo a la tipología de la acción preventiva presentada, es el momento de la acción preventiva lo que justifica que un programa se enmarque en la prevención, en la intervención o en la rehabilitación. Así, aunque el programa desarrollado por estos autores lleve en su título el término prevención, es un programa rehabilitador, ya que está dirigido a jóvenes identificados con graves problemáticas sociales y personales.

Tabla 9. Programas o estrategias de rehabilitación de comportamientos violentos implementadas en el deporte en edad escolar

| Estrategia  | Descripción   | Resultados   |
|---|---|--|
| "Intervención en crisis" en el deporte base (Gutiérrez, 2011)                               | Entre las medidas adoptadas con los entrenadores destacar: la inclusión de un experto (preparador físico) para orientar la actitud y conducta del entrenador. Entre las medidas adoptadas con los deportistas reseñar: la implantación de un reglamento interno de equipo; inclusión de juegos de roles en los que jugadores "rol playing". Preparación de situaciones simuladas de competición desde el punto de vista del árbitro o del adversario; establecimiento de rutinas colectivas e individuales para afrontar situaciones antisociales que pudiesen aparecer durante la competición. | Los resultados de este estudio confirman la eficacia de la intervención, no sólo en la disminución de incidentes violentos durante los partidos jugados, sino en una valoración positiva del entrenador, directivos, padres y deportistas. |
| Programa de prevención a través de la actividad física y el deporte (Jiménez y Durán, 2004) | Programa de acción rehabilitadora, a través del deporte, dirigida a jóvenes con gran problemática social y personal. Se trabaja la promoción de valores a partir de diversas estrategias: juegos cooperativos, actividades cooperativas de reto y aventura, resolución pacífica de conflictos, reflexión grupal y personal con los deportistas.   | El programa es una propuesta de trabajo práctico en el marco de la educación en valores a través de la Educación Física y el deporte. Sin embargo, no se ha obtenido ningún tipo de resultado ya que no se ha puesto en práctica.          |

Finalmente, desde una perspectiva "*empowerment*", el programa multicomponente "Juguemos Limpio en el Deporte Base" (Gimeno et al., 2011) afronta la triple dimensionalidad de la acción preventiva. Este programa recoge de una manera integrada un conjunto de actuaciones ("componentes") dirigidas a deportistas, entrenadores, árbitros, padres y madres, para el fomento de la deportividad y prevención de la agresividad y violencia en el deporte base. Es un programa de naturaleza formativa, que se aplica mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje o entrenamiento (*teaching*) y de asesoramiento o acompañamiento (*coaching*), dirigidas a favorecer la comunicación, la empatía, el trabajo en equipo, la solución de problemas y el liderazgo. Además, propone acciones según el momento de la acción preventiva: prevención, intervención, rehabilitación. Los resultados muestran que las acciones integradas en el programa "Juguemos Limpio en el Deporte Base", llevan a una mejora en la deportividad de los agentes que han participado.

## Discusión

En este artículo se han revisado las definiciones propuestas en la literatura sobre los términos agresividad, violencia y deportividad. El concepto agresividad es polisémico. Se suele utilizar por un lado, para menospreciar o criticar, y por otro, para describir un acto de modo positivo y elogiarlo. Es por tanto, una palabra con definiciones contradictorias. El término violencia, hace referencia al componente físico de la agresión. Sobre el término deportividad Weinberg y Gould (2010), señalan que no hay una única definición del término. Estos autores indican que son los propios agentes que parti-

cian en los contextos deportivos quienes por un lado, deben especificar la definición de deportividad y por otro, deben disponer de estrategias y habilidades suficientes que les permitan socializar, integrar o desarrollar valores entre los jóvenes deportistas. Los programas presentados en este artículo pretenden, a partir de la triple dimensionalidad de la acción preventiva (Prilleltenski y Nelson, 2000), mayoritariamente sensibilizar y formar, en menor medida se plantean programas para intervenir ante sucesos esporádicos de violencia, y de forma mínima, se proponen acciones rehabilitadoras cuando acontecen situaciones de continua violencia en los contextos deportivos en edad escolar.

