

Recibido: 13/04/2011
Aceptado: 21/06/2011

Psicología, educación en valores y deporte

Psychology, values education and sport

Diego Gutiérrez del Pozo

Universidad Camilo José Cela

Resumen: El deporte constituye un excelente campo para el desarrollo de valores, tanto sociales como personales, principalmente en niños y jóvenes. Es muy importante en la vida de los ciudadanos la educación, y el deporte puede ser un instrumento efectivo para la formación de las personas. Pero la simple práctica deportiva no nos asegura la transmisión de dichos valores. La orientación, la metodología y las estrategias psicológicas específicas utilizadas determinarán la calidad del proceso de socialización de estos jóvenes.

Palabras Clave: psicología, educación en valores, aprendizaje social, desarrollo estructural, deporte.

Abstract: The sport constitutes an excellent performance field for the development of values so much social as personal, mainly in children and young. It is very important in the life of the towns the education, and the sport can be a half effective one for the individual's formation. But the simple sport practice doesn't assure us the transmission of values. The orientation, the methodology and the specific psychology strategies that are used will determine the quality of the process of these youths' socialization.

Key words: psychology, values education, social learning, structural development, sport.

Introducción

La educación constituye un proceso humanizador y civilizador por excelencia. Educar significa, por un lado, ayudar al hombre a mejorar humana y socialmente y, por otro, formar su carácter con el propósito de hacer un mundo mejor, más civilizado (Camps, 1994; Gutiérrez, 1995; Savater, 1997).

Pero la educación debe estar comprometida con unos valores éticos, ya que su función no es solamente de instrucción o de transmisión de unos conocimientos, sino que debe integrar en su cultura unas tradiciones, creencias, conductas, actitudes y valores (Savater, 1991).

Todo lo anterior no puede transcurrir al margen de la dimensión ética, siendo ésta el fin último de la cultura humana universal. Por tanto, como dice Gervilla: "*Educar es, así, formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que*

se cumpla un proceso de civilización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, críticos con los defectos del presente y comprometidos con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales” (Gervilla, 1997:37).

La educación debe tener claro que su fin es formar personas completas, con autonomía y capacidad crítica y, por tanto, debe ayudar al hombre a “(...) *descubrirse a sí mismo, a aceptar sus propias realidades, a descubrir el entorno social y a comunicarse correctamente con él, a capacitarse para una vida jalonada de frustraciones, (...) estimular a otros a la vida, a descubrir las razones y riquezas de esa vida interior de la propia persona y en el mundo que le rodea*” (Cagigal, 1981:200-201).

Educar en valores consiste en crear las condiciones necesarias para que la persona indague, descubra y realice una elección libre y consciente entre aquellos modelos y expectativas que le puedan conducir a la felicidad.

Los valores que se tienen que tener en cuenta, ya que se aceptan como universales, son los valores inspirados en los derechos humanos. Valores como la libertad, la igualdad, la paz, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y, por supuesto, la felicidad.

La educación en valores debe acercar a los educandos a conductas y actitudes coherentes con los principios éticos y normas, de manera que las relaciones con los demás estén orientadas por valores universales como los citados anteriormente.

Se trata pues de reflexionar de forma individual y colectiva para que el educando construya de forma racional y autónoma su personalidad. Como dice Buxarrais, “*educar en valores significa encontrar espacios de reflexión tanto individual como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad*” (Buxarrais, 1997: 81).

En este proceso, donde el educando construye sus propios valores y criterios a partir de la experiencia para su desarrollo personal y social, el educador ha de ser un mediador en los procesos de aprendizaje y una ayuda para la construcción de la personalidad del educando.

Teorías psicológicas para el desarrollo de valores

La aportación de la psicología para explicar el origen y la evolución del desarrollo moral ha tenido como resultado el planteamiento de diferentes teorías psicológicas. Payá, clasifica estas corrientes psicológicas en (Payá, 1997):

- Teoría psicoanalítica: Cuyo máximo representante es Freud.
- Teoría del aprendizaje sobre la conducta moral: Destacando el conductista Skinner y Bandura que desarrolló sus estudios sobre el aprendizaje socio-cognitivo.
- Enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral: Destacando Piaget como figura principal de la Psicología cognitiva y Kohlberg como máximo representante de la Psicología cognitivo-estructural.

