

Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares

Alter Effects of the Delfos Program of Education in Values Through Sport in Young Students

José A. Cecchini, Jorge Fernández Losa y Carmen González

Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Oviedo, España

José A. Arruza

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia - San Sebastián. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. País Vasco. España

Resumen

Este estudio examinó las repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte, sobre los comportamientos de *fair play* y el autocontrol en jóvenes escolares. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N=159), de una media de edad de 13,7 años. Se pasaron dos baterías de cuestionarios. La primera para conocer las actitudes hacia el *fair play*. La segunda para valorar su autocontrol personal a través de las cinco escalas del cuestionario CACIA elaborado por Capafons y Silva (1998). Al grupo experimental se le aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol sala de una hora de duración. Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol de criterio, y las opiniones relacionadas con la diversión. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro y la búsqueda imperiosa de la victoria. En el grupo de control no se encontraron cambios significativos. Los resultados documentan la efectividad del Programa Delfos para generar cambios, en un tiempo relativamente corto, en las opiniones y conductas relacionada con el *fair play* en el deporte y el autocontrol en otros contextos de la vida diaria. Esta investigación apunta a factores que son clave en la relación entre participación en deporte y moralidad, ya

que sugiere que no es el deporte per se sino el contexto en el que se desarrolla, lo que verdaderamente explica los efectos de la implicación en ciertos deportes sobre el funcionamiento moral de los atletas.

Palabras clave: educación en valores, deporte educativo, *fair play*, autocontrol.

Abstract

This study examined the after effects of the Delfos Program of education in values through sport, in fair play behaviour and self-control in young students. The sample was formed by students from two public schools (N=159), with an average age of 13.7 years. They filled two sets of questionnaires: the first one to know their fair play attitude; the second one to evaluate their personal self-control through the five scales of the CACIA questionnaire (Capafons and Silva 1998). The Intervention Program was applied to the experimental group in twenty sessions of initiation to indoor soccer. The results showed, in the experimental group, a significant progress in personal feedback, reward delay, self-control criteria, and opinions related to enjoyment. A decrease in variables related to hard play and vital search for victory was observed as well. No significant changes were found in the control group. The results evidence the effectiveness of the Delfos Program to create changes, in a relative short time, on the opinions and behaviours related to fair-play in sport and self-control in other daily life contexts. This investigation indicates the key factors in the connection between involvement in sport and morality; since it suggests that the effects of the implication in certain sports on the moral working of the athletes are not explained by the sport per se but by the context where it is carried out.

Key Words: education in values, educational sport, fair play, self-control.

Introducción

En las últimas décadas se han invertido importantes esfuerzos en el diseño y desarrollo de programas de intervención para mejorar el razonamiento moral y los comportamientos éticos en los deportistas (Shields y Bredemeier, 1995; Weiss y Smith, 2002). Los programas que han tenido una mayor repercusión se han centrado en: (a) el desarrollo de habilidades para la vida (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997; Danish, Nellen y Owens, 1996); (b) la utilización del deporte para la paz (Ennis, 1999; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch y McCauley, 1999); (c) la educación socio-moral (Miller, Bredemeier 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) y (e) el juego limpio (Comisión para el Juego Limpio de Canadá, 1986).

Con el objeto de utilizar la actividad física y el deporte como medio a través del cual niños y jóvenes pudieran desarrollar competencias personales y sociales, Steven Danish ideó el modelo de «Desarrollo de Habilidades para la Vida», o competencias esenciales que deben ser aprendidas (auto-concepto, autocontrol, toma de decisiones, etc.), que pueden ser transferidas a otros dominios y que deben ser mantenidas en el tiempo (Danish, Petitpas y Hale, 1990). Este modelo se basa en el principio de que las habilidades «psicosociales» aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios (casa, escuela, relaciones entre iguales, etc.), sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito.

En función de las necesidades detectadas en jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc., Catherine Ennis diseñó el programa «Deporte para la Paz». Este programa pretende mejorar la responsabilidad personal y social, así como habilidades de negociación de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento, y sentido de la comunidad. Diferentes estudios documentan su efectividad para generar cambios de conducta moral y social en institutos urbanos estadounidenses (Ennis, 1999; Ennis et al., 1997, 1999).

En esta misma línea de mejora de la responsabilidad social y personal mediante habilidades de comunicación y de cooperación surgen los programas de educación socio-moral a través del deporte (Miller, Bredmeier y Shields, 1997; Solomon, 1997). Con el objeto de paliar los comportamientos disruptivos mediante el desarrollo moral en las clases de Educación Física, Solomon (1977) implementó un programa cuidadosamente estructurado para asegurar una enseñanza explícita de los valores y habilidades sociales. Los participantes en el programa mejoraron significativamente su razonamiento moral, mostrando cambios positivos en su comportamiento. Los elementos curriculares y estrategias de adiestramiento del programa de educación socio-moral de Solomon (1997) se asemeja a aquéllos usados por Romance et al. (1986) y Gibbons (Gibbons y Ebbeck, 1997; Gibbons, Ebbeck, y Weiss, 1995).

