

## LOS PROCESOS DE TRANSFERENCIA EN EL PROGRAMA DELFOS<sup>1</sup>

**José A. Cecchini**  
**Jorge Fernández Losa**  
**Carmen González**  
*Universidad de Oviedo*

**José A. Arruza**  
*Universidad del País Vasco*

**RESUMEN:** Este estudio examinó las repercusiones del Programa Delfos sobre las opiniones y actitudes de fair-play en el deporte y su transferencia a los niveles de auto-control en otros contextos no deportivos. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N=119), de una media de edad de 13.6 años (grupo experimental = 59, grupo control = 60). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol-sala de una hora de duración. En el mismo tiempo el grupo control realizó sesiones de educación física de iniciación al fútbol-sala. Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el auto-control criterial, 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. Después de la implementación se observaron correlaciones entre las medidas de fair play y de auto-control. El modelo de ecuación estructural (SEM) mostró como el fair play en el deporte predice significativamente el auto-control en otros contextos de la vida diaria, después de la implementación del programa. En el grupo control no se encontraron cambios significativos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación en valores. Deporte educativo. Fair play. Autocontrol.

## THE PROCESSES OF TRANSFERENCE IN THE PROGRAM DELFOS.

**ABSTRACT:** This study examined the after effects of the Delfos Program on fair-play attitudes and opinions in sport and its transference to self - control levels in contexts other than sport. The sample was formed by students from two public schools (N=119), with an average age of 13.6 years (N= 59 experimental group y N= 60 control group). The Intervention Program was applied to the experimental group in twenty one-hour-long sessions of initiation to indoor soccer. At the same time the control group took sessions of physical education trough initiation to indoor soccer. The results showed, in the experimental group, significant progress in personal feedback, reward delay, self - control criterion, and opinions related to diversion. A decrease in variables related to hard play was observed, together with an imperious search for victory. After the implementation, correlations were observed between measurements of fair play and of self - control. The structural equation pattern showed that fair play in sport significantly predicts self - control in other contexts of daily life. No significant changes were found in the control group.

**KEY WORDS:** Education in values. Educational sport. Fair play. Self – control.

---

1 Este estudio ha sido subvencionado por la Asociación Amigos del Deporte.

# 1. INTRODUCCIÓN

En Las Leyes, Platón, duda abiertamente de que el conocimiento origine los objetivos morales que en un primer momento se prometía, llegando a considerar la formación de hábitos buenos por medio del ejercicio y la practica del deporte. Plantea que la virtud, el gran objetivo de la educación, no puede ser enseñada: se adquiere por la práctica o el ejercicio físico. Esta creencia del deporte como constructor del carácter está en los orígenes de la educación física. En el deporte, el carácter está fuertemente unido al “ethos”, enraizado en su talante filosófico humanista y pedagógico verdadera razón del éxito del movimiento olímpico.

Esta idea está basada en la premisa de que el deporte proporciona un vehículo para aprender a cooperar con compañeros de equipo, a negociar y a dar soluciones a los conflictos morales, a desarrollar auto-control, a mostrar valor y a aprender virtudes como justicia, lealtad, persistencia y trabajo en equipo<sup>2</sup>. Además conlleva una doble afirmación. Primera, que la práctica del deporte desarrolla el fair play o la deportividad. Segunda, que la deportividad manifestada en la práctica del deporte se transfiere de un modo automático a otros contextos de la vida diaria.

Últimamente estas cuestiones han sido objeto de investigaciones empíricas. Para ello se han seguido dos estrategias diferentes. La primera estrategia fue comparar el razonamiento moral de deportistas y no deportistas, en función de los criterios que emplean para dar soluciones a los conflictos morales. La investigación inicial, empleando medidas de madurez moral general, revelaron que jugadores universitarios de baloncesto razonaron en un nivel menos maduro que los universitarios no deportistas<sup>3</sup>. En el siguiente trabajo, usando dilemas morales establecidos en deporte y en contextos de la vida diaria, se evidenció que los jugadores universitarios de baloncesto manifestaron un razonamiento menos maduro que los no deportistas en respuesta a ambos dilemas morales en la vida y en el deporte<sup>4</sup>.

La segunda estrategia usada para examinar la relación entre la participación en deportes y moralidad fue determinar si el grado de implicación deportiva se asociaba con el razonamiento moral, tendencias agresivas y juicios sobre la legitimidad de acciones deportivas intencionalmente lesivas. Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk<sup>5</sup>, encontraron que el grado de implicación de los chicos en deportes de alto contacto, tales como fútbol, lucha y judo, y la implicación de las chicas en deportes de mediano contacto como fútbol y baloncesto, se asociaban con un razo-

2 Vid. Shields, D.L.L. y Bredemeier, B.J.L.: *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.

3 Bredemeier, B. y Shields, D.: “Divergence in moral reasoning about sport and everyday life”. *Sociology of Sport Journal*, nº 1, (1984), pp. 348-357; Hall, E.R.: *Moral development levels of athletes in sport specific and general social situations*. Tesis doctoral no publicada. Texas Woman’s University, Denton, 1981.

