

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz
Faculty of Sport Sciences. University of Murcia.

Gabriel López
Faculty of Sport Sciences. University of Murcia.

Alfonso Valero
Faculty of Sport Sciences. University of Murcia.

Alberto Gómez
Faculty of Sport Sciences. University of Murcia.

Fecha recepción 24 Noviembre 2016 / Fecha aceptación: 18 Diciembre 2016

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, presentar las ventajas de la Educación Física y el deporte como medio para mejorar los valores en estudiantes. Además, se expone cómo ambos, correctamente planificados, con una metodología específica, centrada en la promoción de valores pueden contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la convivencia. Finalmente, se desarrollarán los diferentes programas que han utilizado el deporte como vehículo para mejorar los valores, sus características principales (participantes, duración del programa, metodología, etc.) y sus resultados más importantes que han obtenido.

Palabras clave: Desarrollo positivo, Actividad Física, Metodología, Estudiantes.

Title: Education in values programs through physical education and sport

ABSTRACT

The aim of this work is, firstly, to present the advantages of Physical Education and sport to improve values in students. In addition, it is exposed how they both, correctly planned, with a specific methodology, focused on the promotion of values can contribute to prevent antisocial behaviors and to improve coexistence. Finally, it is developed the different programs that have used sport as a vehicle for improving values, their main characteristics (participants, duration of the program, methodology, etc.) and their most important results.

Key words: Positive development, Physical Activity, Methodology, Students.

INTRODUCCIÓN

El aumento de comportamientos agresivos y disruptivos en los centros escolares se ha asociado con numerosos factores negativos para los jóvenes, tanto en su vida social y personal, creciendo como una preocupación principal para los jóvenes, los educadores, los cuidadores y la sociedad (Barnes, Smith y Miller, 2014; Wilson y Lipsey, 2007). Estas situaciones se detectan cada vez de manera más alarmante en edades muy tempranas, además los episodios alcanzan



una frecuencia casi diaria en más del cincuenta por ciento de los casos, y se da en la mayoría de los centros escolares (Cerezo, 2006). Un estudio reciente realizado en 288 estudiantes de entre 11 y 15 años de edad informó que el 85,4% de los escolares admitió haber participado en episodios violentos como abusador, observador o víctima (Paz, Teixeira, Pratesi y Gandolfi, 2015). Además, el último informe del Defensor del Pueblo (2007), sobre la situación en los centros de educación secundaria en España señala acerca del porcentaje de alumnos que declara haber observado diferentes tipos de violencia y su manifestación más frecuente que es la agresión verbal (insultos, poner mote ofensivo, hablar mal de alguien) oscilando entre el 55.8% y el 49%; seguida por las amenazas y los chantajes, desde meter miedo a amenazar con armas (entre el 22.7% y el 1%); le sigue la exclusión social (22.5%); después, la agresión física directa, como pegar (14.2%), a continuación la agresión física indirecta como robar cosas (10.5%) o romper las cosas de otros (7.2%), y por último, el acoso sexual que es percibido por el 1.3% de los encuestados. Estas observaciones han sido corroboradas por la asociación *Save the Children*, en su análisis sobre la violencia escolar; así, en su último informe indica que uno de cada 10 alumnos asegura que ha sufrido acoso escolar y uno de cada tres admite haber agredido a otro estudiante (Sastre, 2016).

Es importante al respecto la delimitación conceptual de los principales términos que se utilizan en esta temática en tanto que su uso indistinto no sólo induce a la confusión sino que es, de hecho, erróneo. Las conductas que alteran la convivencia en los centros escolares han sido clasificadas en diferentes categorías. Una de las propuestas taxonómicas más recientes es la de Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz y Díaz-Suárez (2014), que divide este tipo de conductas en:

- Conductas de disrupción: Acciones de “baja intensidad” que interrumpen el ritmo de las clases y que tienen como protagonistas a los alumnos molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc. dificultan e impiden la labor educativa.
- Indisciplina: Desórdenes de la vida en las aulas, tales como incumplimiento de tareas, retrasos injustificados o falta de reconocimiento a la autoridad del profesor que puede llegar incluso al desafío o amenaza hacia el mismo, provocando un conflicto mayor que las conductas disruptivas.
- Vandalismo y daños materiales: Estas conductas se caracterizan por la destrucción de mesas, cristales, paredes, armarios, libros, materiales, etc., así como pintadas obscenas, amenazantes o insultantes.
- Violencia: Aquellas conductas violentas que se ejercen contra otros alumnos o profesores, ya sean de tipo físico (empujones, patadas o puñetazos), verbal (insultos, mote, humillaciones), psicológico (infundir temor mediante el acoso a la víctima) o social (aislar o desprestigiar a la víctima).