También Miller et al. (1997), implementaron con éxito un programa de educación socio-moral, en jóvenes escolares de Primaria del norte de California. Se observaron cambios en el nivel de empatía, la madurez del razonamiento moral, la orientación de meta a la tarea y los comportamientos «prosociales», asumiendo progresivamente los alumnos un grado más elevado de responsabilidad personal.

El modelo de responsabilidad de Hellison (1988, 1995) es un programa que intenta integrar el desarrollo de habilidades motoras con la educación en valores al fin de maximizar

el desarrollo de las habilidades sociales y personales entre los jóvenes que son propensos a actividades delictivas. Las metas de este programa son ayudar a jóvenes con problemas de integración, ayudar a los profesores a enseñar a estos jóvenes y concienciarles de su problemática, y conducir y propagar la investigación sobre la eficacia de este programa. Diferentes estudios avalan la efectividad del programa (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2005; Hellison y Georgiadis, 1992). Para ello se han utilizado estudios de casos, métodos etnográficos y métodos experimentales. Los récords de asistencia, las entrevistas y las críticas positivas del programa de intervención por los pedagogos escolares proporcionan las bases de apoyo para la efectividad del modelo de responsabilidad (Hellison et al., 1996).

En respuesta al nivel de violencia y de deterioro de la ética deportiva en Canadá, se crea en 1986 la Comisión para el Juego Limpio. Entre sus actividades incluían campañas de promoción de valores en el deporte, elaboración de materiales curriculares, reconocimiento de ciudadanos ejemplares que han destacado en el juego limpio, e iniciativas de juego limpio de carácter nacional.

La primera evaluación del programa de intervención de Juego Limpio para Niños fue realizada por Gibbons et al. (1995). Emergió un fuerte apoyo para la efectividad del programa. Los niños de los grupos experimentales demostraron puntuaciones significativamente más altas en el juicio, razonamiento, intención moral y comportamientos «prosociales» respecto al grupo de control. Posteriormente Gibbons y Ebbeck (1997), quisieron determinar si los cambios podrían ocurrir más rápido y, si era así, qué variables eran susceptibles de cambio. Los grupos se fundamentaron en los hallazgos derivados de la teoría de desarrollo estructural y de la teoría del aprendizaje social. El crecimiento moral ocurrió a los cuatro meses de intervención, y de modo teóricamente consistente, siendo el grupo de desarrollo estructural el que alcanzó mejores resultados.

El Programa Delfos de educación en valores a través del deporte

Los antecedentes del Programa Delfos se encuentran en un trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes) cuya finalidad era diseñar y validar un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los jóvenes pertenecientes a los llamados

grupos ultras en los campos de fútbol. Este programa recogía principios pedagógicos, estrategias de enseñanza, organización y diseño de sesiones con la finalidad de mejorar el *fair play*, incrementar los niveles de autocontrol y, en última instancia, paliar los comportamientos violentos de estos jóvenes. En un tiempo relativamente corto se documentó la efectividad del programa (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). A partir de aquí la Asociación Amigos del Deporte, impulsora de los Premios Delfos y comprometida desde el año 1991 en la promoción y difusión de los valores, actitudes y comportamientos ético-deportivos, desarrolla el Programa Delfos, subvencionando, para ello, estudios e investigaciones, e implicando en el proceso a profesores de los diferentes niveles del sistema educativo. La finalidad es elaborar un programa que entreteja los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, así como la experiencia y los hallazgos del equipo de investigación implicado en este proyecto.

Este programa se basa en los siguientes principios educativos:

- *Compromiso personal del profesor en el desarrollo de valores.* Si el profesor o entrenador no se compromete expresamente en el desarrollo de valores es muy difícil que el programa tenga éxito. Diferentes estudios demuestran que los educadores pueden ser líderes más efectivos cuando hacen uso de su propio ejemplo. Pero no basta con que los educadores admitan este principio en sentido amplio si no se comprometen decididamente con su puesta en práctica. Esto debe ir unido a una formación profesional específica en este campo.
- *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, la justicia, etc., hoy en día, no es sostenible. 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. 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. Por tanto, para que el proyecto tenga éxito se debe determinar de manera clara y precisa los objetivos educativos parciales y finales del programa, y supeditar a su logro el conjunto de actividades.
- *Asumir objetivos.* El «educando» es el centro de todo el proceso físico-educativo. El profesor es un mediador en el aprendizaje del alumno al que consideramos un

sujeto «activo» y no meramente receptivo, que como tal se hace cargo de su propio aprendizaje. El alumno no se limita a reaccionar a los estímulos provenientes de su entorno, sino que situándose frente a esa realidad es capaz de modificarla con arreglo a intenciones que responden a su modo particular, individual, personal de conducirse. Todo esto implica que para que el programa tenga éxito es necesario que los objetivos sean asumidos por los participantes como parte de su compromiso personal.