4 Bredemeier, B. y Shields, D. . “Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis”. *Journal of Genetic Psychology*, nº 14, (1986),7, pp. 7-18.

5 Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D. y Shewchuk, R.: “Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies”. *Journal of Moral Education*, nº 15, (1986), pp. 212-220.

namiento moral menos maduro y con tendencias más elevadas de agresividad en el deporte y en la vida diaria. Estos descubrimientos fueron corroborados en otros dos estudios que revelaron que la extensa participación en deporte de mediano contacto entre gente joven<sup>6</sup>, y en deportes de alto contacto entre chicos en un campamento de verano<sup>7</sup>, se correspondieron con juicios que legitimaban los comportamientos agresivos en el deporte.

Estos descubrimientos son alarmantes y siembran serias dudas sobre la creencia de que el deporte, tal y como está estructurado, desarrolla el carácter. Sin embargo, como Shields y Bredemeier han apuntado, no hay nada intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas.

Frente a esta realidad, en los últimos años han proliferado programas para mejorar el razonamiento moral y los comportamientos éticos a través del deporte. Esta aparente contradicción no es tal, ya que en este caso la práctica del deporte se supedita a la conquista de otros objetivos diferentes al éxito a toda costa en la competición. Los programas que han tenido una mayor repercusión se han centrado: (a) el desarrollo de habilidades para la vida<sup>8</sup>, (b) la utilización del deporte para la paz<sup>9</sup>, (c) la educación socio-moral<sup>10</sup>, (d) el desarrollo de la responsabilidad personal y social<sup>11</sup>, (e) el juego limpio<sup>12</sup>.

Todos estos programas han sido evaluados y mostraron resultados satisfactorios. Estos modelos se basan, en general, en el principio de que las habilidades psico-sociales aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios (casa, escuela, relaciones entre iguales, etc.), sólo si las experiencias son específica-

- 6 Conroy, D.E., Silva, J.M., Newcomer, R.R., Walker, B.W. y Johnson, M.S.: "Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behaviors". *Journal of Sport Behaviors*, nº 11, (2001), pp. 157-174.
- 7 Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D. y Shewchuk, R.: "The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement". *Sociology and Sport Journal*, nº 4, (1987), pp. 48-60.
- 8 Danish, S.J.: Going for the goal: A life skills program for adolescent. Primary preventions work, en G. Albee y T. Gullota (ed.), Vol. 6: *Issues in children's and families' lives*. Thousand Oaks, CA: sage, 1997, p. 291.; Danish, S.J., y Nellen, V.C.: "New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth". *Quest*, nº 49, (1997), pp. 100-113 ; Danish, S.J., Nellen, V., y Owens, S.: Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills, en J.L. Van Raalte y B.W. Brewer (Ed.): *Exploring sport and exercise psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1996, p. 205.
- 9 Ennis, C.D.: "Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls". *Sport, Education and Society*, nº 4, (1999), pp. 31-49; Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J., y McCauley, M.T.: "Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 70, (1999), pp. 273-285.
- 10 Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L., y Shields, D.L.L.: "Sociomoral education through physical education with at-risk children". *Quest*, nº 49, (1997), pp. 114-129.
- 11 Hellison, D.R.: *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995; Hellison, D.R., Martinek, T.J., y Cutforth, N.J.: "Beyond violence prevention in inner city physical activity programs". *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, nº 2, (1996), pp. 321-337; Martinek, T.J., y Hellison, D.R.: "Fostering resiliency in underserved youth through physical activity". *Quest*, nº 49, (1997), pp. 34-49.
- 12 Comisión para el Juego Limpio de Canadá, 1986.

mente diseñadas e implementadas con este propósito<sup>13</sup>. Es decir, que no se puede afirmar que las conquistas alcanzadas en el contexto deportivo se transfieran sin más a la vida fuera del deporte, por lo que los programas deben incluir en su método procesos de transferencia debidamente estructurados.

