



Universidad Autónoma
de Madrid

ESCUELA DE DOCTORADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES
EN EL ÁMBITO DEPORTIVO MEDIANTE
RECURSOS TECNOLÓGICOS.**

Autora

RAQUEL MENÉNDEZ FERREIRA

Directores

Dr. D. Antonio Maldonado Rico

Dr. D. David Camacho Fernández

Noviembre 2020

A mis padres, Carlos y Beni, a mi hermana, Berta. Ellos han sido el motor de mi vida, soy lo que soy gracias a ellos. Y finalmente, a mi marido Antonio, el mejor regalo que me ha dado la vida. Os quiero.

Agradecimientos

Esta investigación no se hubiese podido llevar a cabo sin la ayuda de las siguientes personas e instituciones.

En primer lugar, quiero dar gracias al proyecto europeo SAVEit sin la financiación y participación en el mismo esta tesis nos se hubiese podido llevar a cabo.

Quiero agradecer a la Cultural y Deportiva Leonesa, por su labor como coordinadores del proyecto SAVEit, pero también, por la amabilidad y disponibilidad a la hora de trabajar con ellos.

Especialmente, a los directores de esta tesis, Antonio Maldonado y David Camacho, gracias infinitas por vuestros consejos y asesoramiento en la realización de este trabajo.

Gracias a todos mis compañeros del grupo de investigación AIDA, Javi, Ángel, Cristián, Victor y Álex, por aguantarme y sostenerme en los días en los que la tesis se me ha hecho cuesta arriba. Y por su puesto a Gema, nuestras conversaciones en el coche y sus consejos han sido de lo mejor de este último año de tesis.

Finalmente, quiero dar gracias a las personas más importantes de mi vida, que son mi familia y amigos. A mi marido Antonio, gracias por ayudarme a creer más en mí, gracias por estar ahí y ser mi mayor apoyo. A mi padre Carlos, por enseñarme que a través del esfuerzo y el sacrificio se puede sacar adelante a dos maravillosas hijas, a mi madre, Beni, la persona más buena y maravillosa del mundo, su bondad es un ejemplo a seguir. A mi hermana, mi tesoro más preciado, mi mejor amiga, que me ha dado el mejor regalo que una hermana podría darte, a mi sobrinito Martín.

También quiero agradecer a Ana, Orencio y Coraima, mi familia madrileña, gracias por vuestro apoyo y acogida, no me imagino una familia mejor.

A todos mis amigos y amigas tanto asturianos como madrileños, Sonia, Sofía, Sandra, Giovanna, Nuria, Raúl, Patricia, Ana, David y Alberto.

Madrid.
11 de Noviembre de 2020.

Resumen

En las últimas décadas se ha presenciado una transformación en el sistema de valores de la sociedad en general. Dicha transformación se ha promovido, en parte, por el fenómeno de la globalización y la aparición de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS). Generando como resultado un cambio en la forma de comunicarse y de relacionarse. Estos cambios también han afectado al mundo del deporte, si bien, desde siempre ha existido la rivalidad dentro del deporte, actualmente, estos niveles parecen haberse incrementado de manera preocupante provocando situaciones violentas, racistas e intolerantes entre jugadores y aficionados, que se ha visto agravada con el uso de las redes sociales.

En este contexto, la educación en valores desde edades muy tempranas es clave para luchar contra este tipo de situaciones para así crear un futuro mejor dentro del mundo del deporte. Además, para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad, la creación de metodologías innovadoras que atraigan y motiven a los más jóvenes es otro elemento clave a tener en cuenta. Hoy en día existen muchas experiencias educativas que han visto el potencial de integrar tecnologías como los videojuegos, simulaciones, etc, a sus prácticas educativas.

En este trabajo se presenta una propuesta de metodología innovadora

para la educación en valores basada en el uso de un videojuego y técnicas de la gamificación para motivar el interés de los más jóvenes en el aprendizaje de valores deportivos. Por lo tanto, el objetivo de esta tesis ha sido el diseño de un modelo de intervención para la promoción de valores dentro de un club deportivo de fútbol, apoyado en las tecnologías de la información y comunicación (TICS). Más concretamente, se utilizó una plataforma de formación online, para formar a los entrenadores en valores, y también se diseñó un videojuego de fútbol como elemento de motivación de los jugadores a la hora de poner en práctica los valores y conductas presentados en los cursos de formación.

En esta investigación se presenta, en primer lugar, una revisión científica de las principales metodologías utilizadas para la educación en valores dentro de los contextos de la enseñanza-aprendizaje, pero también se revisan los principales modelos y metodologías creadas para la promoción de valores dentro de la educación física y el deporte. Teniendo en cuenta esto y el potencial de los videojuegos como recurso educativo, en este trabajo se presenta un modelo de intervención basado en el uso de un videojuego diseñado ad hoc como elemento de motivación a la adquisición de valores y conductas que son deseables dentro de los entornos deportivos. Nuestra propuesta parte de un curso de formación online para los entrenadores donde se les proporcionan recursos y materiales para promover valores durante sus entrenamientos. A continuación, los entrenadores ponen en práctica estas actividades en sus entrenamientos, mientras evalúan las conductas de los jugadores en relación al valor que se esté trabajando. Estas evaluaciones son introducidas en una aplicación web que está conectada a un videojuego de fútbol. Los niños/as tendrán más o menos puntos para configurar las características técnicas de su equipo virtual en función de sus conductas en

los entrenamientos. El objetivo de este videojuego es motivar al jugador a mejorar sus valores y conductas durante entrenamientos y la vida en general.

Finalmente, para analizar el efecto de la intervención en los niños/as se ha realizado un análisis pre-post, es decir, una medida antes y después de la intervención. De manera general se ha observado una mejoría tanto en el grupo control y experimental para todas las categorías, por lo tanto, se puede concluir que las actividades propuestas en el curso de formación online sí que han tenido efecto positivo en los niños, y dependiendo de la categoría o el valor, estos efectos han sido diferentes. De manera global las categorías prebenjamín y Benjamín han sido las que más evolución han tenido entre el pre-test y post-test. En cuanto al uso del videojuego, como elemento de motivación para el cambio de conducta, se han encontrado diferencias significativas entre el pre-test y post-test del grupo experimental en la mayoría de los valores, sobre todo en la categoría prebenjamín. Por lo tanto, la intervención planteada en esta investigación puede servir como punto de partida para el uso de las tecnologías para la educación en valores en entornos deportivos.

Contenido

Resumen	v
1. Introducción	1
2. Valores, Educación y Deporte	7
2.1. Marco conceptual del término “valores”	7
2.1.1. Concepto y características del término “valores”	9
2.1.2. Teorías y clasificación de los valores	11
2.2. Enfoques teóricos para la educación en valores	15
2.2.1. Enfoque cognitivo-evolutivo	16
2.2.2. Inculcación	19
2.2.3. Clarificación de valores	20
2.2.4. Análisis de valores	22
2.2.5. Aprendizaje activo	24
2.3. Metodologías para la educación en valores	26
2.3.1. Narración de cuentos	26
2.3.2. Grupos de discusión	29
2.3.3. Dilemas morales	31
2.3.4. Juegos de Rol	32
2.4. Influencia del juego y el deporte en el desarrollo de los valores	37
2.5. Modelos de intervención para la educación en valores en la educación física y el deporte	44
2.5.1. Modelo de desarrollo de habilidades para la vida	50
2.5.2. Modelo para la responsabilidad personal y social de Hellison	52
2.5.3. Programas de educación socio-moral, Bredemeier y Shields	54
2.5.4. Modelo de deportes para la paz de Ennis y colabs	55
2.5.5. Programas de intervención de juego limpio o fairplay (en ingles)	56
2.5.6. Campañas e iniciativas llevadas acabo a nivel europeo	59

2.5.7. Estudios realizados para la evaluación de valores dentro de la Educación física y el deporte	61
3. Tecnologías para la educación en valores	67
3.1. El videojuego como un caso particular de juego	68
3.2. Videojuegos, motivación y emociones	71
3.3. Videojuegos en educación	74
3.3.1. Juegos Serios o Serious Games	79
3.3.2. Gamificación	85
3.3.2.1. Definición del concepto de gamificación	85
3.3.2.2. Elementos de la gamificación	87
3.3.3. Teorías de la gamificación relacionadas con el aprendizaje y la motivación	90
3.4. Videojuegos deportivos y su potencial para la educación física y el deporte	98
3.5. Teorías sobre la ética y los videojuegos	100
3.5.1. Teorías sobre la ética en los videojuegos	100
3.5.2. Videojuegos para promover el pensamiento ético y el cambio social	104
3.6. Otras tecnologías innovadores para la educación en valores	106
3.6.1. Plataformas de aprendizaje virtual para la formación en valores	107
3.6.2. Objetos de aprendizaje o recursos educativos abiertos (REA)	109
4. Marco Metodológico	117
4.1. Descripción del proyecto SAVEit	118
4.2. Diseño metodológico	121
4.2.1. Problema de investigación	121
4.2.2. Objetivos	123
4.2.3. Objetivo general	124
4.2.4. Objetivos específicos	125
4.2.5. Hipótesis	126
4.3. Modelo de intervención desarrollado	126
4.3.1. Diseño de un cuestionario para definir los valores más relevantes en el deporte	127
4.3.2. Diseño de un curso de formación online para educar en valores a los entrenadores.	135
4.3.3. Descripción de los contenidos desarrollados para cada valor	145
4.3.3.1. Respeto	145
4.3.3.2. Orden	148
4.3.3.3. Hábitos Saludables	151
4.3.3.4. Compañerismo	153
4.3.3.5. Convivencia	156
4.3.4. Diseño de un videojuego de fútbol	158
4.4. Diseño de la investigación	169

4.4.1. Muestra	171
4.4.2. Instrumentos de recogida de información	172
4.5. Implementación del modelo de intervención	175
5. Resultados	179
5.1. Resultados derivados del uso del curso de formación para los entrenadores .	180
5.2. Descripción de los datos analizados	181
5.3. Análisis descriptivo	185
5.4. Análisis de las diferencias entre los grupos control y experimental	197
5.4.1. Resultados del análisis por categorías deportivas	207
5.4.2. Análisis de las mejoras en los indicadores de cada valor	225
6. Discusión y conclusiones	229
6.1. Discusión	229
6.1.1. Limitaciones del trabajo	234
6.2. Líneas de trabajo futuro	235
A. Cuestionario online para los entrenadores	237
B. Cuestionario de evaluación incluido en el curso de formación para los entrenadores.	243
C. Hojas de registro de conductas.	247
D. Actividades diseñadas dentro del curso de formación online.	253
D.1. Actividades relacionadas con el valor Respeto	253
D.2. Actividades relacionadas con el valor Orden	257
D.3. Actividades relacionadas con el valor Hábitos Saludables.	261
D.4. Actividades relacionadas con el valor Compañerismo	265
D.5. Actividades relacionadas con el valor Convivencia	269
E. Tablas pruebas T-student	275

F. Estadísticos descriptivos para cada valor	281
Índice de figuras	291
Índice de tablas	295
Bibliografía	299

INTRODUCCIÓN

Por un lado, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en todos los ámbitos de nuestra vida ha provocado grandes transformaciones en la forma de organizar nuestras vidas cotidianas. Estas transformaciones han modificado, de manera significativa, la forma de relacionarnos, la de aprender o incluso la de comunicarnos. Todos estos procesos de transformación también afectan a los procesos de adquisición y asimilación de la información y los conocimientos. Las instituciones educativas, por su parte, no son ajenas a estas transformaciones y deberían adaptarse a las mismas, y a las nuevas características de los educandos. Parte de esta adaptación consiste en adaptar sus metodologías para captar la atención y motivación de su alumnado. Una de las mejores formas de lograr esto es mediante la utilización de nuevas herramientas tecnológicas, como los videojuegos, aplicadas a estas tareas educacionales (Young, Slota, Cutter, Jalette, Mullin, Lai, Simeoni, Tran y Yukhymenko, 2012).

Por otro lado, en los últimos años hemos sido testigos del preocupante incremento en el número de actos violentos, intolerantes y/o discriminatorios generados en entornos deportivos (Llopis-Goig, 2009). Es posible ver, prácticamente a diario, noticias en los medios informativos y en redes sociales del tipo: los aficionados son expulsados del estadio acusados de provocar actos violentos, los padres han insultado o golpeado a los árbitros,

o se ha producido una pelea entre los jugadores de los dos equipos. Es indudable que este tipo de situaciones están transmitiendo una imagen negativa y una visión incorrecta de los valores que deben fomentarse dentro de los deportes.

Los deportes han sido considerados como actividades de entretenimiento, y por esta razón es necesario diseñar enfoques innovadores para la enseñanza de valores en los jóvenes de manera que éstos se sientan motivados con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la comunidad científica existe un gran debate entorno a la necesidad de desarrollar programas para promover, o enseñar, valores. En este sentido, existen dos grandes tendencias: por un lado, están aquellos investigadores que opinan que las actividades deportivas no generan valores por sí mismas, y por tanto, la transferencia de valores depende de la metodología de aprendizaje y de las condiciones en las cuales se desarrolla la actividad (Heineman, 2001; Cecchini y Montero, 2003; Delgado y Gómez, 2011), (Freire, Marques y Miranda, 2016). Por otro lado, están los investigadores cuya premisa se basa en que las actividades deportivas conducen, de manera natural, a la adquisición o establecimiento de valores. Sin embargo, esta premisa podría incluir tanto valores positivos (como por ejemplo la deportividad, el juego limpio, compañerismo, etc), como valores negativos tales como la violencia, la manipulación, etc (Arnold, 1999; González Lozano, 2001).

Esta investigación pretende alinearse con ambas perspectivas puesto que la práctica del deporte por sí misma lleva implícita un conjunto de valores como es manifiesto. Sin embargo, sí que se considera la necesidad de crear actividades y metodologías específicas que promuevan los valores dentro de la educación física y los deportes. De esta forma se hacen más explícitos dichos valores y los niños/as son más conscientes de los valores y habilidades que están adquiriendo. En este sentido, la Unión Europea, en los últimos

años ha impulsado diversas iniciativas para crear conciencia sobre la necesidad de desarrollar nuevos programas educativos para prevenir la violencia y la polarización en los deportes.

En este contexto surge el desarrollo de esta tesis doctoral, que está estrechamente ligada al proyecto europeo SAVEit¹, y que tiene como idea principal la generación y promoción de valores en el deporte a través de la educación. El objetivo de esta tesis doctoral se podría resumir en: *“el estudio y desarrollo de un nuevo modelo de intervención en el cual se utilicen las TICs como medio para educar en valores a jóvenes dentro de programas deportivos”*. Más concretamente, se utilizarán dos tecnologías: por un lado, una plataforma de formación online, para formar a los entrenadores en valores; y por otro lado, la utilización de un videojuego de fútbol como elemento de motivación para la adquisición de dichos valores y conductas. La formación en valores dirigida a los entrenadores ha sido un fenómeno inusual hasta hace poco y es un elemento importante a tener en cuenta, puesto que, ellos son los que están formando a los futuros ciudadanos o futbolistas y es por ello que que deben dar ejemplo. Para esta formación se ha optado por un curso de formación online ya que en este proyecto europeo han participado entrenadores de diferentes instituciones europeas.

Por otro lado, la utilización de un videojuego de fútbol como elemento de motivación resulta un recurso que llama poderosamente la atención de los más jóvenes, pero además, estamos hablando de un videojuego de temática deportiva que es el contexto en el que estos jóvenes se mueven. La idea innovadora era diseñar un videojuego que estuviese estrechamente relacionado con los comportamientos y actitudes de los niños en la vida real, de manera que, un niño que demuestre buena conducta y valores durante los entrenamientos, fuera evaluado por los entrenadores y obtendría una puntuación que

¹<http://saveitproject.eu>

le servirá para jugar y obtener mejores resultados en videojuego, por el contrario, si muestran un peor comportamiento, obtendrían puntuaciones más bajas dentro del videojuego.

Para desarrollar este objetivo fundamental se han establecido diversas fases, con sus correspondientes objetivos específicos como son: (1) identificación de las principales teorías y metodologías de aprendizaje usadas para promover valores, (2) descripción de los valores predominantes dentro de los deportes de equipo y, más concretamente, en el fútbol, (3) estudiar el papel de las TICs y videojuegos como promotores de valores, (4) diseñar, aplicar, evaluar durante su puesta en práctica, el modelo de intervención desarrollado en esta investigación y, finalmente, (5) analizar los resultados de la implementación del modelo de intervención y realizar diferentes comparativas entre categoría.

El contenido de esta tesis doctoral se encuentra estructurado en un total de 6 capítulos incluyendo este primero de introducción. A continuación, se describe brevemente el contenido de todos los capítulos.

- El siguiente capítulo contiene las definiciones teóricas de aquellos conceptos clave necesarios para el entendimiento de esta tesis doctoral. En dicho capítulo se pueden encontrar las diferentes teorías sobre el aprendizaje de valores, o las diferentes metodologías existentes en el ámbito de la educación. Así mismo, también se describen los principales modelos y/o programas de intervención realizados para la promoción de los valores dentro de la educación física y los deportes.
 - El capítulo tercero contiene los avances entorno a la aplicación de las TICs como medio de educación. En este capítulo se desarrollan algunos conceptos como por
-

ejemplo *serious games* (*juegos serios*), gamificación o los videojuegos, que dotarán de una visión más global de las tecnologías más novedosas en la enseñanza.

- En el capítulo cuarto se presenta toda la metodología desarrollada en esta tesis doctoral, desde el diseño e implementación del modelo de intervención, hasta la metodología de investigación desarrollada para constatar si el modelo de intervención desarrollado tiene impacto entre los jugadores.
 - En el capítulo quinto se muestran, y se analizan, todos los resultados generados de la implantación de la metodología propuesta.
 - Y, por último, el capítulo sexto contiene la discusión de tales resultados, las conclusiones finales y las líneas de trabajo futuro a las que puede dar lugar este trabajo de investigación.
-

VALORES, EDUCACIÓN Y DEPORTE

En este capítulo se desarrollará una revisión de la literatura científica en relación al concepto de “*valor*” así como las principales metodologías utilizadas para la promoción de valores, en general, pero más concretamente, se analizarán los programas y metodologías utilizadas en el ámbito de la educación física y el deporte. Esta revisión proporcionará una mayor comprensión sobre cómo los valores pueden ser entendidos y promovidos. Así mismo, se describirá cuáles han sido los principales elementos y características de la prácticas educativas que han tenido un efecto positivo en los participantes.

2.1. Marco conceptual del término “*valores*”

Como punto de partida de esta investigación es necesario definir qué entendemos por “*valores*” en el contexto de este trabajo, y más concretamente en el campo de la educación. A priori, el término “*valores*” es un concepto con el que todo el mundo está familiarizado y que se usa frecuentemente para referirse a los principios y/o estándares que regulan el comportamiento de una sociedad, en otras palabras, son los principios rectores de la sociedad que definen lo que es “deseable” y “no deseable. Este término forma parte de nuestra vida cotidiana, y muchas veces se da por sentado que cualquier persona

entiende el concepto de “valores” de la misma forma ¹. Conceptos como “valores”, “ética”, o “moral” son términos estrechamente interrelacionados que en ocasiones se superponen e incluso se utilizan como sinónimos en el lenguaje cotidiano. Dado que no lo son, es necesario comenzar este trabajo fijando un marco conceptual que nos permita clarificar las diferencias existentes entre dichos términos, y así posteriormente centrarse en los conceptos que más encajen para este trabajo y desarrollarlos en profundidad.

Aunque el significado etimológico del concepto “ética” y “moral” parece el mismo (hábitos, costumbres) (Motilal, 2010), “ética” deriva del griego *ethos* (costumbre), mientras que “moral” deriva del latín *mōris*, ‘costumbre’, y de ahí *mōrālis*, ‘lo relativo a los usos y las costumbres’ (Motilal, 2010), por lo tanto ambos términos pueden tener una asimilación conceptual parecida. La diferenciación entre dichos términos viene dada porque en el campo de la filosofía se refieren a cosas distintas. La ética se encarga del estudio filosófico y científico de la moral (teoría), mientras que la moral es un conjunto de principios, reglas y valores que guían el comportamiento del individuo. Generalmente, la moral define si un comportamiento es aceptable o no según las normas establecidas por la sociedad. A modo de resumen, la ética formula principios y criterios teóricos sobre cómo comportarse, y hacia dónde debemos dirigir nuestras acciones (que están definidas por un determinado entorno comunitario o social). En palabras de Hortal (2003) “*la ética es el conocimiento sistemático, reflexivo y crítico que estudia la vida moral para: orientar, justificar o cuestionar las acciones o decisiones de los agentes morales*”. Así pues, la ética nos ayuda a entender cuáles son los principios, o estándares, que guían a un grupo o comunidad, mientras que la moralidad define si un comportamiento es correcto o incorrecto para cada individuo.