- *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.
- *Desarrollar 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 valores 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.
- *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 autoreflexivo 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.
- *Reflexión y puesta en común.* Una estructura de razonamiento subyace al juicio sobre cuál es el comportamiento correcto y cuál no. Esta estructura debe cambiar a medida que se implementa el programa como resultado del análisis, la reflexión y la puesta en común de los hechos acontecidos. Los participantes deben extraer, para su desarrollo moral, conclusiones útiles 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.

- *Transferencia a otras situaciones diferentes.* Este programa se basa además en el principio de que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros dominios, pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito (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.

Estos principios generales han dado paso a estrategias y técnicas de enseñanza, y a un proceso de intervención sistemático que más adelante comentaremos.

Es indudable que cualquier programa que se implemente debe ser sometido a evaluación con el fin de conocer en qué medida es eficaz (Hernández y Anguera, 2001). Por esta razón decidimos evaluar la validez de este programa en jóvenes escolares. Formulamos la hipótesis que, en un tiempo relativamente corto, la implementación de este programa generaría cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el *fair play* en el deporte, así como sobre el autocontrol personal en otros dominios ajenos al deporte.

Método

Participantes

Un total de 159 niños, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años, de segundo curso de la ESO de dos Institutos de Enseñanza Secundaria, seleccionados al azar, de una población de aproximadamente 250.000 habitantes situada al norte de España. Esta muestra estaba integrada por 86 mujeres, de una media de edad de 13,5, y 73 varones, de una media de edad de 13,9.

Protocolo

La muestra se dividió al azar en dos grupos: experimental (n=79, 42 niñas y 37 niños), y control (n=80, 44 niñas y 36 niños). Cada uno de los grupos se dividió a su vez en cuatro subgrupos que trabajaron de manera independiente. A todos se les pasó dos

baterías de cuestionarios. El primero para conocer las actitudes de los sujetos hacia el *fair play* en el juego del fútbol (juego duro, victoria, diversión), elaborado por Cruz, Capdevila, Boixados, Pintanel, Alonso, Mimbbrero y Torregosa (1996). El segundo para valorar su autocontrol personal a través de las cinco escalas del cuestionario CACIA (retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol de criterio, autocontrol del proceso y sinceridad), elaborado por Capafons y Silva (1998).

A partir de aquí y durante diez semanas el grupo experimental realizó veinte sesiones de Educación en valores de una hora de duración. Un profesor, formado a tal efecto, aplicó el Programa Delfos, siguiendo los procedimientos que se detallan más adelante. Para ello se implementó una unidad didáctica de fútbol sala, añadiendo al diseño de las sesiones una serie de principios, procedimientos y estrategias que tenían por objeto mejorar los valores relacionados con el *fair play* en el terreno de juego y transferirlos, posteriormente, a otros contextos de la vida diaria con el objeto de mejorar el autocontrol. En el mismo tiempo el grupo de control realizó la misma unidad de aprendizaje del fútbol sala pero sin aplicar el Programa Delfos de educación en valores.

Una vez finalizadas estas sesiones, en pequeños grupos, se volvieron pasar las mismas baterías de cuestionarios, por un encuestador formado a tal efecto.

Procedimiento

En base a los principios educativos anteriormente comentados, la sesión diaria se organizó en las siguientes fases:

- *Tiempo dedicado a la puesta en común de los objetivos de transferencia consensuados en la sesión anterior:* Después de recoger la hoja de autoevaluación, y con el objeto de valorar el trabajo realizado, se les invitaba a que expusieran, de manera individual, el grado de cumplimiento de los objetivos de transferencia asumidos en la última sesión. A partir de esta exposición general se profundizaba en los aspectos concretos, valorando y premiando los comportamientos y las actitudes positivas y reconduciendo, a partir del análisis y de la reflexión en común, aquéllos otros que se podrían considerar negativos o alejados de los comportamientos esperados. En función de estos datos el profesor debía concertar entrevistas individuales con aquellos alumnos que mostraban una mayor reticencia.

