

Más allá del fútbol: impacto de un programa de desarrollo positivo en la transferencia de habilidades para la vida

Beyond football soccer: The impact of positive youth development in the transfer of life skills

ANDREA PARTIDA OCHOA*

MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ MARTÍNEZ**

PABLO JESÚS CABALLERO BLANCO***

El objetivo del trabajo fue conocer la transferencia de habilidades para la vida a otros ámbitos fuera del contexto deportivo tras la participación de jóvenes futbolistas mexicanos en un programa de desarrollo positivo basado en el modelo de responsabilidad personal y social. Se utilizó una metodología cualitativa de corte fenomenológico. Los participantes en el estudio fueron 103 niños y jóvenes entre los 11 y 20 años ($M= 18.6$, $DT= 12.1$), quienes atendieron el programa de desarrollo positivo durante un periodo de 24 semanas. Se rescató la experiencia de 11 participantes a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que estos identificaron haber desarrollado habilidades de vida a través del deporte, como el respeto y el trabajo en equipo, que son transferibles a otros ámbitos de su vida, como la casa o la escuela. Se concluye que el diseño del programa y la labor del entrenador son claves para el logro de la transferencia.

Palabras clave:
habilidades de vida, transferencia, desarrollo positivo, TPSR, fútbol

Recibido: 4 de febrero de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 22 de junio de 2022 |

Publicado: 24 de agosto de 2022

Cómo citar: Partida Ochoa, A., Rodríguez Martínez, M. P. y Caballero Blanco, P. J. (2022). Más allá del fútbol: impacto de un programa de desarrollo positivo en la transferencia de habilidades para la vida. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1406. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-007)

This work analyzes the transfer of life skills to other areas beyond the sports realm after a targeted group of young Mexican soccer players participated in a Positive Youth Development Program based on the Personal and Social Responsibility Model. This paper employs a qualitative methodology with a phenomenological approach. The participants in the study were 103 children and people between 11 and 20 years old (M= 18.6, SD= 12.1) who attended the Positive Youth Development Program for 24 weeks. This paper explores the experience of 11 participants after being interviewed using a semi-structured method. The results demonstrate that the participants have developed life skills via sports activities, such as respect and teamwork, transferable to other areas of their lives, such as home or school. The paper concludes that the design of the program's structure and the coach's labor are crucial to transferring life skills in other areas beyond the sports domain.

Keywords:

life skills transfer, positive youth development, TPSR, football soccer

* Maestra en Psicología del Deporte. Estudiante del doctorado interinstitucional en Investigación Psicológica en ITESO. Coordinadora de Deporte Educativo y Docente en el ITESO. Líneas de investigación: psicología del deporte y desarrollo positivo. Correo electrónico: andreapartida@iteso.mx/https://orcid.org/0000-0003-0631-9939

** Doctora en Psicología del Aprendizaje Humano con especialización en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. Líneas de investigación: desarrollo positivo a través del deporte, actividad física y salud. Correo electrónico: pilaroma@iteso.mx/https://orcid.org/0000-0002-4828-946X

*** Doctor europeo en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor contratado doctor en la Universidad de Sevilla (Facultad de Ciencias de la Educación), España. Líneas de investigación: programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte, así como metodologías para promover la intervención educativa mediante las actividades físicas en el medio natural. Correo electrónico: pcaballero4@us.es/https://orcid.org/0000-0001-6697-2425



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias para la vida a través del deporte ha sido una de las temáticas que mayor interés ha generado en los últimos años en profesionales del campo de la psicología del deporte y el desarrollo positivo. Los escenarios físico-deportivos han sido considerados a lo largo de los años como espacios propicios para generar experiencias de desarrollo positivo, en especial en niños y jóvenes (Holt et al., 2017). Específicamente, la participación en actividades físico-deportivas se ha relacionado con la obtención de competencias como el liderazgo, el trabajo colaborativo, al aumento de la autoestima, el establecimiento de objetivos, entre otros.

Aun cuando existe un amplio cuerpo de conocimiento con relación a las habilidades, competencias y valores que pueden ser potenciados mediante los escenarios físico-deportivos, la literatura existente en torno a qué tan extrapolables son dichas competencias a otros ámbitos de vida no es tan abundante ni tan clara (Holt y Jones, 2008; Jones y Lavallee, 2009a; Weiss et al., 2016). Lo anterior no es asunto menor cuando, a decir de autores como Danish et al. (2005), el verdadero valor de las actividades físico-deportivas se encuentra en la transferencia de las competencias adquiridas en los escenarios deportivos a otras dimensiones de la vida del participante.