Finalmente, el término “Valores”, que se refiere a las prioridades y creencias personales por las cuales una persona tiene una preferencia duradera (Schwartz y Bilsky, 1987). En este sentido, los valores se establecen en función de lo que es, o no, importante

¹<https://en.oxforddictionaries.com/definition/value>

para cada persona en particular que, a su vez, se verá influenciado por la sociedad. Por lo tanto, y a diferencia de los conceptos de ética y moral, los valores son inherentes a la persona. Están estrechamente relacionados con la moral ya que ésta define lo que es aceptable o no, y esto repercute en la formación de los valores. Así, tanto la ética, como el estudio de la moral, está continuamente conectada con los valores y principios morales, de tal manera que la educación en valores, la educación moral y la educación ética poseen características comunes e interrelacionadas que no podemos obviar. Todos estos conceptos se han utilizado para la revisión de la literatura relacionada con la educación en valores en el ámbito educativo y del deporte.

2.1.1. Concepto y características del término “valores”

El término “valores” desde siempre ha sido un concepto inherente al desarrollo de la humanidad, puesto que el ser humano siempre ha deseado y buscado las cosas que poseen valor (Pérez-Pérez, 2016). No fue hasta finales del siglo XIX cuando realmente se empieza a utilizar el término “valor” como se conoce actualmente. Hasta ese momento filósofos como Platón, Sócrates o Aristóteles habían estudiado conceptos como la belleza, justicia, o el amor, pero no fue hasta finales del siglo XIX, cuando se inició una nueva línea filosófica en torno a estudio de los valores denominado como axiología (del griego “axos” (valor) y “logos” (saber)), también llamada Teoría de los Valores. Durante ese período, el tema de los valores se convirtió en el eje central de los estudios sobre la conducta humana ampliándose su estudio a otros ámbitos de las ciencias como la sociología, psicología o la antropología. Por esta razón, el tema de los valores es un campo de investigación muy complejo y difícil de acotar debido a la gran cantidad de ciencias que lo estudian. Existen múltiples perspectivas y enfoques a la hora de conceptualizarlo, pero las más utilizadas y más controvertidas giran entorno a dos grandes corrientes de pensamiento como son:

- **Corriente subjetiva:** Desde esta perspectiva se parte de la idea de que las cosas
-

en sí mismas no son valiosas, sino que son las personas las que le atribuyen valor a las cosas, es decir, son interpretaciones psicológicas, en el sentido de que el valor depende y se fundamenta en el sujeto que lo valora. Según Frondizi (2001) citado en Seijo (2009), los subjetivistas definen el valor como *“un estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto éste posee la capacidad de suministrar una base efectiva a un sentimiento de valor”* (Seijo, 2009). Dentro de esta corriente podemos destacar autores como Nietzsche y Reyero (García, 2001).

- **Corriente objetiva:** desde esta perspectiva, el valor de las cosas no depende de la valoración que le dan las personas, los valores tienen unas cualidades por sí mismos independientemente de las percepciones del sujeto (Seijo, 2009). Autores a destacar dentro de esta corriente serían Frondizi (Frondizi, 1958) y Scheler (Scheler, 2001) que defienden la idea de que los valores son cualidades independientes que permanecen invariables y que lo que varía es nuestro conocimiento y experiencia en relación a los valores.

Estas dos corrientes han influido en la manera de definir el concepto de valores, así podemos ver como Rokeach (1973), uno de los pioneros en el estudio de los valores, que encajaría en la corriente objetivista, definió los valores como *“creencias duraderas donde un modo de conducta, o un estado último de existencia, es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado de existencia”* (Rokeach, 1973). Para este autor, los valores son comunes a todos los individuos y definen cómo comportarse (comportamiento y actitudes socialmente exigidas) (Rokeach, 1973). Por otra parte, Schwartz (1992) basándose en el trabajo de Rokeach (1973), definió los valores como *“metas deseables de tránsito, de importancia variable, que sirven como principios rectores en la vida de una persona o entidad social”* Schwartz 1992. Basa la estructura del sistema de valores en los intereses y motivaciones personales que guían y orientan las acciones de cada individuo, Schwartz tendría una visión subjetivista en relación al concepto de valor.

La principal diferencia entre estas dos definiciones es que Rokeach cree que los valores son comunes a todos los individuos, mientras que Schwartz cree que dependen de las motivaciones individuales. Sin embargo, ambas teorías coinciden en entender los valores como una construcción cognitiva que actúa como criterio en los juicios y valoraciones de las personas. Además, ambos defienden la idea de que existe una serie de valores universales que comparten todos los seres humanos. Sin embargo, si tenemos en cuenta los valores que cada modelo propone como universales, podemos encontrar algunas diferencias. En la siguiente sección, se describirán las principales teorías y clasificaciones de valores desarrolladas por estos autores, que han sido ampliamente utilizadas en la investigación de valores, y nos permiten identificar cuáles son los tipos de valores más utilizados en la educación en valores.

2.1.2. Teorías y clasificación de los valores

De acuerdo con las definiciones previas, los valores se establecen en base a una jerarquía de prioridades. A la hora de establecer una clasificación de los valores, se debe tener en cuenta la perspectiva del autor, el momento histórico y el enfoque teórico seguido. En esta sección se presentarán las principales tipologías de valores según la Teoría de los valores de Rokeach (1973) y la Teoría de los valores universales de Schwartz y Bilsky (Schwartz y Bilsky, 1987). Rokeach (1973) clasificó los valores en dos categorías:

- **Valores terminales:** Son “estados finales” de la existencia, valores que describen lo que se quiere obtener de la vida. Estos son los objetivos que una persona desea alcanzar durante su vida.
 - **Valores instrumentales:** Se refieren a los modos de comportamiento. Estos son modos preferibles de comportamiento, o medios para alcanzar los valores finales.
-

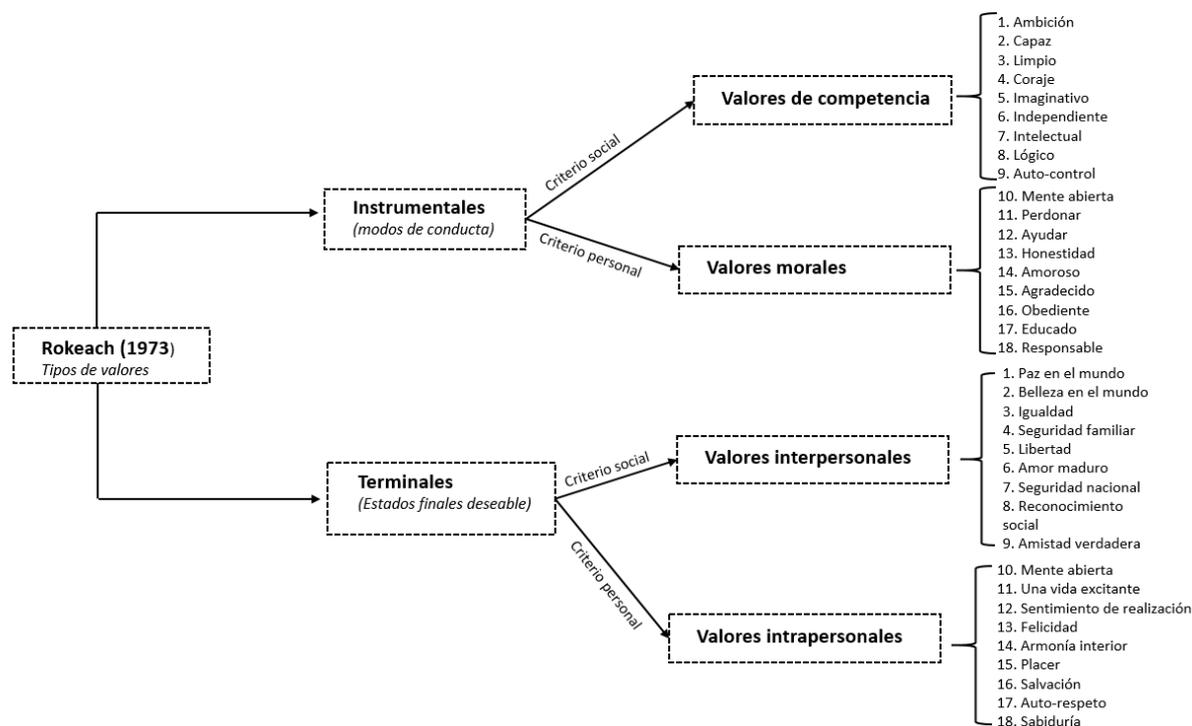


Figura 2.1: Taxonomía de valores basada en Rokeach (1979).

Además, cada una de las categorías anteriores se divide en dos subcategorías, basadas en criterios sociales o personales. Así, dentro de los valores instrumentales se encuentran:

a) *Valores morales*, relacionados con aquellas conductas cuya violación provoca un sentimiento de culpa por el daño causado; b) *Valores de competencia*, relacionados con el adecuado desarrollo de los roles a fin de cumplir con las reglas asignadas por la sociedad (Rokeach, 1979). Por otro lado, los valores terminales pueden dividirse en dos tipos: a) *Interpersonales*: los valores se centran en la parte social de los individuos; b) *Intrapersonales*: los valores se centran en los valores personales de los individuos. De acuerdo con estas clasificaciones, Rokeach ha desarrollado una taxonomía de valores compuesta por 18 valores instrumentales y 18 valores terminales, esta clasificación se describe en la Figura 2.1. Estos 32 valores configuran la Escala de valores de Rokeach (1973).

Otra importante clasificación de valores fue desarrollada por Schwartz y Bilsky (1987), basándose en el trabajo de Rokeach (1973). Schwartz presenta un conjunto de

valores humanos básicos que sirven de guía para acciones y juicios, que pueden ordenarse por orden de importancia o prioridad, dando forma al sistema de valores de cada individuo (Schwartz, 2012). Así mismo, definió un sistema de relaciones entre valores, basado en las motivaciones del individuo. Lo que diferencia un valor de otro, es el objetivo general que expresa (el tipo de meta o motivación que manifiesta). En este sentido, Schwartz desarrolló la Teoría de los Valores Universales, al definir los valores como representaciones cognitivas de tres necesidades básicas: (a) necesidades biológicas, (b) coordinación de las relaciones entre los individuos y la sociedad (c) demandas sociales de bienestar y supervivencia del grupo. De estas necesidades humanas básicas surgen diez valores universales comunes a todas las culturas (Schwartz, 1994). La Tabla 2.1 muestra cada uno de los diez valores básicos según el tipo de motivación que persigue.

En relación con la estructura de las relaciones de valores, Schwartz avanzó en el campo de la investigación de valores identificando un modelo circular que subyace a la estructura de valores (Schwartz, 1992). Estableció 4 valores de orden superior que están en conflicto entre sí. Estos valores son:

- **Apertura al cambio vs. conservación:** presenta un conflicto entre, por un lado, los valores que buscan la independencia del pensamiento y la acción, y que están preparados para los cambios en sus vidas (autodirección, estimulación) y, por otro lado, los valores tradicionales que los individuos se sienten cómodos y seguros (seguridad, conformidad, tradición).
- **Trascendencia vs. autopromoción:** presenta el conflicto entre los valores que muestran interés y preocupación por los demás (universalismo, benevolencia) y los valores que persiguen los propios intereses y beneficios (poder, logro).

En este modelo, los valores que son similares de acuerdo a sus objetivos motivacionales aparecen uno al lado del otro; esto significa que el logro de dichos valores podría ser

Valores	Definición según la motivación a la que persigue	Valores asociados
<i>Autogestión</i>	Independencia en los pensamientos y en las acciones, eligiendo, creando, explorando.	Creatividad, libertad, independiente, escogiendo sus propias metas, curioso.
<i>Estimulación</i>	Excitación, novedad, desafíos en la vida.	Una vida variada, vida excitante, atrevimiento.
<i>Hedonismo</i>	Obtener placer para uno mismo.	Placer, vida divertida, auto-indulgencia.
<i>Logro</i>	Éxito personal, demostrando ser competente de acuerdo con las normas sociales.	Ambición, triunfador, capaz, influyente).
<i>Poder</i>	Estatus social y prestigio, control y dominancia sobre la gente y los recursos.	Autoridad, poder social, riqueza.
<i>Seguridad</i>	Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones y de uno mismo.	Seguridad familiar, seguridad nacional, orden social, reciprocidad de favores.
<i>Conformidad</i>	Moderación en las acciones, inclinaciones e impulsos para no ofender ni perjudicar a otros, ni violar las expectativas sociales o las normas.	Autodisciplina, educación, respetar a padres y ancianos, obediencia.
<i>Tradicición</i>	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que propone la tradición cultural o la religión.	Respeto por la tradición, humildad, devoto, aceptación de mi parte en la vida.
<i>Benevolencia</i>	Preservar y reforzar el bienestar de la gente con la que se tiene un contacto personal frecuente.	Amabilidad, honestidad, comprensivo, responsabilidad, lealtad, amistad verdadera, amor maduro.
<i>Universalismo</i>	Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de las personas y de la naturaleza.	Vida espiritual, sentido de la vida, armonía interior, desprendimiento, unidad con la naturaleza.

Tabla 2.1: Resumen de los valores universales según la motivación que persiguen (Schwartz y Bilsky, 1987). Fuente (García et al., 2017).

simultáneo. Por el contrario, hay valores contrapuestos cuyo logro es incompatible. Por ejemplo, perseguir valores de estimulación típicamente entra en conflicto con perseguir valores tradicionales, la Figura 2.2 muestra la relación entre estos valores.

Como puede verse, Schwartz incluyó los valores instrumentales en los valores finales y todos ellos responden a un principio fundamental de motivación personal. Estas dos clasificaciones han servido de base para el desarrollo de investigaciones en áreas

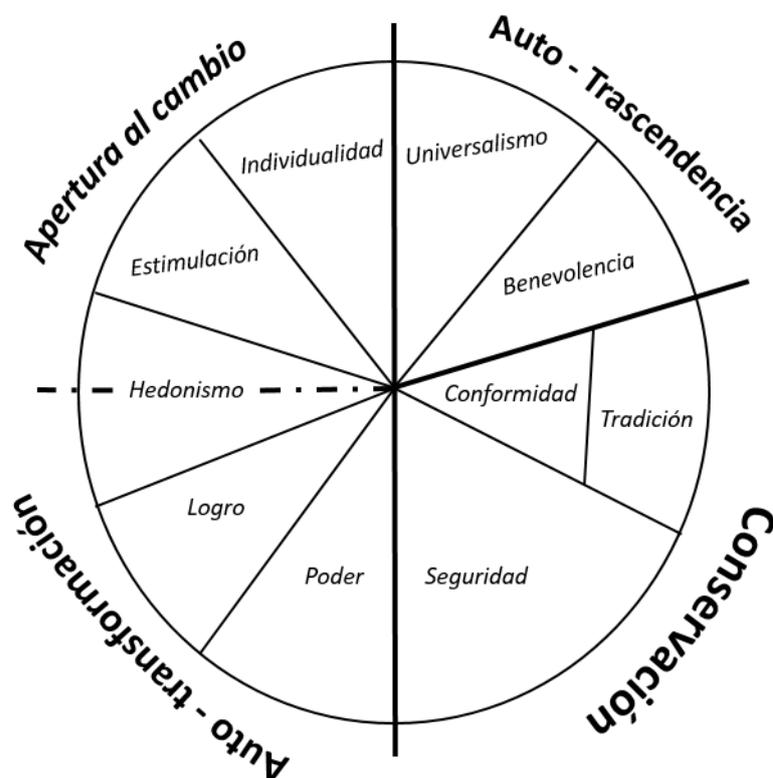


Figura 2.2: Estructura de las relaciones entre valores según la Teoría de Schwartz (1992).

como son el consumo (Gouveia, Santos, Milfont, Fischer, Clemente y Espinosa, 2010; Medeiros, Gouveia, da Silva Gusmão, Milfont, da Fonseca y Aquino, 2012), (Kahle, 1983), la educación o el deporte (Ponce de León Elizondo, Ana, Sanz Arazuri, Valdemoros San Emeterio y Ramos Echazarreta, 2009), (Ponce-de León-Elizondo, Ruiz-Omeñaca, Valdemoros-San-Emeterio y Sanz-Arazuri, 2014).

2.2. Enfoques teóricos para la educación en valores

A lo largo de los años se han desarrollado múltiples modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza con el objetivo de enseñar y promover valores positivos. En esta sección se analizan cuáles han sido los principales enfoques de enseñanza utilizados para promover la adquisición de valores, entendiendo que un enfoque de enseñanza es un

conjunto de principios, creencias o ideas sobre la naturaleza del aprendizaje, es decir, son los principios teóricos del aprendizaje. A continuación, se analizarán cuáles son las principales técnicas de enseñanza utilizadas para la enseñanza de valores según cada enfoque pedagógico. Finalmente, se describirán las principales ventajas y desventajas del uso de cada enfoque o técnica.

2.2.1. Enfoque cognitivo-evolutivo

El estudio sobre la naturaleza de los valores morales, así como, el papel de la educación en el desarrollo de la moralidad siempre ha sido objeto de estudio desde la educación y la psicología, entre otras. Se tomará como punto del partido la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Esta teoría se fundamenta en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1932). Esta teoría afirma que el desarrollo de la inteligencia tiene lugar en 4 etapas que son similares en todos los seres humanos, siendo necesario estimular al individuo para que desarrolle patrones de razonamiento moral más complejo a medida que avanza en cada etapa. El estudio de Piaget llegó hasta la adolescencia, mientras que, Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1981) amplió este estudio hacia la edad adulta estableciendo 6 etapas de razonamiento moral. Antes de definir las etapas del razonamiento moral, es necesario definir 3 conceptos fundamentales para desarrollo moral:

- **El juicio moral:** se trata de un proceso cognitivo mediante el cual el individuo es capaz de identificar sus valores y ordenarlos de manera jerárquica. El juicio moral está relacionado con la conducta y con la habilidad de ponerse en el lugar de otros. Las interacciones sociales que se producen en la familia, escuela u otras instituciones, tienen gran influencia en su desarrollo (González, 1989).

 - **Sentido de la justicia:** Kohlberg ha estudiado este concepto mediante la
-

utilización de cuentos interpretados por niños/as no le interesaba las respuestas, sino que se prestaba atención al razonamiento que daban los niños/as de dichas respuesta (González, 1989). Una de las conclusiones de estos estudios, es que el niño desarrolla su propio razonamiento moral y no se lo enseña nadie. El desarrollo moral está integrado en el proceso del pensamiento y se usa para dar sentido a los conflictos morales cotidianos (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984). Sin embargo, autores como Turiel (Turiel, 1984) no comparten esta teoría del autodescubrimiento del desarrollo moral. Afirmando que tanto la educación como la interacción social tienen efecto en el desarrollo moral.

- **La relación entre iguales y el desarrollo moral:** a través de los juegos de cooperación, el niño establece nuevas relaciones con los demás aprende lo que es el respeto hacia los demás y surge una nueva forma de entender las reglas, ya no son algo absoluto e impuesto sino que se pueden adaptar al bien del grupo. Tanto Kohlberg como Piaget afirman que la interacción de los niños con los compañeros y amigos desarrollan un papel crucial en el desarrollo moral de los niños.

Finalmente, en cuanto a las etapas del desarrollo moral, para su estudio se han utilizado dilemas morales hipotéticos. Kohlberg define 6 etapas de desarrollo que son universales y secuenciales y se dividen en tres niveles (Kohlberg, 1971).

1. **Nivel pre-convencional** (0-9 años): el razonamiento moral se centra en los intereses personales del niño, la forma de actuar del niño dependerá de las consecuencias de sus acciones. Este nivel tiene dos etapas:
 - Etapa 1: La orientación hacia el castigo y la obediencia. Las consecuencias de la acción definen si un comportamiento es bueno o malo. El niño actúa para evitar el castigo e interiorizar esas acciones como un comportamiento correcto.
-

- Etapa 2: La orientación relativista instrumental. Las acciones que satisfacen las necesidades individuales del niño se consideran buenas y correctas.
2. **Nivel convencional** (adolescencia): centrado en los valores y normas de la sociedad, las personas tratan de actuar de acuerdo con lo que la sociedad considera aceptable.
- Etapa 3: La concordancia interpersonal. En esta etapa actuar para ayudar a los demás se considera como un buen comportamiento, y también se busca la aprobación de la sociedad.
 - Etapa 4: La orientación de “ley y orden”. Mantener el orden social es importante, las personas muestran respeto por la autoridad y una buena conducta consiste en cumplir con el deber.
3. **Nivel postconvencional** (edad adulta): el individuo ya no tiene en cuenta las reglas de la sociedad.
- Etapa 5: El contrato social, orientación legalista. Aunque existe una conciencia de cuáles son los valores democráticos, el comportamiento correcto se define en función de “valores” y “opinión” personales.
 - Etapa 6: La orientación del principio ético-universal. Cada individuo elige los principios éticos que mejor se adapten a sus necesidades. Sin embargo, hay una tendencia hacia la elección de principios universales como la justicia, la igualdad y el respeto de los derechos humanos.