- *Propuesta de objetivos, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación.* Sentados en círculo y en un tiempo breve, el profesor exponía los objetivos de la sesión, correlacionando, desde el primer momento, las conquistas que se esperaban conseguir en el ámbito de la práctica del deporte con las que se querían alcanzar fuera del mismo. Por ejemplo: «Evitar las patadas, las protestas y las manos intencionadas» (práctica del fútbol sala); «Evitar enfrentamientos, riñas y peleas» (otros contextos de la vida diaria); «No reaccionar violentamente cuando se ha sido objeto de falta» (práctica del fútbol sala); «No reaccionar de manera agresiva cuando creamos que alguien nos ofende» (otros contextos de la vida diaria). Se les hizo ver que los objetivos eran una propuesta del profesor pero que sólo llegarían a ser operativos cuando fueran libremente asumidos, de ahí la importancia de discutirlos en el caso en que hubiera discrepancias. A partir de aquí se abría un turno de intervención para aclarar o discutir cualquier punto del programa que no hubiera quedado suficientemente claro o con el que no estuvieran de acuerdo. Si no se llegaba a un consenso los objetivos se tenían que renegociar. Una vez asumidos esos objetivos como un compromiso personal por los participantes se colocaron carteles en las paredes de la sala deportiva recordando las responsabilidades que habían adquirido.
- *Desarrollo práctico de la actividad.* A partir de los objetivos concretos consensuados se diseñaban e implementaban sesiones de fútbol sala en las que se ponían en práctica. Se cuidó en todo momento que hubiera una conexión estrecha entre las actividades prácticas y los valores que se querían conseguir, a los que lógicamente se supeditaban.
- *Retroalimentación constante del proceso.* El profesor intervino dando información constante a los participantes de la marcha de la actividad, alentando las conductas positivas y reconduciendo aquéllas que los alejaban de los objetivos propuestos.
- *Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado y a la reflexión acerca de los valores desarrollados.* Todos los participantes tenían que hacer un comentario sobre el trabajo realizado, resaltando los aspectos fuertes y débiles de la sesión realizada. Las soluciones que aportaba el grupo a alguno de los conflictos eran tomadas en cuenta por el profesor en las sesiones siguientes.
- *Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos para trabajar en otros contextos.* Al final de la sesión el profesor

establecía de manera clara los objetivos de transferencia consensuados, proponiendo tareas específicas que los participantes tenían que desarrollar fuera de las clases de fútbol sala. Así mismo, les entregaba una hoja de autoevaluación en la que debían reflexionar sobre los objetivos propuestos y su grado de cumplimiento personal. Estas reflexiones servían de base para la siguiente sesión. Para implementar el programa se utilizaron las siguientes estrategias:

- *Establecer los límites de un contrato profesor-alumno en el que se fijaron y determinaron, de manera clara, las responsabilidades asumidas por ambos.* Estas responsabilidades recogían los objetivos que se querían alcanzar así como las conductas y comportamientos que esperábamos observar. El contrato comprometía al profesor y a los alumnos.
- *Exposición de motivos, conversaciones y debates breves, para concienciar a los alumnos sobre los valores que se trabajaron en cada sesión.* De forma breve y con todo el grupo reunido, el profesor exponía de manera clara y precisa los objetivos y los motivos que le llevaban a hacer una determinada propuesta, promoviendo a continuación, las intervenciones de los participantes y los debates. Si bien, en un primer momento, el profesor era el dinamizador principal, progresivamente pasó a un segundo plano, siendo los propios alumnos los encargados de coordinar las charlas de concienciación. En esta fase el profesor sólo intervino de manera puntual para reconducir, en caso necesario, el proceso.
- *Identificar y resolver conflictos morales.* Al comienzo del programa observamos que muchos de los participantes no consideraban que los comportamientos que se discutían fueran éticamente reprobables. Esto nos puso ante la necesidad de identificar esos problemas y de resolverlos, intentado explorar el razonamiento moral asociado a los juicios subyacentes al comportamiento del deportista.
- *Técnicas de resolución de conflictos interpersonales.* Cuando surgían conflictos o enfrentamientos personales de una cierta importancia se interrumpía la actividad. Se les pedía que: a) fueran capaces de dominar sus emociones; b) identificaran la naturaleza del conflicto; c) tuviesen voluntad de resolverlo; d) se pusieran en la situación del otro (empatía); e) intentasen colaborar y; e) llegasen a una solución justa.
- *Utilizar modelos o individuos de la comunidad deportiva que se han distinguido por un comportamiento moral ejemplar.* A tenor del poderoso papel del modelado en el desarrollo moral utilizamos a «orientadores morales», o deportistas que han mostrado a lo largo de su carrera una integridad

moral digna de ser resaltada, como ejemplos a seguir. Estos modelos pueden causar un significativo impacto, ayudando a desarrollar una conciencia moral y a adoptar responsabilidades y a realizar actos socialmente relevantes.

