

Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control

José A. Cecchini, Javier Montero y José V. Peña
Universidad de Oviedo

Este estudio examinó las repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995) sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control en jóvenes escolares. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N= 142), de una media de edad de 12.7 años (grupo experimental= 72, grupo control= 70). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en diez 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 auto-control criterial, el auto-control del proceso, las opiniones relacionadas con la diversión, y las conductas deportivas. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. En el grupo control no se encontraron cambios significativos.

Consequences of the intervention programme for developing Hellison's Personal and Social Responsibility on fair-play and self-control behaviours. This study tested consequences obtained from the Intervention Programme for developing Hellison's Personal and Social Responsibility (1995) about fair-play behaviours and self-control among young students. The sample was formed by students from two state schools (N= 142), with an average age of 12.7 (experimental group= 72, control group= 70). The intervention Programme was applied to the experimental group throughout ten one hour periods on indoor football initiation. The results showed, in experimental group, meaningful improvements in personal feed-back, reward delay, criterial self-control, self-control process, opinions related to enjoyments, and sporting behaviours. Decreases in variables related to rough play, and un-sporting behaviours were observed. No meaningful changes were found in the control group.

Históricamente, los grandes pedagogos han defendido la idea que la práctica del deporte desarrolla la moralidad y el carácter (Platón, Locke, Rousseau, Vives, etc.). Esta concepción del deporte 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. Por desgracia esta afirmación está muy lejos de ser evidente (Fejgin, 1994; Gruber, 1984; Shields y Bredemeier, 1995; Willis y Campbell, 1992). Esto no quiere decir que el potencial de beneficios, tanto morales como personales, no exista. Simplemente es arriesgado asumir que tales resultados aumenten automáticamente por la participación activa en el deporte. 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 presen-

te estudio se justifica por la necesidad de analizar experimentalmente las repercusiones de un programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social (Hellison, 1995) sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control en jóvenes escolares, y, de este modo, poder aportar algunas sugerencias o estrategias de intervención.

Las perspectivas teóricas dominantes, teoría del aprendizaje social y la aproximación al desarrollo estructural, son las que han guiado la investigación empírica del desarrollo moral en el deporte. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986; Burton y Kuncze, 1995) mantiene que el desarrollo moral es consecuencia del modelado y reforzamiento de adultos significativos, dentro del amplio proceso de socialización. Los comportamientos morales son definidos como acciones que se conforman a las normas y regulaciones sociales, y que se aprenden a través de la interacción con agentes socializadores. La teoría del desarrollo estructural, por su parte, se centra en la razón de los individuos o en el juicio de valores y comportamientos. Una estructura de razonamiento moral subyace al juicio propio sobre cuál es el comportamiento correcto y cuál no; esta estructura sufre cambios en su desarrollo como resultado de la maduración cognitiva y las interacciones sociales (Gilligan, 1982; Haan, 1991; Kohlberg, 1976; Piaget, 1995).

Fecha recepción: 11-3-03 • Fecha aceptación: 9-6-03

Correspondencia: José V. Peña

Facultad de Educación

Universidad de Oviedo

33003 Oviedo (Spain)

E-mail: bipe@pinon.ccu.uniovi.es

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

Los estudios basados en el desarrollo estructural han intentado explorar el razonamiento moral asociado a los juicios subyacentes al comportamiento del deportista. Este cuerpo de investigación se ha centrado en el análisis del razonamiento moral en el deporte y en los contextos de la vida diaria (Beller y Stoll, 1995; Breedmeier 1995; Rainey, Santilli y Fallon, 1992), el razonamiento moral, la legitimidad percibida de la agresión y el comportamiento deportivo (Ryan, Williams y Wimer, 1990; Solomon y Bredmeier, 1999), las diferencias individuales y el desarrollo moral (Dunn y Causgrove, 1999; Stephen, 2000) y los factores contextuales asociados al desarrollo moral (Shields, Bredmeier, Gardner y Bostom, 1995; Stephens, 2000). Los resultados de estas investigaciones son consistentes en las divergencias encontradas entre el razonamiento moral en la vida cotidiana y en el deporte. La investigación, sin embargo, está bastante menos desarrollada en el análisis de las relaciones que se establecen entre la orientación de meta de logro y los comportamientos éticos de los deportistas, ya que los resultados son contradictorios.