Selman (1988) fue un colaborador de Kohlberg y propone un nuevo modelo teórico en el que se incorpora el desarrollo social como elemento de influencia del desarrollo moral. En esta teoría, la capacidad del individuo para adaptarse a las formas de pensar de otros tiene un papel relevante en el razonamiento moral. Para Selman citado en (De Araújo y Vilarrassa, 2003) *«la adopción de perspectivas puede describirse conceptualmente como*

una forma de conocimiento social en un lugar intermedio entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral». Selman considera que al igual que el desarrollo moral la evolución en la capacidad de adaptarse a diferentes perspectivas y asumir roles también sigue estadios, a medida que se avanza en ellos, esta capacidad de adaptación evoluciona más (De Araújo y Vilarrassa, 2003). Por lo tanto, también existe una relación directa entre los estadios de la adaptación social y el desarrollo de la moral. Es decir, para avanzar en los estadios del desarrollo moral también es necesario que se produzca una evolución en la capacidad de adaptarse y asumir los diferentes roles sociales. Esta capacidad, a su vez, está relacionada con la forma de emitir juicios morales, ya que cuando una persona se pone en el lugar de otra es capaz de imaginar cómo puede estar sintiéndose, y por lo tanto, esto condicionará su perspectiva a la hora de tomar decisiones morales.

En la teoría de Selman se incluyen dos nuevos conceptos a tener en cuenta en el desarrollo moral, estos son: la afectividad y los valores sociales de las personas. Para Selman en la toma de decisiones morales, los sujetos hacen sus elecciones teniendo en cuenta sus propios intereses individuales, pero también tienen en cuenta cómo podrían sentirse los demás. Por lo tanto, no se puede hablar de una teoría del desarrollo moral sin tener en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales presentes en el desarrollo de las relaciones interpersonales (De Araújo y Vilarrassa, 2003).

2.2.2. Inculcación

El propósito de este modelo es inculcar, o interiorizar, ciertos valores que son socialmente deseables. Los valores enseñados son considerados como absolutos y universales, por lo que no pueden ser modificados (Kupchenko y Parsons, 1987). Los estudiantes tienen un papel pasivo en el aprendizaje, son considerados como vasos vacíos que deben llenarse de conocimiento. No hay lugar para la reflexión o el análisis de los valores, porque la sociedad define lo que es aceptable o no.

Programas o iniciativas de educación en valores bajo este enfoque utilizan técnicas basadas en uso de modelos de conductas y el refuerzo positivo. La principal ventaja de este método es que si los niños imitan el valor del modelado es posible que al final adquieran esos valores o comportamiento. Por lo tanto, es una forma de asegurar la adquisición de algunos valores positivos. Ya que, la combinación del refuerzo positivo junto con la utilización de modelos de conducta, permiten que los observadores de dichos modelos actúen de manera semejante, y en consecuencia acaben adoptando ese valor o comportamiento.

Por otra parte, dado que vivimos en comunidades y sociedades democráticas, es necesario tener en cuenta los valores individuales, por lo que una de las principales desventajas de estos enfoques es que ignoran los valores individuales en favor de la sociedad. Además, este tipo de enfoques centran su atención en los resultados más que en la forma de llegar a ellos. En un mundo en constante evolución, es importante evaluar el proceso seguido como una estrategia de adaptación a los cambios, más que la adquisición de unos valores limitados e impuestos por la sociedad.

2.2.3. Clarificación de valores

Este enfoque ha sido desarrollado por Rath, Harmin y Simon (1966). El objetivo principal de la clarificación, es ayudar a los estudiantes a utilizar tanto el pensamiento racional, como la conciencia emocional, para examinar los patrones de comportamiento personales y, clarificar y actualizar sus valores. Se anima a los estudiantes a identificar y tomar conciencia de sus propios valores y de las relaciones que existen entre ellos. También se les enseña a compartir sus valores con otros y a actuar de acuerdo con sus propias elecciones de valores.

Dentro de este enfoque el papel del profesor es el de favorecer situaciones y problemas en las que el educando debe seleccionar sus propios valores en base a sus experiencias

personales, se activa un proceso de valoración individual. El proceso de valoración diseñado por sus creadores (Rath et al., 1966) consta de 7 pasos:

■ **Selección, dado un problema o situación, se debe seleccionar las respuestas siguiendo estas opciones:**

1. decisión libremente
2. entre varias alternativas
3. tras considerar las consecuencias de cada alternativa

■ **Estimación:**

4. apreciar la selección y ser feliz con ella
5. estar dispuesto a afirmarla públicamente

■ **Actuación:**

6. actuar de acuerdo con nuestra selección,
7. aplicarla repetidamente en nuestra vida.

Entre las principales ventajas de este enfoque podemos destacar que es un buen método para promover el autoconocimiento y el pensamiento crítico, ambos necesarios para la convivencia en sociedad. Como crítica a este enfoque se puede decir que no trata de enseñar valores en el niño, sino de activar en el niño el proceso de evaluación subjetiva, que conduce a educar en valores, pero sin definir los mismos (Parra Ortiz, 2003). Además, se centra sólo en los valores de los propios alumnos, dejando fuera los valores sociales que también son importantes para vivir en sociedad.

Para conseguir que los alumnos realicen el proceso de clarificación de sus valores, existen varias estrategias que ayudan al docente:

- La *respuesta clarificativa* consiste dar una respuesta al estudiante de manera que le haga pensar y reflexionar sobre la opción que ha elegido, ayuda al estudiante a aclarar su conducta y modo de pensar.
- La *hoja de valores* consiste en una serie de preguntas que se formulan al alumno por escrito sobre situaciones o temas de interés para que reflexionen sobre ellas. Estas son contestadas individualmente por cada alumno y posteriormente se contrastan y discuten las opiniones con el resto de compañeros de la clase.
- Otras estrategias que pueden adoptarse son la *discusión o debate*, *actividades role-play*, *la técnica abogado del diablo* (Prawda, 2008), *diarios personales*, *el cuestionario autobiográfico*, *entrevista para tomar decisiones*, *trabajos y redacciones*, *proyectos prácticos*, etc.

2.2.4. Análisis de valores

El objetivo principal del análisis de valores es capacitar a los estudiantes para que utilicen el pensamiento lógico y los procedimientos de la investigación científica a la hora de trabajar con los valores. Se les pide a los estudiantes que proporcionen datos verificables sobre la bondad o la maldad de los fenómenos. Significa que los estudiantes tienen que proporcionar razones y evidencias de sus posiciones respecto a un problema moral o ético. En general, este enfoque se centra más en los problemas sociales que en los problemas individuales (Parra Ortiz, 2003).

Dentro de las Ciencias Sociales este modelo ha tenido una gran aceptación a la hora de abordar temas controvertidos dentro de la sociedad como son las discriminaciones por raza, sexo o ideología, problemas medioambientales, etc, (Parra Ortiz, 2003).

Para aplicar el enfoque de Análisis, se ha desarrollado un modelo propuesto por Meux y Coombs (Coombs y Meux, 1971), que fue actualizado por (Fraenkel, 1977) quien creó

un sistema para analizar los conflictos entre valores, teniendo en cuenta las ideas de otros dos autores Passi y Singh. (2004), el resultado ha sido el desarrollo del Modelo de Análisis de Valor que se ha implementado recientemente en algunos programas educativos (Lokanadha, Thankachan y Vijaya Anuradha, 2013). Este modelo se compone de los siguientes pasos:

1. Presentación del problema o dilema.
2. Identificación y clarificación de los valores en conflicto.
3. Búsqueda alternativas posibles.
4. Preguntar por las posibles consecuencias de cada una de las alternativas.
5. Búsqueda de evidencias que apoyen a probabilidad de que ocurran consecuencias.
6. Evaluación de las posibles consecuencias.
7. Evaluación de la mejor alternativa aparente y razonar su por qué.

En este enfoque los alumnos tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje y conocimiento de los valores sociales. Este enfoque permite a los estudiantes reflexionar de manera sistemática sobre cómo responder a los conflictos de valores dentro de la sociedad. Pero, como cualquier otro enfoque, también tiene algunas desventajas, ya que no tiene en cuenta la reflexión sobre los valores individuales y es difícil dejar de lado las emociones, sentimientos o creencias de una persona. Y finalmente, este enfoque tampoco enseña cómo actuar de acuerdo a unos determinados valores, sólo enseña valores desde un punto de vista teórico.

2.2.5. Aprendizaje activo

El aprendizaje activo supone que los valores se forman a partir del proceso interactivo que tiene lugar entre el individuo y la sociedad. El aprendizaje activo proporciona a los estudiantes la oportunidad de actuar directamente en situaciones personales y sociales. A diferencia de otros enfoques, el aprendizaje activo no deja esto al azar, sino que construye experiencias de aprendizaje fuera de la escuela, en el mundo real, para dar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos activos.

El aprendizaje activo está influenciado por la teoría de aprender haciendo (Dewey, 1967) y la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (Kolb, 2014), ambas teorías tratan de implementar el aprendizaje a través de la experiencia real, consiste en un proceso continuo de reflexión sobre lo que se está haciendo.

La técnica intenta proporcionar a los alumnos oportunidades de acción para que puedan experimentar sus propios valores a nivel personal y social. Para ello sitúa al educando frente a situaciones concretas en las que ha de tomar decisiones de acción según los valores. El modelo de aprendizaje activo se presenta como una estrategia circular formada por seis etapas (Superka y Johnson, 1975) citado en (Parra Ortiz, 2003):

- Etapa 1: Tomar conciencia de un problema o asunto: ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de un problema que preocupa a otros o a sí mismos.
 - Etapa 2: Entender el asunto o problema: Ayudar al estudiante a obtener y analizar información para tomar una posición personal en relación al problema o tema a resolver.
 - Etapa 3: Decidir una actuación: Aclarar nuestros propios valores, y tomar decisiones respecto si participar o no.
-

- Etapa 4: Planificar estrategias y medidas de acción: ayudar a los estudiantes a generar ideas y organizar posibles acciones o estrategias.
- Etapa 5: Implementar estrategias y tomar medidas: proporcionar oportunidades específicas para llevar a cabo los planes, ya sea como individuos que trabajan solos o como miembros del grupo.
- Etapa 6: Reflexionar sobre las acciones tomadas y considerar los siguientes pasos.

Por un lado, las principales ventajas de este enfoque es que permite una mejor asimilación de los valores a través del aprendizaje a través de la práctica, a la vez que los alumnos aprenden de la experiencia vivida y de la reflexión, más que de la teoría o de la acumulación de información, lo que puede provocar cambios en las decisiones y comportamientos.

Por otro lado, y como principales desventajas podemos decir que es necesario tener una buena planificación y organización de las actividades, especialmente porque las actividades se realizan en un contexto real con la ayuda de otras instituciones.

En resumen, los enfoques más intrapersonales, donde el individuo tiene un papel activo son los valores de clarificación y los enfoques de desarrollo moral. Estos enfoques tienen características similares ya que ambos son enfoques cognitivos, que se buscan hacer reflexionar al estudiante sobre sus propios valores. La principal diferencia entre estos enfoques estaría relacionada con la manera de evaluar dichos valores, en el caso de la clarificación no se puede delimitar cuales son los valores deseables ya que el sujeto tiene que evaluar sus valores y las alternativas de las mismas así como las consecuencias. En el caso del desarrollo moral, se considera que los valores presentes en el razonamiento moral de las etapas superiores son mejores que el de las inferiores. Además, en el enfoque de desarrollo moral, se suele trabajar con contenidos en los que estén presentes cuestiones morales y en la clarificación de los valores también se incluyen valores no morales como

son estilo de vida, política, religión, etc.

Los enfoques más sociales son los de *inculcación* y *análisis de valores* donde los valores son establecidos por la sociedad siendo la principal diferencia entre estos enfoques que en el segundo los estudiantes tienen un papel activo en el desarrollo de los valores, mientras que, en la *inculcación* los estudiantes sólo tienen que aceptar e interiorizar los valores dados por el profesor.

2.3. Metodologías para la educación en valores

En esta sección se analizan los métodos de enseñanza más populares utilizados en la revisión de la literatura y vemos qué relación tienen con los enfoques de aprendizaje antes mencionados. Es decir, vamos a ver cuáles son los métodos de enseñanza más apropiados para cada enfoque de aprendizaje.

2.3.1. Narración de cuentos

El cuento es un recurso de gran interés para los niños y niñas, a través de ellos se crean escenarios de fantasía en los que una serie de personajes viven o se enfrentan a diferentes situaciones y experiencias. Este tipo de historias despiertan la imaginación y creatividad de los niños y niñas, que en ocasiones, se sienten identificados con los protagonistas. Es por ello que los niños y niñas juegan, imitan y sienten algunas de las emociones evocadas en las historias presentadas.

Dentro del campo de la educación emocional, autores como Ibarrola (2014) afirman que los cuentos son un gran recurso para el desarrollo emocional, nos ayudan a reconocer nuestras emociones, pero también la de los demás desde una cierta distancia de seguridad.

Por lo tanto, los cuentos resultan una herramienta de gran utilidad a la hora de la gestión de las emociones y la resolución de conflictos (Martín, 2006). Al sentirse identificados con los personajes de los cuentos, pueden reconocer en ellos algunas de las emociones y sentimientos que ellos sienten. De esta forma, conflictos que surgen en la vida real se pueden ver reflejados en las historias de los cuentos, y del mismo modo que los personajes de los cuentos solucionan dichos conflictos, los niños y niñas también pueden sentirse confiados en que sus dificultades o problemas también pueden solucionarse (Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca, 2015), (Gottschall, 2012).

Desde el punto de vista educativo, autores como Bruder (Bruder, 2000) han señalado que la utilización de los cuentos en la educación favorece el desarrollo integral del niño/a, teniendo un impacto en el de desarrollo inteligencia, las emociones, la creatividad así como la estimulación del lenguaje y la resolución de conflictos (Cassà, 2005).

Por todo esto, la educación en valores a través de la narración de cuentos o historias tiene una gran relevancia en todas las etapas educativas, pero especialmente en la educación infantil, pues las historias de los cuentos representan una visión del mundo que los niños/as imitan y asimilan. A la hora de seleccionar un cuento para cada nivel educativo, existen diferentes clasificaciones de los cuentos: por edad o contenido (Bruder, 2000; Maíllo, 1973) o según las características que presente el cuento. En este último caso, Ortega y Tenorio (2006) ofrecen una clasificación de los cuentos según las siguientes características:

- Adaptación a la etapa evolutiva del niño/a.
 - Duración: en el caso de etapas infantiles deben ser breves para adaptarse a la capacidad de atención.
 - Trama o historia: Deben presentar una historia sencilla y clara en la que no haya muchos personajes, de esta forma se evita que el niño o niña se sienta confundido
-

en la trama del relato. A a medida que se avanza en la etapa educativa la trama debe complicarse.

- Estructura y linealidad e la historia. La historia y estructura debe ser lineal sin muchos saltos de tiempo en etapas inferiores.
- Humor: debe contener elementos de humor para atraer la atención e interés del alumnado.
- Incitar a la participación del lector: a través de la utilización de onomatopeyas, preguntas sin responder, etc.

Así pues, la utilización de los cuentos a la hora de promover valores, es un recurso con un alto potencial educativo. Dado su capacidad para transmitir creencias, valores y roles presentes en la cultura o sociedad en la que vivimos. De esta manera se contribuye al desarrollo socio-afectivo del niño o niña. Son diversas las disciplinas que han visto el potencial de los cuentos para la educación y formación de la personalidad de los jóvenes (Maiztegi, 2007). En el campo de la psicología, en 1997, Bruno (Bettelheim y Furió, 1977) usó los cuentos en sus terapias y ayudo a niños que habían sobrevivido a los campos de concentración nazi. Analizó los símbolos contenidos en los cuentos populares y constató que a través de ellos se estaban transmitiendo valores culturales.

Son muchas las investigaciones que han estudiado la narración de cuentos o historias como elemento central para la educación ética y moral en diferentes campos de estudio, por ejemplo, en la educación física (Stride, 2014), medicina (Paton y Kotzee, 2019), psicología (tratar adicciones) (Moghadam, Sari, Balouchi, Madarshahian y Moghadam, 2016), gestión de la educación (Jørgensen y Strand, 2011), entre otros ejemplos.

Este componente ético o moral de los cuentos, es un factor a tener en cuenta puesto que, en la mayoría de los cuentos o historias narrativas están presentes los llamados modelos morales (Puig, 1996). Un modelo moral es una construcción simbólica

hacia una situación, comportamiento, pensamiento, etc, que representa un principio o comportamiento que se considera ejemplar. Los cuentos están llenos de modelos y anti-modelos que influyen en el desarrollo del pensamiento del individuo. En palabras de Puig (1996) *“los modelos que se nos presentan en los cuentos, en la literatura, en las películas, muestran de mil formas principios y valores morales e invitan a transferir alguno de sus rasgos a la identidad moral del receptor. Cabe advertir que los modelos en muchos casos se presentan como anti-modelos para provocar el contraste (los opuestos) y, en otros casos, pretenden mostrar los mismos desgarros que viven todos los hombres y mujeres”*(Puig, 1996).

En el *enfoque de inculcación* se utilizan los modelos o personajes ejemplares como ejemplos del buen o mal comportamiento que los discentes imitan ya que dicha conducta suele ser la aceptada por la sociedad. En el resto de los enfoques se podrían utilizar para discutir y reflexionar sobre los valores y comportamientos presentes en las historias, pero también para analizar las elecciones que harían si estuvieran en la misma situación del protagonista de la historia, etc. En la revisión de la literatura se ha encontrado varios estudios basados en las historias y la narración como forma de promover la reflexión, discusión e incluso la resolución de problemas (Charuchinda, 2019).

2.3.2. Grupos de discusión

La discusión es un método que permite a las personas compartir ideas y opiniones de manera crítica, esto puede ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de los diferentes puntos de vista de las personas, aprenden a ser tolerantes con las diferentes opiniones y al mismo tiempo es una oportunidad para aclarar sus propios puntos de vista relacionados con un tema.

En los grupos de discusión, el método de recogida de información es a través de la conversación. El investigador o docente, se encarga de iniciar el diálogo y de establecer

el tema de conversación, introduciendo una serie de preguntas que incitan al debate. En algunas ocasiones, el tema de debate puede surgir de diversos materiales como el visionado de una película, la lectura de un texto, etc.

El método diálogo socrático (Knezic, Wubbels, Elbers y Hajer, 2010) permite organizar la discusión a través de unas preguntas abiertas, que el docente debe crear. Estas preguntas sirven para propiciar diálogos más profundos y reflexivos (Gaudlitz, 2008). El docente debe moderar el diálogo para asegurarse de que no se cambia de tema y se mantiene el tema central.

A la hora de poner en práctica este método generalmente se siguen un serie de pasos. El moderador o docente comienza planteando una pregunta basada en el material leído o visualizado. Esta pregunta sirve para incitar al diálogo entre los grupos. Es posible que al inicio ninguno de los participantes comience el diálogo por eso es importante la labor del docente, este debe estimular la colaboración a través de mensajes como: es importante respetar las opiniones de los otros, ninguna respuesta es incorrecta, etc (Gaudlitz, 2008). De esta manera se crea un clima de confianza entre el grupo y como resultado la conversación se vuelve más fluida. Si en algún momento el tema de conversación se queda estancada, el docente o moderador debe plantear nuevos interrogantes para mantener la discusión viva. Al final de la sesión, el moderador debe guiar a los estudiantes hacia una reflexión final sobre el tema tratado y exponer las principales conclusiones extraídas de la discusión.

La discusión en grupo es uno de los métodos más utilizados en la revisión de la literatura y es una herramienta adecuada para la mayoría de los enfoques de aprendizaje, excepto el enfoque de inculcación (ver Tabla 2.3 y Tabla 2.4). En la revisión de la literatura científica en relación a las técnicas usadas para la promoción de valores ético y morales, el grupo de discusión ha sido uno de los más usado en diferentes áreas de investigación como la medicina (Kong y Knight, 2017), (Khalili, Davodi, Pouladi, Paymard, Shayan, Azodi,

Azodi, Vardanjani y Jahanpoor, 2016), economía y administración de empresa (Peek, Peek y Horras, 1994), (Kulshreshtha, 2005), y por supuesto, en la educación (Djassemi, 2018; Suswandari, 2017) y (Koh, Camiré, Lim Regina y Soon, 2017b).

2.3.3. Dilemas morales

La utilización de los dilemas morales es una de las principales metodologías de trabajo del enfoque cognitivo evolutivo. Un dilema moral es una narración que representa una situación conflictiva sobre uno o varios personajes y que requiere que el estudiante reflexione y tome una decisión para resolver dicho problema. La situación narrada, generalmente, presenta dos posibles soluciones y éstas suelen ser controvertidas y basadas razones morales contrapuestas (Berkowitz, 2011; Christensen y Gomila, 2012). Además, ambas soluciones pueden ser correctas. La tarea del estudiante es escoger una de estas soluciones y justificar el motivo de dicha elección. Esto requiere un proceso de reflexión por parte del estudiante que de manera implícita está poniendo en práctica el razonamiento moral (Kohlberg, 1971).

