

# **Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en las clases de educación física: actividades colaborativas versus competitivas**

Christian Cecchini,<sup>1</sup> José A. Cecchini <sup>2</sup>,  
Jorge Fernández-Losa <sup>2</sup> y Carmen González <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Lousiana School of Math Science and the Arts, <sup>2</sup>Universidad de Oviedo.

## **Resumen**

Este estudio examinó las repercusiones del Programa Delfos sobre los comportamientos agresivos en las clases de educación física. La muestra estuvo formada por estudiantes de 7 colegios públicos (N = 177), de una media de edad de 10.65 años (grupo experimental A = 83, grupo experimental B = 94). A los dos grupos se les aplicó el Programa de Intervención en 24 sesiones de una hora de duración; al grupo experimental A por medio de actividades colaborativas y al grupo experimental B a partir de actividades competitivas. Los resultados mostraron que en ambos grupos, después de la intervención, disminuyeron los niveles de agresividad instrumental y reactiva. No se encontraron diferencias significativas en las mejoras alcanzadas entre los grupos, por lo que podemos inferir que esto se debe al Programa Delfos en su conjunto y no a las actividades instrumentales utilizadas (colaborativas versus competitivas).

Palabras clave: *Educación en valores, deporte educativo, agresividad.*

## **Repercussions of the Delfos Program on the levels of aggressiveness in the physical education lessons: collaborative activities versus competitive**

### **Abstract**

This research examined the after effects of the Delfos Program aggressive behaviours in physical education lessons. The sample was formed by students from 7 public schools (N = 177), with a range age of 10.65 years (N = 83 experimental group A and N = 94 experimental group B). The program was applied to the two groups in 24 sessions of one hour, the group A physical activities of collaboration, the group B activities of competition. The results showed a significant progress on the levels in instrumental and reactive aggressiveness in both groups after the intervention. No significant differences were found in the groups so we can infer that it is due to the Delfos Program in its entirety and not to the instrumental activities applied (collaborative versus competitive).

Keywords: *Education in values, educative sport, aggressiveness.*

Recibido, 20 de Enero de 2011; aceptado 20 de Junio de 2011

Correspondencia: José A. Cecchini Estrada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo. España. Telf.: 985 10 32 64. Fax: 00 34 985 10 32 26.

E-Mail: cecchini@uniovi.es

### Introducción

En los últimos años han aparecido un buen número de programas con la finalidad de intentar aportar soluciones educativas, en este caso físico-educativas, a un grave problema social como es el de la violencia (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997, Danish, Nellen y Owens, 1996; Ennis, 1999; Ennis, Solmon, Satina, Loftus, Mensch, y McCauley, 1999; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Solomon, 1997), un problema que se manifiesta en diferentes ámbitos de interacción social, ya sea en las relaciones personales, laborales, familiares, profesionales, políticas, comerciales..., por lo que no debe extrañarnos su aparición también en el deporte por ser uno de los fenómenos más característicos e importantes de la sociedad contemporánea. No obstante, no deja de ser hasta cierto punto contradictorio hablar de violencia en el deporte ya que éste ha sido considerado, históricamente, como un instrumento natural para desarrollar valores.

Es esta una creencia cuyos orígenes son comunes a los de nuestra cultura occidental. Una creencia que, con diferentes objetivos, encontramos en la poesía de Homero o en la filosofía de Platón, que ha sido defendida a lo largo de la historia por los grandes pedagogos y que es clave para entender el éxito del movimiento olímpico moderno. Esta creencia, como decimos, es que la práctica del deporte, sin más, desarrolla valores: el carácter, el razonamiento moral, el fair play, etc., es decir, la lógica interna de los deportes, en los que es necesario cooperar con los compañeros y dar solución a conflictos morales, lleva a desarrollar, de un modo natural, la deportividad que después se transfiere, sin más, a otros contextos no deportivos.