En los últimos años han proliferado los estudios dirigidos a desarrollar e implementar programas de intervención para mejorar los comportamientos éticos de los deportistas. Estos estudios y programas entretujan los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural. Los programas que han tenido un mayor impacto 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 et al. 1999), (c) la educación socio-moral (Miller, Bredmeier 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).

El modelo de «Desarrollo de Habilidades para la Vida» ha sido diseñado por Steven Danish al objeto de utilizar la actividad física y el deporte como medio a través del cual niños y jóvenes pudieran desarrollar competencias personales y sociales. Este autor

define la competencia como «la habilidad para planificar la vida, tener confianza en uno mismo y buscar recursos sociales en el afrontamiento» (Danish, Petitpas y Hale, 1990). El principio básico en el que se basa este modelo es que las habilidades pro-sociales aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios (casa, escuela, relaciones entre iguales, etc.), pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito.

El «Deporte para la Paz» es un programa de intervención diseñado por Catherine Ennis al objeto de atajar los comportamientos disruptivos de los estudiantes en institutos urbanos estadounidenses. El programa se diseñó en función de las necesidades detectadas en este tipo de jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc. Los conceptos y habilidades recogidos en este programa incluían responsabilidades personales y sociales, habilidades de negociación de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento y sentido de la comunidad. A pesar de que el «Deporte para la Paz» es un nuevo programa de intervención los datos recopilados documentan su efectividad para generar cambios de conducta moral y social en la Educación Secundaria (Ennis, 1999; Ennis et al., 1997, 1999).

Los programas de educación socio-moral se han diseñado para mejorar los comportamientos éticos entre iguales mediante habilidades de comunicación y cooperación (Solomon, 1997), el desarrollo de la empatía, la madurez del razonamiento moral, el énfasis de la orientación hacia metas de tarea, promoviendo la creación de un clima motivacional de maestría y los comportamientos pro-sociales (Miller, Bredmeier y Shields, 1997).

El modelo de «Responsabilidad Personal y Social» de Hellison (1988, 1995) es una aproximación holística que nace con la finalidad de desarrollar valores en jóvenes propensos a actividades delictivas. Su creador dirige en la actualidad el «Programa de Educación Física para Jóvenes de Riesgo» en la Universidad de Illinois (Chicago). Este programa de intervención se estructura, de forma escalonada, en cinco niveles de responsabilidad. Mantiene, por tanto, una estructura piramidal y progresiva. Los cinco niveles de responsabilidad son: (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). Estos niveles de responsabilidad describen qué necesidades tienen que ser aprendidas, pero es la implementación de estrategias de intervención la que establece el logro de los objetivos señalados. Estas estrategias incluyen conversaciones, instrucción directa, toma de decisiones individuales, reuniones para la evaluación del grupo y reflexiones sobre las metas conseguidas. Las conversaciones y la instrucción directa son definidas por el profesor para enseñar a los estudiantes los niveles de responsabilidad e integrarlos en las lecciones de educación física. La toma de decisiones individual, las reuniones en grupo y la reflexión focalizan la carga de la responsabilidad en los estudiantes. De este modo el «poder» se distribuye de manera alternativa entre profesor y alumnos. A medida que el programa se desarrolla los alumnos van alcanzando mayor grado de autonomía.

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). A tenor del número tan limitado de estudios que han intentado determinar la validez de es-

tos modelos, decidimos evaluar la implementación de un programa de intervención basado en el modelo de «Responsabilidad Personal y Social» (Hellison, 1995), en jóvenes escolares. Formulamos la hipótesis de 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 auto-control personal en otros dominios ajenos al deporte.

Método

Participantes

Un total de 142 niños, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, de primer curso de E.S.O. de dos colegios públicos, seleccionados al azar, de una población de aproximadamente 250.000 habitantes situada al norte de España. Esta muestra estaba integrada por 73 mujeres, de una media de edad de 12.7, y 69 varones, de una media de edad de 12.3.

Protocolo

La muestra se dividió al azar en dos grupos: experimental (n= 72, 37 niñas y 35 niños) y control (n= 70, 36 niñas y 34 niños). A cada grupo se le 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 et al. (1996). El segundo para valorar su auto-control personal a través de las cinco escalas del cuestionario CACIA (retroalimentación personal, retraso de la recompensa, auto-control criterial, auto-control del proceso y sinceridad), elaborado por Capafóns y Silva (1998).