La utilización de dilemas morales es una de las principales técnicas de promoción del razonamiento moral o ético en diferentes áreas como son la educación (Parra Ortiz, 2003), la psicología, el deporte (Omeñaca, de León Elizondo, Arazuri y San Emeterio, 2015), (Martín, 2013), la medicina (Pérez Sánchez y Martín Linares, 2003), o en el mundo empresarial. En estas áreas la utilización de los dilemas ofrecen una oportunidad para estimular y promover la discusión sobre situaciones o conflictos hipotéticos pero también reales que pueden vivir en su día a día. Los dilemas morales no sólo permiten al estudiante reflexionar sobre sus propios valores y decisiones, sino que también pueden ver los diferentes puntos de vista de los demás. A la hora de poner en práctica la discusión de los dilemas morales, ésta puede hacerse de diferentes maneras. Pueden crearse debates dirigidos por un profesor, pueden crearse grupos de discusión estructurados o sin

liderazgo (Richards y Alder, 2014), trabajos individuales como pueden ser redacciones, análisis de caso de estudio, etc. Además, a la hora de incitar y estimular las decisiones morales, los principales recursos utilizados suelen ser: casos de estudio, vídeos, películas, noticias de prensa, etc (Dahm, 2015).

Estudios elaborados en las últimas décadas han demostrado el efecto positivo del uso de dilemas morales acompañado del debate y reflexión del mismo. Estos estudios han constatado que los debates de dilemas morales tienen un efecto positivo en el mejoramiento del razonamiento moral de los estudiantes (Rest, Thomas y Bebeau, 1999), (Berkowitz y Bier, 2005), (Serodio, Kopelman y Bataglia, 2016).

2.3.4. Juegos de Rol

Los juegos de rol, al igual que los dilemas morales, incitan al dialogo y reflexión por parte de los estudiantes, ya que ambos se enfrentan a escenarios con decisiones morales. Una de las primeras definiciones sobre los juegos de rol fue proporcionada por Shaftel, Shaftel y Cracknell (1967), lo define como *“la oportunidad de explorar, a través de la improvisación espontánea... el típico problema de la sociedad en las que se ayuda a los individuos a ser sensibles a los sentimientos de las personas involucradas”*(Shaftel et al., 1967). Dicho de otra manera, una actividad de juego de rol consiste en establecer un escenario en el que los individuos tienen que asumir un rol y actuar de acuerdo a lo que creen que su personaje haría, no hay un guión y normalmente hay un moderador, el profesor o monitor.

En el transcurso de los juegos de rol, los estudiantes inician un diálogo improvisado en el que se discute sobre la solución de un problema. Este diálogo permite al estudiante ponerse en el lugar del otro, puesto que las respuestas dadas por el compañero en el diálogo, son impredecibles y los estudiantes se ven forzados a ver la perspectiva de los demás (Brady, 2008).

A la hora de poner en práctica un juego de rol existe una serie de pasos a tener en cuenta. Algunos sugeridos por Brady (1989) (Brady, 2008) son:

1. *Definición del problema o conflicto que se debe representar.* Se comienza a narrar la historia, se describen los protagonistas de la historia y la situación de conflicto que dichos personajes deben solucionar.
 2. *Sesión de información.* Se explica en que consiste un juego de rol y cómo se va a desarrollar. Indica que debe asegurarse del buen funcionamiento de la actuación, incitando o proponiendo algunas preguntas dirigidas tanto a los jugadores como a la clase.
 3. *Juego de rol.* Comienza la sesión, el profesor indica que estudiante debe comenzar y cuál es su personaje dentro de la situación a trabajar. Los estudiantes discuten y reflexionan entre ellos. El profesor debe mantenerse en un segundo plano para no interferir en las opiniones de los estudiantes. De manera natural, a través de la interacción entre los estudiantes se suele extraer una conclusión sobre la situación propuesta. Si esto no ocurriese, el profesor debería intervenir para intentar guiar la sesión hacia algunos de los temas más relevantes sobre la situación planteada en el juego de rol.
 4. *Informe.* Este paso es opcional, sólo se realizaría si los jugadores presentan algún tipo de dificultad para dejar de representar el papel que ha asumido. El profesor debe indicar al alumno que se trata sólo de un juego y que no deben preocuparse por las opiniones o decisiones que su personaje ha hecho durante el juego.
 5. *Reflexión:* se hace una reflexión final sobre las decisiones tomadas en el juego. La clase puede comentar y debatir sobre los puntos o temas claves tratados durante el juego.
-

Este enfoque podría ser utilizado para inculcar valores si el énfasis no está en las habilidades de actuación sino en la demostración final de los valores (considerados deseables) que se pretenden promover (Gulati y Pant, 2017). Sin embargo, el método juego de rol también pueden ser utilizado en otros enfoques de aprendizaje como la clarificación de valores, el aprendizaje en acción y el desarrollo moral, en este sentido, los estudiantes en actividades de juegos de rol tienen que reflexionar sobre sus actitudes y explicar la razón de sus decisiones.

En la Tabla 2.2 podemos ver las técnicas de enseñanza más apropiadas según el objetivo del enfoque de aprendizaje a alcanzar. Y, en las siguientes tablas: Tabla 2.3 y Tabla 2.4 podemos ver un resumen de los enfoques de aprendizaje y las técnicas de enseñanza más utilizadas en la revisión de la literatura.

Enfoque	Finalidad	Técnicas	Foco	
			Individual	Social
Inculcación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inculcar o internalizar ciertos valores a los estudiantes. ▪ Los estudiantes son forzados a actuar de acuerdo a unos valores y patrones específicos deseados por la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refuerzo positivo y negativo. ▪ Modelado. ▪ Técnicas de pregunta-respuesta. ▪ Juegos de rol y simulaciones. 		✘
Desarrollo cognitivo-evolutivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudar a los niños a desarrollar un razonamiento moral más complejo y avanzar al siguiente estado de razonamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dilemas morales. ▪ Grupos pequeños de discusión. ▪ Juegos de rol y simulaciones. ▪ Técnicas de escucha y comunicación 	✘	
Clarificación de valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudar a los niños a tomar conciencia e identificar sus propios valores y los de los demás. ▪ Ayudar a los estudiantes a comunicarse y actuar de acuerdo con sus propios valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos de rol. ▪ Simulaciones. ▪ Juegos. ▪ Pequeños grupos de discusión. ▪ Diálogos. 	✘	
Análisis de valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudar a los estudiantes a usar el pensamiento lógico y los procedimientos científicos para decidir sobre cuestiones éticas y valores. ▪ Ayudar a los estudiantes a utilizar procesos racionales y analíticos a la hora de conceptualizar y definir sus valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusiones estructuradas (Dialogo socrático). ▪ Investigaciones y debates. ▪ Estudio de casos. 		✘
Aprendizaje activo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar a los estudiantes la oportunidad de actuar y poner en práctica sus valores directamente en situaciones personales y sociales. ▪ Animar a los estudiantes a verse a sí mismos como miembros de una comunidad o sistema social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos usados en el enfoque Análisis y Clarificación de Valores. ▪ Proyectos prácticos dentro de la escuela y la comunidad. 	✘	✘

Tabla 2.2: Relación entre los enfoques y los métodos de enseñanza.

Artículo	Valor	Enfoque Teórico	Metodología	Técnicas	Evaluación	
					Indirecta	Directa
Painter-Morland et al.(2018)		Clarificación de Valores	Giving voice to values (Programa Dar voz a los valores)	Narración de cuentos, Reflexión		
Koh,K., et al. (2017)	Integridad, resistencia, compromiso y respeto	Aprendizaje activo (Teoría de Kolb)	Estados de la Teoría de Kolb	Discusión, reflexión, juegos, hacer preguntas		
Suswandari (2017)	No especifica	Análisis de valores	Método de consulta	Vídeo, imágenes, narración de historias, preguntas, discusión en grupo, presentaciones orales, ensayos		
Putra et al.(2017)	No especifica	Inculcación	Introducir ejemplo de valores en los contenidos de las Historias	Modelización		
Manspeaker S.A., et al.(2017)	Descubrir valores éticos	Desarrollo moral	Discusión en grupo	Casos de estudio (dilemas morales)		X
Hanifah, N. (2016)	Tolerancia, empatía, simpatía, solidaridad social	Aprendizaje activo	Jugando	Juegos, actividades de clase		
Piht, S., et al. (2016)	Tolerancia, respeto, consideración y coraje	desarrollo moral	Discusión y reflexión en grupo	Paquete de contenidos con materiales, tarjetas con escenarios de casos, textos, canciones	X	X
Aranda, K., et al.(2015)	Descubrir valores	Clarificación de valores	Pequeños grupos de discusión	Fotografías	X	X
Markley Rountree, M.,(2015)	Descubrir valores	Aprendizaje activo (Teoría de Kolb)	Educación del Comportamiento Organizativo (PRO-BE)	Casos de estudio, visita museos		
Lin, Y. (2015)	No especifica	Clarificación de valores	Trabajos en grupo y dibujar	Reflexión y diálogos		X
Sutrop, M. (2015)	Descubrir valores	Clarificación de valores	Juegos y grupos de discusión	Dilemas morales		X
Helwig, C. et al. (2008)	Igualdad racial y patriotismo	Inculcación, Enseñanza directa; Discusión y comportamiento	Juego de rol, ejercicio de repetición	Reflexión, conferencias, Juego de rol		X

Tabla 2.3: Resumen de los métodos de evaluación utilizados en la revisión de la literatura sobre la enseñanza de valores desde el punto de vista educativo.

2.4. Influencia del juego y el deporte en el desarrollo de los valores

Son muchos los psicólogos que han reconocido la importancia del juego en el desarrollo del ser humano. Autores como Freud, Piaget o Vigostky han estudiado el juego como una actividad de gran importancia para desarrollo psicológico y social del ser humano. En este campo de estudio, Piaget es el que más lejos ha llegado a la hora de demostrar como los diferentes tipos juegos producen cambios en la capacidad intelectual del ser humano (Iglesias, 2013).

Aunque estos tres autores están de acuerdo en que el juego es un elemento central en el desarrollo infantil. Cada uno de ellos hace hincapié en el efecto del juego en diferentes funciones. Por ejemplo, Freud asocia al juego a los deseos inconscientes e insatisfechos del niño/a, y tiene el mismo significado simbólico que tendría el sueño para los adultos.

Para Piaget los juegos están vinculados estrechamente a las estructuras básicas de las tres etapas del desarrollo intelectual: sensorio-motriz, simbólica y operacional (Piaget, 1980). En cada una de estas etapas los diferentes tipos de juegos afectan de una manera u otra al desarrollo del conocimiento. Así en la etapa sensorio-motriz, el conocimiento se adquiere a través de la experimentación, el niño empieza a explorar las consecuencias de sus acciones jugando lanzando objetos, tocando, etc. En la etapa simbólica se caracteriza por la asimilación y acomodación de la realidad, en esta etapa Vygotsky destaca los juegos de ficción o socio-dramáticos. En estos juegos el niño/a desarrolla la capacidad de separar el significado real de un objeto y darle otro que es más útil para él, independientemente de su significado original, por ejemplo, la utilización de una caja grande para crear una cueva, casa, cabaña, etc... Además, habla de los juegos como actividades que contribuyen a la creación de zonas de desarrollo próximo (Baquero, 1996). Y finalmente, en la etapa operacional ya se produce un nivel de razonamiento más alto, juegan a juegos más complejos porque tienen un nivel mayor de abstracción, aplican la

lógica, diseñan estrategias, etc.

En sus investigaciones sobre el desarrollo moral del niño/a, Piaget también usó el juego como elemento para el desarrollo de los conceptos de normas o reglas. Esto ha permitido entender cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño (Chamorro, 2010). El concepto de norma social, así como el de cooperación e interacción con los demás está estrechamente relacionado con la observación de las interacciones de los adultos con el medio. Esto les permite explorar el mundo de los adultos sin que éstos estén presentes y sin limitaciones de la realidad (Linaza y Maldonado, 1990).

Por lo tanto, el juego es uno de los principales recursos educativos para el desarrollo integral del niño/a. De modo que el uso o empleo del mismo influye en todas las áreas de desarrollo del niño como son: desarrollo psicomotor, cognitivo, social y emocional o afectivo. Además, también se ha visto su influencia en la adquisición de habilidades como la resolución de problemas, la creatividad y la comunicación e interacción social. Son múltiples las ventajas del juego para el niño/a. Pero una de las más importantes, es que el juego permite al niño/a descubrir y entender el mundo que le rodea y a la vez, descubrirse a sí mismo y comenzar a desarrollar su personalidad. En el trabajo presentado por Chamorro (Chamorro, 2010), se muestra 5 elementos de la personalidad en los que el juego tiene gran influencia:

1. **Afectividad:** el juego influye en el desarrollo afectivo o emocional, puesto que es una actividad que provoca interés y placer en el niño/a. A través del mismo, el niño/a gana seguridad en sí mismo/a, autonomía e iniciativa. Además, muchos de los juegos persiguen una meta y esto refuerza habilidades como el esfuerzo y la perseverancia, pero también, habilidades opuestas como la frustración, ira o angustia cuando se encuentran con situaciones conflictivas. Por esta razón los juegos suponen un recurso de alto valor educativo y de afectividad para gestionar sus emociones y expresar y reconocer los sentimientos que les van surgiendo
-

durante el juego, pero también los sentimientos de los demás.

Otra de las funciones de los juegos es que permiten al niño/a exteriorizar impulsos y emociones reprimidas. A través de la imitación de situaciones del mundo real pueden interiorizar acciones y entender situaciones del mundo real que a priori no comprenden. Todo este proceso de imitación de las acciones de los adultos ayuda al niño/a a entender el mundo que le rodea y adquirir conocimientos para su desarrollo afectivo y emocional. Acciones adultas como asearse, abrazarse, pedir perdón, etc... se quedan clavadas en el imaginario del niño/a, que a través del juego las imitan e interiorizan, contribuyendo al desarrollo de su personalidad.

2. **Motricidad:** Son muchos los estudios científicos y autores que han mostrado la gran influencia que tiene la motricidad en la construcción de la personalidad. Las contribuciones de autores como Piaget (Piaget, 1990), Bruner (Bruner, 1979), Guilmain (Guilmain y Guilmain, 1981) entre otros, han permitido entender la influencia de la motricidad en el desarrollo de la personalidad y la conducta.

Durante la etapa infantil el descubrimiento del propio cuerpo y el movimiento son los principales elementos que permiten al niño/a ponerse en contacto con el mundo o realidad que les rodea (Madrona, Jordán y Barreto, 2008). Según Piaget (1936) citado en Madrona et al. (2008) a través de la actividad corporal el niño/a crea, aprende, piensa y afronta los diferentes problemas que puedan surgir. A medida que el niño/a va desarrollando las funciones psicomotrices, comienza a conocer su cuerpo y a darse cuenta de que puede interactuar con la realidad de diferentes maneras. Cuando desarrolla la motricidad global, empieza a descubrir sensaciones como el equilibrio, la coordinación, la agilidad, y que éstas le permiten alcanzar objetivos y participar en la realidad. A medida que van adquiriendo dichas destrezas, estas a su vez tienen una influencia en el desarrollo emocional y construcción de la personalidad.

Por otro lado, la motricidad fina, relacionada con la habilidad manual, tiene una gran relevancia para el desarrollo de la personalidad, ya que la utilización de juguetes u objetos a modo de juguetes, no solo sirve para mejorar sus destrezas y habilidad manual, sino también para dar un significado a dicho juguete que representa una parte de la construcción de la realidad del niño/a. En el desarrollo de la motricidad, el juego es el mejor de los escenarios para promover el aprendizaje emocional, ya que la practica por sí misma genera y promueve reacciones emocionales ligadas al estado de actividad del cuerpo del niño/a (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013),(Zins y Elias, 2007; Frijda, 2007).

- 3. La inteligencia:** siguiendo la definición proporcionada por Marina (1994), la inteligencia humana es la capacidad de controlar y dirigir operaciones mentales que permite al individuo crear y manejar la realidad e irrealidad en la que viven y de esta manera adaptarse al medio. Esto permite al individuo crear y resolver problemas, asimilar los datos extraídos de la realidad a sus esquemas subjetivos, los adapta y opera sobre la realidad, de esta manera crea su propia visión sobre el mundo en el que vive (Moreno, Vicente y Martínez, 1998). Citando a Weschler en Marina (1994) *“la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva e intencional, para enfrentarse eficazmente con su medio”* (Marina, 1994).

En relación a la inteligencia a través del juego, tanto los niños como los adultos deben poner en práctica sus habilidades intelectuales al afrontar desafíos o situaciones presentes en los juegos. Sobretudo se pone en práctica la inteligencia práctica a través de la manipulación de los juguetes u objetos, aprenden a analizarlos, reflexionar sobre ellos y darles un significado o razonamiento, de este modo, se comienza a poner en práctica la inteligencia abstracta.

- 4. Creatividad:** de manera natural, por sí misma, el proceso de jugar ya implica
-

un proceso de creatividad, en numerosas ocasiones los niños juegan e imitan la realidad y para ello hacen uso de su creatividad no sólo para crear historias y fantasías sino también para buscar juguetes y objetos, y adaptarlos e imaginarlos como elementos importantes de su historia. Por lo tanto, los juegos son una de las herramientas más poderosas para activar la imaginación y creatividad tanto de los más jóvenes como de los adultos.

5. **La sociabilidad:** A través de los juegos, sobre todo los cooperativos se está fomentando relaciones sociales entre niños, en este contexto la comunicación es esencial pues deben ponerse de acuerdo en las reglas de los juegos así como establecer estrategias para ayudar a sus compañeros o todo lo contrario. En estos juegos se establecen los primeros diálogos y negociaciones que servirán de base para relacionarse con el mundo real.

En la Tabla 2.5 se puede ver una tabla resumen de como el juego afecta a los 4 elementos que componen la personalidad.

ASPECTOS QUE MEJORA EL JUEGO			
Desarrollo psicomotor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equilibrio. ▪ Fuerza. ▪ Manipulación de objetos. ▪ Dominio de los sentidos. ▪ Coordinación oculo-motriz. ▪ Capacidad de imitación. ▪ Coordinación motora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimula la atención, ▪ la imaginación, ▪ la creatividad, ▪ la discriminación de la fantasía y la realidad, y ▪ el pensamiento científico y matemático. ▪ Desarrollo del rendimiento. ▪ Desarrollo de la comunicación y lenguaje. ▪ Desarrollo del pensamiento abstracto. 	<p>Juegos simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos de comunicación y cooperación con los demás. ▪ Conocimiento del mundo del adulto. ▪ Preparación para la vida laboral. ▪ Estimulación de la moralidad. <p>Juegos cooperativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecen la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos. ▪ Potencia el desarrollo de las conductas pro-sociales. ▪ Facilita la aceptación interracial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla la subjetividad del niño/a. ▪ Produce satisfacción emocional. ▪ Controla la ansiedad. ▪ Controla la expresión simbólica de la agresividad. ▪ Facilita la resolución de conflictos. ▪ Facilita patrones de identificación sexual.

Tabla 2.5: El juego y desarrollo de la personalidad elaborado por Chamorro (2010).

Es innegable el efecto que tiene el juego para el desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, en la adquisición de valores éticos y morales que definen o influyen en la conducta y comportamiento de un individuo. Pero también hay que tener en cuenta el papel de los juegos y su relación con el desarrollo del conocimiento social. Para muchos autores el análisis del contexto sociocultural así como el papel del juego para el desarrollo cognitivo y social ha sido de gran relevancia para entender como el ser humano desarrolla su personalidad (Linaza y Maldonado, 1987; Pellegrini y Smith, 2003; Iglesias, 2013)

El papel de los juegos de regla y la adquisición conocimiento social ha sido ampliamente estudiado por autores como Piaget. Este autor considera que las interacciones sociales

entre iguales forman parte del desarrollo. De modo que inicia investigaciones en relación a los juegos tradicionales y el desarrollo del conocimiento social. Estudió como los niños interiorizan las reglas de los juegos y como las modifican en ocasiones para su propio interés, además hace una distinción entre las diferentes etapas de desarrollo moral del niño/a y la forma en la que el niño/a procesa y entiende las reglas.

En relación a las reglas de juego y la adquisición de las mismas por los niños/as, un estudio relevante es el realizado por Linaza y Maldonado (Linaza y Maldonado, 1987) basado en como los niños/as adquieren las reglas del fútbol. Esto nos sirve de punto de partida para entender la importancia que tiene el deporte y más concretamente el fútbol en el desarrollo de la personalidad y adquisición de valores de los individuos. En este estudio, se ha podido constatar, que a través de la negociación entre iguales y resolución de conflictos, los niños/as aprende sobre los mecanismos de regulación, los cambios en las reglas y las interiorizan (Linaza y Maldonado, 1987). Es importante, destacar que a medida que el niño/a cambia de etapa de desarrollo la interiorización y el significado que se le da a estas normas se vuelve más compleja.