No obstante, a continuación se desarrollarán brevemente los planteamientos teóricos del aprendizaje social, la clarificación de valores y el desarrollo estructural.

Escámez y Ortega señalan que el aprendizaje social, la clarificación de valores y el desarrollo estructural son las corrientes más utilizadas en las que se han apoyado los expertos para llevar a cabo una educación en valores fructífera (Escámez & Ortega, 1986).

Aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social se basa en que el desarrollo moral es un producto del refuerzo y del modelado de las personas significativas en el proceso de socialización. Por un lado, las personas cambian sus conductas debido a los refuerzos que recibe por su forma de actuar (si se recibe un premio la conducta tiende a repetirse: refuerzo positivo; si la conducta se castiga tiende a no repetirse: refuerzo negativo). Por otra parte, el modelado consiste en la imitación de la conducta realizada por los “modelos” o personas significativas, incorporándola posteriormente al repertorio personal. El resultado del modelado y de los refuerzos es la interiorización de unos patrones morales derivados de las influencias sociales (Bandura, 1986; Burton & Kuncze, 1995; Puig & Martín, 1998).

Los comportamientos morales se definen como acciones que están reguladas de acuerdo a unas normas y valores sociales, y que se aprenden a través de la interacción con los agentes socializadores. Por ello, esta teoría aboga por recompensar las conductas deseables, ignorar o incluso castigar las conductas indeseables y ofrecer modelos de rol apropiados.

El aprendizaje social se basa en un modelo de educación moral basado en valores absolutos. Existe una serie de valores y normas universales y absolutas que está fuera de cualquier discusión o discernimiento que debe transmitirse de una generación a otra. Estos valores y normas regulan el comportamiento de las personas e indican lo que deben o no deben hacer. Es, por tanto, una regulación heterónoma de la conducta de las personas a las que se enseña y, para ello, se necesita la existencia de una autoridad moral que desde fuera ejerza un poder de autoridad sobre los educandos. Esta autoridad moral no puede imponerse por la fuerza, sino que es necesario su reconocimiento y que se esté dispuesto a obedecerla (Puig & Martín, 1998).

La intervención educativa en el aprendizaje social tiende a borrar el conflicto interno y no lo reconoce como un problema entre intereses, razonamientos o deseos enfrentados sobre los cuales tiene que elegir la persona. Lo fundamental es el respeto de las normas o conjunto de pautas impuestas del exterior, para ello se fomentan en los educandos valores y actitudes como la obediencia, la confianza incondicional en la autoridad o la sumisión. La responsabilidad se centra en la fuerza de voluntad para actuar según los valores que se transmiten, pero no para que la persona renuncie a sus propios puntos de vista y plantee controversias de valor que puedan tener más de una solución.

Clarificación de valores

Esta teoría se centra en el conocimiento de los propios valores, la solución de los conflictos intrapersonales y en la toma de decisiones (Raths, Harmin, & Simons, 1982).

La clarificación de valores rechaza la transmisión de valores concretos por parte del educador, facilita los procesos personales de valoración a través de métodos inductivos y

rechaza el adoctrinamiento, ya que apuesta por la autonomía de la persona. Además, pretende capacitar al educando para que decida qué es lo que es digno de ser estimado en la vida, por medio de procesos reflexivos y autónomos (Escámez & Ortega, 1986; Rodríguez, 1997).

La clarificación de valores no enseña un determinado sistema de valores sino que ayuda a cada persona a decidir lo que quiere, aprecia o elige, desarrollando un proceso psíquico de valoración y creando su propio sistema de valores, no siendo oportuno ni ético la imposición de otro sistema de valores.

Para llevar una vida satisfactoria la persona es la que tiene que adquirir su propio conjunto de valores a través de un proceso. Este proceso no es subjetivo ni egocéntrico, ya que está abierto a la comunidad y permite ser uno mismo dentro de ella.

Siguiendo a Raths, Harmin y Simon, Pascual señala que dentro del proceso valorativo existen siete pasos, engarzados en tres ejes clarificadores: elegir, estimar, hacer (Pascual, 1988: 51):

“Elegir: - libremente;

- desde alternativas;

Estimar: - considerar las consecuencias;

- siendo feliz con la elección realizada;

- deseando afirmarla públicamente;

Hacer: - según la elección realizada;

- repetidamente, como un patrón de conducta”.