Afortunadamente, este tipo de comportamientos pueden ser a menudo predecibles y, por lo tanto, evitables. En este sentido, la Educación Física y el deporte pueden ser herramientas que promuevan las relaciones interpersonales entre aquellos que lo practican y desarrollen aspectos como la solidaridad, cooperación, empatía y autoestima (González, 1999). Tal y como destacan Martinek, Schilling, y Jonhson (2001), la alta interactividad y el carácter emocional de la Educación Física y el deporte permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional. Además, sentimientos de pertenencia, aceptación de los límites personales y perseverancia también pueden desarrollarse a través de la participación en actividades de carácter físico-deportivas (Gutiérrez, 2003).

En consecuencia, las clases de Educación Física y el deporte escolar representan un espacio



educativo muy especial dentro de la escuela (Celdrán-Rodríguez, Valero-Valenzuela, y Sánchez-Alcaraz, 2016). Su entorno, libre de pupitres y libros, y las actividades que se practican, permiten a los alumnos tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales como con sus profesores, ofreciéndoles la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato las habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005). Así, para Jiménez y Durán (2005), la Educación Física se convierte en un ámbito privilegiado para el desarrollo de la convivencia, por varios motivos:

- a. La Educación Física facilita numerosas situaciones que favorecen la relación interpersonal con los compañeros y profesores, ofreciendo oportunidades únicas para desarrollar cualidades personales y sociales como autoestima, solidaridad, cooperación, etc. (Gutiérrez, 2003; Hellison, 2011).
- b. Las clases de Educación Física, por la forma de desarrollarse en espacios abiertos con actividades que ponen en contacto a unos alumnos con otros, permiten expresar sus sentimientos, emociones, etc., lo que repercute a la hora de trabajar de forma práctica situaciones donde los alumnos puedan experimentar de forma real todos los principios teóricos de desarrollo social y personal que se han podido explicar, en vez de quedar en meras recomendaciones teóricas de lo que se debe hacer (Cutforth y Parker, 1996).
- c. El desarrollo del juicio moral se relaciona estrechamente con la interacción social del individuo con los demás, ya que supone enfrentarse con puntos de vista diferentes al de uno mismo, dando lugar a conflictos que obligan al individuo a superar su egocentrismo. Las actividades de carácter físico-deportivo favorecen este concepto, poniendo en juego situaciones de conflicto que exigen un acuerdo con los compañeros para llegar a una solución (Gutiérrez, 2003).
- d. En las clases de Educación Física se puede observar con gran facilidad los aspectos personales del carácter del alumnado debido a la naturaleza pública de las actividades. Sus conductas dan testimonio de los procesos internos que ocurren en ellos. En este sentido, Miller, Bredemeier y Shields (1997) señalan que cuando una persona insulta o hace algo negativo en clase, el profesor puede hacerse una idea de su estado interior y, además, frecuentemente se ponen en evidencia ante los demás las debilidades y vulnerabilidades propias del carácter.
- e. Muchos alumnos, incluidos aquellos que no han tenido experiencias positivas en la escuela o que tienen poca motivación académica, conciben la Educación Física como algo diferente y atractivo dentro de su día académico (Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol, 2015). Incluso su conexión con los deportes le da un interés mayor con otros aspectos del currículum (Miller et al., 1997).

De este modo, se observa que diferentes autores han descrito la Educación Física y el deporte con características que resultan propicias para el fomento de valores positivos y, a tal respecto, este estudio se plantea como pregunta de investigación si sólo el poseerlas supone inequívocamente su desarrollo. Así, el objetivo planteado consiste no sólo en dar respuesta a la pregunta anterior sino también, además, en analizar los efectos de la implementación de las metodologías docentes más reconocidas que se han utilizado en investigaciones de carácter empírico para conseguir el desarrollo de valores positivos.

¿FAVORECE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EL DESARROLLO DE VALORES POSITIVOS?

Existen multitud de estudios que señalan que la Educación Física y el deporte pueden resultar excelentes medios para transmitir valores personales y sociales como respeto, autocontrol,



autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo, considerando además, que la Educación Física no sólo es útil para crear jóvenes activos, sino que también puede jugar un importante papel para convertirlos en adultos activos (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Valero, y De la Cruz, 2016; Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, numerosos autores afirman que la práctica de deporte se encuentra ante una pérdida de valores sociales y positivos lo cual contribuye al incremento de las conductas agresivas y antideportivas (Borrás, Palou, y Ponseti, 2001) y que la Educación Física y el deporte escolar no quedan exento de las conductas indeseadas que se producen en el centro.