Esta cuestión ha sido objeto de investigación científica en época muy reciente. Las medidas que se han utilizado han sido aquellas que entendía que el deporte desarrollaba el razonamiento moral, el fair play y la agresividad, entre otras. Las estrategias han sido fundamentalmente dos. La primera consistió en comparar deportistas con no deportistas y ver si aparecían diferencias significativas que se pudieran atribuir a la práctica del deporte. La segunda fue determinar el impacto que tienen en estos valores los niveles de la implicación personal en el deporte, o sea, a mayor nivel de implicación, medido en horas de práctica semanal o en años de práctica deportiva, se esperaba encontrar resultados más positivos. Las conclusiones de estas investigaciones han sido muy consistentes entre sí y en principio no permiten aceptar esta hipótesis. Es más, en deportes de contacto medio o alto, como el fútbol, el baloncesto, el rugby, etc., los resultados fueron justamente los contrarios. A medida que los niveles de implicación personal del deportista fueron mayores, los niveles de razonamiento moral y de fair play disminuyeron, aumentando en cambio los comportamientos agresivos.

En este sentido Bredemeier y colaboradores (p. ej. Bredemeier y Shields, 1984, 1986a, 1986b, Bredemeier, Weiss, Shields, y Cooper, 1986; 1987) al comparar el razonamiento moral entre deportistas universitarios de deportes de contacto con sus homólogos no deportistas, observaron en los primeros un nivel de razonamiento moral menos maduro, tanto en dilemas morales establecidos en el deporte, como en otros contextos de la vida diaria. También observaron que el grado de implicación deportiva se asociaba con tendencias agresivas y juicios sobre la legitimidad de acciones deportivas intencionalmente lesivas.

Otros estudios han observado que el grado de implicación personal en deportes de contacto medio (fútbol y baloncesto) se asociaba a un nivel inferior de fair play y de razonamiento moral en el deporte (Cecchini, González y Montero, 2007).

Las consecuencias que se derivan de estas investigaciones son: a) la simple práctica del deporte, tal y como se está implementando en la actualidad, no desarrolla valores, b) En determinadas circunstancias, el efecto puede ser justamente el contrario.

Ante estos resultados, sin duda, sorprendentes y alarmantes, un grupo de investigadores entendió que era necesario averiguar las causas que explicaban estos comportamientos violentos en deportes de contacto medio o alto. En principio se barajaron dos hipótesis. La primera es que la lógica interna de estos deportes, en los que continuamente tenemos que interaccionar con adversarios, lleva a que, con el tiempo, el deportista acabe saltándose las normas y comportándose de forma violenta. La segunda hipótesis es que no tienen nada que ver esos resultados con la lógica interna de estos deportes, sino que es consecuencia del contexto en el que ese deporte se desarrolla, la dirección que en la actualidad lleva el deporte o, al menos, alguna de sus manifestaciones.

Para validar estas hipótesis en estos últimos años también se han llevado a cabo un buen número de investigaciones y los resultados vuelven a ser consistentes, por lo que podemos afirmar que lo que verdaderamente predice este tipo de comportamientos no es el deporte en sí, sino el contexto en el que se desarrolla, es decir, el clima motivacional y el clima social (Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004).

Llegados a este punto, la comunidad científica especializada se ha preguntado si lo que realmente determina los comportamientos violentos en deportes de contacto es la variable contexto: ¿se podría, manipulando el contexto, no sólo eliminar esos comportamientos violentos sino incluso utilizar el deporte para educar, tal y como se planteaba en sus orígenes?

Para abordar esta cuestión en estos últimos años se han realizado un buen número de investigaciones a partir de dos grandes teorías: la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura, 1986; Burton y Kuncze, 1995) y la teoría del desarrollo estructural de Piaget (Beller y Stoll, 1995; Bredemeier 1995; Rainey, Santilli y Fallon, 1992). Los resultados de estos estudios han sido concluyentes y la respuesta es que sí. La única condición es que la práctica del deporte se debe supeditar a la conquista de estos objetivos y debe cumplir una serie de premisas (Cecchini, Montero y Peña, 2003).

En base a estos antecedentes, en estos últimos años se desarrollan en distintas partes del mundo programas de intervención educativa que, utilizando el deporte como instrumento, intentan educar en valores: el programa de Don Hellison (Hellison, 1995; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Martinek y Hellison, 1997), el programa “juego limpio” (Comisión para el Juego Limpio de Canadá, 1986), el modelo de Ennis (Ennis, 1999; Ennis et al. 1999), la educación socio-moral (Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Solomon, 1997) y el Modelo Delfos (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005; Cecchini, 2010).