Por otro lado, es importante mencionar el carácter socializador de este tipo de deportes. Por lo tanto, el papel de los deportes en nuestra sociedad no sólo se limita a una práctica lúdica, sino que va más allá y tanto los deportes como los juegos son elementos culturales a través de los cuáles se aprenden y transmiten valores y creencias.

En la siguiente sección se presentan los principales programas o modelos de intervención desarrollados para la promoción de valores dentro de la educación física y el deporte.

2.5. Modelos de intervención para la educación en valores en la educación física y el deporte

El deporte se ha convertido en uno de los principales agentes de socialización para muchas personas, influyendo tanto en sus estilos de vida como en la forma de relacionarse y comportarse con los demás. Se trata de una actividad humana que tiene implícita unos valores culturales y sociales que son reflejo de la sociedad. De manera que, la forma en que las personas se comportan mientras lo practican, o simplemente lo observan, está determinada en gran medida por los valores comúnmente aceptados (Lee y Cockman, 1995).

Profesores, expertos y responsables políticos están de acuerdo en señalar que la actividad física y el deporte son elementos centrales en la promoción tanto de valores sociales como personales (Coakley, 2016; Sanmartin, 2014; Greedorfer, 1992; Parrish, 2003; Cushion y Jones, 2014; ?; Carranza y Mora, 2003), (Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2005), (Bailey, Armour, Kirk, Jess, Pickup, Sandford y Education, 2009).

Dentro de la educación en valores en el campo de la educación física encontramos dos puntos de vista sobre cómo los valores pueden ser promovidos dentro del deporte y la educación física:

1. Por un lado, encontramos autores e investigadores que afirman que las actividades deportivas no generan valores de forma orgánica, por lo que la transferencia de valores depende de la metodología de enseñanza y de las condiciones en las que se ha desarrollado (Heineman, 2001; Contreras, 1998; ?; Cecchini y Montero, 2003; DeBusk y Hellison, 1989). Por lo tanto, este grupo ve el deporte como una forma efectiva de desarrollar los valores humanos, si los educadores o entrenadores son capaces de crear un entorno en el que se puedan enseñar valores específicos que promuevan el desarrollo psicológico y social (Cecchini y Montero, 2003), (Koh, Ong y
-

Camiré, 2016b). Un estudio de Freire (Freire et al., 2016) nos ha permitido entender las percepciones de los profesores de educación física con respecto a la enseñanza de valores en sus clases. Esta investigación encontró que los profesores involucrados en el estudio planearon sus lecciones con el propósito de enseñar valores. En estas lecciones, los maestros desarrollaron actividades que requerían que los estudiantes tomaran decisiones y reflexionaran sobre las actitudes y creencias de los demás, así como que asumieran la responsabilidad de su propio comportamiento. Sin embargo, la mayoría de los profesores entrevistados en este programa expresaron su insatisfacción con los resultados obtenidos y esto puede deberse a la concepción de los valores de los profesores o a la influencia de la cultura escolar (Freire et al., 2016). Consecuentemente, cuando se utilizan valores en un entorno educativo, es importante entender los valores de las instituciones involucradas.

2. Por otro lado, tenemos otro grupo de investigadores que afirman que las actividades deportivas conducen naturalmente al establecimiento de valores (por ejemplo, la socialización, el espíritu deportivo y el juego limpio, el compañerismo, etc.) (Camiré, Trudel y Bernard, 2013), (Jones, 2005), (Thornberg, 2008), (Bailey et al., 2009), (Grau y Prat, 2003). Sin embargo, esto puede incluir tanto valores positivos como negativos; violencia, manipulación, engaño, etc (Arnold, 1999), (González Lozano, 2001), (Camiré y Trudel, 2010). En este sentido, se destaca el elaborado por Bailey (Bailey*, 2005) en el Reino Unido, en el que se investigó acerca de las contribuciones de las actividades física y deportivas definidas dentro del curriculum escolar, y su papel en la inclusión social de los jóvenes. Los resultados de esta revisión sugieren que hay algunas áreas como la salud física y mental en las que se ha demostrado que la práctica del deporte sí que tiene efectos positivos.

Actualmente, el punto de vista más extendido es el primero, es decir, se destaca la importancia de la creación de metodologías y actividades para la promoción de valores

sociales y personales. Dentro del currículum oficial de la educación ya se establece esto como uno de los objetivos de la educación primaria, más concretamente el BOE expresa: *“La asignatura de Educación Física tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno”* (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 2014).

En este sentido, la creación de experiencias que impliquen la reflexión durante la práctica educativa, permitirán al alumnado no sólo conocer su propio cuerpo, sino también comprender y gestionar las emociones y sentimientos vinculados a sus acciones motrices. Éstas se ponen en marcha en diferentes contextos y además contribuyen al desarrollo de otras habilidades como son el respeto a las normas y reglas, el trabajo en equipo, la tolerancia y respeto a los compañeros, entre otras (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 2014).

A continuación, se describen algunas de las habilidades y competencias que están presentes en el currículum oficial de la educación física pero que también son habilidades relevantes para la educación en valores. En la Figura 2.3 se muestra un esquema resumen de estas habilidades.

- **Reacciones emocionales ligadas a la motricidad. Tanto fina y global.** Como ya se mencionó en la sección anterior, a través de la motricidad se promueve el aprendizaje emocional en el niño puesto que la práctica en si misma genera una reacción emocional. A través de sensaciones corporales como el equilibrio, la coordinación, la agilidad, estos adquieren conocimiento sobre su propio cuerpo y al mismo tiempo, les permiten interactuar con la realidad.
-

- **Reflexión y resolución de problemas** Algunos ejercicios y actividades deportivas requieren la elaboración de estrategias y tácticas para avanzar en la actividad, es en este punto donde los niños/as deben reflexionar sobre su actividad y la de sus compañeros y tomar decisiones en consonancia. Es una manera de interactuar con la realidad y transferir el conocimiento adquirido previamente.

 - **Trabajo en equipo y cooperación.** Muchas de las actividades y deportes de equipo requieren del establecimiento de relaciones de colaboración entre los participantes para lograr una meta común. Esto implica poner en práctica habilidades como la reflexión, comunicación, negociación y resolución de conflictos. Además, deben tomar decisiones dentro de un entorno reglado por unas normas. Por lo tanto, el respeto a las normas es otra de las habilidades que se adquieren dentro de la educación física, de esta manera aprenden que para ganar no vale todo y que es importante trabajar de manera colaborativa para conseguir un funcionamiento del equipo.

 - **Atención a la diversidad:** en este sentido, la educación física y los deportes de equipo ofrecen un contexto en el que participan niños/as de diferentes características culturales y físicas. Es por ello que, a través de la práctica aprenden a respetar los diferentes tipos de realidades corporales, así como, los distintos niveles de habilidades motrices del resto de sus compañeros. Es decir, si los compañeros no son tan rápidos como ellos, deben respetar que no todos los niños/as tienen las mismas habilidades. En lugar de tener reacciones negativas hacia ellos, deben intentar ayudarlos para sacar el mayor provecho para sus equipos, o simplemente para desarrollar habilidades como el compañerismo.

 - **Hábitos saludables:** es importante destacar el papel de la Educación Física en la adquisición de competencias vinculadas a los hábitos saludables, tanto desde el punto de vista de la higiene como el de la alimentación, así como, la prevención de
-

prácticas sociales no saludables como puede ser el consumo de alcohol o drogas, etc.

- **Relaciones interpersonales:** está relacionada con la interacción del niño/a con los demás y está estrechamente ligada al desarrollo del juicio moral, en este sentido, la interacción con el resto de compañeros con diferentes formas de actuar y pensar podría entrar en conflicto con su forma de ser. A través de la comunicación y el dialogo deben llegar a ponerse de acuerdo para llegar a una solución por el bien del equipo. Esto abre nuevos caminos hacia la negociación y les enseña entender que hay diferentes puntos de vista. Es una buena manera de superar su egocentrismo.
-



Figura 2.3: Esquema de las principales habilidades presentes en la educación de valores y que se promueven dentro de la educación física y el deporte.

Existen muchos estudios y revisiones que han tenido en cuenta la educación en valores dentro de la educación física y el deporte. Algunos se han centrado en identificar los valores, creencias, actitudes o motivaciones de los propios sujetos de la investigación, ya sean los estudiantes o profesores (Cecchini Estrada, González González-Mesa, Méndez Giménez, Fernández Río, Contreras Jordán y Romero Granados, 2008), (Gao, Lee, Solmon y Zhang, 2009), (Proios y Proios, 2008). Otros se centran más en los procesos de adquisición de valores (Freire et al., 2016), así como, en la propuesta de actividades

y metodologías concretas de promoción de valores dentro de la educación física y/o entrenamientos. (Bailey, 2006; Koh et al., 2017b, 2016a; Gutiérrez, 1995; Omeñaca, 2014).

Existen varios modelos de intervención desarrollados para la promoción de valores en el contexto de la educación física y el deporte. A continuación, se describen algunos de estos modelos y programas (Weiss, Smith y Stuntz, 2008).

2.5.1. Modelo de desarrollo de habilidades para la vida

El objetivo de estos programas es la utilización del deporte como medio para desarrollar competencias sociales y personales. Este modelo se basa en la idea de que todas las habilidades personales y sociales aplicadas en el campo de juego pueden ser transmitidas o transferidas a otros ámbitos de la vida como son; la escuela, la relación de amistad o pareja, la familia, el trabajo, etc.

Las habilidades para la vida son aquellas capacidades y competencias que son útiles y necesarias a la hora de enfrentarse a los desafíos que se presentan en la vida cotidiana de cualquier individuo. Algunas de estas habilidades serían: establecer metas, hábitos saludables y alimenticios, resolución de problemas, toma de decisiones, la comunicación efectiva, empatía, responsabilidad, confianza, etc. Sin embargo, es necesario matizar que para que la transferencia se haga de manera efectiva es necesario diseñar, planificar y ejecutar las actividades con un propósito.

Principales programas desarrollados bajo este modelo:

- Programa *Going for the Goal (GOAL)* de Danish (Danish, 1997), en español (“en busca de la meta”). GOAL es un programa de 10 horas distribuidas en 10 sesiones impartido por estudiantes de bachillerato (seleccionados por sus méritos
-

académicos) a estudiantes de secundaria. El objetivo del programa es enseñar a los adolescentes el control personal y la confianza en sí mismos a la hora de fijar y alcanzar metas, así como, afrontar los problemas que puedan surgir para alcanzar dichas metas, supone una herramienta de gran utilidad para la toma de decisiones y la formación integral como futuros ciudadanos.

- El programa *Sports United to Promote Education and Recreation* (Danish y Nellen, 1997) (SUPER), en español (Deportes Unidos para Promover la Educación y el Ocio), es una variante del programa GOAL pero basado en el deporte. SUPER se basa en la idea de que a través del deporte se pueden desarrollar competencias y habilidades transferibles a otros ámbitos de la vida. El programa SUPER consta de 18 talleres compuestos por 3 tipos de actividades: a) puesta en práctica de habilidades físicas relacionadas con un deporte específico, b) aprendizaje habilidades para la vida relacionadas con los deportes en general, y c) practicando un deporte (Jones, 2007).

Los resultados de este programa fueron positivos y se pudo constatar que los participantes habían asimilado todos los contenidos que el programa les enseñó, aprendieron a establecer metas y alcanzarlas, y se dieron cuenta de que el proceso seguido era más sencillo de lo que ellos se pensaban en un principio (Papacharisis, Goudas, Danish y Theodorakis, 2005). Este programa ha servido de referencia para otras investigaciones pero también para la puesta en práctica de este tipo de programas (O'Hearn y Gatz, 1996, 1999; Thomas y Gatz, 1997; O'Hearn y Gatz, 2002), (Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002).

Una de las principales diferencias entre los programas GOAL y SUPER es la forma en la que se imparten los conocimientos. GOAL es un programa más teórico con actividades de lectura y escritura enfocado a las habilidades para la vida en general, mientras que SUPER es un programa específico para el deporte con un tiempo específico y con actividades orientadas a la acción y la práctica. Al igual que

GOAL en el programa SUPER los participantes más mayores eran los encargados de enseñar el programa a los más jóvenes (Jones, 2007).

- El programa *The First Tee* es un programa de desarrollo positivo juvenil basado en el deporte cuyo objetivo es “*impactar las vidas de los jóvenes proporcionando programas educativos que construyen el carácter, inculcan valores que mejoran la vida y promueven opciones saludables a través del juego del golf*” (www.thefirsttee.org). El programa estructura su plan de estudios siguiendo el programa de habilidades para la vida y de formación de entrenadores definido por Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbrey (2004) (Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005). Dentro del programa *First Tee* las habilidades para la vida se integran dentro de la práctica del golf. Esta relación se enseña de manera integrada utilizando lecciones sistemáticas y progresivas donde se trabajan las habilidades personales e interpersonales, la autogestión de emociones o inteligencia emocional, el establecimiento y la consecución de metas, así como, la toma de decisiones y resolución de conflictos (Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter y Price, 2013).

Se hizo una evaluación durante un año de la implementación del programa *The First Tee* y los resultados han demostrado que su aplicación ha tenido un impacto positivo en todos los jóvenes que han participado en el programa, además se pudo comprobar cómo los estudiantes habían aplicado las habilidades y conocimientos aprendidos en el programa en otros contextos. De modo que la integración de ciertos conocimientos teóricos en la práctica del propio deporte genera una mayor motivación e impacto en el desarrollo de los estudiantes (Weiss et al., 2013).

2.5.2. Modelo para la responsabilidad personal y social de Hellison

Hellison creó el *Physical Education At-Risk Youth Program* (Programa de educación física para jóvenes en riesgo) en la Universidad de Illinois de Chicago. El objetivo de este

programa era ayudar a que lo jóvenes más desfavorecidos, o en riesgo de exclusión social a tomar las riendas de sus vidas, adquiriendo valores y comportamientos que mejoren sus vidas. Todo ello a través de la educación física y el deporte. Además, dentro de este programa se da formación a profesores y educadores acerca de cómo enseñar y trabajar con este colectivo (Hellison, 1990), (Hellison et al., 1995).

Este modelo de responsabilidad social y personal se divide en 5 niveles, cada uno de ellos basado en el anterior. A continuación se describen estos niveles:

- Nivel 1: *Respeto*. Autocontrol para respetar los derechos y sentimientos de los demás.
- Nivel 2: *Participación y Esfuerzo*. Participar y esforzarse en las actividades del programa.
- Nivel 3: *Autonomía*. Autogestión haciendo hincapié en la independencia y el establecimiento de las propias metas.
- Nivel 4: *Ayudar a los demás*. Cuidar y ayudar a los demás.
- Nivel 5: *Transferencia*. Aplicar las responsabilidades y habilidades aprendidas en los niveles anteriores a otros ámbitos o contextos como puede ser en la casa, barrio, etc.

Para poner en practica estos niveles, este modelo cuenta con 4 estrategias:

- **Concienciación**: dejar claro a los jóvenes en que consiste el programa y las capacidades y habilidades que se van a desarrollar en cada uno de los niveles en los que van a trabajar. Esto se puede realizar a través de pequeñas charlas del profesor o grupos de discusión.
-

- Asegurarse que los estudiantes experimenten con éxito cada nivel. De este modo se mantiene el interés y motivación de los estudiantes en el programa.
- Crear experiencias para la toma de decisiones y la resolución de problema en cada uno de los niveles.
- Auto-reflexión, al final de cada sesión se crean actividades para que los jóvenes reflexionen sobre sus propios valores, comportamientos e intenciones en cada nivel.

2.5.3. Programas de educación socio-moral, Bredemeier y Shields

Aunque han sido varios los investigadores que han indagado en el uso de programas para el desarrollo moral dentro de la educación física y el deporte (Gibbons et al., 1995; Gibbons y Ebbeck, 1997; Solomon, 1997). Los autores más importantes dentro de este campo han sido Bredemeier y Shields que han desarrollado un programa socio moral para trabajar con estudiantes en riesgo de exclusión social en una escuela urbana (Shields y Bredemeier, 1995),(Miller, Bredemeier y Shields, 1997). Para lograrlo, pensaron que el desarrollo moral dentro de la educación física y el deporte podría tener un gran impacto dada su naturaleza pública y fácilmente observable (Miller et al., 1997). Para ello se han basado en los estudios de Kohlberg (1981) y Piaget (1932) sobre el desarrollo de la moral a través de la observación en el juego, ya que en este contexto los niños se enfrentan a situaciones y problemas que les sirven como medio para la resolución de conflictos, toma de decisiones y, por ende, para el crecimiento moral. Los objetivos de esta intervención fueron: promover la empatía, promover la madurez del razonamiento moral, la motivación hacia las tareas y la auto-responsabilidad. Para poner conseguir estos objetivos se establecieron 4 estrategias de intervención propuestas por Rest (1984):

1. *Aprendizaje cooperativo*, creación de actividades y tareas que requieran trabajar de
-

manera colaborativa y en equipos.

2. *Construcción de una moral común*: a través de actividades grupales para la resolución de problemas, la discusión de problemas morales reales, uso de dilemas morales para la introducción de temas morales relevantes.
3. *Creación de un clima de motivación para la realización de las tareas*: enfatizar las metas y logros personales, el aprendizaje y disfrute del juego, enfatizar logros personales y no compararlos con los de los compañeros.
4. *Transferencia de poder del maestro a los estudiantes*, esto permite promover la responsabilidad personal y social de los participantes, siguiendo las estrategias de auto-responsabilidad definidas por Hellison (Hellison, 1985; Hellison y Templin, 1991) se usaron los niveles propuestos por Hellison como un sistema de comunicación entre estudiantes y profesores que les permite discutir y reflexionar sobre comportamientos y actitudes que se pueden considerar apropiadas o inapropiadas (Miller et al., 1997).

2.5.4. Modelo de deportes para la paz de Ennis y colabs

El Programa Deporte para la Paz fue desarrollado por la pedagoga Catherine Ennis (Ennis, 1999), y estaba destinado a jóvenes urbanos con pocos recursos económicos, familias mono parentales, con dificultades para comunicarse y relacionarse con los demás y sin acceso a la educación o formación. (Ennis, Cothran, Davidson, Loftus, Owens, Swanson y Hopsicker, 1997), (Ennis, 1999). El objetivo de este programa era trabajar la responsabilidad personal y social, las habilidades para la negociación de conflictos, el empoderamiento de los estudiantes dentro del plan de estudios, el sentido de comunidad y fomentar conductas y comportamientos no violentos (Ennis, 1999).

Para comprobar la efectividad de este programa Ennis (1999) diseñó una investigación

en seis colegios de secundaria. El objetivo de esta investigación fue comprobar si el modelo de deportes para la paz tenía efectos positivos en los estudiantes a la hora de interactuar con los demás. El diseño de la investigación se dividía en 3 fases: (1) clase tradicional de fútbol, (2) enseñanza y formación de los profesores sobre el modelo o programa Deporte para la Paz, e (3) implementación del programa de Deporte para la Paz usando una unidad de Baloncesto. Los profesores proponían durante 50 minutos actividades y elementos del programa Deporte para la Paz, que ellos consideraban oportunos u óptimos para cada situación.

Los resultados mostraron que el modelo de Deporte para la Paz fomentaban la responsabilidad compartida por el aprendizaje, la confianza, el respeto y el sentido de familia. Niñas y niños de alta y baja cualificación se sintieron exitosos y respondieron positivamente, creando una comunidad de clase más comprometida y participativa (Ennis et al., 1997; Ennis, 1999).

2.5.5. Programas de intervención de juego limpio o fairplay (en ingles)

Finalmente, dentro de la promoción de valores en el ámbito del deporte debemos destacar los programas y campañas para la formación y promoción del juego limpio o fair play (término inglés). El juego limpio se puede definir como la práctica del deporte de manera sana y beneficiosa para los practicantes en los que se respete las reglas del juego, se evite la violencia, y se desarrollen actitudes positivas hacia la derrota o hacia los adversarios.

El Código de Ética Deportiva del Consejo de Europa define: *"juego limpio" significa mucho más que el simple respeto de las reglas: abarca los conceptos de amistad, de respeto al adversario y de espíritu deportivo. Es, más que un comportamiento, un modo de pensar. El concepto se extiende a la lucha contra las trampas, contra el arte de engañar sin vulnerar las reglas, contra el dopaje, la violencia física y verbal, la desigualdad de*

oportunidades, la excesiva comercialización y la corrupción (de Europa, 1992). Como se puede extraer de esta definición el juego limpio representa no sólo el respeto a las reglas, sino una amplia gama de habilidades sociales como son el esfuerzo, el respeto a compañeros y oponentes o el trabajo en equipo (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2004).