Del mismo modo, algunas investigaciones han resaltado que el intento de alcanzar el éxito en el deporte puede convertirse en un proceso en el que se transmitan valores negativos al generar entre los jóvenes imágenes irreales, en tanto que interpretan que la práctica deportiva exitosa queda reservada únicamente para deportistas privilegiados, con talento y capacidad, llegando incluso a incorporar conceptos de sí mismos como personas incapaces para la práctica deportiva, valoración que podría hacerse efectiva a otras esferas de la vida (Martens, 1996).

Esta imagen distorsionada del deporte comienza a crearse en los jóvenes cuando se forman equipos deportivos y se organizan campeonatos al margen de la escuela, copiando el modelo de deporte profesional, que responde más a los intereses de los adultos que a las necesidades de los niños, pues se centra principalmente en el rendimiento del deportista, lo cual le supone tener unas relaciones interpersonales pobres y difíciles. Esta falsa percepción del deporte debilita el desarrollo moral de los niños cuando observan conductas antideportivas de compañeros o deportistas profesionales que, por medio de trampas, engaños, dopaje o conductas violentas, intentan conseguir el éxito a cualquier precio (Cruz, Boixados, Valiente, y Torregrosa, 2001).

Como se ha mencionado anteriormente, en numerosas ocasiones se asume que la simple práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan sin que realmente existan evidencias de que esto sea así. Sin embargo, las actividades de tipo físico-deportivo por sí mismas nos desarrollan los valores anteriormente citados de forma automática (Carranza y Mora, 2003). El deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización del deporte la que lo puede convertir en promotor de ciertos valores sociales como la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas, pero también de lo contrario: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado (Sanchís, 2005). El deporte no es educativo por sí mismo, sino que debe cumplir unas orientaciones educativas básicas encauzadas a través del profesor o entrenador (Giménez, 2005).

Los resultados de diferentes investigaciones afirman que son los programas deportivos, el modo en que los profesores y entrenadores organizan las actividades, lo que posibilita o no que esta práctica sea una experiencia positiva para los niños o una fuente de conflicto y frustración (Escartí et al, 2005). Por lo tanto, el deporte y la Educación Física correctamente planificados, con una metodología específica, centrada en el impulso de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la convivencia (Jiménez y Durán, 2005).

Los cambios en la conducta ocurrirán con más facilidad si son planteados de un modo sistemático en el contexto del deporte y la Educación Física, ya que estos se desarrollan en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Cecchini, Montero, y Peña, 2003). De este modo, un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser un instrumento muy efectivo para fomentar la responsabilidad personal y social, la deportividad y la disminución de la violencia en los jóvenes, favoreciendo la convivencia, ya que la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva permite enseñar valores humanistas y fomentar el desarrollo social y emocional (Martinek, Schilling, y Hellison, 2001).



METODOLOGÍA

La búsqueda bibliográfica se realizó en cuatro bases de datos electrónicas (Web of Science, Scopus, SPORTDiscus y Google Académico) usando los siguientes palabras clave: Educación en valores Y (“deporte” O “programa” O “implementación” O “aplicación” O “educación física”); Education in values AND (“sport” OR “program” OR “implementation” OR “application” OR “physical education”). La última búsqueda se realizó el 1 de marzo de 2016.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estudios que aplicasen el programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte, (b) estudios originales y (c) estudios peer-reviewed. Los resúmenes de congresos o conferencias y libros no se incluyeron en los resultados. No hubo restricciones relacionadas con el sexo, edad, características de la muestra o tipo de deporte empleado. Los idiomas incluidos fueron inglés y castellano.

En este sentido, se incluyeron un total de 15 artículos, que fueron clasificados en cuatro programas diferentes: Modelo de Responsabilidad Personal y Social (7 artículos), Programa Delfos (4 artículos), Proyecto Esfuerzo (2 artículos) y Deporte para la Paz (2 artículos).

RESULTADOS

Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS)

Este modelo fue diseñado, inicialmente, con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes de riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales y sociales, tanto en el deporte, como en la vida (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz y Díaz, 2016). El MRPS sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. De este modo, Hellison (2011), asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión y otros dos valores al desarrollo y la integración social: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros (Escartí et al., 2006). El núcleo central del TPSR es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas (Hellison, 2011). Para llevar a cabo este aprendizaje, Hellison (2011), propone cinco niveles de responsabilidad: (a) Nivel 1, respeto por los derechos y sentimientos de los demás; (b) Nivel 2, esfuerzo; (c) Nivel 3, autonomía; (d) Nivel 4, ayuda y preocupación por los otros; y (e) Nivel 5, transferir lo aprendido a otros contextos fuera del programa. Estos niveles se presentan a los alumnos de modo progresivo y acumulativo y definen valores de responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2006) para ser desarrollados a través de las clases de Educación Física y el deporte a partir de metas concretas y sencillas. Junto a cada nivel, existe una serie de estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, y así poder alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los niveles (Paredes-García, Gómez-Mármol, y Sánchez-Alcaraz, 2016).