En el año 2005, Cecchini y colaboradores diseñaron y validaron un programa de intervención educativa al objeto de erradicar los comportamientos violentos en jóvenes pertenecientes a los llamados grupos ultra en los estadios de fútbol. Estos autores decidieron diseñar un nuevo programa porque ninguno de los ya existentes estaba pensado con esta finalidad, y porque basándose en investigaciones recientes estaban convencidos de que podrían ser mejorados de manera sustancial. Por lo tanto, el programa es original en sus principios, procedimientos, protocolos y estrategias.

Los objetivos específicos de este programa eran mejorar el fair play en el deporte, practicando deporte y transfiriendo estos valores a otros contextos no deportivos, entre ellos a sus actitudes y comportamientos como espectadores y aficionados del fútbol. Las medidas que se utilizaron fueron de fair play en el deporte, de autocontrol en otros contextos no deportivos y una hoja de auto-evaluación en la que debían reflejar sus comportamientos y actitudes como aficionados y seguidores de un equipo de fútbol.

Una vez diseñado el programa, se implementó a una muestra representativa de este colectivo (un total de 54 jóvenes, con edades comprendidas entre los 17 y 19 años), seleccionados de diferentes clubes de fútbol de categoría nacional. El programa fue impartido por cuatro profesores formados a tal efecto durante 15 semanas, un total de 30 sesiones para cada uno de los grupos. Los resultados mostraron mejoras significativas tanto en el fair play en el deporte, como en el autocontrol fuera del deporte, incluido sus comportamientos y actitudes en los estadios de fútbol (Cecchini 2006; Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005).

Animados por estos resultados, una vez validado y mejorado en alguno de sus componentes, implementaron este programa en jóvenes escolares. La finalidad era abordar este mismo problema, de manera preventiva, en estudiantes de Educación Secundaria. Los objetivos específicos eran mejorar el fair play en el deporte y transferir estos valores a otros contextos no deportivos (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008).

La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos, en total 159 jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años. Esta muestra se dividió en dos grupos, (grupo experimental N = 79, grupo control N = 80). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones, de una hora de duración, por cuatro profesores formados a tal efecto mientras, el grupo experimental, en el mismo tiempo, realizaba sus clases normales de educación física. Los resultados también mostraron mejoras significativas tanto en el fair play en el deporte como en el autocontrol fuera del deporte. En el grupo control no se encontraron cambios significativos.

En base a estos antecedentes, el objetivo de la presente investigación es, por un lado, comprobar la validez de este programa para disminuir la agresividad en el deporte, y por otro, determinar si eso se podría conseguir con actividades competitivas de deportes de contacto medio y así confirmar que lo que verdaderamente educa es el contexto y no la actividad física en sí.

Tomando como referencia los antecedentes comentados, formulamos las siguientes hipótesis:

Que el programa Delfos es un instrumento adecuado para disminuir los niveles de agresividad en el deporte;

Que estos se puede hacer tanto a partir de actividades colaborativas como competitivas.

## Método

### *Participantes*

Un total de 177 escolares de 7 colegios públicos seleccionados al azar, de una población de aproximadamente 250.000 habitantes, situada al norte de España, con edades

comprendidas entre los 9 y los 13 años. Esta muestra estaba integrada por 79 mujeres, de una media de edad de 10.61, y 98 varones, de una media de edad de 10.68.

### Procedimiento

La muestra se dividió al azar en dos grupos: experimental A (N = 83, 37 mujeres y 46 varones), y experimental B (N = 94, 42 mujeres y 52 varones). Cada uno de los grupos se dividió a su vez en cuatro subgrupos que trabajaron de manera independiente. A todos se les pasó una batería de cuestionarios para medir los comportamientos agresivos.

A partir de aquí y durante doce semanas (veinticuatro sesiones de una hora de duración) se les aplicó el Programa Delfos por profesores formados a tal efecto (para formar a los profesores se implementó un curso específico de 30 horas de duración dentro de las actividades del CPR); al grupo experimental A por medio de actividades colaborativas y al grupo experimental B el mismo programa a partir de actividades competitivas. El programa tenía como objetivo incrementar las conductas asertivas y disminuir los comportamientos agresivos en las clases de educación física.