Posteriormente se hicieron equipos de cinco jugadores, asignados al azar, que jugaron tres partidos de fútbol-sala. En estos encuentros dos observadores, formados a tal efecto, registraron las conductas sobre el fair-play (faltas de contacto, conductas antideportivas y conductas deportivas) de cada alumno durante sesenta minutos de juego utilizando la planilla diseñada por Cruz et al. (1996).

A partir de aquí y durante dos meses el grupo experimental realizó diez sesiones de Educación Física de una hora de duración. Un profesor, formado a tal efecto, aplicó el Programa de Intervención de D. Hellison (1995), siguiendo los procedimientos que se detallan más adelante. Para ello se implementó una unidad didáctica de iniciación al fútbol-sala, añadiendo al diseño de las sesiones una serie de normas y niveles integrados que tenían por objeto desarrollar los valores relacionados con el fair-play en la práctica del fútbol-sala y su transferencia a la vida cotidiana.

Una vez finalizadas estas sesiones se volvió a pasar las mismas baterías de cuestionarios y se disputaron otros tres partidos de fútbol-sala, con una duración total de sesenta minutos, registrándose las conductas sobre fair-play en la misma planilla (Cruz et al., 1996). Todos los cuestionarios fueron pasados individualmente o en pequeños grupos por cinco encuestadores formados a tal efecto.

Procedimiento

El programa de intervención se elaboró adaptando el modelo para «Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social» (Hellison, 1995). La sesión diaria se organizó en las siguientes fases: (a)

práctica abierta y tiempo dedicado al contacto personal del profesor con los alumnos; (b) charla de concienciación con todo el grupo respecto a los valores que se van a trabajar en la sesión; (c) desarrollo práctico de la actividad con normas y niveles integrados; (d) reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado y a la reflexión a cerca de los valores desarrollados en la sesión.

Para implementar el programa se utilizaron las siguientes estrategias: (a) debates breves, para concienciar a los alumnos sobre los valores que se trabajaron en cada sesión; (b) elaboración de pósters y carteles, que se colocaron en el aula, y en los que se recogían las responsabilidades contraídas; (c) instrucción directa en la enseñanza de las reglas, técnicas de juego y el aprendizaje de los estilos de micro enseñanza; (d) entrenamiento recíproco entre iguales, con normas integradas para desarrollar el fair-play.

Asimismo, para mejorar la responsabilidad personal y social en la toma de decisiones, se utilizaron las siguientes estrategias:

- **Modificación de la conducta.** Se dio la opción de adoptar una nueva conducta personal para compensar una falta de contacto o, en su caso, una conducta antideportiva. Por ejemplo, si un alumno no respetaba de forma reiterada las normas de juego, se le dio la alternativa de salir y regresar a la clase cuando rectificase su conducta y pidiera perdón a los compañeros.
- **Roles de liderazgo.** Se establecieron roles de liderazgo voluntario para que los alumnos con mayor nivel de competencia ayudaran a los menos dotados a finalizar sus tareas. También se utilizaron entrenadores voluntarios durante la práctica deportiva.
- **Ritmo de aprendizaje.** Tanto en la práctica abierta, al comienzo de la clase, como en los ejercicios de grupo, los alumnos podían modificar las tareas adaptándolas al ritmo de ejecución individual.
- **Auto-evaluación.** En el tiempo de reflexión, los alumnos auto-evaluaron sus comportamientos y, en su caso, progresos.

En la tabla 1 se recogen, de forma resumida, los cinco niveles de reponsabilidad que fueron trabajados en las sesiones (Hellison, 1995).

Nivel	Responsabilidad	Componentes
1	Respeto a los derechos y sentimientos de los demás durante el aprendizaje y juego del fútbol	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-control • Fair-play • Resolución de conflictos pacíficamente
2	Esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-motivación y trabajo en equipo
3	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de sus propios proyectos • Auto-entrenamiento
4	Ayuda a los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Roles de liderazgo voluntario
5	Comportamientos fuera de las clases de Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia

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 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 Divertimiento («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). La validez factorial del cuestionario ha sido examinada utilizando el análisis factorial confirmatorio. Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria. Los coeficientes alfa de Cronbach han sido .84, .73, .70, respectivamente, siendo consistentes con el estudio original (Cruz et al., 1996).

El «Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente» (CACIA, Capafons y Silva, 1998) consta de cinco escalas para medir el auto-control 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»); *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 negativas. El cuestionario recoge otras normas de aplicación y corrección que han sido aplicadas al presente estudio. La validez factorial del cuestionario ha sido también examinada utilizando el análisis factorial confirmatorio. La fiabilidad interna fue determinada al calcular los coeficientes alfa de Cronbach. Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria. Los coeficientes

alfa de Cronbach han sido .80, .78, .70, .57, .60, respectivamente, siendo consistentes con el estudio original y satisfactorios, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los aspectos implicados en cada escala.