El modelo de “Responsabilidad Personal y Social” de Hellison<sup>14</sup>, por ejemplo, mantiene una estructura piramidal y progresiva en cinco niveles de responsabilidad: a) respetar los derechos y sentimientos de los demás (auto-control, fair play); b) estar motivado (esfuerzo, persistencia); c) autonomía (independencia, auto-gobierno); d) ayuda a los demás (cooperación, altruismo); e) aplicar estas responsabilidades en otros dominios ajenos al deporte (transferencia, ética social). En un estudio realizado en jóvenes escolares a los que se subdividió en tres grupos, control, que realizó clases de iniciación al deporte, experimental A, al que se le aplicó los cuatro primeros niveles del programa de Hellison, y experimental B al que se le aplicaron los cinco niveles incluidos los procesos de transferencia, se observó que en el grupo control no se produjeron cambios, en el grupo experimental A se mejoró el fair play en el deporte pero no transfirieron estas conquistas a otros contextos no deportivos y solo a los que se les aplicaron los procesos de transferencia desarrollaron valores fuera del deporte<sup>15</sup>.

## 2. EL PROGRAMA DELFOS DE EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

Los orígenes 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<sup>16</sup>. 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 entretaja los principios teóricos que se derivan tanto de la

13 Danish, S.J., Petitpas, A.J. y Hale, B.D.: Sport as a context for developing competence, en T.P. Gullotta, G.R. Adams y R. Montemayor (ed.): *Developing social competency in adolescence*. Newbury park, CA: sage,1990, p. 169.

14 Hellison, D.R.: “Cause of death: Physical education – a sequel”. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, nº 59, (1988), pp. 18-21; Hellison, D.R.: *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995

15 Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., Contreras, O.: Effects of an intervention program for development of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths, (2005). En revisión.

16 Cecchini, J.A., González, C., Fernández, J., y Arruza, J.A.: 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, 2005.

teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, así como la experiencia y los hallazgos del equipo de investigación implicado en este proyecto.

Uno de los aspectos claves de este programa está relacionado con los procesos de transferencia. La transferencia es uno de los principios educativos más importantes del programa en la medida que persigue desarrollar valores personales y no únicamente deportivos. 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. Para trabajar la transferencia lo que intenta el programa, desde el primer momento, es relacionar los valores morales trabajados en el campo del juego con los valores en otros contextos. Por ejemplo, en el presente estudio se planteó como objetivo en una de las sesiones “respetar las reglas de juego sin necesidad de ser sancionado por el árbitro” (fair play), una vez trabajado en la práctica del deporte y al final de la sesión se planteó como objetivo de transferencia a otros contextos “portarse bien sin necesidad de castigos” (auto-control criterial); o “respetar las decisiones de los árbitros y recordar las reglas de juego” (fair play en el deporte), y “respetar a los profesores y recordar las normas de clase” (retroalimentación personal, objetivo de transferencia); o “respetar a los compañeros, los adversarios y las normas de juego y hacer lo que se debe en cada momento (fair play), y “evitar hacer algo que te gusta si sabes que no debes (retraso de la recompensa, objetivo de transferencia).

En función de estos antecedentes formulamos la hipótesis de que, en un tiempo relativamente corto, la implementación de este programa va a generar cambios positivos en las opiniones y actitudes relacionadas con el fair-play en el deporte, así como sobre el auto-control personal en otros dominios ajenos. No solo producirá cambios en estas variables si no que, después de finalizado el programa, encontraremos correlaciones entre las medidas de fair play con las medidas de auto-control. De tal forma que el fair play en el deporte predecirá significativamente el auto-control en otros contextos de la vida diaria.

Este tipo de investigaciones tiene sus limitaciones en el campo de las Ciencias Sociales. No obstante, para paliar algunas de estas dificultades intentaremos: seleccionar los grupos al azar, controlar las variables extrañas, no introducir sesgos en la selección de los participantes y construir grupos homogéneos, entre otras medidas que expondremos en el apartado siguiente.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Participantes

Un total de 119 niños, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, de segundo curso de la E.S.O. de dos Institutos, seleccionados al azar, de una población de aproximadamente 250.000 habitantes situada al norte de España. Esta muestra estaba integrada por 69 mujeres, de una media de edad de 13.6, y 50 varones, de una media de edad de 13.7.

### 3.2. Protocolo

La muestra se dividió al azar en dos grupos: experimental ( $n = 59$ , 35 niñas y 24 niños), y control ( $n = 60$ , 34 niñas y 26 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. La primera para conocer las opiniones de los participantes sobre el fair-play en el juego del fútbol<sup>17</sup>. La segunda para valorar su auto-control personal a través de las cinco escalas del cuestionario CACIA<sup>18</sup>.

A partir de aquí y durante diez semanas (veinte sesiones de una hora de duración) al grupo experimental se le aplicó el Programa Delfos de educación en valores a través del deporte por un profesor, formado a tal efecto. Para ello se implementó una unidad didáctica de fútbol-sala, añadiendo al diseño de las sesiones una serie de principio, procedimiento 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 al objeto de mejorar el auto-control. En el mismo tiempo el grupo de control realizó la misma unidad de aprendizaje del fútbol-sala pero sin aplicar el Programa Delfos.