De acuerdo con Gould y Carson (2008), una “habilidad para la vida” en el contexto deportivo se define como “aquellas capacidades y habilidades personales como el establecimiento de metas, el control emocional, la autoestima o la conciencia ética, que pueden ser facilitados o desarrollados en el deporte y son transferidos para su uso en entornos no deportivos” (p. 60). Tal como lo señalan Kramers et al. (2021), un componente clave dentro de la definición ofrecida por Gould es la transferencia, entendida por Pierce et al. (2017) como

el proceso continuo por el cual un individuo va desarrollando o aprende e internaliza una serie de recursos personales (por ejemplo: habilidades psicosociales, conocimiento, disposición, identidad construcción o transformación) en el deporte y luego experimenta un cambio personal a través de utilización de dichos recursos en uno o más escenarios de vida más allá del contexto donde originalmente desarrollo el aprendizaje (p. 194).

Desde esta perspectiva, aspectos como el aumento del rendimiento escolar, el mejoramiento de las tareas en casa o el involucramiento en actividades comunitarias son algunos de los comportamientos en los que se pueden hacer visibles las competencias aprendidas en los escenarios físico-deportivos.

Para ahondar en la comprensión de la transferencia en el entorno deportivo, es importante reconocer que algunas habilidades para la vida pueden aprenderse con la simple participación físico-deportiva (ejemplo: el establecimiento de objetivos, el trabajo en equipo, la competitividad, entre otras); estas, en su mayoría, difícilmente se aprenden de manera automática, dado que su adquisición depende, en gran medida, de la interacción de factores contextuales, sociales y, sobre todo, de la intencionalidad con que se diseñen los escenarios de enseñanza-aprendizaje deportivos (Petitpas et al., 2005).

Estudios realizados en el campo del desarrollo positivo (Caballero, 2015a) muestran que la participación en actividades físico-deportivas podrá generar competencias de vida si tales programas se encuentran inmersos en instituciones deportivas con una filosofía acorde con dichos valores, y si son impartidos por entrenadores de

calidad alineados a la búsqueda de competencias de vida; además, es necesario que los padres de familia se involucren de manera cercana y positiva. Debemos mencionar que es de suma relevancia que los participantes en dichos programas tengan experiencias deportivas de calidad.

Petitpas et al. (2005) consideran que los deportistas tendrán un mayor crecimiento psicosocial cuando se involucran en una actividad que es de su interés, en un ambiente apropiado para su práctica (aspectos relacionados con el contexto); cuando se encuentran rodeados de adultos significativos y de un grupo o comunidad positiva (aspectos que tengan que ver con recursos externos); y cuando adquieren competencias que les son relevantes para enfrentar diferentes situaciones de vida.

En resumen, los programas físico-deportivos serán exitosos en el fomento de habilidades de vida cuando estos se centren en los participantes, promuevan y fortalezcan relaciones de calidad con los adultos y pares del entorno deportivo, y propicien climas de aprendizaje que privilegien el cuidado y el apoyo mutuo.

Una vez reconocidas las potencialidades que ofrecen los escenarios físico-deportivos para el aprendizaje de competencias de vida, ¿qué se sabe sobre la transferencia de dichas habilidades a otras dimensiones o áreas de vida del deportista? De acuerdo con Turnnidge et al. (2014), han surgido dos enfoques principales cuando se busca la transferencia de habilidades de vida: uno corresponde a los programas que consideran que los participantes pueden no estar conscientes de las habilidades que están adquiriendo a través del deporte y cómo llevarlas a otras dimensiones de su vida, como la escuela, la casa, los amigos, por lo que los líderes de los programas deportivos deben ayudar a sus deportistas a que identifiquen esas habilidades y les ayuden a saber cómo aplicarlas a otros contextos. El otro enfoque concierne a los programas en los que no se hace explícito la enseñanza de habilidades para la vida y se considera que la transferencia se logra implícitamente por medio del aprendizaje deportivo.

Entre los programas que parten de la idea que la transferencia tiene que ser un objetivo dentro del escenario de aprendizaje deportivo y debe trabajarse de manera explícita, se encuentran los programas basados en el modelo de responsabilidad personal y social (TPSR, sus siglas en inglés), desarrollado por Hellison (2011). Tal como lo explica el mismo Hellison et al. (2008), el modelo tiene sus bases en dos orientaciones enfocadas al desarrollo en adolescentes y jóvenes: el enfoque del desarrollo positivo y el trabajo relacional con jóvenes (Edginton y Randall, 2005). De estos dos enfoques, el TPSR toma, por un lado, las bases de las diferentes etapas de desarrollo en los jóvenes y el crecimiento personal que se da en cada una de ellas y, por otro, las relaciones que surgen entre los jóvenes y los que trabajan con ellos en una forma horizontal.

Otros abordajes que han influenciado el TPSR es el de la motivación temprana (De Charms, 1976) y la conceptualización de la responsabilidad social (Conrad y Hedin, 1981), que pone de realce la actitud (entendida como sentido de responsabilidad), la competencia (la capacidad de ayudar a otros) y la eficacia (la conciencia de que uno puede marcar la diferencia).