Para medir las conductas de fair play se ha utilizado el instrumento de «Observación de Conductas de Fairplay» (Cruz et al., 1996). La plantilla consta de 18 comportamientos o incidentes divididos en tres categorías: 4 de Faltas de contacto («Patada», «Obstruir»), 8 de Conductas antideportivas («Protestar», «Engañar») y 6 de Conductas deportivas («Aceptar disculpas», «Animar al contrario»). Para evaluar la fiabilidad entre observadores se utilizó el porcentaje de acuerdo de Bellack (93%).

Resultados

Diferencias pre-post intervención

Al 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 2 hubo cambios significativos en todas las variables, salvo en la sub-escala de *Sinceridad*, que permaneció estable. El programa de intervención produjo mejoras en la *Retroalimentación personal*, $t(1, 70) = 11.09, p < .001$, el *Retraso de la recompensa*, $t(1, 70) = 10.81, p < .001$, el *Autocontrol criterial*, $t(1, 70) = 4.72, p < .001$, el *Autocontrol del proceso*, $t(1, 70) = 4.60, p < .001$, las opiniones relacionadas con la *Diversión*, $t(1, 70) = 10.76, p < .001$ y las *Conductas deportivas*, $t(1, 70) = 4.46, p < .001$. Se observaron también disminuciones en las variables que miden aspectos negativos: opiniones relacionadas con el *Juego duro*, $t(1, 70) = -19.32, p < .001$, la búsqueda imperiosa de la *Victoria* $t(1, 70) = -13.12, p < .001$, las *Faltas de contacto*, $t(1, 70) = -7.34, p < .001$ y las *Conductas antideportivas*, $t(1, 70) = -10.31, p < .001$. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas variables en el grupo control.

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 las 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, Λ de Wilks = .07, $F(11, 56) = 61.91, p < .001$, 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 la sub-escala *Sinceridad*. Las variables que experimentaron incrementos fueron: *Retroalimentación personal*, $F(1, 70) = 119.82, p < .001$, *Retraso de la recompensa*, $F(1, 70) = 114.17, p < .001$, *Autocontrol criterial*, $F(1, 70) = 21.97, p < .001$, *Autocontrol del proceso*, $F(1, 70) = 20.64, p < .001$, *Diversión*, $F(1, 70) = 113.05, p < .001$ y *Conductas antideportivas*, $F(1, 70) = 103.62, p < .001$. Las variables en las que se apreciaron retrocesos fueron: *Juego duro*, $F(1, 70) = 166.45, p < .001$, *Victoria*, $F(1, 70) = 169.95, p < .001$ y *Faltas de contacto*, $F(1, 70) = 51.84, p < .001$.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables en el grupo de control, Λ de Wilks = .97, $F(11, 52) = 1.47, p > .1$.

<i>Tabla 2</i>				
Media y desviación típica de las variables relacionadas con el autocontrol y las opiniones y conductas de fair play antes y después de la implementación del programa (entre parentesis el grupo control)				
	Antes		Después	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
CACIA				
Retroalimentación personal	7.46 (7.51)	2.28 (2.29)	8.85** (7.63)	2.25 (2.26)
Autocontrol del proceso	11.65 (11.60)	2.67 (2.68)	12.50** (11.55)	3.02 (2.70)
Retraso de la recompensa	5.25 (5.33)	2.22 (2.24)	6.43** (5.27)	2.23 (2.25)
Autocontrol criterial	4.87 (4.60)	1.35 (1.37)	5.51** (4.71)	1.26 (1.33)
Sinceridad	11.74 (11.83)	1.37 (1.34)	11.91 (11.92)	1.41 (1.38)
Opiniones relacionadas con el Fair-Play				
Diversión	2.93 (2.89)	.65 (.70)	3.93** (2.94)	.75 (.71)
Juego duro	2.90 (2.95)	.44 (.55)	1.68** (3.10)	.46 (.53)
Victoria	3.58 (3.65)	.57 (.60)	2.37** (3.70)	.73 (.63)
Conductas relacionadas con el Fair-Play				
Faltas de contacto	1.92 (2.05)	1.76 (1.90)	.42** (2.20)	.71 (1.67)
Conductas antideportivas	5.05 (4.94)	3.94 (2.84)	.14** (5.10)	.45 (3.90)
Conductas deportivas	.17 (.29)	.99 (1.03)	1.10** (.33)	.63 (1.11)

** $p < .001$

Discusión

Los resultados de este estudio documentan la efectividad del modelo de «Responsabilidad Personal y Social» de Hellison (1995) para generar cambios, en un tiempo relativamente corto, en las opiniones y conductas relacionadas con el fair-play y el auto-control en jóvenes escolares. 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 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 apreciable.