Resultados más relevantes

Cecchini et al. (2003), utilizaron el MRPS para comprobar la incidencia que tenía en cuanto a cambios positivos en las opiniones y conductas relacionadas con el fair-play y el auto-control personal en otros dominios ajenos al deporte, es decir, la transferencia a otros ámbitos de la vida. El periodo de intervención duró dos meses, en los cuales el profesor de EF adaptó una unidad didáctica con los niveles y principios del MRPS de Hellison. Los resultados obtenidos confirman la efectividad del uso de este modelo al confirmar su hipótesis (mejora en juego



limpio y autocontrol) en un tiempo relativamente corto. Además se obtuvieron resultados positivos en cuanto a disminución de la importancia dada a obtener la victoria, a favor de otros como la búsqueda de la diversión y el entretenimiento. Señalan además, una mejora en el autocontrol en contextos fuera del ámbito deportivo, mejora en la retroalimentación personal y mejora en la estructuración de las tareas y hábitos de trabajo.

Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz (2013) aplicaron este mismo programa en EF durante veinticuatro sesiones con el objetivo de aumentar los parámetros del MRPS en cada uno de sus niveles. Observaron una mejora en todas las variables analizadas, tanto para la responsabilidad personal como social, si bien tanto en el pretest como en el posttest los niveles eran más altos en los varones y en los sujetos de primaria respecto a las mujeres y secundaria respectivamente.

Escartí et al. (2005), aplicaron al igual el programa de MRPS con el objetivo de mejorar la responsabilidad social de los escolares en un centro educativo utilizando como muestra a miembros del Programa de Adaptación Curricular en Grupo (PAAG) que presentaban serias dificultades para integrarse en el grupo de clase. A la muestra se refirió como población considerada "en riesgo". Durante cuatro meses se aplicó dicho modelo en las sesiones de EF. Como novedad y diferencia respecto al MRPS inicial de Hellison y con el fin de obtener la mayor objetividad posible en el hecho de decidir cuándo se había cumplido el objetivo de un nivel, se delimitaron los comportamientos que el alumno debía mostrar. Los resultados de su análisis muestran que dentro de esta población "en riesgo", el programa puede ser útil en el ámbito educativo, ya que disminuyeron los comportamientos agresivos. Se observaron, a su vez, mejoras en los comportamientos relacionados con las interrupciones en clase, la autorregulación, el autojuicio y la autorreacción.

Escartí et al. (2012) por su parte, aplicaron en un primer momento el programa RPS a jóvenes "en riesgo". Tras ver los resultados positivos obtenidos con esta población, decidieron ir un paso más allá y aplicarlo a todo un grupo sin distinción dentro del ámbito escolar. Entre los principales resultados se encuentran: disminución significativa de los comportamientos agresivos y disruptivos en sujetos "en riesgo", mejora significativa en autoeficacia y en los comportamientos responsables junto a una mejora en los niveles 1, 2 y 3 en población general. Encontraron también diferencias significativas en los grupos de intervención, lo que parece confirmar la utilidad de este modelo para enseñar responsabilidad a los alumnos.

Por su parte, Sánchez-Alcaraz, Gómez, Valero, De la Cruz y Esteban (2012), aplicaron el modelo RPS con la intención de averiguar si se producía una mejora en la calidad de vida de los sujetos de forma global. Los resultados indican que no se produce una mejora significativa en los parámetros que conforman esta hipótesis, si bien, sí que se aprecia una mejora de la calidad de vida en alumnos de ESO (bienestar físico, autoestima, familia y escuela).

Jung y Wright (2012), aplicaron el MRPS en una población "en riesgo" de Asia, concretamente se realizó en las clases de Educación Física con el objetivo de averiguar si la aplicación de este tipo de programas en una sociedad totalmente diferente y por tanto, en un ámbito educativo que nada tiene que ver con el que hasta ahora había sido utilizado, seguía arrojando resultados positivos. La intervención se llevó a cabo durante veinte sesiones y los resultados indican que en los seis sujetos se produjeron cambios positivos en cuanto a la responsabilidad personal y social, observándose también mejoras en autonomía, respeto y esfuerzo. Concluyen afirmando que el MRPS es una herramienta perfectamente válida para cumplir su cometido en esta localización demográfica.

Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, y Contreras (2007), tras la aplicación de este mismo modelo en el ámbito escolar, pero esta vez en la etapa de ESO, encontraron un impacto positivo



en relación a la actitud hacia el juego limpio y el autocontrol entre los grupos experimentales. El grupo que además trabajó y experimentó con el nivel de transferencia, mostró mejores resultados en este apartado al término del periodo de aplicación en el índice de autocontrol. Los resultados obtenidos, además, se caracterizan por producirse en un espacio temporal relativamente corto.