Los programas y estrategias implementados en los contextos deportivos en edad escolar, se fundamentan principalmente en dos teorías. La teoría del razonamiento moral (Bredemeier y Shields, 1984; Sage, Kavussanu y Duda, 2006; Weiss, 1987), proponiendo acciones, de sensibilización y formativas principalmente, que permitan la reflexión de los agentes sociales y de los jóvenes deportistas. Y en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), proponiendo comportamientos adecuados a los agentes socializadores, con el propósito de que por aprendizaje vicario los deportistas las adquieran cuando afrontan la práctica deportiva.

Se ha llevado a cabo una búsqueda y análisis bibliométrico, a partir de los descriptores *violence\** and *prevention\** and *sport\** en las bases de datos Sport Discus y Psycinfo y *violencia\** y *prevención\** y *deporte\** en las bases de datos Psicodoc y Dialnet, con el propósito de analizar las estrategias de prevención implementadas en los contextos deportivos de formación. De la revisión en las bases de datos señaladas, se desprende que el 23.6% de los documentos revisados ha-

cen referencia a la prevención de la violencia en los contextos deportivos de formación. Atendiendo al momento de la acción preventiva (Prilleltensky y Nelson, 2000), la mayoría de los programas implementados en el deporte educativo, se centran en el momento de la prevención (51.3%). En menor medida se proponen programas dirigidos a la intervención (7.7%) o a la rehabilitación (.5%). Además, con el propósito de llevar a cabo un análisis más exhaustivo, se han revisado otras fuentes (libros de actas, tesis doctorales, páginas web, informes), ya que aportan información relevante sobre acciones preventivas de la violencia implementadas en el deporte en edad escolar, que no aparecen en las bases de datos. Atendiendo a los porcentajes obtenidos en la revisión, sería interesante que los programas, además de proponer estrategias de prevención, propusiesen al mismo tiempo acciones de intervención y rehabilitación, para cuando ya se han producido los incidentes violentos. De esta manera, los programas respaldarían el enfoque "empowerment" (Cornes et al., 2004), aglutinando los tres momentos de la acción preventiva. Esta perspectiva interdisciplinar integra la teoría y práctica de la intervención preventiva. Por tanto, se hace necesario implementar programas multicomponentes que dispongan de una metodología precisa, con estrategias y recursos adaptados a diferentes situaciones y circunstancias que puedan acontecer en contextos deportivos de formación. Como señala Gimeno et al. (2003), estos programas deben incluir; 1) acciones de carácter divulgativo y formativo (prevención primaria); 2) acciones de intervención (prevención secundaria); y 3) acciones de rehabilitación (prevención terciaria).

Muchos de los programas citados en el presente artículo, o no presentan resultados o presentan resultados positivos en la prevención de la violencia, pero sin haber sido sometidos a una actitud crítica y reflexiva que permita conocer su verdadera eficacia. Por tanto, se hace necesario que las estrategias de prevención que se propongan, sean rigurosamente evaluadas a partir de datos conductuales pre-post test, con el objetivo de conocer su verdadero impacto. Como señala Turnbull (2002), las acciones que se implementen deben evaluarse para generar un conocimiento orientado a una intervención preventiva posible y realista. De esta manera, se podrán tomar decisiones de una manera racional y empírica.

Por otro lado, las acciones propuestas en los programas de prevención de la violencia y fomento de la deportividad que