Estas opiniones y creencias se vieron además acompañadas de comportamientos positivos que refuerzan estos hallazgos. Se observó una disminución considerable de las faltas de contacto (patadas, zancadillas, desplazamientos, obstrucciones, etc.) y de las conductas antideportivas (juego peligroso, manos intencionadas, protestas, engaños, agresiones, etc.), y un incremento de las conductas deportivas (aceptar disculpas, disculparse, animar al contrario, etc.). Esta relación entre las creencias, las opiniones y los comportamientos supone una de los aspectos más interesantes del programa. De hecho, en la sesión diaria se intenta relacionar constantemente los mensajes de concienciación con el desarrollo práctico de la actividad y la reflexión a cerca de los valores sobre los que se está incidiendo.

Este modelo se basa además en el principio 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, Petitpas y Hale, 1990). El nivel V en el modelo de «Responsabilidad Personal y Social» de Hellison tiene como finalidad transferir estos valores a otros lugares fuera del gimnasio. Las charlas de concienciación, los encuentros grupales, el tiempo dedicado a la reflexión y a la orientación son los medios utilizados para alcanzar este objetivo. Los resultados de este estudio evidencian la transferencia positiva

que este programa ha generado en los procesos implicados en el auto-control en contextos extra-deportivos y, por tanto, avalan la adecuación de los instrumentos utilizados. Los comportamientos calificados de auto-control conllevan hacer algo cuyas consecuencias inmediatas no son relevantes e incluso pueden ser desagradables en favor de hacer algo relacionado verbalmente a la consecución de un resultado exitoso o valioso a más largo plazo (Gómez y Luciano, 2000). 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 (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); 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 (Auto-control criterial); y un incremento de la preocupación por actuar según normas y reglas y de cuestionar el propio comportamiento (Auto-control procesual). Los cambios, como podemos observar, han sido positivos. La única dimensión del auto-control que se podría cuestionar es el Auto-control procesual cuando se relaciona con otras variables, como la ansiedad. Una hiperfocalización en el logro de ciertos objetivos o cumplimiento de normas al cual se hace condicional la autoestima y sentimientos de satisfacción pudiera ser su dimensión negativa.

En cualquier caso, la práctica deportiva puede ser, a tenor de los resultados, un medio adecuado para el desarrollo ético 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. 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 afirmarse continuamente convierte a la práctica deportiva en un medio excelente para la observación o el desarrollo de valores per-

sonales y sociales, ya que el juego deportivo es una actividad social que ofrece muchas posibilidades de interacción personal y, especialmente, entre individuos con edades comprendidas entre los 10 y 13 años, etapa evolutiva que se corresponde no sólo con el mayor nivel de práctica deportiva, sino también de interés por las relaciones sociales (Brustad y Arruza, 2002).

Los programas de intervención para mejorar los valores y las conductas pro-sociales ofrecen una visión optimista y real, 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. Las actividades físicas pueden ser, cuando son debidamente tratadas, un vehículo para efectuar cambios en el desarrollo social y moral en niños y adolescentes. Muchos de estos programas se centran en jóvenes de riesgo, propensos a actividades delictivas, drogodependencia, etc. Algunos programas («Habilidades para la vida», «Modelo de Responsabilidad Personal y Social» y «Deporte