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;
- 2 Propuesta de objetivos, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación;
- 3 Desarrollo práctico de la actividad. Se diseñaban e implementaban sesiones a partir de los objetivos concretos consensuados. En el grupo experimental A, a partir de actividades en las que tenían que colaborar para resolver problemas en común; en el grupo experimental B, a partir de juegos y actividades competitivas;
- 4 Retroalimentación constante del proceso. El profesor intervino dando información constante a los participantes de los logros alcanzados, alentando las conductas positivas y reconduciendo aquellas que los alejaban de los objetivos;
- 5 Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado y a la reflexión acerca de los valores desarrollados. Todos los participantes tenían que hacer un comentario sobre el trabajo realizado;
- 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 educación física.

Para implementar el programa se utilizaron las siguientes estrategias:

- 1 Establecer los límites de un contrato profesor-alumno en el que se instauraron con claridad las responsabilidades asumidas por ambos. Estas responsabilidades recogían los objetivos que se querían alcanzar así como las conductas y comportamientos que se esperaban 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;
- 3 Identificar y resolver conflictos morales. Al comienzo del programa observamos que existían discrepancias sobre los comportamientos que se consideraban éticamente reprobables. Esto nos puso ante la necesidad de identificar esos problemas y de resolverlos, intentado explorar el razonamiento moral asociado;
- 4 Técnicas de resolución de conflictos interpersonales. Cuando surgían conflictos o enfrentamientos personales de una cierta importancia se les pedía que: a) fueran capaces de dominar sus emociones, b) identificaran la naturaleza del conflicto, c) buscaran posibles soluciones, c) eligieran la respuesta adecuada, c) la realizaran;
- 5 Utilizar modelos, o individuos de la comunidad deportiva, que se hayan 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, sobre todo en la elección de actividades;
- 8 Reconocer, de forma privada, los progresos individuales, o las mejoras personales, al objeto de proporcionar percepciones auto-referenciadas;
- 9 Promover “la ayuda a los demás”;
- 10 Evaluar privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales y colectivas, la participación y el esfuerzo de un modo auto-referenciado;
- 11 Permitir a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Cecchini, González, López, y Brustad, 2005; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2005; Cecchini, Montero y Peña, 2003).

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

#### *Instrumentos de medida*

Para medir los niveles de agresividad utilizamos el cuestionario Bredemeier Athletic Aggression Inventory (BAAGI´S) (Bredemeier, 1975). Este cuestionario incluye en su versión original 100 ítems que responden al comportamiento de los deportistas en situaciones específicas del deporte. La versión actual del BAAGI´S (Wall y Gruber, 1986) consta de 30 ítems, divididas en dos escalas: 1) 15 miden la “agresividad reactiva”, ej. A veces no puedo controlar la necesidad de hacer daño a mis compañeros (adversarios)”, y 2) 15 ítems miden la “agresividad instrumental”, ej. “Cuando ocurre algo inesperado en un juego siempre me comporto sin enfadarme” (Keeler, 2000). Cada ítem se valora siguiendo

una escala Likert de 4 puntos (1 = muy de acuerdo, 4 = muy en desacuerdo). En las sub-escalas que miden la agresividad reactiva y deportiva, los valores altos muestran bajos niveles de agresividad, mientras que en la sub-escala que mide la agresividad instrumental, los valores altos muestran altos niveles de agresividad. Para presentar la información de una manera más clara hemos invertido los valores en la primera sub-escala, de tal forma que en ambas las puntuaciones más altas indican los niveles más altos de agresión.

En un estudio previo, al objeto de validar esta escala para niños entre los 10 y los 12 años de edad (Cecchini, Fernández, González, Cecchini, 2010), se realizó un análisis confirmatorio (CFA) que reveló la existencia de los dos factores una vez eliminados algunos ítems del cuestionario. Borrar los 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 modelo formulado originalmente, pero con únicamente los indicadores más convenientes (Hofmann, 1995). En este estudio de nuevo se ha vuelto a realizar el mismo análisis de modo que la versión definitiva incluye 7 ítems que miden la agresividad reactiva y otros 7 para la agresividad instrumental. Los coeficientes alfa fueron .75 y .73 respectivamente.

## Resultados

### *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 observó un incremento en la sub-escala de agresividad instrumental y una disminución en la sub-escala de agresividad reactiva, tanto en el grupo A como en el B. Tal y como miden la agresividad el programa generó una disminución en los niveles de la agresividad en las dos dimensiones medidas en ambos grupos (tabla 1).