A partir de estas bases, el modelo actualmente tiene como pilares fundamentales la relación sólida entre el instructor y el participante, y utiliza una serie de elementos específicos (estrategias metodológicas, estructura de la sesión) que guían la sesión,

así como la reflexión constante; se acompaña y empodera a los jóvenes para que asuman mayor responsabilidad personal (automotivación, establecimiento de metas) y responsabilidad social (respeto a los demás, ayudar a otros). Estos valores se trabajan de modo progresivo y acumulativo y tienen la finalidad de que su aprendizaje sea transferible a otros escenarios de vida. Específicamente, los niveles de responsabilidad personal y social del modelo TPSR son:

- Nivel 1: respeto por los derechos y sentimiento de los demás
- Nivel 2: participación y esfuerzo
- Nivel 3: autonomía personal
- Nivel 4: ayuda a los demás y liderazgo
- Nivel 5: transferencia fuera del contexto deportivo

Diversos estudios basados en este modelo (Sánchez-Alcaraz et al., 2016) han mostrado la eficacia del TPSR al momento de buscar que los participantes en actividades físico-deportivas adquieran conductas relacionadas con el respeto, el autocontrol, la autoestima, el esfuerzo, la autonomía, la cooperación, la ayuda a los demás y el liderazgo. Sin embargo, al indagar sus efectos de transferencia a otros contextos de vida, los resultados no son tan claros.

De acuerdo con Martinek et al. (2001), programas que reportaban cambios conductuales en sus participantes en cuanto a los resultados esperados por el TPSR no veían reflejadas conductas similares en escenarios como el académico, donde algunos jóvenes seguían mostrando problemas de rendimiento académico o seguimiento de las tareas solicitadas. En este sentido, Martinek et al. identificaban que existen varios factores que pueden limitar el proceso de transferencia, como es, a nivel contextual, la cultura de la institución educativa o, a nivel personal, la falta de confianza.

Por otro lado, Jacobs y Wright (2017; 2019) mencionan algunas problemáticas de índole metodológico en diversos estudios centrados en la transferencia de habilidades de vida, como el empleo de una definición inconsistente de transferencia focalizada únicamente en el cambio de comportamientos de los jóvenes; un ejemplo podría ser el comportamiento en aula (Walsh et al., 2010); esto, sin demostrar cuáles fueron las habilidades asociadas a estos resultados (por ejemplo, la responsabilidad o el autocontrol) y si estos cambios eran atribuibles al programa deportivo. Los autores citados señalan también la dificultad de evaluar con precisión las percepciones de los jóvenes sobre el proceso de transferencia; así lo muestra el estudio de Allen et al. (2015), que concluyen que los jóvenes a menudo pierden la relevancia y el valor de utilizar las habilidades de vida aprendidas en el deporte hacia el mundo real.

A fin de superar algunas de las dificultades encontradas al momento de promover la transferencia de valores a otros escenarios de vida, Martinek y Lee (2012) propusieron un modelo basado en el bioecológico de Bronfenbrenner (1995; Bronfenbrenner y Morris, 1998), en el cual plantean tres componentes interconectados para fomentar la transferencia: que los participantes sean conscientes del programa de valores involucrados en sus actividades deportivas; que los escenarios donde se quieren transferir los valores conozcan y apoyen el programa

(casa, escuela, trabajo); y que se cuente con una serie de estrategias específicas de transferencia, como un sistema de acompañamiento escolar, alianzas con agentes estratégicos y promoción interna de los valores a trabajar. Estas orientaciones han sido importantes guías al momento de diseñar e implementar intervenciones dirigidas a la transferencia de competencias de vida.

Dada la necesidad de seguir llevando a cabo investigaciones que den cuenta de los impactos de los programas de desarrollo positivo a través del deporte en otros contextos de la vida del participante, nuestro estudio busca conocer la transferencia de habilidades de vida lograda tras la implementación de un programa basado en el TPSR en jóvenes futbolistas mexicanos a fin de robustecer las indagaciones en el campo y formular propuestas para futuros programas.

METODOLOGÍA

Participantes

La selección de la muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia según los deportistas inscritos en la academia de fútbol extracurricular vespertina, y en función de la accesibilidad de la muestra.

En nuestro estudio, participaron 103 futbolistas, de los cuales entrevistamos solo a 11 de ellos con base en el criterio de saturación teórica (Morse, 1995); de estos, dos eran mujeres (18.2%) y nueve, hombres (81.8%), con edades de los 11 a los 20 años ($M= 15.54$; $DT= 2.11$). Los entrevistados cumplían con el criterio de inclusión del estudio, que era al menos el 80% de asistencias a entrenamiento durante las 24 semanas que duró la intervención. La muestra estuvo formada por los participantes de un programa de fútbol extracurricular para niños y jóvenes afiliado a un equipo de fútbol profesional en México.