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

### 3.3. Procedimiento

Este programa se basa en los siguientes principios educativos: 1. “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. Esto debe ir unido a una formación profesional específica en este campo; 2. “Establecer metas”. La creencia de que la práctica del deporte, sin más, permite aprender a cooperar con los compañeros de equipo, a negociar y dar solución a conflictos morales, a desarrollar el auto-control, la constancia, la justicia, etc., hoy en día no es sostenible. 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; 3. “Asumir objetivos”. 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; 4. “Calidad de las relaciones personales”. La educación implica una influencia o contacto humano, porque se trata de un fenómeno social, y la calidad de la educación depende, en gran medida de la calidad de las relaciones personales; 5. “Desarrollar planes y estrategias”. 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 contex-

17 Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbrero, J. y Torregosa, M.: “Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas jóvenes”. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, nº 9, (1996), pp. 37-87.

18 Capafons, A., Silva, F. : CACIA, *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid , TEA Ediciones, 1998.

to deportivo, es necesario diseñar estrategias de intervención que permitan controlar adecuadamente este proceso; 6. "Aprender a través de la práctica". Frente a otras situaciones o contextos educativos, el deporte permite a los participantes aprender en circunstancias naturales de juego, a través de la propia experimentación; 7. "Reflexión y puesta en común". Una estructura de razonamiento subyace al juicio sobre cual es el comportamiento correcto y cual 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; 8. "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<sup>19</sup>.

En base a estos principios educativos, la sesión diaria se organizó en las siguientes fases: 1. Tiempo dedicado a la puesta en común de los objetivos de transferencia consensuados en la sesión anterior. Al 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; 2. Propuesta de objetivos, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación. Se les hizo ver que los objetivos eran una propuesta del profesor pero que solo llegarían a ser operativos cuando fueran libremente asumidos, de ahí la importancia de discutirlos en el caso en que hubiera discrepancias. 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; 3. 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; 4. 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 aquellas que los alejaban de los objetivos propuestos; 5. Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado y a la reflexión a cerca 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.; 6. Transferencia a otras situaciones de la vida diaria mediante la determinación de objetivos a 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.

Como ejemplo de una sesión y de las tareas realizadas, en la sexta semana planteamos como objetivo de enseñanza el trabajo en equipo: la colaboración con los compañeros ("en el fútbol no se puede ser individualista"), la ayuda a los demás ("en defensa son necesarias las ayudas y los relevos"), etc. El desarrollo práctico de la actividad consistió en el aprendizaje y del sistema 1:2:2. El profesor explicó los puestos de los jugadores y las diferencias entre el sistema de ataque y de defensa. A continuación

19 Danish, S.J., Petitpas, A.J. y Hale, B.D.: Sport as a context for developing competence, en T.P. Gullotta, G.R. Adams y R. Montemayor (ed.): *Developing social competency in adolescence*. Newbury park, CA: sage,1990, p. 169.

se formaron grupos colaborativos dirigidos por uno de los estudiantes que hizo las veces de profesor-entrenador (roles de liderazgo), y practicaron el sistema 1:2:2. Después de la reunión del grupo para evaluar los puntos débiles y fuertes del sistema y su actitud como miembros de un equipo con tareas específicas supeditadas a los logros del grupo, se valoró la amistad y el compañerismo como elemento sustancial. Por último en las tareas de transferencia se les pidió que en los próximos días realizaran una actividad en grupo para alcanzar un objetivo común. Deberían plantearse un reto interesante y dividir el trabajo entre los participantes valorando la amistad y el compañerismo.

Para implementar el programa se utilizaron las siguientes estrategias: 1. 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 a sí como las conductas y comportamientos que esperábamos observar. El contrato comprometía al profesor y a los alumnos; 2. Exposición de motivos, conversaciones y debates breves, para concienciar a los alumnos sobre los valores que se trabajaron en cada sesión. 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; 3. 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; 4. 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) tuviese voluntad de resolverlo, d) se pusieran en la situación del otro (empatía), d) intentasen colaborar, e) llegasen a una solución justa; 5. Utilizar modelos o individuos de la comunidad deportiva que se han distinguido por un comportamiento moral ejemplar; 6. Proponer tareas abiertas o predominantemente perceptivas que fueron presentadas de un modo global; 7. Tener en cuenta, en todo momento, los intereses de los jóvenes, que participaron activamente en la toma de decisiones; 8. Reconocer, de forma privada, los progresos individuales, o las mejoras personales, al objeto de proporcionar percepciones auto-referenciadas; 9. Establecer pequeños grupos cooperativos; 10. Promover “la ayuda a los demás”; 11. Evaluar privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales y colectivas, la participación y el esfuerzo de un modo auto-referenciado; 12. Permitir a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad<sup>20</sup>.