para la Paz») han conseguido decrecer la marea de comportamientos antisociales de esos jóvenes. Este estudio también ha evidenciado que es posible implementar con éxito el programa de «Responsabilidad Personal y Social» en las clases de Educación Física, ofreciendo un instrumento útil, tanto a profesores como a psicólogos, para el desarrollo moral a través del deporte y de la actividad física. Planificar un programa por niveles, que no es más que una progresión sistemática en función de las metas de enseñanza en valores, diseñar las sesiones con una serie de rutinas diarias que permitan el contacto personal de los alumnos con la actividad, la toma de conciencia de los valores y niveles de responsabilidad a trabajar, el desarrollo de normas aplicadas a casos concretos en el contexto de la actividad física, las reuniones de grupo para valorar los progresos y limitaciones personales, la autorreflexión y la transferencia de los valores a otras situaciones y contextos extradeportivos son algunas de las consecuencias prácticas que se derivan de los resultados de este estudio.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beller, J.M. y Stoll, S.K. (1995). Moral reasoning of high school student athletes and general students: An empirical study versus personal testimony. *Pediatric Exercise Science*, 7, 352-363.
- Bredemeier, B.J.L. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-463.
- Burton, R.V. y Kuncze, L. (1995). Behavioral models of moral development: A brief history and integration. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 141-171). Boston: Allyn and Bacon.
- Brustad, R. y Arruza, J.A. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En J.A. Arruza (Ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo* (pp. 25-41). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Capafons, A. y Silva, F. (1998). *CACIA, Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. TEA Ediciones: Madrid.
- Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbreno, J. y Torregosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay 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. Gullotta (Eds.), *Primary preventions work*, Vol. 6: Issues in children's and families' live (pp. 291-312). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S.J. y Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- 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 (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-228). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J. y Hale, B.D. (1990). Sport as a context for developing competence. En T.P. Gullotta, G.R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (pp. 169-194). Newbury park, CA: Sage.
- Dubois, P.E. (1986). The effect of participation in sport on the value orientations of young athletes. *Sociology of Sport Journal*, 3, 29-42.
- Dunn, J.G.H. y Causgrove Dunn, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- 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. y 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. y McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the «Sport for Peace» curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Fejgin, N. (1994). Participation in high school competitive sports: A subversion of school mission or contribution to academic goals? *Sociology of Sport Journal*, 11, 211-230.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gómez I. y Luciano M.C. (2000). Autocontrol a través de reglas que alteran la función. *Psicothema*, 12, 418-425.
- Gruber, J.J. (1984). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Haan, N. (1991). Moral development and action from a social constructivist perspective. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1: Theory (pp. 251-273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hastie, P.A. y Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4, 417-430.
- Hellison, D.R. (1988). Cause of death: Physical education - a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 59, 18-21.
- Hellison, D.R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D.R., Martinek, T.J. y Cutforth, N.J. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, 321-337.
- Hernández, A. y Anguera, M.T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13, 263-270.
- Knoppers, A. (1985). Professionalization of attitudes: A review and critique. *Quest*, 37, 92-102.
- Knoppers, A., Zuidema, M. y Meyer, B.B. (1989). Playing to win or playing to play? *Sociology of Sport Journal*, 6, 70-76.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Martinek, T.J. y Hellison, D.R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L. y Shields, D.L.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Mugno, D.A. y Feltz, D.L. (1985). The social learning of aggression in youth football in the United States. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 26-35.

- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: The Free Press.
- Rainey, D.W., Santilli, N.R. y Fallon, K. (1992). Development of athletes' conceptions of sport officials' authority. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 14*, 392-404.
- Ryan, M.K., Williams, J.M. y Wimer, B. (1990). Athletic aggression: Perceived legitimacy and behavioral intentions in girls' high school basketball. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 12*, 48-55.
- Sharpe, T., Brown, M. y Crider, K. (1995). The effects of sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 401-416.
- Sharpe, T., Crider, K., Vyhldal, T. y Brown, M. (1996). Description and effects of prosocial instruction in an elementary physical education setting. *Education and Treatment of Children, 19*, 435-457.
- Shields, D.L.L., Bredemeier, B.J.L., Gardner, D.E. y Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal, 12*, 324-336.
- Shields, D.L.L. y Bredemeier, B.J.L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Solomon, G.B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, and Recreation, 68*, 22-25.
- Solomon, G.B. y Bredemeier, B.J.L. (1999). Children's moral conceptions of gender stratification in sport. *International Journal of Sport Psychology, 30*, 350-368.
- Stephens, D.E. (2000). Predictors of likelihood to aggress in youth soccer: An examination of coed and all-girls teams. *Journal of Sport Behavior, 23*, 311-325.
- Stuart, M.E. y Ebbeck, V. (1995). The influence of perceived social approval on moral development in youth sport. *Pediatric Exercise Science, 7*, 270-280.
- White, S.H. y O'Brien, J.E. (1999). What is a hero? An exploratory study of students' conceptions of heroes. *Journal of Moral Education, 28*, 81-95.
- Willis, J.D. y Campbell, L.F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.