El programa fue impartido por cinco entrenadores hombres de entre 32 y 52 años de edad ($M= 44.4$, $DT= 8.5$), con un promedio de tiempo laborando en la institución de 5.3 años; sin embargo, el promedio de experiencia profesional del grupo es de 16.6 años; por otro lado, todos contaban con algún tipo de estudio relacionado con su profesión. Finalmente, todos los entrenadores practicaron durante más de diez años el balompié ($M= 18.6$; $DT= 12.1$); tres de ellos jugaron de manera profesional. Cada entrenador está a cargo de dos categorías, es decir, de dos equipos, excepto el entrenador de porteros, quien es responsable de un solo grupo integrado por los porteros de todas las categorías.

Diseño

El tipo de diseño de investigación es fenomenológico, y se enfoca en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes; esto, a fin de describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante (Creswell, 2016). A partir de esta clase de diseño, el investigador aprende de la experiencia de los participantes. La metodología es cualitativa de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo.

Instrumento

El instrumento utilizado para evaluar la percepción de aprendizajes y su transferencia fue la entrevista semiestructurada (Patton, 2015), diseñada para conocer la percepción subjetiva de los aprendizajes más significativos de los futbolistas durante su práctica deportiva en el programa. Su elaboración se basó en tres dimensiones: preguntas enfocadas a conocer sus motivos de participación; preguntas con el objetivo de conocer las sensaciones y los sentimientos que les produce la práctica deportiva; y preguntas dirigidas a conocer cómo los deportistas asocian su práctica con aprendizaje de valores o habilidades de vida y su transferencia.

Con base en el objetivo de la investigación, solo tomamos en cuenta las respuestas que tenían que ver con la tercera dimensión de la entrevista semiestructurada. La dimensión estuvo conformada por diez preguntas, entre ellas las siguientes: ¿cuáles son los aprendizajes más significativos de tu práctica deportiva?, ¿consideras que lo aprendido a través del fútbol lo has llevado a otros contextos? y ¿por qué?, ¿qué habilidades has podido desarrollar durante práctica deportiva?, entre otras.

Programa de intervención

Este programa tomó como base metodológica el TPSR (Hellison, 2011), el cual busca el desarrollo de la responsabilidad en los ámbitos personal y social de modo gradual, con metas sencillas y concretas que contribuyan a que los participantes aprendan habilidades y actitudes intra- e interpersonales (Escartí et al., 2005). Así, el programa TPSR se tomó como referencia, pero, debido a las necesidades de la institución donde se llevó a cabo la investigación, los cinco niveles de responsabilidad originales fueron adaptados a cinco valores identificados como prioritarios antes de la intervención. Estos valores son: respeto, disciplina, responsabilidad, trabajo en equipo y honestidad.

Una vez adaptados los niveles de enseñanza, procedimos a la capacitación de los cinco entrenadores encargados de entrenar a los futbolistas, siguiendo las recomendaciones y el procedimiento de Escartí et al. (2010). La capacitación consistió en tres sesiones teórico-prácticas, que se efectuaron en un total de nueve horas a lo largo de tres semanas. Una vez terminada esta etapa, dimos comienzo al programa de intervención, que tuvo una duración de 24 semanas, durante las cuales los entrenadores enseñaban, con base en la propuesta del TPSR, valores y habilidades de vida por medio de la práctica del fútbol. Es importante mencionar que los entrenadores tuvieron un seguimiento continuo por parte de las personas encargadas de la investigación en el periodo de intervención con el propósito de retroalimentar y dar apoyo a la implementación del programa como se ha realizado en estudios previos del TPSR (Caballero, 2015b; Escartí et al., 2010).

Finalmente, una vez transcurrido el periodo de intervención y la enseñanza de los cinco valores a los participantes, dimos paso a la aplicación de las entrevistas.

Procedimiento y análisis de datos

La entrevista se realizó una vez finalizado el programa; para ello, fue necesario el consentimiento informado y la autorización de los padres y las madres de familia. Una vez obtenida la autorización, citamos a los participantes antes de su entrenamiento

para la entrevista a cargo de la investigadora principal del estudio. Esto ocurrió en un salón dentro de las instalaciones donde se llevan a cabo los entrenamientos. Después de una introducción general, los participantes tenían aseguradas la confidencialidad y el anonimato, y garantizada la libertad de contestar, o no, a cada pregunta de forma libre y con la duración deseada; las entrevistas fueron audiograbadas y tuvieron una duración promedio de 18 minutos.

Una vez obtenidas las 11 entrevistas, determinamos, por criterio de saturación teórica (Morse, 1995), que eran suficientes para identificar los aprendizajes más significativos del programa. Así, las entrevistas se transcribieron literalmente por medio del programa SONIX.inc (2021) y se sometieron a un análisis de contenido inductivo-deductivo (Herrera, 2018) con el programa Atlas.ti (9.1.6). El análisis de contenido está enfocado en identificar temas concernientes a la teoría existente y, también, permite reconocer temas no previstos, los cuales podrían complementar la información que se pretendía indagar en un inicio (Creswell, 2016).