20 Cfr. Cecchini J. A., González C., Carmona M., Arruza J., Escartí A. y Balagué G.: “The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States”. *European Journal of Sport Science*, nº 1, (2001), pp. 117-126; Cecchini, J.A., González, C., Carmona, M. y Contreras, O.: “Relaciones entre el Clima Motivacional, la Orientación de Meta, la Motivación Intrínseca, la Auto-confianza, la Ansiedad y el Estado de Ánimo en Jóvenes Deportistas”. *Psicothema*, nº 16, (2004), pp. 104-109; Cecchini J., Méndez A. y Muñiz J. “Motives for practicing sport in spanish schoolchildren”. *Psicothema*, nº 14, (2002), pp. 523-531; Cecchini J.A., Montero J. y Peña V.: “Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control”. *Psicothema*, nº 15, (2003), pp. 631-637.



A continuación, cada una de estas estrategias fue operacionalizada en términos de un amplio rango de prácticas de enseñanzas específicas de la iniciación al fútbol-sala.

### 3.4. Propiedades de los cuestionarios e instrumentos de medida

La "Escala de Actitudes de Fairplay"<sup>21</sup>, es un cuestionario de 23 ítems divididos en tres subescalas: 12 de Juego duro ("Es aceptable que un jugador reacciones 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 Diversión ("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 6 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. Además del  $\chi^2$  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. La estructura de la hipótesis tuvo una pobre forma:  $X^2 = 370.58$ ,  $p < .01$ ,  $GFI = .79$ ,  $RMR = .15$ ,  $RMSEA = .07$ ,  $NFI = .61$ , y el  $CFI = .79$ . La inspección de los índices de modificación de Lagrange y la matriz residual estandarizada sugirieron que seis ítems de la subescala de Juego duro, dos de la subescala de Victoria y otros dos de la subescala de Diversión tenían que ser eliminados para mejorar la forma del modelo. Eliminar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que conserva la estructura general del factor formulado originalmente, pero con únicamente los indicadores más convenientes<sup>22</sup>. El modelo modificado de 13 ítems tuvo una excelente forma:  $X^2 = 66.28$ ,  $p > .1$ ,  $GFI = .90$ ,  $RMR = .03$ ,  $RMSEA = .03$ ,  $NFI = .94$ , y el  $CFI = .97$ .

El "Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente"<sup>23</sup> consta de cinco escalas para medir el auto-control en niños mayores y adolescentes (entre 11 y 19 años): *Retroatención personal*, compuesta por 21 elementos, una puntuación

21 Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbbrero, J. y Torregosa, M.: "Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas jóvenes". *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, nº 9, (1996), pp. 37-87.

22 Hofman, R.: "Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis". *Educational and Psychological Measurement*, nº 55, (1995), pp. 572-582.

23 Capafons, A., Silva, F. : CACIA, *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid , TEA Ediciones, 1998.

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”); *Auto-control* criterial, 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”); *Auto-control* 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 mí 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 sub-escala *Retroalimentación* personal, que sumarían las negativa. El cuestionario recoge otras normas de aplicación y corrección que han sido aplicadas al presente estudio.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Diferencias pre-post intervención

Para conocer los cambios que el programa de intervención ha generado se realizó una prueba T para dos muestras relacionadas. Se observaron mejoras en la *Retroalimentación personal*,  $t(1, 58) = -2.73$ ,  $p < .005$ , el *Retraso de la recompensa*,  $t(1, 58) = -3.06$ ,  $p < .005$ , el *Auto-control* criterial,  $t(1, 58) = -2.80$ ,  $p < .01$ , y las opiniones relacionadas con la *Diversión*,  $t(1, 58) = -2.79$ ,  $p < .005$ . Se observaron también disminuciones en las variables que miden aspectos negativos: opiniones relacionadas con el *Juego duro*,  $t(1, 58) = 3.72$ ,  $p < .001$ , y la búsqueda imperiosa de la Victoria  $t(1, 58) = 5.63$ ,  $p < .001$ . Las sub-escalas de *Auto-control* procesal y de *Sinceridad* permanecieron estables. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas variables en el grupo control.