Han sido varios los programas que se han desarrollado para la promoción del juego limpio, a continuación se presentan algunos de los más relevantes:

- **The fair play for kids.** Es un manual para profesores o entrenadores donde se plantean estrategias y actividades educativas para mejorar el razonamiento moral y el desarrollo de actitudes y comportamientos que se consideran deseables dentro del juego limpio. Este manual fue creado por la Comisión de juego limpio de Canadá en 1990 (Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995). Este manual está formado por actividades de carácter interdisciplinario y destinadas a niños de primaria, todas ellas se basan en los ideales identificados por la Comisión para el Juego Limpio, estos valores son: a) el respeto de las reglas y normas, B) el respeto a los árbitros y las decisiones tomadas por los mismos, c) el respeto de los oponentes, (d) que todas las personas tengan las mismas posibilidades de participar, y (e) mantener el autocontrol en todo momento (Gibbons et al., 1995).

En general, el plan de estudios y las estrategias de enseñanza se han basado en la teoría del aprendizaje social de Bandura (Bandura, 1982), y en la teoría de desarrollo estructural (Haan, Aerts y Cooper, 1985), (Kohlberg, 1976). Ambas teorías han demostrado su idoneidad para enseñar y evaluar el desarrollo moral dentro de la educación física y el deporte (Weiss y Bredemeier, 1990). Las principales estrategias de aprendizaje utilizadas dentro del manual han sido: 1) la identificación y resolución de conflictos morales, y 2) el cambio de roles y de perspectivas (Gibbons et al., 1995).

- **Programa Delfos** (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). Es un
-

programa de intervención educativa cuyo objetivo es eliminar las conductas y comportamientos violentos que se producían en los estadios de fútbol por los denominados “ultras”. Los objetivos específicos de este programa son mejorar el juego limpio en el deporte a través de la práctica del deporte, y también la transferencia de estos valores a otros ámbitos de la vida de los jóvenes como son la escuela, la casa, el barrio, etc. Este estudio se centró en trabajar conductas del juego limpio y el autocontrol (Cecchini et al., 2005). Se aplicó el programa a 54 jóvenes de 17-19 años durante 15 semanas y los resultados mostraron efectos positivos en las conductas de juego limpio y el autocontrol, dentro y fuera del ámbito deportivo (Cecchini et al., 2005).

Varios años después, Cecchini y sus colaboradores aplicaron el programa Delfos en un contexto escolar, concretamente con estudiantes de Educación Secundaria, con una muestra de 159 jóvenes de edades comprendidas entre los 13 y 14 años. Creando un grupo control y un grupo experimental, al grupo experimental se le aplicó el programa de intervención durante 20 sesiones. Los resultados también demostraron efectos positivos en el juego limpio en el deporte y el autocontrol para el grupo experimental (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008).

- **White card “Programa tarjeta blanca”** (Vila, González, Martín, Fuentes-Guerra, Martín, Sánchez, Robles y Camacho-Miñano, 2016) este programa forma parte del proyecto “Por una Educación REAL: Valores y Deporte”, que se desarrolló en las escuelas de la Fundación Real Madrid (FRM) durante la temporada 2008-2009, y en el que participaron niños de entre 9 y 15 años. El objetivo del programa era promover comportamientos positivos dentro de la actividad deportiva y consistió en otorgar una tarjeta de color blanca a los jugadores que demostrasen buenas conductas durante los torneos (Vila et al., 2016), esto haría que los jugadores interiorizaran esas actitudes y comportamientos de manera que en el futuro dichas actitudes se manifesten de manera habitual y espontánea (Ortega et al., 2014).
-

2.5.6. Campañas e iniciativas llevadas acabo a nivel europeo

Además de todos los programas y modelos de intervención que hemos visto en la sección anterior, tanto a nivel estatal como a nivel europeo han sido muchas las campañas e iniciativas llevadas acabo con el objetivo de promover valores en el deporte y luchar contra las violencia y los comportamientos y actitudes intolerantes, racistas o de cualquier otra índole. A nivel Europeo se han llevado a cabo iniciativas como “Las Semanas de Acción de los Futbolistas” (Fare Networks, 2015), que reúne a diferentes profesionales del fútbol y público en general durante dos semanas en las que tienen lugar diferentes actividades relacionadas con el fútbol y la lucha contra la discriminación. El tipo de actividades propuestas implican una participación activa de los asistentes mediante, coreografías, talleres de graffiti, debates, preguntas y respuestas a ex-jugadores famosos, podcasts, videos, teatro, jornadas de la mujer en el fútbol, etc.

La campaña “*Cuando el racismo gana, el deporte pierde*”, desarrollada en los Países Bajos, o “*No al Razzismo*” desarrollada en Italia (Marsh, P. and Fox, K. and Carnibella, G. and McCann, J. and Marsh, 2005), son otros ejemplos. En España se podría destacar la campaña “*Cuenta hasta tres*”. En esta campaña se enfatizaron tres puntos (Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, 1995):

1. Animar tanto al esfuerzo como al éxito.
2. Respetar las decisiones de los entrenadores y oficiales.
3. Mostrar deportividad.

En Lituania se implementó el programa olímpico educativo llamado *olympic education, values, and behaviour* (*Educación Olímpica, valores y conductas*), y demostró que los atletas que había participado en dicho programa habían obtenían mejores

resultados en la evaluación de los comportamientos prosociales y antisociales, ya que estos programas estaban orientados a fomentar el juego limpio o *fairy play*.

Otro ejemplo de los efectos positivos de los programas deportivos organizados es el *Proyecto Juventud Deportiva* (Parker, Morgan, Farooq, Moreland y Pitchford, 2017). Este proyecto implementó una intervención deportiva para reducir la delincuencia juvenil y la conducta antisocial. Los resultados mostraron que el proyecto ayudó a los participantes a desarrollar habilidades de liderazgo, que reconocieron como vitales no sólo para el éxito en el deporte, sino también en otros campos sociales como la educación, la formación y el empleo.

Por otro lado, Eloy y Kirk (Eley y Kirk, 2002) con su investigación concluyeron que la aplicación de un programa deportivo propició el aumento de las medidas de altruismo, orientación comunitaria, liderazgo y sentido de sí mismo entre los participantes. En una dirección paralela, O'Callaghan, Reitman, Northup, Hupp y Murphy (2003) (O'Callaghan et al., 2003) también determinaron la influencia de un programa deportivo en la generalización de habilidades sociales y de actitudes prosociales.

Finalmente, a nivel nacional, un programa reciente que merece la atención es el desarrollado por el ayuntamiento de Valencia. Éste ha puesto en práctica la campaña denominada "*Con respeto ganamos todos*" dirigida al fútbol base (formado por categorías juveniles) que se lleva a cabo en los campos de fútbol municipales de la ciudad de Valencia (Ayuntamiento de Valencia, 2018).

La mayoría de estas iniciativas están pensadas para ser desarrolladas entre niños y jóvenes. Por lo tanto, la educación desde edades muy tempranas, es un elemento clave a la hora de intentar combatir esta problemática. Según la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982) y el desarrollo moral (Kohlberg y Hersh, 1977), la adquisición de los valores se produce mayoritariamente a través de la observación y la participación activa en la sociedad, y se ve reforzada por adultos o personas significativas para los niños/as

como son la familia, los amigos, el profesorado, sus entrenadores/as (Cecchini Estrada, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2014; Rodríguez-Groba, Eirín-Nemiña y Alonso-Ferreiro, 2017). Por lo tanto, los principales agentes socializadores son los profesores de educación física y entrenadores, ya que tienen un papel primordial a la hora de crear situaciones de aprendizaje en la que la transmisión de valores éticos y morales ocupan un lugar central.

2.5.7. Estudios realizados para la evaluación de valores dentro de la Educación física y el deporte

Comprender los valores asociados al deporte es crucial para educadores, entrenadores y psicólogos del deporte, ya que los valores individuales contribuyen a saber lo que es deseable para trabajar a nivel general (MacLean y Hamm, 2008), (Gutierrez, 1996). Esta sección examina qué métodos se han utilizado en la literatura científica para evaluar los valores específicamente en la educación física y el deporte.

La Escala de valores de Rokeach (1973) y el Cuestionario de Valores de Shwartz y Bilsky (Schwartz y Bilsky, 1987), son las principales herramientas para medir valores en la población en general, si bien también se han usado para medir los valores dentro del área de la educación física y el deporte.

Dos de los autores más representativos en la investigación de valores en el deporte son Lee and Cockman (Lee y Cockman, 1995), que en 1995, crearon un estudio para detectar los valores más comunes entre los jóvenes atletas. Siguiendo el método de Kohlberg (Coldby y Kohlberg, 1987), este estudio incluye entrevistas semi estructuradas a 87 jugadores masculinos de fútbol y tenis, y a 97 jugadoras femeninas, a las que se les preguntó sobre una serie de dilemas morales deportivos. A partir de este estudio se identificó un conjunto de 18 valores. Estos valores fueron útiles para comprender el proceso de toma de decisiones de los jóvenes atletas, convirtiéndolo así en una

herramienta de gran relevancia para el desarrollo de un sistema de valores deportivos. Los 18 valores identificados por Lee y Cookman fueron los siguientes: (1) Logro, (2) Cuidado, (3) Acompañamiento, (4) Conformidad, (5) Conciencia, (6) Mantenimiento de contratos, (7) Disfrute, (8) Equidad, (9) Juego limpio, (10) Salud y buen estado físico, (11) Obediencia, (12) Imagen pública, (13) Deportividad, (14) Auto-actualización, (15) Mostrar habilidades, (16) Cohesión de equipo, (17) Tolerancia y (18) Ganar.

Lee et al. (2000) ampliaron esta investigación desarrollando nuevos estudios relacionados con los valores de los deportes juveniles. Crearon el Cuestionario de Valores en el Deporte Juvenil (Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ)) para detectar los valores predominantes entre los atletas adolescentes en Inglaterra. El YSVQ fue diseñado siguiendo las principales teorías derivadas de Rokeach, Braithwaite y Schwartz (Rokeach, 1973; Braithwaite y Law, 1985; Schwartz, 1992) y se estructuró en cuatro estudios basados en 18 valores identificados por Lee y Cockman (Lee y Cockman, 1995). El propósito de la YSVQ era identificar qué valores siguen más los jóvenes deportistas (Lee y Cockman, 1995). Este estudio demostró que la estructura de valores de estos jóvenes deportistas coincide con los resultados obtenidos en la investigación anterior.

Ponce-de León-Elizondo et al. (2014) desarrolló un cuestionario para determinar qué valores toman los niños de entre 11 y 12 años como referencia en los deportes de equipo, así como la jerarquía en la que se clasifican esos valores. Crearon *El Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo*, para su elaboración se revisaron las siguientes herramientas de medición de valores: Escala de Valores de Rokeach (1973), Cuestionario de Valores de Schwartz y Bilsky (1987), el Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte de Gutiérrez (1995) y el Cuestionario de Valores en el deporte juvenil de Lee, Whitehead y Balchin (2000). La estructura de este cuestionario está compuesta por tres partes: una primera parte, con preguntas para conocer el contexto dónde se realiza la actividad deportiva de los encuestados; una segunda parte, para valorar, usando una escala tipo Likert de 5 puntos, cada uno de los 19 valores asociados

a los deportes de equipo (algunos extraídos del YSVQ, y otros nuevos como táctica, superioridad de equipo, elitismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, espíritu de equipo y logro de equipo.) y finalmente, una escala de jerarquía de valores, en la que deben seleccionar los tres valores más relevantes y menos relevantes en su escala (Ponce-de León-Elizondo et al., 2014).

En el contexto del fútbol, Cruz, Baixadós, Valiente y Capdevilla (Cruz et al., 1995) utilizaron el cuestionario YSVQ, pero también desarrollaron y validaron un estudio sobre actitudes y comportamientos relacionados con el juego limpio en el fútbol. Desarrollaron una entrevista semi-estructurada para jóvenes futbolistas españoles. Esta entrevista presentó diferentes situaciones futbolísticas a través de una variedad de dilemas. Las respuestas de los jugadores y sus explicaciones permitieron a los autores identificar los valores subyacentes de los jugadores. Identificaron el siguiente conjunto de 13 valores (Cruz et al., 1995), (Cruz Feliu, Boixadós i Anglès, Torregrosa y Mimbbrero Palop, 1996):

1. **Mostrar habilidades:** poner en práctica las destrezas o habilidades requeridas durante el juego tanto técnicas como tácticas.
 2. **Victoria:** Obtener ventajas o superioridad en el resultado de un partido, utilizando para ello cualquier recurso, lícito o ilícito.
 3. **Utilidad:** Obtener beneficios para el equipo mediante acciones anti-reglamentarias.
 4. **Diversión:** Disfrutar del juego independientemente del resultado, experimentando sentimientos de satisfacción.
 5. **Cohesion de equipo:** Mantener la “táctica” y el “estilo de juego” (tanto explícito como implícito) recomendada por el entrenador.
 6. **Mantenimiento de contrato:** Jugar según el espíritu del juego, aceptando los lances del mismo.
-

7. **Deportividad:** Mostrar comportamientos positivos hacia los oponentes, aceptando las derrotas.
8. **Preocupación por los demás:** Mostrar interés por los otros miembros del equipo contrario.
9. **Obediencia:** Cumplir los mandatos dados por el entrenador y/o el árbitro.
10. **Imagen Social:** Realizar acciones encaminadas a ganar la aprobación por parte de los miembros del equipo, el público y los técnicos.
11. **Conformidad:** Acomodarse a las expectativas de los otros miembros del equipo durante el partido.
12. **Equidad:** Buscar la igualdad y la equidad a partir de la reciprocidad de las acciones de los demás.
13. **Responsabilidad Social:** Sentimientos de satisfacción por cualquier acción que muestre algo bien hecho.

Finalmente, Gutiérrez (2003) utilizó un cuestionario para estudiar los principales valores presentes en la educación física y el deporte. Los resultados de este cuestionario demostraron la existencia de diferencias en los valores presentes en la educación física y el deporte. Definió una estructura de cinco factores entorno al cual se guían los valores: 1) logro y poder social, 2) deportividad y juego limpio, 3) expresión de sentimientos, 4) compañía y diversión, y 5) habilidad y forma física (Gutiérrez, 2003). Además, Gutiérrez clasificó estos factores en dos tipos de valores:

- *Valores sociales:* que incluyen valores como la participación universal, el respeto a los demás, la cooperación, las relaciones sociales, la amistad, la competitividad, el trabajo en equipo, la expresión de sentimientos, la responsabilidad social, la
-

convivencia, la lucha por la igualdad, el compañerismo, la justicia, la preocupación por los demás, y la cohesión del grupo.

- *Valores personales*: incluye habilidad (físico y mental), creatividad, diversión, desafío personal, autodisciplina, autoconocimiento, mantener o mejorar la salud, logro, recompensas, aventura, riesgo, deportividad y juego limpio (honestidad), espíritu de sacrificio, perseverancia, autocontrol, reconocimiento y respeto (imagen social), ocio, humildad, obediencia, justicia, autorrealización, y autoexpresión. (Gutiérrez, 1995).

Todas estas herramientas y cuestionarios han servido como punto de partida para el diseño y desarrollo de programas y metodologías basadas en el uso de los valores asociados a la práctica del deporte. Ya que a partir de los resultados de estos estudios se ha podido delimitar los valores predominantes en el deporte y más concretamente en el fútbol. Como el objeto de esta tesis es trabajar los valores del ámbito del deporte, todas estos estudios han proporcionado información útil para comenzar a trabajar en este campo.

Artículo	Valor	Enfoque Teórico	Metodología	Técnicas	Evaluación	
					Indirecta	Directa
Arweck, E. et al. (2005)	Paz, respeto, amor, tolerancia, honestidad, humildad, cooperación, responsabilidad, felicidad, libertad, simplicidad y unidad	Clarificación de valores, educación del carácter)	Programa LVEP	Canciones, historias, obras de teatro, juego, danza, música, drama, arte, discusiones	X	X
Arweck, E. et al. (2005)b	Amor, verdad, paz, conducta correcta, no violencia y aclaración de valores, educación del carácter	Desarrollo moral	Programa SSEHV	Orar, sentarse en silencio, contar historias, cantar, actividades de grupo	X	X
Arweck, E. et al. (2004)	Paz, respeto, amor, tolerancia, honestidad, humildad, cooperación, responsabilidad, felicidad, libertad, simplicidad y unidad	Clarificación de valores	Programa LVEP	Canciones, historias, discusión en grupo, sesiones de preguntas y respuestas, re-dacciones	X	X
Prencipe, A. et al.(2002)	Prejuicio, racismo, justicia, honestidad, laboriosidad, patriotismo, religión	Desarrollo moral	Dilemas morales	Casos de estudio		X
Priem, R. et al.(1998)	Descubrir valores y moralidad	Desarrollo moral	Dilemas morales	Dilemas y preguntas		X
(Djassemi, 2018)	Responsabilidades, respeto, justicia, sensatez, confianza, honestidad e integridad	Aprendizaje activo	Discusión en grupo, orientada a proyectos	Observación, identificar dilemas y cuestiones morales		X
Aypay, A. (2016)	valores terminales de Rocheach		Jugando	Juegos		
Kode, S.(2012)	No específica	Aprendizaje activo	Talleres	Conferencias, discusiones, juego de roles, ejercicios prácticos, reflexión, videos, películas, libros de texto, revistas, periódico, etc		
Nzahabwanayo, S. (2018)	Patriotismo, integridad, coraje, auto-sacrificio, trabajo duro, y la defensa de la propia dignidad	Aprendizaje activo		Lectura, canciones, literatura, servicio comunitario		

Tabla 2.4: Resumen de los métodos de evaluación utilizados en la revisión de la literatura sobre la enseñanza de valores desde el punto de vista educativo.

TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación TICs, están produciendo grandes transformaciones en la sociedad tanto, a nivel tecnológico como, a nivel económico y social. Las instituciones educativas, por su parte, deben adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad que llevan aparejadas de manera implícita cambios en las necesidades del alumnado. No olvidemos que este cambio tecnológico ha influido en la manera en la que las personas recibimos y asimilamos la información. La inmediatez en la transmisión de los contenidos, así como, la presencia de contenidos en múltiples formatos audiovisuales, hacen que los docentes deban adaptar sus metodologías a las nuevas demandas de la sociedad pero también, a las nuevas características de su alumnado.

En este sentido, en la última década, se ha comenzado a producir un cambio respecto al uso metodologías tradicionales y es que, actualmente, el uso de las TICs en la educación ha sido ampliamente difundido, recursos como Mundos Virtuales (MV) (Berns, Gonzalez-Pardo y Camacho, 2013b), (González-Pardo, Rosa y Camacho, 2014), videojuegos o Serious Games (Ma, Oikonomou y C. Jainm, 2011), (Young et al., 2012), han demostrado un enorme potencial como herramientas educativas, que pueden ser aplicadas con éxito

para mejorar la experiencia de los alumnos y profesores, y para aumentar el interés por tanto de ambos colectivos (Berns, Gonzalez-Pardo y Camacho, 2012, 2011).

En esta sección se mostrará el papel que desempeñan las herramientas digitales para la educación en valores y se verá cuáles son las principales tecnologías que se han estado utilizando para la promoción y transmisión de valores en diferentes contextos.

Tras una primera revisión en la literatura científica sobre metodologías y herramientas digitales para la educación en valores éticos y morales, teniendo en cuenta las principales teorías o enfoques para la educación en valores previamente descrita e la sección 2), se ha encontrado que los videojuegos, juegos serios, gamificación, plataformas de aprendizaje online y la narración interactiva, son algunas de las herramientas más utilizadas. Y en relación a las metodologías encontramos que el *aprendizaje activo* es uno de los enfoque de aprendizaje más utilizado cuando se trabaja con herramientas tecnológicas. En las próximas secciones se analizará en profundidad el concepto del videojuego así como su papel dentro de la educación en valores. Finalmente, se concluirá con la descripción de otras herramientas tecnológicas que han sido populares en el ámbito de la educación en valores.

3.1. El videojuego como un caso particular de juego

Hoy en día, jugar a los videojuegos se ha convertido en algo más que un elemento de entretenimiento en nuestra vida cotidiana. Ha sido tanta su popularidad que, en las últimas décadas, se ha convertido en una industria que ha alcanzado una popularidad superior a la de otras grandes industrias del entretenimiento como son el cine y la literatura. Desde sectores de la sociedad como la educación (De Gloria, Bellotti y Berta, 2014), el deporte (Hamari y Sjöblom, 2017), la formación (Rosser, Lynch, Cuddihy, Gentile, Klonsky y Merrell, 2007), el marketing (O'Donohoe y Vedrashko, 2011) hasta la

práctica clínica (Kato, 2010) o la industria aeroespacial (Stone, Panfilov y Shukshunov, 2011), entre otras, han visto el potencial de los videojuegos como elementos no sólo de entretenimiento sino también de aprendizaje e interacción social. Pero, ¿qué es un videojuego?, ¿qué elementos tienen para hacerlo tan atractivo? y ¿cuál es su potencial para la educación en general y, más concretamente, en la promoción de valores?. A continuación, trataremos de responder a estas cuestiones.