La clarificación de valores niega la existencia de valores absolutos y entiende que los valores son un tema totalmente personal. El mejor valor o la mejor elección depende siempre de cada persona en concreto y de las circunstancias que lo rodean. Por tanto, la persona decide en función de criterios relativos a los puntos de vista personales o a las circunstancias vitales (Puig & Martín, 1998).

La intervención educativa de esta teoría se centra en el desarrollo de procedimientos y habilidades que permitan a la persona construir su propia escala de valores y descubrir ante un conflicto moral los indicadores que le puedan ayudar en la toma de decisiones y en la resolución de dicho conflicto. El educador debe tener una actitud de respeto y tolerancia ante cualquier opción de valor del educando sin juzgar ni tratar de cambiar dicha opción. Además, la intervención debe ir dirigida a favorecer los procesos de autoconocimiento personal, cuestionar las opciones de los alumnos, idear situaciones que permitan tomar decisiones libremente, renunciar al castigo y la recompensa, y proponer ejercicios de observación de sí mismo para facilitar la autonomía e independencia de los educandos.

Para ello, es fundamental establecer un clima de debate abierto y que se cumplan tres condiciones para una buena relación entre educador y educando, así como entre educandos, en el proceso de interacción en clase. La primera condición es la aceptación de las respuestas de cada uno de los educandos. La segunda condición, enfrentarse a los riesgos de la propia posición. La tercera condición, la apertura a mostrar pensamientos y sentimientos. No obstante, hay que señalar que un clima de clase caracterizado por el respeto, la confianza y la elección no implica que la clase sea permisiva, ya que por encima de todo prima el respeto a las otras personas (Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá, & Pérez, 1998).

Desarrollo estructural

La teoría del desarrollo estructural tiene como máximos representantes a Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. El principio básico de este enfoque es que el desarrollo moral se produce como consecuencia de un desarrollo cognitivo previo (Kohlberg, 1969; Piaget, 1932).

Esta teoría se apoya en presupuestos cognitivos-evolutivos, cuyas ideas fundamentales son:

- La interacción de la persona con el ambiente (Puig & Martín, 1998).
- La reorganización progresiva de las estructuras psicológicas de la persona (Gordillo, 1992; Hersh, Reimer, & Paolitto, 1998).
- Los principios morales y las normas se forman a partir de experiencias de interacción social (Simon, 1991).

El modelo teórico plantea la educación moral desde una perspectiva basada en la construcción tanto autónoma como racional de principios y normas usando el diálogo, en detrimento de toda posición autoritaria y heterónoma (Buxarrais, 1997).

Esta teoría defiende la autonomía de la persona reconociendo su capacidad para tomar decisiones libremente y actuar según los criterios escogidos internamente. Así mismo, subraya el papel que tienen los demás en la formación de la persona. La moral no viene dada desde fuera como en el aprendizaje social, ni tampoco se descubre como en la clarificación de valores, sino que se reconstruye basándose en el diálogo con uno mismo y con los demás (Puig & Martín, 1998).

La intervención educativa se basa en un proceso de construcción autónomo de la personalidad moral donde cada persona es responsable de su propia vida. No obstante, las personas somos seres sociales y es necesario respetar la cultura, el contexto y la comunidad donde la persona crece, se desarrolla e interacciona con el resto de personas.

Por tanto, la educación en valores no tiene que limitarse a la moral individual, sino que debe abarcar también la moral colectiva para que se pueda desarrollar tanto la autonomía personal como el desarrollo de formas de razonamiento práctico y de principios de valor comunes.

Del desarrollo cognitivo al desarrollo moral

Muchos pensadores han tratado el tema de la educación moral desde el enfoque cognitivo-evolutivo. A continuación se citarán los más representativos.

Jean Piaget fue uno de los precursores del enfoque cognitivo-evolutivo. La idea constructivista de la cognición humana de Piaget sirvió de base a diferentes autores defensores del desarrollo estructural en la adquisición del razonamiento moral.

Según este autor, las personas experimentan un desarrollo que les lleva de una moral basada en la presión adulta, a una moral de cooperación y de autonomía (Piaget, 1974).