## 4.2. Correlaciones bivariadas

Para conocer mejor el verdadero alcance de los efectos del programa se realizó un análisis de correlaciones bivariadas entre las medidas de fair play en el deporte y las medidas de transferencia a otros contextos no deportivos (auto-control). Se realizaron correlaciones pre y post en los grupos experimental y control, en total cuatro. No se observaron correlaciones significativas en ninguna de las medidas para el grupo de control (pre y post), ni en la fase pre del grupo experimental. Sin embargo, después de la puesta en práctica del programa aparecieron correlaciones significativas en el grupo experimental (Tablas 1), entre las variables Retraso de la recompensa y Auto-control criterial con todas las variables de fair play, y entre la subescala Retroalimentación personal con las medidas de Juego duro y Victoria. El Auto-control procesal no correlacionó con ninguna de las medidas.

	Juego duro	Diversión	Victoria
Retroalimentación personal	-.41**(.11)	.10(-.14)	-.29* (.12)
Auto-control procesal	-.11(-.14)	.17(.03)	-.12(-.02)
Retraso de la recompensa	-.35**(-.09)	.40**(-.17)	-.41**(.22)
Auto-control criterial	-.41**(-.07)	.34**(-.22)	-.33*(.16)
**p<.01, * p<.05			

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre las subescalas de fair play y de Auto-control después de la implementación del programa en el grupo experimental (entre paréntesis el grupo control).

## 4.3. El modelo jerárquico de fair play y auto-control

En este estudio nos propusimos conocer los procesos de transferencia del fair play en el deporte al auto-control fuera del deporte después de la implementación del programa. Para comprobar este objetivo hemos elaborado un modelo jerárquico con el fair play de factor de segundo orden definido por los factores de primer orden Diversión, Victoria y Juego duro, y el Auto-control como factor de segundo orden definido por los factores de primer orden Retraso de la recompensa, Auto-control criterial y la Retroalimentación personal (medidas que fueron objeto de cambio en el programa). Se formuló la hipótesis de que la participación en el programa generaría cambios en las conductas de fair play en el deporte y que después serían transferidas a otros contextos (auto-control). Altos niveles de fair play se corresponderían con altos niveles de auto-control. Primero fue probado el modelo de hipótesis incluyendo todas las variables en el grupo de control y luego en el experimental. Los mismos índices de forma descritos anteriormente se usaron aquí para examinar la conveniencia del modelo. Los índices mostraron una buena adecuación del modelo a los datos. Todos los parámetros calculados fueron significativos y se muestran en la Figura 1. Debido al modo en que se midió el fair play (altas puntuaciones denotan bajos niveles de fair play) una relación negativa entre el fair play y el auto-control implica que un incremento del fair play se corresponde a niveles altos de auto-control. Niveles negativos de fair play predijeron negativamente el auto-control ( $B = -.79$ ),

Para examinar si esto ocurría independientemente del programa realizamos los mismos análisis en el grupo control. En este caso el fair play no predijo significativamente el auto-control ( $B = .11$ ).

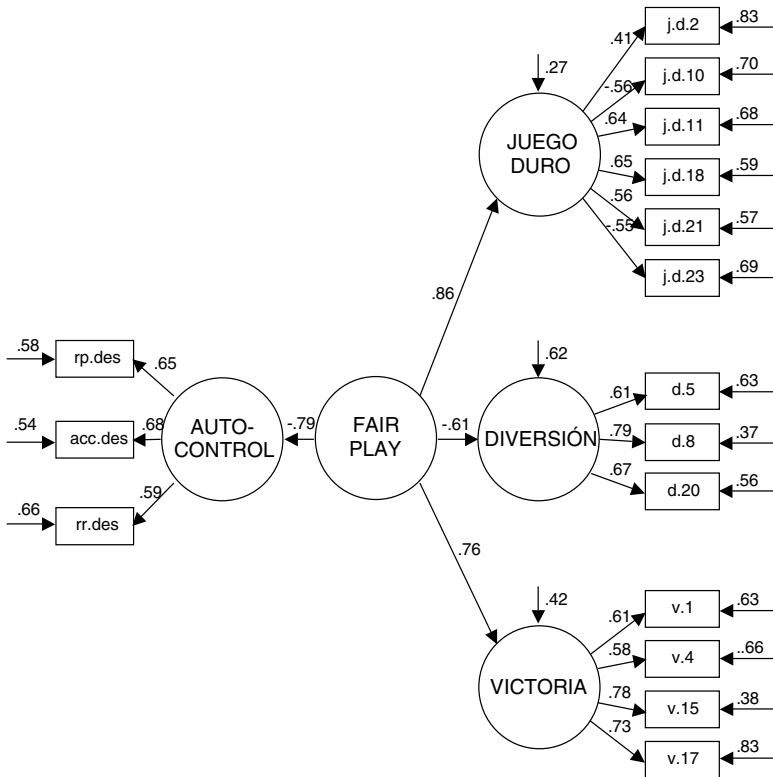


Figura 1. El modelo de hipótesis formulada entre el fair play en deporte y el auto-control en otros contextos, después de implementado el programa en el grupo experimental. Las puntuaciones altas en los índices de fair play reflejan bajos niveles de fair play.