se dirigen a los agentes sociales que participan en contextos deportivos en edad escolar, son fundamentalmente de divulgación-concienciación (Brunelle et al., 2005; CCES, 2004; Ispizua, 2011; Jiménez, 2011; Juhn, 2002) de divulgación-formación (Checchini et al., 2003; Cruz et al, 2001; Dorado, 2011; Gimeno, 2003; Ortiz, 2011; Sáenz et al., 2011), únicamente de formación (Bach, 2002; Buceta y Beirán, 2003; Ennis et al., 1999) ó acciones prácticas para el afrontamiento de la práctica deportiva (Gimeno, Sáenz y Gutiérrez, 2010; Gimeno et al., 2007; Hann, 1983; Haslip y Edwards, 2002; Jiménez y Durán, 2004; Romance et al., 1986; Saénz, 2010). Las estrategias que conforman estos programas procuran influir sobre el desarrollo y crecimiento psicológico de los agentes que participan en los contextos deportivos en edad escolar. Y otras se basan en técnicas de modificación de conducta que permiten evaluar, valorar y alterar los comportamientos (Brunelle et al., 2005; Gimeno, Gutiérrez y Sáenz, 2008; Gimeno et al., 2007; Gutiérrez, 2011). Kazdin (1996) señala que los agentes sociales pueden entrenarse en técnicas de modificación conductual y trabajar para cambiar aquellas conductas desadaptativas en sus contextos deportivos, en favor de conductas más adaptativas.

Finalmente, las acciones preventivas de comportamientos inadecuados mayoritariamente se dirigen a los agentes directos que rodean a los jóvenes deportistas, principalmente a entrenadores y padres y madres. Sin embargo, son escasas las acciones las que aglutinan un trabajo multisocial, con la totalidad de agentes que de forma directa ó indirecta participan en la práctica deportiva de los jóvenes deportistas (Sáenz et al., 2011). Como señala Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa (2001) y Gimeno (2000), únicamente cuando los agentes sociales proporcionan modelos adecuados, la práctica deportiva se convertirá en un instrumento eficaz para el aprendizaje de valores socialmente deseables. Diversas investigaciones (Anderssen y Wold, 1992; Brustad, 1993; Chelladurai y Saleh, 1980; Pelegrín, 2002) señalan la importancia que los agentes sociales tienen en la participación deportiva de los jóvenes deportistas y en la transmisión de valores, y concluyen que el rol que desempeñen y la metodología que empleen, se convierten en factores clave para una reducción del comportamiento agresivo. Por tanto, es necesario que las acciones que se propongan tengan en cuenta a la globalidad de agentes que participan en los contextos deportivos en edad escolar.

## Referencias

1. Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 341-348.
2. Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-52.
3. Andréu, M. y Ortín, F. (2003). Formación psicológica específica para entrenadores de fútbol: Una experiencia práctica. En S. Márquez (Ed.), *Psicología de la actividad física y el deporte: perspectiva latina* (pp. 639-652). Universidad de León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
4. Aquesolo, J. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport.
5. Archer, J. y Browne, K. (1989). Concepts and Approaches to the Study of Aggression. En J. Archer y K. Browne (Eds.), *Human Aggression: Natural-*