Por tanto, se pueden distinguir dos morales:

- La *moral convencional*, basada en relaciones de coerción y cuyas normas vienen dadas por las costumbres y la tradición, es decir, por el contexto sociocultural que rodea a la persona. Se apela a una autoridad externa al individuo o a lo que los demás dicen que es correcto.
- La *moral racional*, basada en relaciones de cooperación, igualdad y reciprocidad, cuyas normas sólo son aceptadas por la persona tras la reflexión, y las compara con otras eligiéndolas porque puede justificarlas racionalmente.

La psicología constructivista de Piaget tuvo como objetivo en el ámbito moral conocer cómo las personas pasan de una moral heterónoma a una moral autónoma, es decir, cómo se adquieren los principios universales para la reflexión moral.

Las investigaciones de Piaget se centraron en el estudio del surgimiento de las normas morales dentro de las relaciones entre iguales de los niños, analizando el pensamiento o juicio moral teórico de los niños frente a problemas morales que afectan a personas desconocidas o hipotéticas (Delval & Enesco, 1994; Hersh, Reimer, & Paolitto, 1998; Rodríguez, 1997).

Los principios morales son estructuras que nacen de la interacción entre la persona y los demás. Pero se necesita un proceso de maduración y un desarrollo de las estructuras morales desde lo convencional a lo racional. Además, estas dos premisas deben ir unidas al desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo.

Según Piaget, el desarrollo moral de las personas pasa por unos periodos evolutivos universales que dependen del nivel alcanzado en el razonamiento cognitivo. La maduración del sistema cognitivo humano es la que determina esta evolución moral, concibiendo una secuencia progresiva similar para todas las personas (Gutiérrez, 2003).

Piaget estableció tres fases en la moralidad infantil por las que toda persona pasa en el proceso de conformación de los valores (Cantillo y col., 1995; Piaget, 1974):

- *Fase heterónoma*, donde el niño acepta incondicionalmente las normas de los adultos. Los valores están determinados por la norma independientemente de la intención o el contexto.
- *Fase intermedia*, donde la inteligencia generaliza la norma. Esta norma no es producto todavía de la conciencia, sino que sigue siendo impuesta por el exterior (familia, grupo, sociedad).
- *Fase autónoma*, donde la conciencia juzga y asume las normas como propias independientemente de toda presión exterior. La persona se marca libremente los deberes y normas. La reciprocidad, la cooperación y el sentimiento de justicia o injusticia ante determinadas decisiones o acciones se practica gracias a las relaciones entre iguales de los niños. El progreso moral es adecuado cuando el niño tiene oportunidad de participar en relaciones entre iguales ya que la fuente de racionalidad autónoma está en la reciprocidad.

La teoría del desarrollo moral de *Lawrence Kohlberg* se apoya en los trabajos de Piaget. En concreto se basa en las ideas del juicio moral en el niño. Según Piaget, el juicio moral evoluciona progresivamente a través de unas etapas desde la heteronomía a la

autonomía. Estas etapas o estadios que plantea Kohlberg se encuentran debidamente ordenados y son universales, al igual que las etapas de Piaget, pero Kohlberg piensa, a diferencia de Piaget, que la persona además puede modificar los estadios independientemente de la madurez cognitiva a través de la interacción social y de los procesos de discusión y razonamiento moral. En esta idea de la psicología piagetiana se apoyarán las ideas de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral, objetivo que se consigue con la discusión de dilemas morales (Gutiérrez, 1998; Hersh, Reimer, & Paolitto, 1998; Kohlberg, 1987).

Kohlberg estudió cómo razonan las personas cuando se enfrentan a un dilema o problema moral de difícil solución. Este autor trató de explicar las características estructurales por las que evoluciona el razonamiento moral que, según él, se construyen a través de la interacción con el medio, demostrando su universalidad y progresiva superioridad. Los niños aprenden sus valores a través del ejercicio de la moralidad, un proceso cognitivo que permite aprender, reflexionar y ordenar en una jerarquía lógica dichos valores. Esta competencia moral se construye desde el interior, mediante la interacción con el medio y determinada por el modo en que las personas jerarquizan y ordenan los valores para tomar decisiones en situaciones conflictivas. Los niños aprenden modificando sus estructuras, siguiendo un orden lógico y común a todas las personas (Gutiérrez, 1995; Kohlberg, 1969).