Programa Delfos

El Programa Delfos tiene como finalidad utilizar el ámbito deportivo como medio para trasladar los conceptos y valores adquiridos hacia otros ámbitos. Por tanto, uno de sus aspectos clave está relacionado con el proceso de transferencia (Cecchini et al., 2008; Cecchini et al., 2009).

Resultados más relevantes:

Cecchini et al. (2009) buscaban incrementar las respuestas asertivas y disminuir las conductas agresivas en el deporte. Además, se pretendía poder trasladar estas mejoras a otros contextos no deportivos. La aplicación del programa se alargó hasta las doce semanas durante las clases de Educación Física. Los resultados muestran un incremento de la asertividad a la vez que se produce una disminución de las conductas agresivas de sometimiento. El principal objetivo, que era la transferencia a otros contextos no deportivos, también mostró resultados prometedores, por lo que el Programa Delfos se postula como una buena herramienta para la disminución de comportamientos agresivos a favor de otros asertivos, tanto dentro como fuera del ámbito deportivo.

Un año antes, Cecchini et al. (2008) tras la aplicación del este mismo programa en el ámbito educativo con el objetivo de mejorar el juego limpio y el autocontrol durante veinte sesiones de Educación Física, encontraron mejoras en la retroalimentación personal a la vez que disminuyeron los valores que hacían referencia a aspectos negativos como el juego duro. Se observó también la transferencia del autocontrol a contextos no deportivos.

Cecchini, Fernández, González y Arruza (2008b), aplicaron el Programa Delfos durante diez semanas con alumnos de ESO, a fin de conocer su efectividad en cuanto a juego limpio y autocontrol. Los resultados obtenidos reflejan una transferencia positiva generada sobre los procesos implicados en el autocontrol dentro de contextos extradeportivos. Se observó a su vez, un aumento en la capacidad de concentración y otros aspectos de retroalimentación personal. Concluyen afirmando que el programa es un instrumento adecuado para desarrollar valores a través de la práctica deportiva en tiempo reducido.

Cecchini, Cecchini, Fernández-Losa y González (2011) implementaron el Programa Delfos con el objetivo de establecer diferencias entre los resultados obtenidos con el uso de actividades colaborativas versus competitivas. Para ello, durante veinticuatro sesiones se les aplicó dicho programa en dos grupos experimentales a partir de actividades colaborativas y competitivas respectivamente. Los resultados obtenidos muestran una disminución en los niveles de agresividad, tanto en el programa implementado a partir de actividades colaborativas como competitivas, por lo que parece que el hecho de competir no implica que necesariamente se incrementen los niveles de agresividad. Podemos decir, por tanto, que el deporte es un elemento neutro y la competición puede ser una gran opción, ya que exige luchar contra uno mismo, donde el esforzarse por conseguirla supone un logro personal. Al igual, habría que desterrar la idea de que la simple práctica deportiva mejora el juego limpio y/o disminuye los niveles de agresividad (Cecchini et al., 2011).

Programa Esfuerzo

Martinek et al., (2001), a partir del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison, implementaron el Proyecto o Programa Esfuerzo, cuyo principal desarrollador es Tom Martinek.



Este programa se crea en el ámbito deportivo debido a la oportunidad que ofrece las actividades de carácter físico-deportivo para interactuar con otras personas e involucrarse en la toma de decisiones aprovechando la diversión que generan en ellos. De esta forma, se ofrece a los participantes además de la relación con los demás, un vehículo para ayudarles en la aplicación de estrategias como el establecimiento de objetivos y el saber cómo solventarlos.

Resultados más relevantes:

Martinek et al. (2001) aplicaron el Proyecto Esfuerzo con el objetivo era que los sujetos del estudio fueran más responsables en su trabajo académico y mejoraran su comportamiento en el centro. El programa se implementó durante seis meses, y se fijó un tutor o mentor para cada alumno implicado en el proceso. El trabajo estuvo dividido entre la actuación de los tutores o mentores en un club deportivo en primer lugar y la de los profesores en el centro educativo posteriormente. Los resultados muestran un importante aumento en el esfuerzo en casi el 90% de los sujetos. Mejoras fueron también observadas respecto al establecimiento de objetivos, autocontrol y autogestión. La transferencia se produjo en aquellos en los que algunos o la mayoría de los apartados anteriores se habían encontrado mejoras.