- listic Approaches* (pp. 3-24). Londres: Routledge and Kegan Paul.
6. Azparren, E. y Agorreta, D. (2008). *La prevención de la violencia en el deporte*. Navarra: DAPP Publicación Jurídicas.
  7. Bach, G. (2002). Time out, for a change: a program that helps reduce violence in youth sports programs. *Parks and Recreation*, 37(10), 54-55.
  8. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *The American Psychologist*, 37, 122-147.
  9. Bandura, A. (1977). *Social Learnig Theory*. New York: General Learning Press.
  10. Baron, R.A. y Richardson, D.R. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.
  11. Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. y Smith, F. (1966). The language of the classroom. New York: Teachers College, Columbia University Press.
  12. Berkowitz, L. (1993). *Agresión, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
  13. Boletín Oficial del Estado (martes 9 de marzo de 2010). Real Decreto 203/2010, de 26 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de prevención de la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte.
  14. Borrás, A., Palou, P., Ponseti, F. y Cruz, J. (2003). Promoción de la deportividad en el fútbol en edad escolar: Evaluación de los comportamientos relacionados con el fair-play. En S. Márquez (Ed.), *Psicología de la actividad física y el deporte: perspectiva latina* (pp. 207-217). Universidad de León: Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
  15. Brantingham, P. y Faust, F. (1976). "A conceptual model of crime prevention". *Crime and Delinquency*, 22, 3, 284-296.
  16. Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 1-14.
  17. Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D. y Cooper, B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 4, 48-60.
  18. Bredemeier, B. y Shields, D. (1984). The utility of moral stage analysis in the investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 138-149.
  19. Brunelle, J., Goulet, C. y Arguin, H. (2005). Promoting respect for rules and injury prevention in ice hockey: Evaluation of the fair-play program. *Medical Sport Science Journal*, 8(3), 294-304.
  20. Brustad, R. (1993). Youth in sport: Psychological considerations. En R. Singer, M. Murphrey y L. Tennat (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 695-717). New York: Macmillan.
  21. Buceta, J.M. (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
  22. Buceta, J.M. y Beirán, J. (2002). *Los padres también juegan*. Documento elaborado por el Gabinete de Psicología del Real Madrid.
  23. Caplan, G. y Caplan, R. (2000). Principles of community psychiatry. *Community Mental Health Journal*, 36, 7-24.
  24. Caplan, G. (1993). *Aspectos preventivos en salud mental*. Barcelona: Paidós.
  25. Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, F. y Salazar, A. (2005). *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.
  26. Cantón, E., León, E., Claramunt, C. y Puig, C. (2001). Mejora de actitudes prosociales con un programa psicológico aplicado en la educación física escolar. *II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Valencia, España, 22-25 de Noviembre.
  27. CCES (2004). JustPlay - a Canadian antidote to violence in sport. *Active Living*, 13(5), 11.
  28. CCES (1999). Building a new brand of sport –what about violence?. *Canadian Centre for Ethics in Sport*, 1-3.
  29. Cecchini, J., González, C., Prado, J. y Brustad, R. (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.
  30. Cecchini, J., Montero, J. y 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.
  31. Chantal, Y., Robin, P., Vernat J. y Bernache-Assollant, I. (2005). Motivation sportspersonship and athletic aggression amediation analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(2), 233-249.
  32. Chelladurai, P. y Saleh, S. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.
  33. Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *White Paper on Sport*. Brussels: EC.
  34. Consejo Superior de Deportes (1997). *Código de ética deportiva*. Madrid: CSD.
  35. Cornes, J., Fernández-Ríos, L., Arauxo, A. y Pedrejón, C. (2004). Ciencia de la prevención: Fundamentos y perspectivas. Implicaciones en Psicología. *Revista de Psiquiatría*, 31(2), 86-95.
  36. Cowen, E. (2001). Care the use and misuse of some positively valenced community concepts. *Community Mental Health Journal*, 37, 3-13.
  37. Cruz, J., Figueroa, J., García-Mas, A. y Torregrosa, M. (2003). Design and application of a psychological campaign focusing on parents' positive participation in sport. En R. Estelter (Ed.), *Proceedings of the XIth European Congress on Sport Psychology. New approaches to Exercise and Sport Psychology: Theories, methods and applications* (p. 46-47). Copenhagen: Institute of Exercise and Sport Sciences.
  38. Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2000). *Participa amb ells!: Asesoramiento a familias que participen en competiciones escolares*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
  39. Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el fair-play y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts*, 64, 6-16.
  40. Cruz, J. (1997). Asesoramiento psicológico en el arbitraje y juicio deportivos. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp. 245-269). Madrid: Síntesis.
  41. De Benito, J. (2010). Deporte. Reglamento de prevención de la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte: Incidencia al ámbito local. *La administración práctica: Enciclopedia de administración municipal*, 5, 494-501.
  42. De la Iglesia, E. (2010). El desarrollo normativo en materia de violencia en el deporte: El RD 203/2010 de 26 de febrero. *Revista Jurídica de Deporte y Entrenamiento: Deportes, Juegos de Azar, Entretenimiento y Música*, 29, 107-129.
  43. Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
  44. Días, C., Cruz, J. y Danish, S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 107-122.
  45. Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
  46. Dorado, A. (2011). Programa Juega Limpio Practicarlo. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, España, 24-26 de Marzo.
  47. Duda, J. (2001). Goal perspective research in short: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 273-308). New York: Guilford Publications.
  48. Dunn, J. y Dunn, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.