Según Kohlberg, los principios morales vienen dados por la interacción entre las personas, no desde la interiorización de reglas externas como defienden las posturas sociológicas, conductistas y psicoanalistas. Además, defiende que la moralidad es un fenómeno racional que descansa en los juicios que las personas realizan sobre lo que creen que es justo o injusto.

Cuanto más maduro es el juicio moral, mayor es la coherencia entre el pensamiento y la conducta. Pero, además de la madurez del juicio moral, influye en la acción moral aspectos como el ambiente, las emociones, la voluntad y la firmeza del carácter de la persona.

Según este autor, el desarrollo intelectual y el desarrollo de la perspectiva social son condiciones necesarias para un desarrollo moral, pero se requiere además una educación moral que se basa en dos principios (Cantillo y col., 1995):

- El *principio del conflicto cognitivo*, según el cual sólo ante situaciones conflictivas en las que hay que elegir entre dos valores enfrentados y es difícil tomar una decisión el razonamiento moral se pone en marcha.
- El *principio de la hipótesis más uno*, según el cual las personas que poseen estadios más altos de juicio moral pueden influir en las personas con estadios más bajos, favoreciendo así su desarrollo. Pero, para que se produzca esto, es necesario que la diferencia de nivel de estadios no sea muy grande.

Kohlberg validó a través de estudios longitudinales y transculturales los niveles y estadios construidos por Dewey y Piaget, concretando tres niveles y seis estadios por los que pasa el desarrollo del juicio moral (Kohlberg, 1976).

El diseño empírico de los estadios del juicio moral es fundamental para entender la teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg, puesto que define el desarrollo moral en términos del movimiento entre estadios y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1998).

Perspectivas sobre la transmisión de valores a través del deporte

Desde la antigüedad, se ha dado al deporte la virtud de ser un medio adecuado para la adquisición de valores tales como ciudadanía, perseverancia, cooperación, trabajo en equipo, justicia, honestidad, responsabilidad, autodisciplina, afán de superación, etc. (Gutiérrez, 2003).

Numerosos autores han apoyado esta idea al subrayar que el deporte contiene valores de descubrimiento de sí mismo, de desarrollo personal y de educación social, que el niño o joven deportista puede desarrollar durante toda su vida. Expertos en el tema han refrendado esta idea señalando que la actividad física y el deporte juegan un papel importante en la promoción de valores sociales y personales (Carranza & Mora, 2003; DeBusk & Hellison, 1989; Gutiérrez, 1995; Hellison, 1978; Prat & Soler, 2003; Sampol, Borràs, & Ponseti, 2002; Trepát, 1995; Wandzilak, 1985).

Pero la práctica del juego limpio, el ideal de caballerosidad deportiva y el papel pacificador que el deporte debía desempeñar en la sociedad, promulgado por Thomas Arnold o el barón de Coubertin, hoy en día parece que no se realizan en todos los terrenos de juego. Frecuentemente nos salpican noticias que hablan de violencia deportiva y manifestaciones agresivas en los campos de juego, de dopaje y utilización de las trampas para conseguir la victoria a cualquier precio (Castejón, 2005; Cruz, Boixadós, Valiente, & Torregrasa, 2001; Durán, 1994; 1996a; 1996b; 1996c; González, 1993).

Hay autores que dicen que el deporte se ha desmoralizado, se ha liberado de cualquier ideal trascendente que no sea el triunfo en sí mismo, potenciando hasta el extremo valores como la eficiencia, el récord y la competitividad, convirtiendo ocasionalmente el deporte en antieducativo (Gervilla, 2000).

Pero, en realidad, el deporte no es ni bueno ni malo por naturaleza y presenta, al igual que la propia condición humana, numerosas ambivalencias y contradicciones. Es evidente que la actividad física y el deporte pueden ser fuente de solidaridad, altruismo, tolerancia, autoconfianza, integración social, etc. Pero también pueden ser fuente de violencia, intolerancia, engaño y/o conflicto (Arnold, 1991; Gutiérrez, 1995).