Con el objetivo de conseguir confirmabilidad en el análisis realizado en las entrevistas, validamos los resultados de las categorías y subcategorías con otras dos personas expertas en el tema, ajenas a la investigación, con la intención de garantizar la fiabilidad de resultados y tener control en las interpretaciones (Patton, 2002). Por ende, presentamos solo las citas que han sido revisadas y validadas por ambas personas.

Los participantes fueron identificados en las entrevistas con letra y número para cuidar la confidencialidad y el anonimato de su identidad; por ejemplo, deportista 1 se identifica como D1. Por último, para fines de la investigación, solo mencionamos los fragmentos de entrevista que se relacionan con la transferencia de valores o habilidades de vida a otros contextos.

RESULTADOS

El análisis realizado a las entrevistas de los participantes del programa enfocado al desarrollo de valores y habilidades de vida, basado en la propuesta del programa TPSR, identificó 39 citas relacionadas con la transferencia, es decir, el proceso por el cual el individuo aprende e internaliza habilidades o valores en el deporte y luego las aplica en otros contextos más allá del deportivo (Pierce et al., 2017). De estas, categorizamos e identificamos las mencionadas por la mayoría de los participantes, esto es, que fueran citadas por al menos seis de los once futbolistas.

Como resultado, obtuvimos dos categorías como significativas: transferencia de habilidades o valores sociales y transferencia de habilidades o valores personales, ambas se dividen en dos subcategorías:

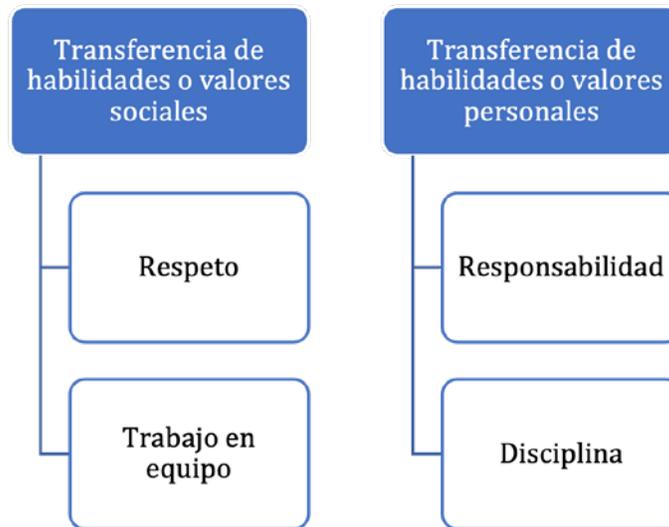


Figura. Resultado de entrevistas: categorías y subcategorías de transferencia.

Transferencia de habilidades o valores sociales

Esta se relaciona con los aprendizajes percibidos como aprendidos en el contexto deportivo que favorecen el desarrollo interpersonal del participante en otros contextos. Fueron identificadas dos subcategorías en este tipo de habilidades: el respeto y el trabajo en equipo.

Respeto: es el reconocimiento y cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno. Incluye el aprendizaje de comportamientos como aceptación de los derechos y sentimientos del otro, inclusión, tolerancia y reconocimiento. Seis deportistas mencionaron esta habilidad como parte del aprendizaje en el programa llevado a otros contextos. Algunos ejemplos:

D8: Aquí [en el contexto deportivo] he aprendido a dirigirme de la mejor manera con los demás, con los otros, al profe o a los compañeros. También me ayuda a ser siempre respetuoso. Pero también me ayuda a serlo en la escuela o en casa.

D6: Ser respetuoso con tu maestro de deporte también es lo mismo con tus maestros en la escuela o con tus papás, o el ser respetuoso con tus compañeras de fut, pues es lo mismo con tus compañeros de escuela o tus hermanos y tus amigos. En el fut es más fácil, pero ya que ves que puedes aquí, puedes en otros lados.

D4: He aprendido la tolerancia hacia los demás, ya sea como dije, familiar o educativamente, o en el campo con tus compañeros. Eso sería en sí el respeto, el respeto hacia él, hacia los demás, hacia las cosas (pertenencias) de los demás, ya sea, aunque sea una cosa insignificante, como una hoja de papel, cualquier cosa.

Trabajo en equipo: entendido como acciones desinteresadas en beneficio del grupo, buscando cumplir las metas comunes. Incluye acciones orientadas al trabajo colaborativo y la ayuda a los otros. El aprendizaje y desarrollo de este tipo de habilidades capacita a la persona a propiciar y cooperar en la armonía interna y sana convivencia con los miembros del equipo. Seis deportistas entrevistados indicaron esta habilidad como aprendida en el contexto del programa y llevada a otros contextos de vida, como en los siguientes casos:

D1: ... la comunicación aquí la practicas siempre, porque es ponerte de acuerdo con ellos [equipo]. Esto es como en el colegio. O sea, tienes que hablar con ellos para hacer algo en conjunto, aquí tienes que hablar con ellos para que te pasen el balón, para que jueguen bien, es algo que es clave en el fútbol. Entonces, aquí lo pones más en práctica, siento que yo sé hacerlo mejor que mis compañeros de la escuela. El fútbol es el que me ha enseñado más a esto, la verdad.