49. 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, España, 24-26 de Marzo.
50. Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano: Manual de etología humana*. Madrid: Alianza.
51. Ennis, C., Solmon, M., Satina, B., Loftus, S., Mensch, J. y McCauley, M. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 70(3), 273-285.
52. Foulks, F. (2000). Advocacy for persons who are mentally ill: A history of mutual empowerment of patients and profession. *Administration and Policy in Mental Health*, 27, 353-67.
53. García, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes deportistas*. Tesis doctoral no publicada. Cáceres: Universidad de Extremadura.
54. Gill, D. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Campaign, IL: Human Kinetics.
55. Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F. y Ortiz, P. (2011). El programa multicomponente "Juguemos limpia en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010". *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, España, 24-26 de Marzo.
56. Gimeno, F., Sáenz, A. y Gutiérrez, H. (2010). *La guía docente de Psicología del Deporte para la formación de los diferentes niveles de técnicos deportivos*. En actas del X Congreso Deporte y Escuela (Cuenca).
57. Gimeno, F., Gutiérrez, H., Sáenz, A. (2008). "Juguemos Limpio en el Deporte Base". Un programa multicomponente para el fomento de la deportividad y la prevención de la violencia en el deporte de base. En Gimno, F., Gutiérrez, H. y Sáenz, A. (coords.) (2008). *Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte Base*. (ISBN: 978-84-691-6410-5)
58. Gimeno, F., Sáenz, A., Ariño, V. y Aznar, M. (2007). Deportividad y violencia en el fútbol base: Un programa de evaluación y de prevención de partidos de riesgo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 103-118.
59. Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 67-79.
60. Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte. Un análisis desde la Psicología Social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-87.
61. 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, España, 24-26 de Marzo.
62. Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2002). Desarrollo sociomoral en Educación Física. *VII Congreso AEISAD*. Gijón.
63. Hann, N. (1983). An interactional morality in everyday. En N. Hann, R. Bellach, P. Rabinow y W. Sullivan (Eds.), *Social science as moral inquiry* (pp. 218-250). New York: Columbia University Press.
64. Haslip, S. y Edwards, V. (2002). Parent contracts. A mechanism for playing nicely together?. *Canadian International Institute of Applied Negotiations News*, 14-15.
65. Huesmann, L.R. (1998). La conexión entre la violencia en el cine y la televisión y la violencia real, (p. 87 132). En J. Sanmartín; J.S. Grisolía y S. Grisolía (Eds.), *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
66. Ispizua, M. (2011). Programa kirolalde. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, España, 24-26 de Marzo.
67. Jiménez, A. (2011). Programa deporte sin insultos. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, España, 24-26 de Marzo.
68. Jiménez, P. y Durán, J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 77, 25-29.
69. Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
70. Juhn, M., Gunnar, P., Duffey, T., Stockard, A., Vangelos, Z., Emaus, E., Maddox, M., Boyajian, L. y Henehan, M. (2002). Violence and Injury in Ice Hockey. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 12, 46-51.
71. Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and anti-social behavior in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 575-588.
72. Kazdin, A. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, D.F.: Manual Moderno.
73. Lee, M. (1996). *Young People, Sport and Ethics: An examination of fair-play in youth sport*. London: Technical Report to the Research Unit of the Sports Council.
74. Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.
75. Martens, R. (1993). Psychological perspectives. En B. Cahill y A. Pearl (Ed.), *Intensive participation in children's sport* (pp. 9-17). Champaign: Human Kinetics.
76. Martens, R. (1982). *Kids sports: A den of iniquity or land of promise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
77. Miller, B., Roberts, G. y Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477.
78. Mutz, M. y Baur, J. (2009). The role of sports for violence prevention: sport club participation and violent behavior among adolescents. *International Journal of Sport Policy*, 1(3), 305-321.
79. Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria*, (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
80. Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, US: Harvard University Press.
81. Olmedilla, A., Ortín, F., Lozano, F. y Andrés, M. (2004). Formación en psicología para entrenadores de fútbol: Una propuesta metodológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 247-262.
82. Ortiz, P. (2011). Programa Educa Deporte. *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, 24-26 de Marzo.
83. Pavlov, I. (1927). *Conditioned reflexed*. London: Oxford University Press.
84. Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. (2008). Evolución teórica de un modelo explicativo de la agresión en el deporte. *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 3-21.
85. Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
86. Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(1), 40-56.
87. Prilleltensky, I. y Nelson, G. (2000). Promoting child and family well-being: Priorities for psychological and social interventions. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 517-535.
88. Raschle, O. y Coulomb, G. (2003). Aggression in youth handball: Relationships between goal orientations and induced motivational context. *Social Behavior and Personality*, 31, 21-34.
89. Romance, T., Weiss, M. y Bockwen, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 5, 125-136.
90. Ryska, T. (2003). Sportsmanship in young athletes: The role of competitiveness, motivational orientation, and perceived purposes of sport. *Journal of Psychology*, 137(3), 273-293.

91. Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I. y Aguado, B. (2011). La actividad del World Café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 131-147.
92. Sáenz, A., Gimeno, F., Gutiérrez, H., Lanchas, I., Aguado, B. y Escarza, G. (2011). Programa fomento de la deportividad y 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, España, 24-26 de Marzo.
93. Sáenz, A. (2010). *Deportividad y violencia en el fútbol base*. Tesis doctoral no publicada. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
94. Sage, L., Kavussanu, M. y Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24(5), 455-466.
95. Selmini, R. (2009). La prevención: estrategias, modelos y definiciones en el contexto europeo. *Urvio. Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 6, 41-57.
96. Shields, D. y Bredemeier, B. (1994). *Moral development and action in physical activity contexts*. Champaign, IL: Human Kinetics.
97. Silva, J. (1984). Factors related to the acquisition and expression of aggressive sport behaviour. En J.M. Silva y R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 261-273). Campaign, IL: Human Kinetics.
98. Silva, J. (1980). Assertive and aggressive behaviour in sport: A definitional clarification. En C. Nadeau (Ed.), *Psychology of motor behaviour and sport* (pp. 199-208). Champaign, IL: Human Kinetics.
99. Skinner, B. (1976). *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México: Trillas.
100. Stampar, A. (1946). *Definición de salud*. Carta fundacional de la OMS.
101. Stephens, D. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: An examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 257-266.
102. Stephens, D. y Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girl's soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 158-173.
103. Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R.N. y Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 229-236.
104. Terry, P. y Jackson, J. (1985). The determinants and control of violence in sport. *Quest*, 37, 27-37.
105. Turnbull, B. (2002). Program theory building: A strategy for deriving cumulative evaluation knowledge. *American Journal of Evaluation*, 23, 275-90.
106. UNESCO (1988). *Diccionario de las ciencias sociales*. Barcelona: Pla-neta Agostini.
107. Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M.A. y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fair-play y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 17-25.
108. Vallerand, R., Fortier, M. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
109. Vivó, P. y Gutiérrez, M. (2001). *Desarrollo del razonamiento moral en la clase de educación física*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.
110. Vivó, P. (2001). *Desarrollo de valores y razonamiento moral a través de la educación física en educación secundaria*. Tesis doctoral no publicada. Valencia: Universidad de Valencia.
111. Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37, 176-185.
112. Wann, D. (1997). *Sport psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
113. Watson, J. y Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
114. Weinberg, R. y Gould, D. (2010). Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
115. Weiss, M. (1987). Teaching sportsmanship and values. En V. Seefeldt (Ed.), *Handbook for youth sport coaches* (pp. 137-151). Reston, VA: AAH-PERD.
116. Widmeyer, W., Dorsch, K., Bray, S. y McGuire, E. (2002). *The nature, prevalence, and consequences of aggression in sport*. In J. Silva y D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 328-351). Boston: Allyn y Bacon.
117. Willians, J. y Harris, D. (2006). Relaxation and energizing techniques for regulation of arousal. En J. Willians (Ed.), *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (pp. 285-305). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
118. Yagüe, J. (2002). Una experiencia de formación permanente del entrenador de fútbol. *Apunts*, 75, 50-54.