## 5. DISCUSIÓN

La primera hipótesis que se formuló fue que, en un tiempo relativamente corto, el Programa Delfos generaría cambios en la opiniones y actitudes relacionada con el fair-play. Observamos en este estudio como las opiniones sobre el juego duro, los comportamientos violentos, las protestas o la violación de las reglas de juego experimentaron un retroceso significativo, al igual que los 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.

Las estrategias utilizadas documentan la efectividad del programa. El proyecto se fundamenta en sesiones prácticas en la que se abordaron problemas concretos de desarrollo moral. Consideramos que la mejor manera de conseguir el desarrollo moral de los alumnos es a través del razonamiento, la discusión y resolución de las situaciones en la que los valores entren en conflicto. Los participantes debían extraer conclusiones útiles para su desarrollo moral de las situaciones personales vividas. El carácter cíclico implica una espiral dialéctica entre la acción (deportiva) y la reflexión (razonamiento moral), de forma que ambas quedan integradas y se complementan. El método supone una espiral auto-reflexiva formada por ideas sucesivas de planificación, acción, observación y reflexión.

La segunda hipótesis que se formuló fue que las experiencias de fair play en el deporte se transferirían a otros contextos no deportivos en los que mejorarían los niveles de auto-control. En este sentido, se observó un incremento de la capacidad para conocerse a uno mismo y ser consciente de las consecuencias de los propios actos (Retroalimentación 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); y una buena resistencia al estrés y a situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían (Auto-control criterial). La única dimensión del auto-control que no experimentó cambios fue el Auto-control procesal. Es la única sub-escala negativa ya que una elevada puntuación puede indicar desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas.

Para explicar estos procesos de transferencia formulamos la hipótesis de que una vez implementado el programa encontraríamos correlaciones estadísticamente significativas entre las variables que miden el fair play y las variables que miden los comportamientos positivos de auto-control, de tal manera que los cambios de fair play en el deporte serían un predictor significativo de los cambios de auto-control en otros contextos. Los resultados permiten aceptar esta hipótesis.

¿Pero cómo deben explicarse estos cambios? ¿Es que el razonamiento moral en el deporte se transfiere al auto-control fuera del deporte? Nosotros creemos que no es exactamente así. Como ya hemos comentado para mejorar las opiniones sobre el fair play lo que se hizo fue trabajar de manera práctica el fair play en sesiones de fútbol-sala. Por ejemplo, en la sesión número cinco se planteó como objetivo de fair play “no engañar al árbitro para conseguir beneficios en el juego”. Como para alcanzar este objetivo los participantes lo tenían que demostrar en el propio juego, lo que en realidad se estaba trabajando era el auto-control criterial en el deporte, que después tenían que transferir a otros contextos: “hacer lo correcto aunque me premien por lo contrario” (auto-control criterial en la vida diaria). Es la dimensión eminentemente práctica de la intervención la que permite estas conquistas. Frente a otras formas de abordar el razonamiento moral alejadas de situaciones concretas de actuación, el programa Delfos exige poner constantemente en juego sus objetivos. Es un programa que no se queda en opiniones si no que aterriza en situaciones reales del deporte y de la vida.

La práctica hizo evidente para el profesor los comportamientos de los participantes y, por tanto, la distancia entre lo que estaba ocurriendo y lo que se esperaba que ocurriese. En función de ello el profesor intervino dando información constante a los participantes de la marcha de la actividad, alentando las conductas positivas y reconduciendo aquellas que los alejaban de los objetivos propuestos.