Tabla 1

*Media y desviación típica en los niveles de agresividad reactiva e instrumental en ambos grupos antes y después de la intervención educativa.*

	Grupo A				Grupo B			
	Antes		Después		Antes		Después	
BAAGI	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.
Agresividad reactiva	1.80	.63	1.61**	.50	2.11	.59	1.94**	.63
Agresividad instrumental	1.74	.49	1.56**	.45	2.13	.64	1.90**	.49

\*\*  $p < .001$

Para conocer el verdadero alcance de los resultados del programa, se realizaron dos MANOVAS de medidas repetidas, una para cada grupo, utilizando el género como variable inter-sujeto.

Emergió un efecto significativo multivariado en el grupo A, Lambda de Wilks = .86,  $F(2, 79) = 6.32, p < .001$ . Los siguientes análisis univariados indicaron cambios significativos en las dos variables. Se observó una disminución en la sub-escala Agresividad reactiva,  $F(1, 80) = 9.73, p < .001$ , y un aumento en la sub-escala Agresividad instrumental,  $F(1, 80) = 8.58, p < .001$ . La interacción con el género no resultó significativa, Lambda de Wilks = .93,  $F(2, 79) = 3.14, p > .1$ .

Emergió también un efecto significativo multivariado en el grupo B, Lambda de Wilks = .88,  $F(2, 80) = 5.02, p < .001$ . Los siguientes análisis univariados indicaron cambios significativos en las dos variables. Se observó una disminución en la sub-escala Agresividad reactiva,  $F(1, 81) = 5.59, p < .001$ , y un aumento en la sub-escala Agresividad instrumental,  $F(1, 81) = 8.20, p < .001$ . La interacción con el género no resultó significativa, Lambda de Wilks = .98,  $F(2, 80) = .54, p > .1$ .

Para determinar si el programa generó efectos diferentes entre el grupo A y el B, se realizó una nueva MANOVA de medidas en ambos tomando el grupo como variable inter-sujeto. Emergió también un efecto significativo multivariado para la variable tiempo, Lambda de Wilks = .87,  $F(2, 162) = 11.22, p < .001$ , pero no para la interacción con el grupo, Lambda de Wilks = .99,  $F(2, 162) = .30, p > .1$

### Conclusiones

La primera hipótesis formulada es que el Programa Delfos es un medio adecuado para reducir las conductas agresivas en las clases de educación física. Observamos en este estudio como después de veinticuatro sesiones de una hora de duración disminuyeron los niveles de agresividad, tanto reactiva como instrumental. La agresividad reactiva es un comportamiento que se realiza con la única intención de infligir daño a otra persona, mientras que la agresividad instrumental se define como una agresión que se lleva a cabo para alcanzar una meta (Bredemeier, 1975; Wall y Gruber, 1986).

Los comportamientos agresivos han sido estudiados por muchos autores en el contexto del deporte y en la vida cotidiana. La teoría más comúnmente aceptada entre los psicólogos (Social Learning Theory) para explicar estos comportamientos está muy vinculada a las respuestas de los sujetos ante la frustración. El modelo Delfos combina en su estructura las aportaciones de las teorías de frustración-agresión de Bandura (1986) y la Teoría del aprendizaje social (Weinberg y Gould, 1995). Proponemos que la frustración aumenta la probabilidad de que aparezcan los comportamientos agresivos, pero la agresión sólo ocurrirá si la persona ha aprendido a utilizar este comportamiento en situaciones determinadas (Thirer, 1993). Esto fácilmente se generaliza al proceso de socialización en el deporte. Los deportistas observan constantemente modelos de comportamiento agresivos en los compañeros, los adversarios, los entrenadores, etc. Cuando estos comportamientos son reforzados positivamente (alabanzas, recompensas económicas, etc.), la probabilidad de que el deportista sea agresivo aumenta. Cuando un deportista con tendencias agresivas participa en un evento deportivo en el que el potencial para la frustración es grande, la manifestación agresiva es casi inevitable. Cuando todo este proceso se invierte, como se plantea en el Programa Delfos, los resultados parecen ser justamente los contrarios. En este caso la orientación de meta no se centra en los resultados objetivos de la actividad deportiva o atlética sino en el proceso de mejora personal.