D10: Yo creo que he aprendido [en el contexto deportivo] el trabajo en equipo porque ya me organizo mejor con mi familia. Yo creo que la constancia también, en las escuelas y puede tomarse como parte fuera, ¿no? Llevarme bien con mis compañeros cuando hacemos un trabajo y así.

D3: Yo creo que aquí [contexto deportivo] he aprendido la tolerancia y el ayudar, por ejemplo, tengo una hermanita, la cual se le dificulta a veces la escuela. Entonces el tal vez ayudarle con un tema estarle explicando y lo que no entienda y tal vez tener tolerancia de quedarte un poquito más de tiempo para poder ayudarla a comprender ese tema.

Transferencia de habilidades o valores personales

Se relaciona con los aprendizajes percibidos como aprendidos en el contexto deportivo que favorecen el desarrollo intrapersonal del participante. Identificamos dos subcategorías con este tipo de habilidades: la responsabilidad y la disciplina.

Responsabilidad: comprende el desarrollo de habilidades que contribuyen al cumplimiento de compromisos establecidos aprendido en el contexto deportivo y llevado a otros contextos de vida. Incluye comportamientos como hacerse cargo de sus propias cosas, tomar decisiones y asumir sus consecuencias. Siete deportistas señalaron haber aprendido esta habilidad a través del fútbol. Aquí algunos ejemplos:

D10: Para ser perseverante en la escuela me ayudó mucho el fútbol, ya que era un poco desorganizado en la escuela, ya que entré aquí me ayudó como más organizarme más, el llegar a mi casa a organizar bien los tiempos para hacer mis tareas, cumplir con ellas y no descuidar el fútbol y tampoco por el fútbol, descuidar la escuela.

D3: Puede ser que aquí [contexto deportivo] me he hecho más consciente de ser responsable, si me dicen que tienes que hacer algo, hacerlo por ejemplo en mi casa, que te dicen mucho como tiende tu cama, lavar los trastes, ten tus cosas organizadas, lava, lava tus tenis. No sé. Pues en eso me ha ayudado a tenerlo más consciente y que ya no te tengan ni que pedirlo y lo haces.

D6: Lo que he aprendido en el fut (contexto deportivo) lo llevo a la escuela, sobre todo la responsabilidad, muchísimo. De que voy a tener un examen, ah pues, me aseguro de dormir bien el día anterior para rendir bien en el examen, si voy a tener un proyecto, me aseguro de hacerlo a tiempo, de dividir el tiempo para para llegar a hacerlo bien, a organizarme y ser responsable.

Disciplina: se relaciona con el aprendizaje de habilidades y competencias que favorecen el ser constante en la búsqueda de la excelencia a través de la superación y la mejora continua. Incluye ser ordenado en el acatamiento de planes y métodos para el cumplimiento de objetivos establecidos, apego a la normativa y autonomía. Esta subcategoría fue mencionada por seis deportistas como aprendida durante su práctica deportiva y llevada a otros contextos de vida. A continuación, algunos ejemplos:

D2: El deporte es algo bueno para mi salud. Pues siento que es como proponerte metas que van más allá del fútbol o de la salud, metas para ser mejor persona. Si quiero lograr esto, entonces hago cosas hasta lograrlo. Es la manera de superarme, siempre querer algo más, ponerme nuevas metas no quedarme solo con la que ya sé o ya domino.

D9: ... no bajar la cabeza, aunque vayas perdiendo en cualquier circunstancia o en tu escuela que sea un examen, no perder, no volverte loco y perder la cabeza de que no puedes, si no siempre hay una solución para todo y buscar la respuesta.

D3: Algo que aprendí en el fut y lo llevo a todas partes es no darse por vencido. No darse por vencido. Ese es el principal aprendizaje que he tenido.

DISCUSIÓN

El estudio pertenece al campo de investigaciones que tratan de obtener evidencias científicas sobre los programas de desarrollo positivo, cuyo contexto es la intervención en la actividad física-deportiva. En concreto, empleamos para ello un programa de intervención basado en el TPSR, considerado como un modelo pedagógico muy extendido a nivel internacional y con suficiente constatación científica sobre la promoción de habilidades para la vida en niños y jóvenes (Caballero, 2015; Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

Vale la pena mencionar que existen pocos estudios que hayan analizado que la transferencia de habilidades para la vida se ha logrado tras la implementación de un programa de intervención basado en el TPSR (Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

Atendiendo a la transferencia de habilidades para la vida como objeto del estudio, los resultados de la investigación muestran que los participantes han percibido que el programa les ha ayudado a potenciar comportamientos relacionados con habilidades para la vida trabajadas durante las sesiones de fútbol, como el respeto o la responsabilidad, en otros contextos no deportivos, principalmente en la escuela y en sus casas. Este primer hallazgo es de gran valor, puesto que el TPSR es un modelo pedagógico que establece de forma explícita la necesidad de incidir en la transferencia (Hellison, 2011), y se alinea, por tanto, con el primer enfoque que proponen Turnnidge et al. (2014).