- *Proponer tareas abiertas o predominantemente perceptivas que fueron presentadas de un modo global.* Los participantes tenían, en este caso, que resolver problemas en un contexto cambiante, diferentes y variadas tareas, buscando la consecución de sus propias metas a corto plazo y de forma realista.
- *Tener en cuenta, en todo momento, los intereses de los jóvenes, que participaron activamente en la toma de decisiones.* Utilizamos métodos inductivos, fundamentalmente el «descubrimiento guiado» y la «resolución de problemas».
- *Reconocer, de forma privada, los progresos individuales o las mejoras personales, con el objeto de proporcionar percepciones autoreferenciadas.* La finalidad era que el participante no percibiera que el éxito personal está en ganar a los otros, sino en superarse a uno mismo. De este modo proporcionábamos los medios necesarios para que todos pudieran lograr un nivel suficiente de éxito y protagonismo.
- *Establecer pequeños grupos cooperativos.* Trabajar en equipo, supeditar el éxito personal al éxito de todos, sacrificarse para que el grupo alcance sus objetivos, cooperar para que los demás mejoren, etc.
- *Promover «la ayuda a los demás».* Las conductas de pedir y proporcionar ayuda mejoran el repertorio social de los jóvenes. Son dos nuevas habilidades de gran relevancia, que incrementan sus oportunidades de aprendizaje.
- *Evaluar privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales y colectivas, la participación y el esfuerzo de un modo autoreferenciado.* Frente al resultado objetivo de la competición deportiva, ganar o perder, o el éxito normativo, valorar sobre los demás al más capacitado, la evaluación que hacía el profesor de los participantes se basaba en la mejora personal.
- Permitir a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad.

A continuación, cada una de estas estrategias fue puesta en funcionamiento en términos de un amplio rango de prácticas de enseñanzas específicas de la iniciación al fútbol sala. Para una información complementaria sobre el Programa Delfos remitimos al lector a los estudios realizados por Cecchini y colaboradores (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005; Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2005).

Propiedades de los cuestionarios e instrumentos de medida

La «Escala de Actitudes de Fairplay» (Cruz et al., 1996), es un cuestionario de 23 ítems divididos en tres subescalas: 12 de *Juego duro* («Es aceptable que un jugador reaccione violentamente cuando ha sido objeto de falta», «Jugar duro es aceptable si el otro equipo también juega duro»); 6 de *Victoria* («En el fútbol el resultado final es lo más importante», «Lo más importante en el campeonato es ser el primero en la clasificación»); y 5 de *Divertimento* («En el fútbol divertirse jugando es lo más importante», «En el fútbol disfrutar del juego es más importante que el resultado»). Todas las respuestas de los seis cuestionarios fueron grabadas en una escala *Lickert* de 5 puntos que oscilaba entre *fuertemente en desacuerdo* (1) y *fuertemente de acuerdo* (5).

Lo primero que nos propusimos fue comprobar si la estructura factorial de la Escala de Actitudes de Fairplay coincidía con las dimensiones descritas. Para ello se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS 5. Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de «Máxima Verosimilitud». En la Tabla I se recoge la información proporcionada por algunos de los ajustes más utilizados (García Cueto, Gallo y Miranda, 1998; García, Ruiz y Abad, 2003; Sandín, Chorot, Santed y Valiente, 2003).

Además del χ^2 se han considerado de manera complementaria otros índices como el GFI (Goodnes of Fit Index), RMR (Root Mean Residual), RMSA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), y el CFI (Comparative Fit Index). En el caso del GFI, NFI y CFI se consideran valores adecuados próximos 0,90; y en el caso del RMR y RMSA a partir de 0,05. Como vemos los resultados no son nada satisfactorios, lo que indica que los datos no se ajustan bien al modelo.

TABLA I. Índices de ajuste para el modelo original y «reespecificado»

	χ^2	p	RMR	RMSA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Modelo original	438,44	<.001	0,132	0,073	0,82	0,78	0,68	0,81
«Reespecificado»	67,01	0,309	0,054	0,021	0,94	0,92	0,90	0,99

El escaso ajuste alcanzado a nivel global, junto con algunas saturaciones cruzadas no deseables sugeridas por los índices de modificación facilitados por el programa, aconsejaba introducir cambios en el modelo inicial eliminando alguno de los ítems. Eliminar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que se conserva la estructura general del modelo formulado originalmente, pero únicamente con los indicadores más convenientes (Hofmann, 1995).

El «Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente» (CACIA, Capafons y Silva, 1998) consta de cinco escalas para medir el autocontrol en niños mayores y adolescentes (entre 11 y 19 años):

- *Retroalimentación personal*, compuesta por 21 elementos, una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace. («Cuando me dicen que debo portarme bien suelo preguntar: “¿Qué quiere decir eso?”», «A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho»).
- *Retraso de la recompensa*, compuesta de 19 elementos, una puntuación alta evidencia comportamientos de organización y estructuración de las tareas, un buen hábito de trabajo, y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas. («Recuerdo mis obligaciones en casa», «Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé que no debo»).
- *Autocontrol de criterio*, compuesta por 10 elementos, una puntuación elevada refleja la capacidad de las personas para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal. («Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer», «Si tengo miedo por algo me aguanto y hago lo que tengo que hacer»).
- *Autocontrol procesal*, consta de 25 elementos, una elevada puntuación indica desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas. («Cuando cometo errores me critico a mi mismo», «Cuanto más consigo por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi propio esfuerzo, más a gusto me siento»).
- Se incluye también una escala de *Sinceridad* de 14 elementos.