La segunda hipótesis que se formuló es que estas mejoras se podían realizar tanto a partir de actividades físicas colaborativas como competitivas, y los resultados parecen validar esta hipótesis. Lo cierto es que el deporte es un elemento neutro. En la ejecución de destrezas deportivas no hay nada que sea intrínsecamente moral o inmoral (Shields y Bredemeier, 1995) y el hecho objetivo de competir no implica que necesariamente se deban incrementar los niveles de agresividad. La competición también es un elemento neutro y depende del modo en que es vivida esta experiencia; los objetivos personales y su tratamiento educativo incluso pueden servir para disminuir estos comportamientos violentos. La competición en un contexto educativo permite experimentar sensaciones de frustración que pueden ser racionalizadas y transformadas en experiencias positivas y enriquecedoras. Ganar o perder es una experiencia subjetiva que se puede relativizar. Es más, la competición exige luchar contra uno mismo y esto supone que la victoria puede estar al alcance de todos los participantes en la medida que mejorar siempre es posible, al menos la experiencia de implicarse y esforzarse supone un logro personal importante y de una enorme trascendencia formativa.

En definitiva, no es la dimensión práctica del deporte la que, sin más, garantiza estas conquistas, si no 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 o que disminuye los niveles de agresividad. 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. Que el deporte sea un medio de desarrollo moral o todo lo contrario, dependerá del contexto en el que ese deporte se implemente, así como de los padres, profesores, entrenadores y, en última instancia, de los propios deportistas.

#### Agradecimientos

Este estudio ha sido subvencionado por la Asociación Amigos del Deporte.  
C/ Ramón García Argüelles, s/n - Polideportivo 33930 LA FELGUERA (Asturias).

#### 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. (1975). The assessment of reactive and instrumental athletic aggression. In D.M. Landers (Ed.), *Psychology of Sport and Motor Behavior II*, 71-84. Penn State HPER Series No. 10. The Pennsylvania State University.
- Bredemeier, B.J. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-463.
- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Shields, D.L. y Cooper, B.A.B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.

- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Shields, D.L. y Cooper, B.A.B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 4, 48-60.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1986a). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1986b). Game reasoning and interactional morality. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 257-275.
- 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*. Boston: Allyn and Bacon, 141, 171.
- Cecchini, C. (2011). *Repercusiones del modelo delfos en jóvenes escolares: actividades colaborativas versus competitivas*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo
- Cecchini, J.A. (2006). Comparecencia ante la Comisión Especial de estudio para erradicar el racismo y la xenofobia del deporte español, para informar en relación con la materia objeto de estudio de la Comisión. (713/000825) . Senado Español. DS número 391 del 16/11/2006, 2-9.
- Cecchini, J.A., Fernández, J.L., González, C. y Arruza, J. (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.L., González, C. y Cecchini, C. (2010). Validación en castellano del cuestionario BAAGI´S. En revisión.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona M., Arruza J., Escartí A. y Balagué G. (2001). The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States. *Revista: European Journal of Sport Science*. 1, 1-11
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, M. y Contreras, O. (2004). 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*, 16, 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. Trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes).
- Cecchini, J.A., González, C., López, J. y Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología* 22 (2), 429-479.
- Cecchini, J.A., González, C. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J.A., Méndez A. y Muñiz J. (2005). Motives for practicing sport in spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.

- Danish, S.J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescent. En G. Albee y T. Gullota (eds.), *Primary preventions work. Issues in children's and families live*. Thousand Oaks, CA: sage, 6, 291-312
- 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*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 205-228
- Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport. Education and Society*, 4, 31-49.
- 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.
- 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.
- Hofman, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 572-582.
- Keeler, L. (2000). *The differences in sport aggression, life aggression, and life assertion among adult male and female collision, contact, and non-contact sport athletes*. Thesis submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts.
- 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.
- 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.
- 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.
- Thirer, J. (1993). Aggression. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research. Sport Psychology*. New York: MacMillian Publishing Company, 365-378.
- Wall, B.R. y Gruber, J.J. (1986). Relevancy of athletic aggression inventory for use in women's intercollegiate basketball: A pilot investigation. *International Journal of Sport Psychology*, 17, 23-33.
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise sychology*. Champaign, Human Kinetics Publishers.