En concreto, la transferencia dentro del programa de intervención diseñado e implementado basado en el modelo del TPSR ha impregnado distintos componentes, como los pilares metodológicos (al determinar la transferencia como un elemento transversal imprescindible en todas las sesiones); los niveles de responsabilidad (el nivel V plantea como finalidad el promover la transferencia); las estrategias metodológicas (una de ellas se denomina como transferencia, la cual se invita y recuerda al referente adulto a promover esta conexión entre el contexto de intervención y otras situaciones vitales); y la estructura de la sesión (que incluye una última parte de la sesión para reflexionar sobre lo sucedido en el contexto deportivo y conectarlo con situaciones cotidianas en la escuela y la familia) (Caballero, 2015; Escartí et al., 2010).

Un segundo hallazgo del estudio ha sido la capacidad de los jóvenes deportistas de identificar situaciones concretas de transferencia fuera del fútbol y vincularlas al haber participado en el programa de intervención. Los estudios previos de Jacobs y Wright (2017; 2019) habían reconocido como una limitación para evaluar la transferencia la dificultad de los participantes en reconocer situaciones y comportamientos

específicos en otros contextos no deportivos, promovidos por haber participado en un programa basado en el modelo de TPSR. Esta limitación ha sido superada en nuestro estudio, debido posiblemente a varios factores, entre ellos el contexto de intervención, puesto que el club de fútbol en el cual se ha aplicado el programa está comprometido con el diseño y los valores a desarrollar. Este factor del contexto es una variable muy importante y limitante para potenciar el nivel de logro de la transferencia, según el estudio previo de Martinek et al. (2001).

Otros factores que han contribuido a potenciar la percepción de los jóvenes deportistas sobre la transferencia ha sido un correcto diseño del programa de intervención (el cual ha mantenido los elementos claves e imprescindibles del TPSR, a la vez que se ha adaptado al contexto de intervención) y la capacitación inicial y continua de los entrenadores (que los sensibiliza de la importancia de promover habilidades para la vida y su transferencia, y los dota de herramientas para conseguirlo).

Por último, el tercer hallazgo destacado es que los datos indican una alineación entre la finalidad del programa, la intervención realizada y los resultados obtenidos. Esta coherencia interna es fundamental para conseguir éxito, es decir, contribuir al desarrollo de habilidades para la vida de niños y jóvenes (Escartí et al., 2010). Siguiendo las recomendaciones de Petitpas et al. (2005), para que un programa de desarrollo positivo tenga éxito, una pieza clave es contar con un programa de intervención adaptado al contexto de intervención, que tenga una intencionalidad clara de promover habilidades para la vida y establecer una serie de estrategias y acciones para conseguirlo. En este sentido, podemos inferir que, en el estudio, el programa ha estado bien adaptado al contexto de intervención (club de fútbol, edades de los participantes, entrenamientos por semana) a la vez que ha mantenido los elementos imprescindibles del TPSR (componentes clave como niveles de responsabilidad, estructura de la sesión o las estrategias metodológicas) (Manzano y Valero, 2021).

Otra pieza decisiva de las recomendaciones de Petitpas et al. (2005) es contar con referentes adultos capacitados para ejecutar el programa. En el estudio se ha cuidado especialmente el proceso de capacitación inicial de los entrenadores, así como el acompañamiento a lo largo de toda la intervención (Escartí et al., 2010); se les dotó de las herramientas necesarias para llevar a cabo el programa de manera adecuada y adaptarlo a las singularidades de los entrenadores y deportistas. En forma progresiva, se está prestando mayor importancia a los procesos de formación, a evaluar la fidelidad de la implementación y comprobar en qué medida la propuesta inicial se está aplicando a la realidad de cada sesión (Escartí et al., 2013 y 2015). Cabe aclarar que se ha efectuado una evaluación de la intervención, pero todavía no se han publicado los resultados y, al no ser objeto de este estudio, no se han incluido.

CONCLUSIONES

Con base en los datos obtenidos, podemos afirmar que los jóvenes futbolistas mexicanos que han participado en el programa de intervención basado en el TPSR han percibido una transferencia de las habilidades para la vida en otros contextos no deportivos. En particular, han identificado comportamientos y situaciones de

transferencia de habilidades interpersonales, como el respeto y el trabajo en equipo, y habilidades intrapersonales, como la responsabilidad y disciplina, en dos principales contextos: la escuela y la casa (familia).