Las respuestas admiten dos posibilidades (sí, no). La corrección del cuestionario se facilita mediante el uso de una plantilla transparente, sumando todos los círculos de la plantilla que coincidan con las respuestas marcadas. En los ejemplos que hemos puesto sumarían todas las respuestas afirmativas salvo los de la subescala *Retroalimentación personal*, que sumarían las negativas. El cuestionario recoge otras normas de aplicación y corrección que han sido aplicadas al presente estudio.

Resultados

Diferencias pre-post intervención

Con el objeto de conocer los cambios que el programa de intervención ha generado en la población escolar se realizó una prueba T para dos muestras relacionadas. Como se observa en la Tabla II hubo cambios significativos en seis de las ocho variables para el grupo experimental. Sólo las subescalas de *Autocontrol procesal* y de *Sinceridad* permanecieron estables. El programa de intervención produjo mejoras en la *Retroalimentación personal*, $t(1,90)=-3,83, p<,001$, el *Retraso de la recompensa*, $t(1,90)=-5,39, p<,001$, el *Autocontrol de criterio*, $t(1,90)=-3,03, p<,005$, y las opiniones relacionadas con la *Diversión*, $t(1,90)=-5,43, p<,001$. Se observaron también disminuciones en las variables que miden aspectos negativos: opiniones relacionadas con el *Juego duro*, $t(1,90)=3,90, p<,001$ y la búsqueda imperiosa de la *Victoria* $t(1,70)=7,47, p<,001$. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas variables en el grupo de control.

TABLA II. Media y desviación típica de las variables relacionadas con el autocontrol y las opiniones de fair play antes y después de la implementación del programa en el grupo experimental (entre paréntesis el grupo de control)

	Grupo experimental				Grupo de control			
	Antes		Después		Antes		Después	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
CACIA								
Retroalimentación personal	12,84	3,46	14,66**	3,79	13,40	3,44	13,20	3,45
Autocontrol del proceso	18,48	3,81	18,73	4,07	18,26	3,89	19,01	4,25
Retraso de la recompensa	9,32	4,11	11,81**	4,80	4,68	4,68	10,41	4,19
Autocontrol de criterio	6,16	1,83	6,95*	1,88	6,51	1,66	6,34	1,85
Sinceridad	9,75	5,37	8,96	2,58	9,28	2,36	8,89	2,37
Opiniones relacionadas con el fair play								
Diversión	3,44	,75	4,13**	1,02	3,52	1,12	3,69	,86
Juego duro	2,19**	,44	1,88	,46	,64	,76	,73	,66
Victoria	3,24**	1,02	2,25	1,07	3,38	1,30	3,42	1,28

(**) $p <,001$

(*) $p <,005$

Análisis «multivariado»

Para conocer mejor el verdadero alcance de los efectos del programa de Educación Física se realizó un análisis MLG de medidas repetidas en el que las variables dependientes recogen la medidas pre y post para los diferentes niveles de los factores «intra-sujeto»,

incluyendo como factor «inter-sujeto» la variable sexo. Emergió un efecto significativo «multivariado» para las variables «intra-sujeto», Lambda de Wilks = ,45, $F(8, 69) = 10,20$, $p < ,001$, la interacción con el género no fue significativa. Los siguientes análisis «univariados» indicaron nuevamente cambios significativos en los estudiantes en todas las variables excepto en las subescalas *Sinceridad* y *Autocontrol procesal*. Las variables que experimentaron incrementos fueron: *Retroatimentación personal*, $F(1, 76) = 14,33$, $p < ,001$, *Retraso de la recompensa*, $F(1, 76) = 28,87$, $p < ,001$, *Autocontrol de criterio*, $F(1, 76) = 8,43$, $p < ,005$, y *Diversión*, $F(1, 76) = 28,60$, $p < ,001$. Las variables en las que se apreciaron retrocesos fueron: *Juego duro*, $F(1, 76) = 13,75$, $p < ,001$, y *Victoria*, $F(1, 76) = 53,47$, $p < ,001$.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables en el grupo de control, Lambda de Wilks = ,84, $F(8, 67) = 1,53$, $p > ,1$.

Discusión

Estos resultados son consistentes con los observados en otros programas que están basados en los mismos principios (Danish y Nellen, 1997; Danish et al. 1996). La clave de este nuevo intento es el desarrollo de habilidades y cualidades valiosas en diferentes contextos sociales. En general, estos programas aportan información muy interesante en la medida que plantean métodos concretos de actuación con resultados contrastados.

Este estudio evidencia la transferencia positiva que el programa ha generado en los procesos implicados en el autocontrol en contextos extradeportivos y, por tanto, avalan la adecuación de los instrumentos utilizados. En este sentido, se observó un incremento en la capacidad para conocerse a uno mismo, ser consciente de las consecuencias de los propios actos y el interés por conocer las razones que determinan lo que uno hace (Retroatimentación personal); una mejora de los comportamientos relacionados con la organización y estructuración de las tareas, el hábito de trabajo y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas (Retraso de la recompensa); una buena resistencia al estrés y a situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación (Autocontrol de criterio).