Ahora bien, no es la dimensión práctica del deporte la que, sin más, garantiza estas conquistas, sino el contexto educativo en el que ese deporte se desarrolla. Hay que desterrar la idea de que la simple práctica del deporte mejora el fair play y que además luego el deportista transfiere estos comportamientos éticos en el deporte a la vida diaria. Pero esto no quiere decir que el potencial de beneficios, tanto morales como personales, no exista. El deporte puede ser un instrumento educativo de primer orden ya que se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos donde todas esas instancias se ponen en juego. Pero dependerá del contexto en el que ese deporte se implemente, de los padres, profesores, entrenadores y, en última instancia de los propios deportistas el que el deporte sea un medio de desarrollo moral o todo lo contrario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREDEMEIER, B. y SHIELDS, D.: "Divergence in moral reasoning about sport and everyday life". *Sociology of Sport Journal*, nº 1, (1984), pp. 348-357.
- BREDEMEIER, B. y SHIELDS, D. . "Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis". *Journal of Genetic Psychology*, nº 14, (1986),7, pp. 7-18.
- BREDEMEIER, B.; WEISS, M.; SHIELDS, D. y SHEWCHUK, R.: "Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies". *Journal of Moral Education*, nº 15, (1986), pp. 212-220.
- BREDEMEIER, B.; WEISS, M.; SHIELDS, D. y SHEWCHUK, R.: "The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement". *Sociology and Sport Journal*, nº 4, (1987), pp. 48-60.
- CAPAFONS, A. y SILVA, F. : CACIA, *Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid , TEA Ediciones, 1998.
- CECCHINI, J.A.; GONZÁLEZ, C.; CARMONA, M.; ARRUZA, J.; ESCARTÍ, A. y BALAGUÉ, G.: "The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States". *European Journal of Sport Science*, nº 1, (2001), pp. 117-126
- CECCHINI, J.A.; GONZÁLEZ, C.; CARMONA, M. y CONTRERAS, O.: "Relaciones entre el Clima Motivacional, la Orientación de Meta, la Motivación Intrínseca,

- la Auto-confianza, la Ansiedad y el Estado de Ánimo en Jóvenes Deportistas". *Psicothema*, nº 16, (2004), pp. 104-109.
- 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.; MÉNDEZ, A. y MUÑIZ, J.: "Motives for practicing sport in spanish schoolchildren". *Psicothema*, nº 14, (2002), pp. 523-531.
- CECCHINI, J.A.; MONTERO, J.; ALONSO, A.; IZQUIERDO, M. y 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.: "Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control". *Psicothema*, nº 15, (2003), pp. 631-637.
- CONROY, D.E.; SILVA, J.M.; NEWCOMER, R.R.; WALKER, B.W. y JOHNSON, M.S.: "Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behaviors". *Journal of Sport Behaviors*, nº 11, (2001), pp. 157-174.
- CRUZ, J.; CAPDEVILA, L.; BOIXADOS, M.; PINTANEL, M.; ALONSO, C.; MIMBRERO, J. y TORREGOSA, M.: "Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair play en deportistas jóvenes". *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, nº 9, (1996), pp. 37-87.
- DANISH, S.J.: Going for the goal: A life skills program for adolescent. Primary preventions work, en G. Albee y T. Gullotta (ed.), , Vol. 6: *Issues in children's and families'live*. Thousand Oaks, CA: sage,1997, p. 291.
- DANISH, S.J. y NELLEN, V.C.: "New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth". *Quest*, nº 49, (1997), pp. 100-113.
- DANISH, S.J.; NELLEN, V. y OWENS, S.: Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills, en J.L. Van Raalte y B.W. Brewer (Ed.), *Exploring sport and exercise psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association,1996, p. 205.
- DANISH, S.J.; PETITPAS, A.J. y HALE, B.D.: Sport as a context for developing competence, en T.P. Gullotta, G.R. Adams y R. Montemayor (ed.), *Developing social competency in adolescence*. Newbury park, CA: sage,1990, p. 169.
- ENNIS, C.D.: "Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls". *Sport, Education and Society*, nº 4, (1999), pp. 31-49.

- ENNIS, C.D.; SOLMON, M.A.; SATINA, B.; LOFTUS, S.J.; MENSCH, J. y MCCAULEY, M.T.: "Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 70, (1999), pp. 273-285.
- HALL, E.R.: *Moral development levels of athletes in sport specific and general social situations*. Tesis doctoral no publicada. Texas Woman's University, Denton (1981).
- HELLISON, D.R.: "Cause of death: Physical education – a sequel". *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, nº 59, (1988), pp. 18-21.
- HELLISON, D.R.: *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.
- HELLISON, D.R.; MARTINEK, T.J. y CUTFORTH, N.J.: "Beyond violence prevention in inner city physical activity programs". *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, nº 2, (1996), pp. 321-337.
- HOFMAN, R.: "Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis". *Educational and Psychological Measurement*, nº 55, (1995), pp. 572-582.
- MARTINEK, T.J. y HELLISON, D.R.: "Fostering resiliency in underserved youth through physical activity". *Quest*, nº 49, (1997), pp. 34-49.
- MILLER, S.C.; BREDEMEIER, B.J.L. y SHIELDS, D.L.L.: "Sociomoral education through physical education with at-risk children". *Quest*, nº 49, (1997), pp. 114-129.
- SHIELDS, D.L.L. y BREDEMEIER, B.J.L.: *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.
- SOLOMON, G.B.: "Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students". *Journal of Physical Education, and Recreation*, nº 68, (1997), pp. 22-25.