Lee y Martinek (2009), aplicación el Programa Esfuerzo para comprobar si existían diferencias entre la aplicación de este programa en diferentes culturas y la transferencia que podían llevar de lo aprendido a los objetivos marcados por la escuela. Siguieron la misma estructura que se detalló anteriormente y en este caso utilizaron como muestra sólo cinco alumnos de escuela primaria. Los participantes, tras la aplicación del programa, afirmaron que habían aprendido valores tales como el respeto, el esfuerzo o una mejora en su propia gestión o dirección. Las relaciones que permite este programa entre los sujetos que participan con los mentores y/o miembros del club, hacen que los alumnos vean cómo se crea un vínculo entre las dos partes, lo que es muy positivo para su desarrollo. Además, el entorno de seguridad generado, incluyendo libertad y estar en una zona psicológicamente confortable, hacen que los jóvenes se sientan física y psicológicamente seguros. En cuanto a la transferencia, hacen hincapié en la necesidad de que los alumnos sepan qué y cómo trasladar los conceptos desde el proyecto hacia otros ámbitos. Concluyen que, a pesar de las diferencias y la dificultad por integrar un modelo que implique a ambas partes, se hace necesario para que se produzca el efecto deseado en la población joven.

Programa Deporte para la Paz

El Programa Deporte para la Paz, basado en la teoría de la educación de la paz y en el modelo Sport Education (Ennis, 1999), tiene como función el proveer a los estudiantes la oportunidad de participar dentro de un ambiente estructurado equitativamente. A las principales características de este programa diseñado por Sindepton, se añaden aspectos relacionados con la responsabilidad personal y social.

Resultados más relevantes:

Ennis (1999), utilizó este programa como herramienta para mejorar los niveles de compromiso y satisfacción en chicas de una escuela dentro de las clases de EF. La puesta en práctica del programa implicaba a la vez la mejora en aspectos sociales y en las habilidades de las jóvenes. Los resultados obtenidos muestran que estamos ante una buena forma de mejorar el ambiente deportivo para las chicas ya que se obtuvo una mejora en la percepción de éxito, consiguiendo que la participación entre personas de ambos sexos se viera favorecida. Debido a esto, parece que el uso de una gran variedad de actividades que impliquen diferentes roles, puede hacer que se elimine esa hegemonía por parte del sexo masculino y que permita la participación de la práctica conjunta de alumnos de ambos sexos y en la que todos puedan ser competentes.



Gerstein, Blom, Sink, y Akpan (2014) aplicaron una modificación del programa en cuestión que diseñó inicialmente Ennis. En este caso, el programa se aplicó a ocho sujetos y tuvo una duración de ocho semanas. Dos sesiones de una hora por semana dieron un total de dieciséis horas de aplicación. Se llevó a cabo en el gimnasio en horario extraescolar. Los resultados muestran una mejora en las conductas violentas tanto físicas como psicológicas, mejora en el respeto a los oponentes y en insistencia en la verdad.

Resumen de los resultados más relevantes de la aplicación de los diferentes programas de educación en valores

Tabla 1. Resultados de la aplicación de los diferentes programas para la educación en valores a través del deporte.

PROGRAMA	AUTORES	CONTEXTO	DURACIÓN	PRINCIPALES RESULTADOS
Personal y Social (RPS)	Cecchini et al. (2003)	Educación Física (1º ESO)	2 meses (10 sesiones)	Mejora en la retroalimentación personal, autocontrol criterial y del proceso. Disminución de juego duro y conductas antideportivas. Transferencia positiva a contextos extradeportivos.
	Sánchez-Alcaraz et al. (2013)	Educación Física (6º primaria y 3º ESO)	24 sesiones	Mejora en todos los niveles, niveles más altos en varones.
	Escartí et al. (2005)	Educación Física (4º ESO)	4 meses	Mejora en el nivel 1. Disminución de comportamientos agresivos (15%), interrupciones en clase (20%). Mejora de la autorregulación, autojuicio y autorreacción.
	Escartí et al. (2012)	Educación Física (10-16 años)	-	Disminución significativa de los comportamientos agresivos y disruptivos. Mejora significativa en autoeficacia y en los comportamientos responsables. Mejora en los niveles 1, 2 y 3.
	Sánchez-Alcaraz et al. (2012)	Educación Física (6º primaria y 3º ESO)	4 meses	Mejora de la calidad de vida en alumnos de ESO (bienestar físico, autoestima, familia y escuela).
	Jung y Wright (2012)	Educación Física (“Jóvenes en riesgo”)	20 sesiones	Mejora en autonomía, respeto y esfuerzo.
	Cecchini et al. (2007)	Educación Física (ESO)	10 sesiones	Mejora en el juego limpio, autocontrol y autorregulación. Mejora en la transferencia en aquel grupo que la trabajó.