Antes de intentar definir qué es un videojuego, es necesario definir qué es un “juego” y qué elementos son característicos del juego, esto nos ayudará a entender que es el videojuego. Ya que éste es un caso particular de juego.

Uno de los referentes para entender qué significa el concepto de juego, y su importancia para la sociedad, es el libro *Homo Ludens* (1944) de Huizinga (Huizinga, 1972), historiador y filósofo holandés. Este autor defiende el juego como un elemento de vital importancia para la evolución social y cultural del individuo. El afán de superación y de descubrimiento que genera la implicación en un juego es un motor para el crecimiento personal y social, por lo tanto, tiene un efecto psicológico en el ser humano. Autores como Sicart Sicart (2014) defienden esta misma idea afirmando que *“el juego es una manifestación humana que usamos para expresarnos y para estar en el mundo”* citado en Aranda (2015), en este sentido, a través del juego los seres humanos entienden el mundo que les rodea y moldean la forma en la que se comportan y relacionan con los demás. Es innegable el papel que tiene el juego en el desarrollo humano y por ello es necesario profundizar más en su concepto y características.

A la hora de definir el concepto de juego, tomaremos como referencia la definición proporcionada por Huizinga y Iudens (1955) que lo define como: *“una actividad libre que ocurre fuera de la vida ordinaria porque se considera que no es seria, aunque a veces absorbe al jugador intensa y completamente. Ajena a intereses materiales, se trata de una actividad que se realiza de acuerdo con unas reglas, de forma ordenada, dentro de unos*

determinados límites espacio-temporales. Promueve la formación de grupos que tienden a rodearse a sí mismos de secreto acentuando sus diferencias respecto del resto utilizando los medios más variados” (Huizinga y Iudens, 1955).

Son muchos los autores que tienen en cuenta la definición de Huizinga para establecer su propia definición acerca del juego. Uno de ellos ha sido Juul (2005), otro referente en el campo del juego, que amplía esta definición y lo define a partir de 6 características:

- Es un sistema formal basado en reglas.
- Origina diferentes resultados y con consecuencias que pueden ser cuantificables.
- Genera diferentes valoraciones de los resultados en función de las consecuencias producidas por las acciones en el juego.
- El resultado del juego estará influenciado por los esfuerzos que el jugador ejerce.
- El jugador se sienten emocionalmente apegado al resultado, es decir, se genera un sentimiento de felicidad o frustración dependiendo del resultado.
- El juego puede desarrollarse con o sin consecuencias en la vida real.
- El juego puede desarrollarse con o sin consecuencias en la vida real.

Teniendo en cuenta estas características Juul define el juego como *“un sistema formal basado en reglas con resultados y consecuencias variables y cuantificables, donde a diferentes resultados se le asignan diferentes valores, el jugador se esfuerza con el objetivo de influir en el resultado, el jugador se siente atraído emocionalmente por el resultado y las consecuencias de la actividad son negociables”* citado en Aranda (2015). Partiendo de esta definición, para Juul (2005) cuando se habla de videojuegos se hace referencia a un juego que usa un dispositivo electrónico como puede ser un móvil, una computadora, una consola de juegos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estas definiciones de los juegos, se puede definir al videojuego como un **nuevo tipo de juego mediado por dispositivos tecnológicos**. Por lo tanto, el conocimiento de las características y estructuras del juego nos permiten entender las implicaciones emocionales que los videojuegos pueden tener en los jugadores, ya que éstos se tienen que enfrentar a diferentes desafíos, reglas o trampas, etc, que generan diferentes reacciones emocionales en los sujetos (Aranda, 2015).

3.2. Videojuegos, motivación y emociones

Aunque el objetivo principal de los videojuegos es el entretenimiento, su diseño está cuidadosamente enfocado en motivar e involucrar al usuario para continuar jugando (Dickey, 2005). Como señalan Johnson y Whiles “*si un juego no genera emociones positivas en el usuario, es poco probable que tenga éxito*” (Johnson y Wiles, 2003). Por lo tanto, la motivación es un factor clave a la hora de generar emociones positivas, hoy en día, en el mundo del diseño de videojuegos existen muchas estrategias para conseguir mantener la atención del jugador, éstas se basan en la utilización de estrategias como las recompensas, incrementar el nivel de dificultad, promover la competencia o diferentes tipos de retroalimentación.

Aumentar la motivación de los usuarios o provocarles ciertas emociones a través del uso de videojuegos es un nuevo campo de estudio que se denomina Juegos Afectivos (Affective games). La investigación de los Juegos Afectivos ha centrado su esfuerzo en adaptar los videojuegos al estado emocional del usuario, a través de la evaluación de las emociones y su repetición con cambios en la dinámica del juego (Lara-Cabrera y Camacho, 2017). Esta tecnología podría proporcionar varios beneficios a la experiencia del jugador, como la adopción de diferentes tipos de mecánicas de juego dependiendo del estado afectivo del usuario, y/o la creación de contenido de juego de forma dinámica

para motivar al jugador. A través de sensores y otros mecanismos, se busca analizar el estado de ánimo del jugador y cambiar las mecánicas y patrones del juego para mantener “enganchado” al jugado.

Por lo tanto, el dominio afectivo o de las emociones dentro del mundo del videojuego juegan un papel muy importante, no sólo a nivel de diseño, para mantener la atención del jugador, sino también a la hora de utilizarlos como herramientas que motiven o fomenten el aprendizaje. No se debe olvidar que, generalmente, en los videojuegos, los jugadores muestran una implicación emocional hacia los personajes y desafíos que se les presentan. En este sentido, el jugador siente cierta empatía hacia su avatar, se preocupa por su destino y necesidades. Esto demuestra, que los jugadores están poniendo en práctica elementos clave del dominio afectivo del aprendizaje (Gros, 2003; Pohl, 2008).

El dominio afectivo del aprendizaje es un concepto procedente de la Taxonomía de Bloom para el aprendizaje (Bloom et al., 1977), esta teoría ha servido de referente para muchos docentes a la hora de diseñar sus metodologías de aprendizaje. El dominio afectivo se refiere a las actitudes, reacciones emocionales, valores, sentimientos, etc, que se generan en las personas ante determinadas situaciones o cosas. En este sentido, la utilización de los videojuegos es un elemento que de manera natural ya provoca una reacción emocional positiva en las personas. Según Gómez-Chacón (2002), una reacción emocional es el resultado de las expectativas del sujeto sobre una cosa o situación y lo que realmente experimenta cuando se produce dicha acción. En este sentido vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje a la utilización de videojuegos podría tener un impacto positivo en los resultados de aprendizaje.

A lo largo de esta sección se verá cómo los videojuegos, pueden apoyar y estimular de manera eficaz el dominio afectivo y la adquisición ciertas competencias y habilidades, que les permiten aprender a gestionar sus emociones, así como identificar la de los demás. Pero, antes de ello, vamos a ver cuáles son las típicas estrategias educativas que se

ponen en práctica a la hora de fomentar el aprendizaje afectivo y veremos cómo pueden ser apoyadas por los videojuegos. Estas estrategias han sido extraídas de Simons and Maushak (2001) citadas por Orey (2010):

- Diseñar los procesos de aprendizaje para que sean realistas, relevantes y técnicamente estimulantes.
- Incluir nueva información.
- Creación de mensajes fuertes y persuasivos, y facilitando el compromiso y participación emocional.
- Involucrar al alumno en la planificación, producción y entrega del contenido y material.
- Después de la instrucción discutir sobre el proceso y realizar críticas constructivas sobre el material y contenidos.

Algunos de los videojuegos que estimulan el dominio afectivo y la adquisición de competencias emocionales son: juegos persuasivos (Fogg, 2002) (Wright y Bogost, 2007), juegos para la salud (DeSmet, Van Ryckeghem, Compernelle, Baranowski, Thompson, Crombez, Poels, Van Lippevelde, Bastiaensens, Van Cleemput et al., 2014) y juegos para el cambio social (Klimmt, 2009), estos juegos están diseñados para cambiar comportamientos y actitudes ya que suelen tratar sobre temas sociales, culturales y emocionales (Dormann y Biddle, 2008). Muchos de estos juegos son juegos de rol que usan la simulación para recrear situaciones que impliquen poner en práctica tanto habilidades cognitivas como afectivas por parte del jugador.

Cuando un jugador está inmerso en una partida, se genera un sentimiento de compromiso acerca del desafío y tareas que su personaje tiene que cumplir. Para alcanzar los objetivos del juego, el jugador debe explorar mundos, tomar decisiones e interactuar

con otros personajes creándose así una vinculación emocional con el personaje y el objetivo final del juego. Todas estas características hacen que se convierta en una poderosa herramienta para trabajar el aprendizaje afectivo.

En la sección 3.5.2, se muestran algunos ejemplos de videojuegos en el que el aprendizaje afectivo tiene un papel relevante a la hora de promover valores y el pensamiento crítico.

3.3. Videojuegos en educación

Tradicionalmente el uso de los juegos se ha considerado uno de las principales actividades que, entre otras muchas cosas, favorecen el desarrollo cognitivo y afectivo durante la infancia (Lee y Goh, 2012), (Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers, 2010), a través del mismo y de manera inconsciente se están poniendo en prácticas habilidades y destrezas como son la resolución de problemas (Smith y Dutton, 1979), creatividad (Garaigordobil Landazabal, 2007), (Belver, 2007), trabajo cooperativo (Landazabal y Azumendi, 2006) etc, actitudes que les serán de gran utilidad cuando lleguen a ser adultos.

Así pues, **el videojuego, como un caso particular de juego**, se presenta como una herramienta de gran potencial educativo, puesto que, a través de la utilización del mismo, los niños/as ya están desarrollando competencias digitales (Gros Salvat, 2009).

Pero, la utilización del videojuego no sólo fomenta el desarrollo de competencias digitales, sino que también aportan beneficios cognitivos y de desarrollo personal para el educando, ya que, cuenta con la ventaja de que son actividades que atraen y motivan al alumnado a su realización. Por esta razón, son más los profesionales del mundo de la educación que han visto el potencial de los juegos y, más concretamente, los videojuegos como recurso pedagógico (Griffiths, 2002).

Numerosas investigaciones destacan el efecto positivo derivados de la utilización de prácticas educativas innovadoras relacionadas con el uso de los videojuegos. Algunas de ellas fueron realizadas por (Bottino et al., 2007), que analiza el impacto positivo en la capacidad de razonamiento de escolares de educación infantil o por la investigación de Zhao y Linaza Iglesias (2015) que investigaron la utilización de los videojuegos como herramienta para desarrollo de competencias y habilidades en entornos escolares, y finalmente, Tüzün, Yılmaz-Soylu, Karakuş, İnal y Kızılkaya (2009) que realizaron una investigación vinculada a la utilización de un juego de ordenador para promover el aprendizaje de la geografía en una escuela de primaria, y en la que constataron un incremento en la motivación de los escolares.

En relación a la implementación de experiencias basadas en el uso de los videojuegos en contextos educativos, existen varios tipos de metodologías ampliamente usadas como son: la “gamificación” (Sawyer y Smith, 2008), (Werbach y Hunter, 2015), los “juegos serios” (Breuer y Bente, 2010), (Michael y Chen, 2006), el “Game-Based learning (GBL)” o Aprendizaje basado en juegos (Corti, 2006), o los “mundos virtuales” (Berns et al., 2013a), (González-Pardo et al., 2014) entre otros. Incluso podríamos destacar algunos juegos comerciales que se han utilizado en la práctica educativa como son *Age of Empires*, *Civilization IV* para la enseñanza de historia, *The Sims* y *World Of Warcraft* para la enseñanza de idiomas (Young et al., 2012).

Young et al. (2012) han realizado una revisión de la literatura dirigida a examinar el uso de los videojuegos como recurso a incorporar en el Curriculum de K-12 (designación utilizada en países como Estados Unidos, Canadá o Turquía, para referirse a una etapa del sistema educativo, en este caso se refiere a la etapa que comprende entre los 7 y 19 años). En este estudio se muestra cómo se han incluido videojuegos en los procesos ordinarios de educación y los resultados que se han obtenido. A continuación, se presenta un tabla resumen (ver Tabla 3.1) de los principales resultados obtenidos

por (Young et al., 2012). En esta tabla se puede ver, que la mayoría de los juegos son videojuegos comerciales, algunos bastante conocidos como Wii Fit. Los principales ámbitos de aplicación han sido las asignaturas de Matemáticas, Educación Física, Ciencias (STEM) e Historia, en general los resultados han sido positivos a excepción de las Ciencias, los estudios analizados no mostraron diferencias significativas entre los grupos control y experimental. Este estudio se ha llevado acabo hasta el 2012, dado que uso de los videojuegos en el ámbito educativo se ha incrementado, en este trabajo hemos ampliado el estudio de (Young et al., 2012) hasta el 2018 y los resultados se pueden ver en la Tabla 3.2.

Artículo	Videojuego	Materia	Competencias	Resultado
Okolo (1992)	Math Masters	Matemáticas	Niños con necesidades educativas especiales	Positivo
Dede et al. (2004)	WhyVille y Mechanics	Ciencias, STEM	Campos vectoriales, aprendizaje social, gravedad	Positiva con limitaciones
Squire (2006)	Civilization	Historia	Empatía	Positivo
Zheng (2006)	Quest Atlantis	Idiomas	gramática, vocabulario	Positivo
O'Hanlon (2007)	Dance Dance Revolution	Educación Física	esfuerzo, capacidad aeróbica	Positivo
Epstein et al. (2007)	Dance Dance Revolution	Educación física		Positivo
Ke y Grabowski (2007)	Astra Eagle	Matemáticas	Competencia interpersonal	Positivo
Kebritchi (2008)	DimensionM	Matemáticas	Motivación	Positivo
Warren et al. (2008)	Quest Atlantis	Idiomas	gramática, vocabulario	Positivo
Harris (2008)	Web Earth Online	Ciencias STEM		Negativo
Harris et al. (2008)	The Logical Journey of Zoombinis	Matemáticas	Resolución de problemas	Positivo
Mhurchu et al. (2008)	Dance Dance Revolution	Educación Física		Positivo
Sell et al. (2008)	Dance Dance Revolution	Educación Física	Esfuerzo, capacidad aeróbica	Positivo
Souter (2008)	Wii fit	Educación Física	Confianza, esfuerzo, capacidad aeróbica	Positivo
Hawkins (2009)	Wii fit	Educación Física	Confianza, esfuerzo, capacidad aeróbica	Positivo
Annetta et al. (2009)	Mega	Ciencias STEM		Negativo
Barab et al. (2009)	Quest Atlantis	Ciencias STEM		Negativo
Mayo (2009)	NIU Tors	Matemáticas	mapas conceptuales	Positivo
Peterson (2010)	Active World, The Sims y WOW ^a	Idiomas	comunicación, trabajo equipo, competencia intercultural	Positivo
Wrzesien y Raya (2010)	e-Junior	Ciencias STEM	Proactividad, comunicación, motivación	Negativo
Akkerman et al. (2009)	Frequentie 1550	Historia	Resolución problemas, habilidades interpersonales, comunicación, discusiones	Negativo
Moshirmia y Israel (2010)	Civilization IV	Historia	Comprensión, retención información	Positivo
Foster (2011)	RollerCoaster Tycoon	Historia	gestión tiempo, resolución problemas	Positivo

Tabla 3.1: Resumen de los principales estudios sobre la utilización de videojuegos dentro de la educación, resumen del trabajo realizado por Young et al. (2012).

^aWorld of Warcraft

Artículo	Videjuego	Materia	Competencias	Resultado
Arena y Schwartz (2014)	Stats Invaders!	Estadística	Probabilidad, intuición, razonamiento estadístico	Positivo
Hitosugi et al. (2014)	Food Force	Idiomas (Japonés)	vocabulario, memorización y retención	Positiva
Irigaray y María del (2014)	Age of Empire I y II	Historia	Toma de decisiones, reflexión	Positivo
Zhao y Linaza Iglesias (2015)	Skylanders		Trabajo en equipo, cooperación, resolución de problemas	Positiva
Moreno Alejo et al. (2015)	Darf esta muriendo y Honoloko	Ética	Resolución de problemas, toma de decisiones	Positivo
Cejudo y Latorre (2015)	Spock	Inteligencia emocional	Toma de decisiones, regulación de emociones, discusión en grupo, reconocimiento emociones	Positivo
Del Moral Pérez et al. (2015)	Naraba World	Matemáticas	Inteligencias múltiples	Positivo
Sandoval Forero y Triana Sánchez (2017)	Reconstrucción	Prosocial	Reflexión, toma de decisiones	Positivo
Strawhacker et al. (2018)	BacToMars	Ciencias STEM	comprensión lectora, habilidades matemáticas, resolución de problemas	Positivo
Carbonell Carrera et al. (2018)	Pokemon Go	Geografía	Orientación espacial	Positivo
Micheloni et al. (2019)	Musa	Música	Conocimientos básicos piano, manejo teclas	Positivo
Bonora et al. (2019)	Smart Cities	STEM	Colaboración, Trabajo en equipo, resolución de problemas	Positivo

Tabla 3.2: Resumen de los principales estudios sobre la utilización de videojuegos dentro de la educación, ampliación del trabajo de Young et al. (2012)

Los videojuegos nos ofrecen entornos interactivos donde los usuarios pueden poner en práctica habilidades que podrían ser necesarias en la vida real pero en un entorno seguro y sin riesgos (Koster, 2013). Esta forma de educación, en la que los estudiantes pueden interactuar con los contenidos, está basada en teorías *constructivistas* de Piaget (1980) y Vygotsky (1979), que han demostrado que el aprendizaje a través de la experimentación e interacción se adquiere de manera más significativa para el educando. Dentro del constructivismo se considera al estudiante como un sujeto activo que debe construir el conocimiento a través de la interacción con el entorno social. El papel del educador es el de facilitador de herramientas y materiales para la construcción del aprendizaje que debe partir de los elementos más generales y básicos, a los más concretos y complejos.

En este sentido, cuando se trata de la utilización de videojuegos dentro de entornos educativos, el papel del docente es el de seleccionar o diseñar aquellos videojuegos que mejor se adapten a la práctica educativa. Si es un videojuego ya diseñado deben utilizarlo siempre como un recurso de apoyo y motivación al proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso del diseño del mismo, ya se puede integrar los contenidos teóricos que se quieren enseñar.

A la hora de decidir cómo integrar los videojuegos en nuestra práctica educativa es necesario delimitar los tipos de videojuegos más usados dentro del mundo de la educación. En las siguientes secciones se destacan algunos de ellos.

3.3.1. Juegos Serios o Serious Games

Un juego educativo es un determinado juego (o videojuego) en el que el usuario puede desarrollar algún tipo de conocimiento, habilidades, inteligencia o actitudes, etc, (Breuer y Bente, 2010). De acuerdo con su objetivo, podemos distinguir entre juegos de entretenimiento y juegos educativos también llamados “juegos serios” (del inglés *Serious Games*). El propósito principal de los juegos de entretenimiento es la diversión del jugador

mientras que el de los juegos serios sería el del aprendizaje de contenidos y/o habilidades (Caballero-Hernández, Palomo-Duarte y Dodero, 2017).

El uso de los juegos serios como herramienta de aprendizaje ha ido en aumento en los últimos años. Actualmente, existen investigaciones en relación a la aplicación de los juegos serios en diversos campos como son la psicología, la empresa, entrenamientos militares, la informática, la sociología o la pedagogía (Breuer y Bente, 2010),

Los juegos serios, entre otros, se diseñan generalmente para el entrenamiento y la resolución de problemas de la vida real a través del uso de videojuegos. En este tipo de juegos, los jugadores adquieren habilidades enfrentándose y superando una serie de retos presentados, dichos retos en muchas ocasiones estar relacionados con el mundo real (por ejemplo, los entrenamientos militares, los pilotos, etc) (Caballero-Hernández et al., 2017).

Teniendo en cuenta estas características, autores como Abt 1979 propusieron el uso de videojuegos y simulaciones como forma de mejorar la educación dentro y fuera del aula. Abt introdujo el concepto de juegos serios y lo define como *“juegos con un propósito educativo explícito y cuidadosamente pensado que no están destinados a ser jugados principalmente para la diversión. Esto no significa que los juegos serios no sean, o no deberían ser, entretenidos”* (Abt, 1970, 1987).

Los juegos serios suelen hacer referencia a los videojuegos, por esta razón, autores como Ritterfeld, Cody y Vorderer (2009) y Zyda (2005) formularon una nueva definición añadiendo conceptos como juego de ordenador o herramientas de entrenamiento en múltiples entornos (Zyda, 2005), en este sentido, Ritterfeld et al. (2009) define el concepto de juego serio como: *“cualquier forma de software de juego interactivo basado en ordenador para uno o varios jugadores que se utilice en cualquier plataforma y que haya sido desarrollado con la intención de ser algo más que entretenimiento”* (Ritterfeld et al., 2009). De manera general, la gran mayoría de las definiciones de juegos serios están de acuerdo en que estos videojuegos se utilizan para algo más que entretenimiento

(Susi y Johannesson, 2007),(Becker, 2017).