Efectivamente, la actividad física y el deporte como tales no educan en valores, sino que dependen de la utilización que se haga de los mismos por las personas. Es pues necesario, para que se dé una educación en valores efectiva, establecer una metodología precisa con unos objetivos concretos, unas estrategias prácticas que los hagan operativos y unas técnicas de evaluación adecuadas que permitan confirmar si se ha producido una mejora en los valores, actitudes y conductas de los deportistas que participen en la intervención educativa (Cruz, 1997; Durán, 1996a; Gutiérrez, 1995; Hellison, 1995; Miller, Bredemeier, & Shields, 1997; Trepát, 1995; Wandzilak, 1985).

Por tanto, en la actualidad se presentan tres perspectivas o visiones respecto a la transmisión de valores sociales y personales a través de la actividad física y del deporte: la *visión optimista*, considera que la práctica físico-deportiva se produce de forma correcta y no tiene por qué mejorar ninguno de sus aspectos, ya que por sí misma forma el carácter de las personas y ayuda a desarrollar la deportividad en las personas que practican deporte; la *visión pesimista*, interpreta que la práctica deportiva está sometida al deseo de triunfo y éxito a toda costa, objetivos del deporte profesional que son copiados miméticamente por el deporte infantil

y juvenil; y la *visión neutra*, marcada por las directrices y la dinámica de la sociedad que nos envuelve, de tal forma que lo que se produzca en el deporte será un reflejo de los valores de la sociedad y no tanto de la esencia del deporte en sí mismo (Gutiérrez, 2003).

Por tanto, coincidiendo con el punto de vista de Gutiérrez, se puede decir que:

“(…) quienes consideran que el deporte funciona adecuadamente, pueden utilizar su práctica como una excelente forma de optimizar la socialización infantil y juvenil; quienes entienden que el deporte es un contexto neutro y que no tiene por qué ser utilizado como tabla de salvación del mundo, no deben dejar de utilizar este campo para el desarrollo de valores, tal como se hace desde cualquiera de las demás materias educativas; y quienes consideran la práctica deportiva cargada de un progresivo deterioro, tienen sobradamente justificado abordar este problema y procurar superar los déficit presentados, ofreciendo programas adecuados para que hacer que la práctica físico-deportiva resulte verdaderamente educativa”

(Gutiérrez, 2003:78).

Hacia una actividad física y un deporte humanístico

Cagigal definió humanista como *“todo movimiento, toda filosofía con preocupación centrada en el ideal humano o en los valores humanos”* (Cagigal, 1981:73).

La corriente humanística centra su atención en la persona, poniendo énfasis en la defensa de las cualidades humanas y reconociendo a la persona como un ser y no como un objeto. Pero el humanismo incluye también la relación con los demás (Fromm, 1998; Matson, 1984).

La actividad física y el deporte han evolucionado en las últimas décadas del concepto tradicional, centrado exclusivamente en el aspecto físico de la persona, a otro concepto físico-deportivo que se centra en los valores sociales y personales del individuo.

Fernández señala que, así como en la década de 1960 algunas ciencias experimentales como la biomecánica, la anatomía, los sistemas de entrenamiento o la fisiología se consideraban las más importantes en la formación docente en educación física, en la actualidad se está valorando en mayor medida los valores humanísticos (Fernández, 1996).

Efectivamente, en la actividad física y el deporte se ha pasado de una visión técnica y parcial del individuo a una visión sensiblemente más humanística orientada a la formación integral de la persona. Se ha sustituido el lema *“Educación del físico”*, por el lema *“Educación a través del físico”*, haciendo surgir toda una nueva corriente que ha obligado a reexaminar críticamente las metodologías de enseñanza poniendo énfasis en la promoción de conductas morales y éticas en los niños y jóvenes a través de la actividad física y del deporte (Gutiérrez, 2003; López, Monjas, & Pérez, 2003; Miller & Jarman, 1988; Spencer, 1996).

La educación física y el deporte humanístico defienden, por encima de todo, el respeto a la dignidad de la persona, siendo su objetivo la realización del individuo a través del

desarrollo del potencial de cada persona con el fin de mejorar el bienestar personal y social mediante la acción.