La única dimensión del autocontrol que no experimentó cambios fue el Autocontrol procesal. Es la única subescala negativa ya que una elevada puntuación puede indicar desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar

rígidamente según normas y reglas. El cariz negativo le viene conferido por su relación con otras variables (ansiedad, neurosis y creencias irracionales) y, el significado de las puntuaciones apunta precisamente a una «hiperfocalización» en el logro de ciertos objetivos o cumplimiento de normas al cual se condicionan la autoestima y los sentimientos de satisfacción.

También los resultados han sido consistentes con los obtenidos por el Programa Delfos en otros contextos educativos diferentes (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). En esta anterior investigación se abordaban los mismos objetivos pero con jóvenes pertenecientes a grupos de riesgo. En base a estos nuevos resultados, parece evidente que el programa se puede utilizar para abordar los mismos problemas, relacionados con las conductas violentas, de una manera preventiva en la escuela.

Esta investigación apunta a factores que son clave en la relación entre participación en deporte y moralidad, ya que sugiere que no es el deporte per se sino el contexto en el que se desarrolla, el clima de motivación, la estructura de clase, etc., que explica los efectos de la implicación en ciertos deportes sobre el funcionamiento moral de los atletas (Duda, Olson, y Templin, 1991; Kavussanu y Roberts, 2001; Kavussanu y Ntoumanis, 2003).

La idea de que la práctica del deporte sin más desarrolla la moralidad y el carácter, que está en los orígenes del Ideario Olímpico y es una de las claves que explica la expansión y el desarrollo del deporte moderno tal y como lo conocemos, está muy lejos de ser evidente. Pero esto no quiere decir que el potencial de beneficios, tanto morales como personales, no exista. Pero para ello la práctica del deporte se debe supeditar a su logro. Los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planeados de un modo sistemático en el contexto de la actividad física, ya que ésta se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes.

El modelo que presentamos puede ser, a tenor de los resultados, un medio adecuado para el desarrollo ético y social de los participantes, siempre y cuando los profesores o entrenadores sean capaces de generar situaciones favorables para desarrollar aquellos valores que supongan el desarrollo psicológico y social de los individuos (Weiss y Bredemeier, 1990). En la actualidad, una línea de investigación muy representativa considera que el conjunto de procesos sociales que acontecen durante el juego deportivo y que tienen que ver con las acciones individuales y colectivas respecto a la toma de decisiones que han de elegirse continuamente, convierte a la práctica deportiva en un medio excelente para la observación y/o desarrollo de valores personales y sociales, ya que el juego deportivo es una actividad social que ofrece muchas posibilidades de interacción personal (Brustad y Arruza, 2002).

Frente al idealismo inconsistente del deporte como generador automático de conductas éticas que se adquieren mediante la confrontación deportiva y que se transfieren sin más a otros ámbitos de la vida, este programa ofrece una visión realista. Las actividades físicas pueden ser un vehículo para efectuar cambios en el desarrollo social y moral sólo cuando son debidamente tratadas (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch, y McCauley, 1999; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Miller, Bredemeier y Shields, 1997).

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta para estudios futuros. La falta de una tercera aplicación de los cuestionarios, pasado un tiempo desde que tuvo lugar la aplicación del programa de intervención educativa (re-test), impide conocer la consistencia de los resultados obtenidos, lo que hace que surjan ciertas dudas acerca del valor real de dicho programa. Se deberían realizar nuevas investigaciones que tuvieran en cuenta esta circunstancia.

Otra limitación tiene que ver con la muestra, ya que hay muchos factores que influyen en la transferencia como la edad, la habilidad mental, personalidad o la motivación (Escartí, Pascual y Guitierrez, 2005). Se deberían hacer nuevos estudios incluyendo otros tramos de edad o circunstancias personales diferentes. Otra limitación tiene que ver con los objetivos del programa y los instrumentos de medición. Se deberían plantear estudios que persiguieran otros objetivos dentro y fuera del deporte.

Teniendo en cuenta que la hipótesis nuclear de este estudio es que lo realmente importante no es tanto la actividad deportiva en sí como el contexto en el que se implementa, se deberían realizar nuevas investigaciones que, a partir del mismo programa de intervención, utilizaran actividades físico-deportivas distintas. Por ejemplo, actividades de colaboración frente a actividades competitivas, o tareas psicomotrices frente a tareas sociomotrices, etc. Los resultados de estas investigaciones podrían ayudar a clarificar, de manera importante, este problema.

Conclusiones

En función de los resultados de esta investigación podemos concluir que el Programa Delfos es un instrumento adecuado para desarrollar valores a través de la práctica del deporte. En un tiempo relativamente corto, la implementación de este programa generó cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el *fair play*

en el deporte. Las opiniones sobre el juego duro, los comportamientos violentos, las protestas o la violación de la reglas de juego experimentaron un retroceso significativo, al igual que lo hicieron las opiniones que consideran que el objetivo más importante es la búsqueda de la victoria a cualquier precio. Por el contrario, las opiniones relacionadas con la diversión y el entretenimiento se incrementaron de manera importante.