Programa Delfos	Cecchini et al. (2009)	Educación Física	12 semanas (24 sesiones)	Incremento de la asertividad. Disminución de conductas agresivas. Transferencia de los resultados a contextos no deportivos.
	Cecchini et al. (2008a)	Educación Física	20 sesiones	Mejoras en la retroalimentación personal y autocontrol. Disminución del juego duro y la importancia dada a vencer. Transferencia del autocontrol a contextos no deportivos.
	Cecchini et al. (2008b)	Educación Física (ESO)	10 semanas (20 sesiones)	Mejora de comportamientos relacionados con la organización, estructuración y hábitos de trabajo. Mejora en la retroalimentación personal y disminución en juego duro e importancia dada a la victoria. Transferencia positiva del autocontrol a contextos extradeportivos.
	Cecchini et al. (2011)	Educación Física	24 sesiones	Disminución de los niveles de agresividad en los 2 grupos experimentales (act. colaborativas y competitivas).
Proyecto Esfuerzo	Martinek et al. (2001)	Educación Física	6 meses	Aumento en el esfuerzo en cerca del 90% de los sujetos. Mejora en el establecimiento de objetivos, autocontrol y autogestión. Transferencia cuando se daban todos o la mayoría de las mejoras en las variables analizadas (esfuerzo, autocontrol, apoyo y autodirección).
	Lee y Martinek (2009)	Educación Física (primaria) extraescolar	-	Adquisición subjetiva de valores como respeto, esfuerzo, autogestión y autodirección.
Deporte para la Paz	Ennis (1999)	Educación Física (secundaria)	7-9 semanas	Mejora la actitud de los chicos respecto a la habilidad y motivación de las chicas. Integración en la participación conjunta de ambos sexos en actividades deportivas.
	Gerstein et al. (2014)	Extraescolar	8 semanas (16 sesiones)	Mejora en las conductas violentas tanto físicas como psicológicas. Mejora en el respeto a los oponentes.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido analizar si las características de la Educación Física y el deporte consiguen *per sé* el desarrollo de valores y, además, estudiar los efectos de la implementación de las metodologías docentes utilizadas para el desarrollo de valores.



Atendiendo a las características de los adolescentes que participaron en los estudios, la mayoría procedían de minorías socialmente desfavorecidas que presentaban problemas de conducta, comportamiento y/o baja motivación hacia el entorno educativo (Jung, y Wright, 2012), mientras que otros aplicaron este tipo de programas en escolares como método preventivo (Cecchini et al., 2008b). Debido a las características que definen a esta población, algunos autores como Hellison (2000) puntualiza que un criterio clave para el éxito de los programas de educación en valores es mantener el número de participantes reducido, no más de 20 jóvenes. Con respecto a la edad, la mayoría de los estudios están centrados en niños y adolescentes de entre 6 a 13 años (Cecchini et al., 2009; Sánchez-Alcaraz et al., 2012). Para adolescentes de entre 14 y 17 años, los programas son más bien escasos (Escartí et al., 2005). Sin embargo, hay programas físico-deportivos que combinan diferentes edades como medio para favorecer experiencias de liderazgo entre los participantes de mayor edad (Escartí et al., 2012).

Por otro lado, los programas basados en la educación en valores a través de la Educación Física y el deporte no se centran en el desarrollo de las habilidades físicas. Por esta razón, la actividad física o deportes utilizados no son importantes ya que son sólo los medios para desarrollar otros valores. Muchos de los programas han utilizado un único deporte (Lees y Martinek, 2009), mientras que otros programas han utilizado una mezcla de diferentes actividades físicas y deportes, sobre todo, aquellos que implantaban los programas en las clases de Educación Física (Sánchez-Alcaraz et al., 2013).

En este sentido, cabe señalar que 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 (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Ruiz et al., 2006). Estos programas se han llevado a cabo en diferentes modalidades deportivas y han tenido lugar durante las clases de Educación Física, en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Los objetivos y la efectividad de los distintos programas han sido muy variados, si bien la mayoría de ellos se han centrado en el desarrollo del razonamiento moral, las atribuciones, el autoconcepto, la autopercepción de eficacia y la comprensión del mundo y los demás (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz, y Díaz, 2014).

CONCLUSIONES

Los programas de educación en valores han mostrado sus beneficios a través de su aplicación tanto con jóvenes en situación de riesgo social como en escolares. Como características comunes de las investigaciones desarrolladas, la mayoría han sido aplicadas en escolares de educación primaria, secundaria o en riesgo de exclusión, durante programas extraescolares, con actividades propias tanto de la Educación Física como del deporte escolar. La mayoría de los programas han tenido una duración de tres meses aproximadamente aunque algunos se han llegado a alargar hasta un curso académico. La metodología utilizada para valorar el impacto en los participantes ha sido predominantemente cualitativa, aunque en los últimos años cada vez se utilizan más instrumentos cuantitativos, como cuestionarios. Finalmente, los resultados de los diferentes estudios de intervención han descrito cómo los programas de educación en valores a través del deporte pueden mejorar conductas tan importantes como: respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás y el liderazgo.