Algunos factores propuestos como enzimáticos para conseguir un nivel de logro alto percibido por los participantes sobre la transferencia son: diseño adecuado del programa (basado en un equilibrio entre adaptarlo al contexto de intervención y, a la vez, mantener los elementos imprescindibles del TPSR) y la labor de los entrenadores como referentes adultos que implementan el programa (destacando la capacitación inicial y continua).

Entre las limitaciones del estudio, se encuentran la posibilidad de realizar diseños mixtos empleando instrumentos cuantitativos para la triangulación de datos, poder contar con otros agentes informantes que puedan aportar otra visión sobre el grado de consecución de la transferencia (participación de familiares como padres y madres, profesores de los centros educativos, directiva del club de fútbol) o contrastar estos resultados con los datos de la fidelidad de la implementación.

En próximas investigaciones se podrá avanzar en superar las limitaciones señaladas y ofrecer estudios que continúen aportando información sobre el contexto ecológico de intervención en la línea del modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1995; Bronfenbrenner y Morris, 1998) y los estudios de Martinek y Lee (2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, G., Rhind, D. y Koshy, V. (2015). Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, vol. 7, pp. 53-67.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G. H. Elder Jr. y K. Luscher (eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of human developmental processes. En W. Damon y R. M. Lerner (eds.). *Handbook of child development: vol. 1. Theoretical models of human development* (5a. ed., pp. 993-1028). Wiley.
- Caballero, P. (2015a). El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, vol. 32, pp. 82-96. <http://emasf.webcindario.com/index.htm>
- Caballero, P. (2015b). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 15, núm. 2, pp. 179-194.
- Conrad, D. y Hedin, D. (1981). *Instruments and scoring guide of the experiential education evaluation project*. Center for Youth Development and Research, University of Minnesota.
- Creswell, J. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S. J., Forneris, T. y Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, vol. 21, pp. 41-62.

- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington.
- Edginton, C. R. y Randall, S. W. (2005). Youth services: Strategies for programming. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, vol. 76, núm. 9, pp. 19-24.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 10, núm. 3, pp. 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 22, núm. 1, pp. 159-166.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2015). Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 55-63.
- Gould, D. y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, vol. 1, núm. 1, pp. 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. ed.). Human Kinetics.
- Hellison, D., Martinek, T. y Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. En N. L. Holt (eds.). *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, vol. 28, núm. 1, pp. 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J. y Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative metastudy. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, vol. 10, pp. 1-49.
- Holt, N. L. y Jones, M. (2008). Future directions for positive youth development and sport research. En N. L. Holt (ed.). *Positive youth development through sport* (pp. 122-132). Routledge.
- Jacobs, J. M. y Wright, P. (2019). Thinking about the transfer of life skills: Reflections from youth in a community-based sport programme in an underserved urban setting. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1655776>
- Jacobs, J. M., y Wright, P. (2017). Transfer of life skills in sport-based youth development programs: A conceptual framework bridging learning to application. *Quest*, pp. 1-19 <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1348304>
- Jones, M. I. y Lavallee, D. (2009). Exploring perceived life skills development and participation in sport. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, vol. 1, pp. 36-50. <https://doi.org/10.1080/19398440802567931>

- Kramers, S., Camiré, M., Ciampolini, V., y Milistetd, M. (2021). Development of a life skill self-assessment tool for coaches. *Journal of Sport Psychology in Action*. 1-11. <https://doi.org/10.1080/21520704.2021.1888832>
- Manzano, D. y Valero, A. (2021). Responsabilidad personal y social. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (coords.). *Modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp.125-145). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, vol. 33, pp. 29-45.
- Martinek, T. y Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 83, núm. 1, pp. 33-51. <https://doi:10.1080/07303084.2012.10598709>
- Morse J. (1995). The significance of saturation. *Qual Health Res*, vol. 5, núm. 2, pp. 147-149.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, vol. 1, núm. 3, pp. 261-283.
- Petitpas, A., Cornelius, A., Van Raalte, J. y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, vol. 19, pp. 6-80.
- Pierce, S., Gould, D. y Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, vol. 10, núm. 1, pp. 186-211. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Courel Ibáñez, J., Sánchez Ramírez, C., Valero Valenzuela, A. y Gómez Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: Revisión bibliográfica (personal and social responsibility model through sports: A bibliographic review). *Retos*, vol. 37, pp. 755-762. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67890>
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero Valenzuela, A., De la Cruz Sánchez, E. y Díaz Suárez, A. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 9, núm. 18, pp. 16-26.
- Turnnidge, J., Côté, J. y Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, vol. 66, núm. 2, pp. 203-217. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>
- Walsh, D., Ozaeta, J. y Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 15, pp. 15-28.
- Weiss, M. R., Bolter, N. D. y Kipp, L. E. (2016). Evaluation of The First Tee in promoting positive youth development: Group comparisons and longitudinal trends. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, pp. 1-13. <http://doi:10.1080/02701367.2016.1172698>