Los niños y jóvenes que practican deporte no sólo van a las clases o entrenamientos con su cuerpo, sino que también llevan sus sentimientos, problemas, valores, actitudes y conductas. Por ello, si se quiere contribuir con el deporte a una educación integral, es necesario convertir la práctica deportiva en un terreno donde se trabaje la educación en valores y el desarrollo moral del niño, donde se favorezca el trabajo en equipo de forma democrática y donde se contribuya a la mejora de su vida promoviendo la autorrealización, la libertad y el desarrollo autónomo de la persona (Hellison, 1995; Jiménez & Durán 2004; Miller & Jarman, 1988; Wandzilak, 1985).

Notas sobre el autor:

Diego Gutiérrez del Pozo. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Politécnica de Madrid). Profesor en la Universidad Camilo José Cela. Preparador Físico en el Club Atlético de Madrid. Correspondencia: dgutierrez@ucjc.edu

Referencias

- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Burton, R.V. & Kuncze, L. (1995). Behavioral models of moral development: A brief history and integration. En W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 141-171). Boston: Allyn and Bacon.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cagigal, J.M. (1981). *¡Oh Deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Cantillo, J.; Domínguez, A.; Encinas, S.; Muñoz, A.; Navarro, F. & Salazar, A. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Carranza, M. & Mora, J.M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Castejón, F.J. (2005). ¿Es el deporte un contenido educativo? En F. J. Jiménez (Ed.), *Educación a través del deporte*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cruz, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del deporte* (pp. 147-176). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J.; Boixadós, M.; Valiente, L. & Torregrosa, M. (2001). Es perd el "fair play" il' esportivitat a l'esport en edat escolar? *Apunts. Educació Física i Esports*, 64, 6-16.
- DeBusk, M. & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Delval, J. & Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Anaya.

- Durán, J. (1994). *El fenómeno de las jóvenes hinchadas radicales en el fútbol: un análisis sociológico figuracional sobre una forma de conflicto social. Su situación en España*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Durán, J. (1996a). Deporte, violencia y educación. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 103-109.
- Durán, J. (1996b). El vandalismo en el fútbol. En *Valores sociales y deporte. Fair play versus violencia. Investigaciones en Ciencias del Deporte* (Vol. 9, pp. 9-35). Madrid: MEC. y CSD.
- Durán, J. (1996c). *El vandalismo en el fútbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*. Madrid: Gymnos.
- Escámez, J. & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J.; Pérez-Delgado, E.; Domingo, A.; Escrivá, V. & Pérez, C. (1998). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- Fernández, J.J. (1996). La formación ética en la educación física. En V. García Hoz (Ed.), *Personalización en la educación física* (pp. 137-171). Madrid: Rialp.
- Fromm, E. (1998). *El humanismo como utopía real. La fe en el hombre*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, Á. (1997). *Estrategias Didácticas para Educar en Valores. Postmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, Á. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- González, L.D. (1993). *Deporte y educación*. Madrid: Palabra.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, 100-108.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hersh, R.; Reimer, J. & Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, P.J. & Durán, J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 76, 25-29.
- López, V.M.; Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- Matson, F.W. (1984). *Conductismo y Humanismo. ¿Enfoques antagónicos o complementarios?* México DF: Trillas.
- Miller, R. & Jarman, B. (1988). Moral and Ethical Character Development -Views From Past Leaders. *JOPERD*, 59(6), 72-78.
- Miller, S. C.; Bredemeier, B. & Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt and Brace.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Prat, M. & Soler, S. (2003). *Actitudes valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Puig, J.M. & Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Raths, L.E.; Harmin, M. & Simons, S.B. (1982). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México D.F.: Cecs.
- Rodríguez, J.M. (1997). *Teorías de la educación moral y propuestas educativas*. Tenerife: Domicram.
- Sampol, P.P.; Borràs, P.A. & Ponseti, F.X. (2002). Transmissió de valors socials a través de l'esport. *Educació i Cultura*, 15, 179-187.
- Savater, F. (1991). *Ética para amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Simon, R L. (1991). *Fair Play. Sports, Values, and Society*. Oxford: Westview Press.
- Spencer, A. (1996). Ethics in Physical and Sport Education. *JOPERD*, 67(7), 37-39.
- Trepal, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blazquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: Inde.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37(2), 176-185.