No obstante, los resultados del presente estudio han de ser interpretados con cautela teniendo en cuenta una serie de limitaciones. En primer lugar, cada estudio utiliza diversos instrumentos de recogida de datos (cuantitativos y/o cualitativos) y metodologías diferentes, lo que dificulta



la comparación de sus resultados. Por otro lado, las variables analizadas para comprobar la efectividad de los programas han sido muy diversas. Además, se han analizado únicamente aquellos programas que utilizaban la Educación Física y el deporte para mejorar los valores en los estudiantes, dejando de lado otras materias o estrategias. Futuros estudios podrían analizar la influencia de otro tipo de programas para la mejora de la convivencia escolar.

REFERENCIAS

- Barnes, T. N., Smith, S. W., y Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 311-321.
- Borrás, P.A., Palou, P., y Ponseti, X. (2001). Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud. *Revista Tandem, didáctica de la educación física, 5*, 90-96.
- Carranza, M., y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Cecchini, C., Cecchini, J. A., Fernández-Losa, J., y González, C. (2011). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en las clases de educación física: actividades colaborativas versus competitivas. *Magister: Revista miscelánea de investigación, 24*, 11-21.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C., y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación, 346*, 167-186.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C., y Arruza, J. A. (2008b). Los procesos de transferencia en el Programa Delfos. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 8*, 83-98.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llana, R., y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación física y deportes, 96*, 34-41.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., y Contreras, O. R. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Sciences, 7* (4), 203-211.
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema, 15*, 631-637.
- Celdrán-Rodríguez, A., Valero-Valenzuela, A., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2016). La importancia de la Educación Física en el sistema educativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 43*, 83-96.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4* (2) (9), 333-352.
- Cutforth, N., y Parker, M. (1996). Promoting affective development in physical education: The value of journal writing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 57* (7), 19-23.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts. Educación Física y Deportes, 64*, 6-16.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education, and Society, 4*, 31-49.



- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., y Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: lesson learned. *Ágora para la educación física y el deporte*, 14 (2), 178-196.
- Gerstein, L., Blom, L., Sink, A., y Akpan, A. (2014). Implementing Sport for Peace Principles with Elementary School Student Leaders. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 45, 7-16.
- Giménez, F. J. (2005). ¿Se puede educar a través del deporte? En F.J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.). *Educación a través del deporte* (pp. 85-98). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Valero, A., De la Cruz, E. (2016). Desarrollo de la deportividad en escolares de Educación Primaria y Secundaria. *E-Balonmano, Revista de Ciencias del Deporte*, 11 (3), 209-218.
- González, F. J. (1999). *Educación en valores a través del deporte* (Vol. III). Madrid: YMCA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Paidós.
- Hellison, D. R. (2000). *Serving underserved youth through physical activity*. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez, P., y Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apuntes, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.
- Jung, J., y Wright, R. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of "at-risk" middle school students in Physical Education. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14 (2), 140-160.
- Lee, O., y Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (2), 230-240.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical Activity for a Lifetime. *Quest*, 48 (3), 303-310.
- Martinek, T., Schilling, T., y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (2), 141-157.
- Martinek, T., Schilling, T., y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.
- Miller, S., Bredemeier, B., y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Paredes-García, I., Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: Estrategias de implementación. *Trances, Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8 (2), 157-174.
- Paz, I. M., Teixeira, A. S., Pratesi, R., y Gandolfi, L. (2015). Prevalence of various forms of violence among school students. *Acta Paulista de Enfermagem*, 28 (1), 54-59.
- Ruiz, L. M., Martinek, T., Rodríguez, P., Schilling, T., Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-960.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., y Gómez-Mármol, A. (2015). Influencia del disfrute con la práctica



deportiva en el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 48, 56-62.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., y De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Díaz-Suárez, A. (2014). The development of a sport-based personal and social responsibility intervention on daily violence in schools. *American Journal of Sport Sciences and Medicine*, 2 (6A), 13-17.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte para el desarrollo psicosocial en adolescentes. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 9 (8), 16-26.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Esteban, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 13-18.

Sanchís, J. (2005). Los valores del deporte en el año europeo de la educación a través del deporte. En F. J. Giménez, P. Sáenz-López y M. Díaz (Eds.). *Educación a través del deporte* (pp. 23-32). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children: Madrid.

Wilson, S. J., y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.