Asimismo observamos cómo estas conquistas, alcanzadas en el terreno de juego, fueron transferidas a niveles de autocontrol personal en otros dominios ajenos al deporte.

Dirección de contacto: José A. Cecchini Estrada. Universidad de Oviedo. Facultad de Educación. C/Aniceto Sela, s/n. Oviedo. E-mail: cecchini@correo.uniovi.es

Referencias bibliográficas

- BRUSTAD, R. Y ARRUZA, J. A. (2002). *Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas*. En J. A. ARRUZA (comp.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo (25-41)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CAPAFONS, A. Y SILVA, F. (1998). *CACIA, Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid:TEA.
- CECCHINI, J.A., GONZÁLEZ, C., FERNÁNDEZ, J., Y ARRUZA, J.A. (2005). Validación de un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los grupos ultras en los estadios de fútbol. Trabajos de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes).
- CECCHINI, J.A., MONTERO, J., ALONSO, A., IZQUIERDO, M., & CONTRERAS, O. (2005). *Effects of an intervention program for development of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths*. En revisión.
- CECCHINI J.A., 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.
- CRUZ, J., CAPDEVILA, L., BOIXADOS, M., PINTANEL, M., ALONSO, C., MIMBRERO, J. Y TORREGOSA, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el *fair play* en deportistas jóvenes. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 9, 37-87.
- DANISH, S.J. (1997). *Going for the goal: A life skills program for adolescent*. En G. ALBEE Y T. GULLOTA (comps.), *Primary preventions work*, Vol. 6: *Issues in children´s and families´live* (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.
- DANISH, S. J., NELLEN, V. Y OWENS, S. (1996). *Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills*. En J. L. VAN RAALTE Y B. W. BREWER (comps.), *Exploring sport and exercise psychology* (205-228). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- DANISH, S. J., PETITPAS, A. J. & HALE, B. D. (1990). *Sport as a context for developing competence*. En T. P. GULLOTTA, G. R. ADAMS & R. MONTEMAYOR (comps.), *Developing social competency in adolescence* (169-194). Newbury park, CA: Sage.
- DUDA, J. L., OLSON, L. K. & TEMPLIN, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 1, 79-87
- ENNIS, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls, *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- ENNIS, C. D., COTHRAN, D. J., DAVIDSON, K. S., LOFTUS, S. J., OWENS, L., SWANSON, L., & HOPSICKER, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58-72.
- ENNIS, C. D., SOLMON, M. A., SATINA, B., LOFTUS, S. J., MENSCH, J. & 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.
- ESCARTÍ, A., PASCUAL, C. Y GUTIÉRREZ, M., (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- HELLISON, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation.
- HELLISON, D. & GEORGIADIS, N. (1992). Teaching values through basketball. *Strategies*, 5, 5-8.
- HELLISON, D. R. (1988). Cause of death: Physical education—a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 59, 18-21.
- (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HELLISON, D. R., MARTINEK, T. J., & CUTFORTH, N. J. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, 321-337.
- HERNÁNDEZ A. Y ANGUERA M. T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13, 263-270.
- HOFMAN, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 572-582.

- GARCÍA CUETO, E., GALLO, P.Y MIRANDA, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- GARCÍA, L. F., RUIZ, M. A. Y ABAD, F. J. (2003). Factor structure of the Spanish WAIS-III. *Psicothema*, 15, 155-160.
- GIBBONS, S. & EBBECK, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- GIBBONS, S., EBBECK, V. & WEISS, M. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- KAVUSSANU, M. & NTOUMANIS, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518.
- KAVUSSANU, M. & ROBERTS, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise psychology*, 23, 37-54.
- MARTINEK, T. J. & HELLISON, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- MILLER, S. C., BREDEMEIER, B. J. L. & SHIELDS, D. L. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- ROMANCE, T., WEISS, M. & BOCKOVEN, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- SANDÍN, B., CHOROT, P., SANTED, M. A. Y VALIENTE, R. M. (2003). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para niños. *Psicothema*, 14, 333-339.
- SHIELDS, D. L. L. & BREDEMEIER, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SHIELDS, D. L. L., BREDEMEIER, B. J. L., GARDNER, D. E. & BOSTROM, A. (1995). Leadership, cohesion and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.
- 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.
- WEISS, M. R. & BREDEMEIER, B. J. (1990). Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 331-378.
- WEISS, M. R. & SMITH, A. L. (2002). Moral development in Sport and Physical Activity: Theory, Research, and Intervention. En T. S. HORNE (comp.), *Advances in Sport Psychology*. Champaign, IL.: Human Kinetics, 243-280.