En esta línea, otra definición relevante es la proporcionada por Michael y Chen (2006), que define los juegos serios de la siguiente manera: *“un juego serio es un juego en el que la educación (en sus diversas formas) es el objetivo principal, más que el entretenimiento”* (Michael y Chen, 2006), pero también señala que los videojuegos o juegos de entretenimiento utilizados con fines de aprendizaje también pueden considerarse juegos serios (Michael y Chen, 2006), este tipo de videojuegos se denominan juegos comerciales (COST), se tratan de videojuegos comerciales que fueron diseñados para el entretenimiento, pero que también tienen un valor añadido de carácter educativo, más adelante, en este trabajo, se verán algunos ejemplos sobre ellos.

Los juegos serios se diferencian de otros medios de comunicación, como las películas o los libros educativos, porque ofrecen una experiencia en la que los jugadores participan activamente en la toma de decisiones. Los jugadores suelen estar inmersos en la experiencia de juego y están recibiendo retroalimentación sobre sus decisiones. Por esta razón, se supone que los juegos serios logran un mejor resultado de aprendizaje. Según Ritterfeld et al. (2009) *“los juegos serios son a la vez educativos y divertidos porque son intrínsecamente motivadores”* (Ritterfeld et al., 2009).

En cuanto a las principales características el juego serio se destacarían las propuestas por Marcano (2008), a continuación se describen dichas características:

- Están destinados a la educación, la formación en habilidades específicas, la comprensión de procesos complejos, ya sean sociales, políticos, económicos o religiosos.
 - Existe una identificación del jugador con el área de realidad que se está representando en el entorno virtual.
 - Existe un interés manifiesto en su contenido (político, económico, psicológico,
-

religioso, etc.).

- Es un entorno virtual simulado en el que se permite una práctica “segura” a los aprendices en algunas áreas. En casos de entrenamiento, por ejemplo, en el campo militar, los soldados son entrenados para manipular armas.

Otras características propuestas por Chipia (2011) son:

- Los participantes se enfrentan a ciertos datos pre-seleccionados, bajo circunstancias controladas.
- Los participantes deben asumir roles que impliquen diferentes grados de cooperación o rivalidad, y resolver conflictos entre jugadores o equipos mediante la toma de decisiones que reflejen su comprensión de los elementos esenciales del modelo.
- Las decisiones tienen consecuencias que pueden ser castigos o recompensas y éstas vienen dadas de manera azarosa o según las reglas y fórmulas preestablecidas.
- Las decisiones cambian la situación y devenir del personaje..
- El juego serio tiene su propio tiempo, se desarrolla más rápido que el real, en términos generales. Todo sucede rápido. Cada fase de este tipo de juegos representa un período preestablecido.

Las principales características del juego serio se pueden resumir en tres: (1) aprendizaje, (2) juego y (3) motivación. Con la utilización de juegos serios para el aprendizaje, no sólo los estudiantes se divierten a través del juego, sino que también adquieren conocimientos a través del logro de los objetivos del juego.

Existe una gran variedad de aplicación de los juegos serios dentro de la sociedad actual. Sawyer y Smith (2008), han desarrollado una taxonomía de juegos serios,

proporcionando una clasificación de los juegos serios usados en 7 modalidades diferentes relacionadas con siete sectores de la sociedad (Gobierno y ONG; Defensa; Sistema de Salud; Marketing y Comunicación; Educación; Empresarial e Industria). En la siguiente Tabla 3.3 se pueden ver estas modalidades de videojuegos, y cómo se usan en los diferentes sectores. Por ejemplo, juegos de temática de salud, se han utilizado en sectores como el gobierno y la ONGs para la promoción de la salud pública, también se han usado en defensa para la rehabilitación y el bienestar de los soldados. Esta taxonomía de juegos serios sirve como punto de partida para entender la relevancia que los videojuegos están teniendo en muchos de los sectores de nuestra sociedad.

Teniendo en cuenta esta clasificación, esto y siguiendo las recomendaciones de autores como Charsky, para crear un juego serio es necesario entender las características del videojuego, los objetivos, las reglas, los desafíos, y ver cómo pueden ser utilizados y trasladados a una práctica educativa ya que su utilización de manera correcta puede influir en la motivación y facilitar el aprendizaje (Charsky, 2010).

Desde este punto de vista educativo, la clasificación propuesta por Breuer y Bente (2010), en la que se clasifican los juegos serios teniendo en cuenta nueve categorías, es de gran utilidad a la hora de seleccionar y definir el tipo de juego serio que mejor encaja con la experiencia educativa que se pretende desarrollar. Existen 9 características de los videojuegos que debemos tener en cuenta a la hora de seleccionar que tipo de práctica con videojuegos se quiere realizar.

1. *Plataforma*: la plataforma en la que se juega el videojuego por ejemplo, ordenador personal, Sony PlayStation, Nintendo Wii, android, etc.)
 2. *Asignatura*: por ejemplo, historia, matemáticas, lenguaje, física, ciencias, etc.
 3. *Objetivos de aprendizaje*: los propósitos previstos y los logros deseados del juego por ejemplo, mejorar las habilidades lingüística, aprender historia, conciencia
-

ambiental, etc.

4. *Principios de Aprendizaje*: se relaciona con las formas de aprender y proporciona información adicional sobre cómo las personas aprenden de manera más efectiva por ejemplo, memorización, descubrimiento, prueba, ensayo y error, etc.
 5. *Audiencia o público*: por ejemplo, el público en general, los estudiantes de secundaria, las enfermeras, los estudiantes de derecho, el público en general, los niños en edad preescolar, los reclutas militares, etc.
 6. *Modo de interacción*: por ejemplo, multijugador, co-tutoría, un jugador, multijugador masivo, etc.
 7. *Área de aplicación* por ejemplo, educación académica, uso privado, formación profesional, etc.
 8. *Controles/interfases*: las herramientas utilizadas para controlar el juego por ejemplo, gamepad controlado, ratón y teclado, etc.
 9. *Tipo de juego*: es decir, el género de videojuego por ejemplo, rompecabezas, rol-play, simulación, arcade, etc.
-

	Juegos para la salud	Juegos para la publicidad	Juegos para la formación	Juegos para la educación	Ciencia e investigación	Producción	Juegos como Trabajo
Gobierno y ONGs	Educación sobre Salud pública	Juegos políticos	Formación Empleados	Informes Públicos	Recopilación de datos / Planificación	Estrategias y Políticas de planificación	Diplomacia pública, Investigación de opinión
Defensa	Rehabilitación y bienestar	Reclutamiento y Propaganda	Soldados / Entrenamientos de apoyo	Educación en casas escuelas	Juegos de guerra / Planificación	Planificación de guerra e investigación en armas	Mando y Control
Asistencia sanitaria	Cyber-terapia / Exergaming	Políticas de salud Pública y Campañas de concienciación social	Formar profesionales salud	Juegos para la educación de pacientes y control de enfermedades	Visualización y Epidemiología	Fabricación y diseño de biotecnología	Planificación y logística de la salud pública
Marketing y comunicación	Tratamiento de la publicidad	Marketing publicitario con juegos	Uso de productos	Información de productos	Investigación de opinión	Maquinaria	Investigación de opinión
Educación	Informes sobre enfermedades / riesgos	Juegos temática social	Formación profesores / Formación habilidades para el trabajo	Aprendizaje	Ciencias de la computación y reclutamiento	P2P Aprendizaje constructivista documentado	Enseñanza a distancia
Empresas	Salud de los empleados e información sobre bienestar	Educación y concienciación del cliente	Formación a los empleados	Educación Continua y Certificación	Publicidad / Visualización	Planificación estratégica	Mando y Control
Industria	Seguridad Ocupacional	Reclutamiento de ventas	Formación de empleados	Formación habilidades para el trabajo	Simulación de procesos de optimización	Diseño Nano / Bio-Tecnología	Mando y Control

Tabla 3.3: Clasificación de los juegos serios según Sawyer y Smith (2008).

3.3.2. Gamificación

3.3.2.1. Definición del concepto de gamificación

La gamificación es otra práctica educativa en la que los juegos son el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El término gamificación fue acuñado en el 2002 por Pelling (2011), y más tarde desarrollado por industria en 2008, aunque no fue hasta el 2010 que la adopción de este término se generalizó. El primer uso documentado del término “gamificación” fue en 2008 y este concepto se definió como “*el uso de los elementos de diseño del juego en contextos no relacionados con el juego*” (Deterding, Dixon, Khaled y

Nacke, 2011). Hay muchas definiciones de gamificación, aquí puedes encontrar algunas de ellas.

- *El proceso de usar el pensamiento y la mecánica de juego para resolver problema* (Deterding et al., 2011).
- *El uso de la mecánica de juego, la dinámica y los marcos para promover los comportamientos deseados* (Lee y Goh, 2012).

El objetivo principal de la gamificación se centra en aumentar la participación de una persona y motivarla a aprender algo o introducir nuevos patrones de comportamiento mediante la incorporación de elementos y técnicas del juego. Se trata de utilizar elementos derivados del diseño de videojuegos, que pueden ser implementados en una variedad de contextos, no sólo para utilizarlos como videojuegos individuales, sino para aplicarlos a otro tipo de actividades educativas y de aprendizaje. En el estudio realizado por Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), se muestra cómo la implementación de las técnicas de gamificación en el campo de la educación ha tenido resultados positivos (Hamari et al., 2014). Esto se debe a que, mediante la utilización de estos recursos, los niños se sienten más motivados y predispuestos a completar las actividades o desafíos propuestos. En este trabajo nos vamos a centrar en la gamificación como recurso educativo para motivar a los estudiantes en el aprendizaje de valores.

Antes de continuar analizando más las características y elementos de la gamificación, es necesario conocer si existen diferencias entre la gamificación y los videojuegos convencionales, en el estudio realizado por Hamari y Koivisto (2013) se hace una distinción entre ambos conceptos. Por un lado, se considera que en la gamificación el objetivo principal es influir en el comportamiento de los sujetos más allá del disfrute durante el juego. Y por otro lado, también se busca un cambio de comportamiento en los sujetos a través de las emociones inherentes en los juegos como puede ser el sentimiento

de domino, poder, progreso, etc. Mientras que los videojuegos comerciales se diseñan para generar experiencias de disfrute.

Por esta razón, nuestra metodología está basada en la gamificación, porque queremos influir en los comportamientos y conductas de los sujetos de estudio. A continuación, se presentan los elementos característicos de los videojuegos y, por lo tanto, de la gamificación.

3.3.2.2. Elementos de la gamificación

Debido a que la gamificación consiste en el uso de los elementos de diseño del juego o videojuegos en contextos ajenos al entretenimiento, es necesario aclarar cuáles son los “elementos del juego” necesarios para desarrollar una experiencia de gamificación. Estos elementos serán los responsables de atraer y “enganchar” al usuario para jugar el juego o videojuego, incluyen elementos como las reglas, características sociales, incentivos y recompensas, retroalimentación, etc, por lo que son cruciales. Hay muchas clasificaciones y categorías de los elementos del juego, a continuación, se mostrarán algunas de las más utilizadas.

Uno de los autores referentes en relación, a la gamificación es Kapp (2012), este autor define 9 elementos básicos de gamificación:

- **Basados en el juego:** es decir, los sujetos o jugadores deben involucrarse en un desafío o reto, mediado por unas reglas en las que debe existir retroalimentación e incentivos que generen una reacción emocional al jugador. El objetivo es crear un videojuego en el que la gente quiera invertir sus habilidades cognitivas, tiempo y energía.
 - **Mecánica:** incluye la incorporación de diferentes niveles en el videojuego, sistemas de puntos, o insignias. Estos son los elementos que motivan y provocan una
-

respuesta emocional de los sujetos a continuar jugando para superarse.

- **Estética:** Se refiere a los gráficos e interfaz del videojuego, ésta debe resultar atractiva y motivante para el jugador.
 - **Idea del videojuego:** se refiere a la finalidad del juego, debemos pensar en experiencias cotidianas y convertirla en una actividad con elementos que la hagan motivante para los usuarios. Esto se consigue a través de la creación de tareas que sean competitivas, que impliquen, investigación, reflexión, cooperación y todo ello envuelto en una narrativa atrayente. De esta manera convertimos actividades simples en procesos más complejos, en los que los sujetos involucrados compiten entre sí para obtener mejores resultados, subir de nivel, etc, de esta manera, las actividades se hacen más significativas para el jugador.
 - **Involucrar al usuario:** consiste en captar la atención de los jugadores e involucrarlos en el proceso de gamificación, es decir, conseguir que se comprometan a realizar todas las tareas o desafíos.
 - **Sujetos:** son las personas que se involucran en el proceso creado y, por lo tanto, están motivados a seguir todos los pasos. Los sujetos son los estudiantes, consumidores, jugadores, etc.
 - **Motivación:** La motivación es un proceso clave a la hora de implicar a la personas en el videojuego. Es necesario comenzar creando actividades que no sean demasiado difíciles e ir aumentando la complejidad para que el usuario se mantenga interesado en el videojuego.
 - **Promover el aprendizaje:** elementos de la gamificación como otorgar puntos por realizar las actividades, la retroalimentación en las clases o la realización de proyectos colaborativos, han sido técnicas que siempre se han utilizado en educación por maestros, profesores o diseñadores instruccionales. La diferencia de
-

estas técnicas con la gamificación es que ésta última proporciona un entorno más atractivo para el educando.

- **Resolución de problemas.** En la mayoría de los videojuegos la resolución de problemas es el eje central del videojuego, se presenta una situación o desafío que el jugador debe completar y para ello tiene que utilizar habilidades como el análisis, la búsqueda de estrategia, etc, en muchos casos esto se hace de manera cooperativa entre varios jugadores.

Por otro lado, el profesor Werbach y Hunter (2015) se centra más en el diseño de los videojuegos, y define 3 elementos de gamificación: componentes, mecánica y dinámica, la Figura 3.1 muestra esta estructura.

1. Los **componentes** de la gamificación son los elementos que componen el videojuego como por ejemplo los avatares, los niveles de juego, las barras de progreso, las insignias que se pueden dar por logros, las clasificaciones, las misiones, los bienes virtuales, etc.
2. La **mecánica del juego** son herramientas que pueden ayudar a entender cómo hacer avanzar la acción y motivar a los jugadores en el juego, tales como recompensas, adquisición de recursos, retroalimentación, competencia y cooperación entre jugadores.
3. La **dinámica**: son los elementos que permiten generar diferentes emociones en el sujeto. Esto se consigue a través de la narración, relaciones entre jugadores y progresión del jugador.

A la hora de diseñar cualquier proceso de gamificación es importante tener en cuenta todos estos elementos, de esta forma se puede adaptar prácticas educativas ya existentes añadiendo algunos de estos elementos. Sin embargo, hacer esto no siempre consigue

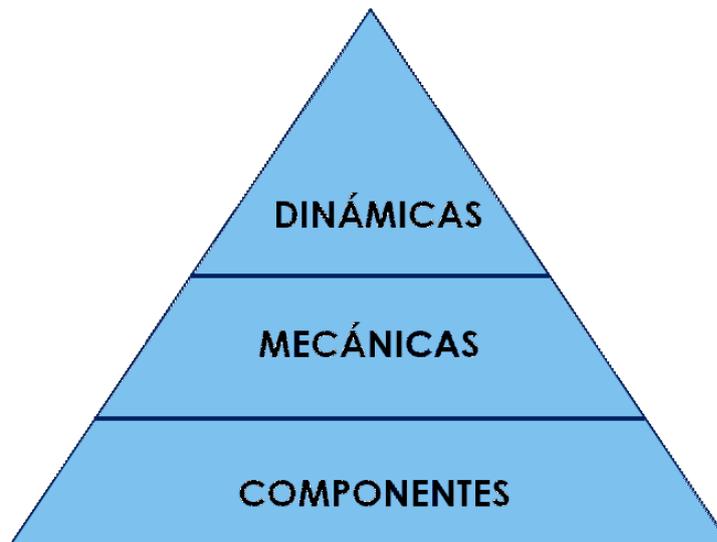


Figura 3.1: Elementos de la gamificación.

motivar a los estudiantes, es por ello que, las teorías de la gamificación relacionadas con el aprendizaje y la motivación nos pueden dar pautas para entender cómo funciona la motivación, y clarificar porque simplemente con añadir un sistema de puntuación a mi práctica educativa no siempre va a motivar a los estudiantes. En la siguiente sección se presentan las principales teorías de la gamificación y su relación con el aprendizaje y la motivación.

3.3.3. Teorías de la gamificación relacionadas con el aprendizaje y la motivación

La motivación puede definirse como un sentimiento positivo (o negativo) hacia una determinada situación o hecho que estimula a una persona a la realización o evitación de una determinada acción. La motivación está estrechamente relacionada con la conducta y/o comportamiento, puesto que dependiendo de si existe una motivación positiva o negativa, la persona actuará de una manera u otra (López y Ley, 2018). Siguiendo a Utria (2007) la motivación puede definirse como *“una fuerza que impulsa al individuo a actuar y a perseguir metas específicas, de modo que es un proceso que puede provocar o modificar un determinado comportamiento”* (Utria, 2007).

A la hora de hablar de motivación es necesario tener en cuenta los tipos de motivación existentes: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

- La **motivación extrínseca** se basa en la obtención de recompensas externas, como por ejemplo, puntos, monedas, estrellas, insignias, etc. Se trata de una motivación a corto plazo, puesto que si sólo usamos estos tipos de incentivos llegará un momento en el que el individuo pierde la motivación. Esta motivación muchas veces no está relacionada con la motivación del usuario puesto que éste sólo está interesado en la recompensa final. Por lo tanto, se pierde el interés en el proceso y sólo se centra en el resultado final.
- La **motivación intrínseca** suele tener un efecto a largo plazo ya que parte de las necesidades y motivaciones de la propia persona en relación a esa actividad. Además, la realización de esta actividad provoca sensación de competencia, en el sentido, de hacer ver al jugador que está haciendo las cosas bien y progresando (en algunas ocasiones más que los demás). En palabras de Kapp (2012) “ *Cuando las personas están intrínsecamente motivadas, tienden a ser más conscientes de una amplia gama de fenómenos, a la vez que prestan especial atención a las complejidades, las incoherencias, los nuevos acontecimientos y las posibilidades inesperadas*” (Kapp, 2012). La motivación intrínseca se origina cuando las recompensas provienen de la realización de una actividad y no del resultado de la misma.

La mayoría de los modelos o teorías motivacionales describen elementos de motivación tanto intrínseca como extrínseca. A continuación, se presentan tres teorías que han servido de referencia a la hora de entender cómo funciona la motivación.

- **Diseño Motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción)**, desarrollado por Keller (1987) este modelo surgió para dar respuesta a los
-

problemas de motivación dentro de los procesos de instrucción. Su principal objetivo es estimular y mantener la atención de los estudiantes. Para ello establece cuatro categorías entorno a las cuales se debe diseñar cualquier práctica educativa que quiera mantener la motivación de sus estudiantes.

- **ATENCIÓN:** como su propio nombre indica se trata de captar la atención de los alumnos hacia el contenido. Pero la idea es no sólo captar la atención, sino mantenerla en el tiempo. En este sentido es necesario establecer estrategias motivacionales como las que se proponen en la Tabla 3.4.
 - **RELEVANCIA:** la elección del material debe ser pertinente y basarse en tres principios: (1) orientación del curso en relación a las metas del alumno; (2) aunar los objetivos del aprendizaje con las metas de los alumnos; (3) conectar los contenidos a las experiencias previas de los alumnos y (4) modelando los resultados del aprendizaje de los nuevos conocimientos. En definitiva, los materiales deben ser útiles y estar en consonancia con los intereses del alumnado. En la Tabla 3.4 se encuentran las estrategias motivacionales para esta categoría.
 - **CONFIANZA:** está estrechamente relacionada con el éxito en la consecución de las tareas. Es decir, si un alumno siente que puede alcanzar con éxito una tarea, ganará confianza en sí mismo y aumentará la motivación hacia el aprendizaje o realización de una tarea. O lo que es lo mismo, son las expectativas que tiene el estudiante hacia el éxito en la tarea. En la Tabla 3.4 se encuentran las estrategias motivacionales para esta categoría.
 - **SATISFACCIÓN:** es el resultado final del proceso de aprendizaje o actividad, los estudiantes deben sentir que el esfuerzo ha valido la pena. Para ello es importante crear situaciones en las que los alumnos puedan poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos, ya sea en un entorno real o simulado. Proporcionar estímulos positivos también refuerza el sentimiento
-

de satisfacción. Esto está estrechamente relacionado con la motivación intrínseca y extrínseca, por ejemplo, demasiados elementos relacionados con la motivación extrínseca puede llevar a la desmotivación, un estudiante se puede cansar de tener puntuaciones positivas o al revés, puede tener demasiadas puntuaciones positivas y una negativa hace que se sienta más frustrado. En la Tabla 3.4 se encuentran las estrategias motivacionales para esta categoría.

El modelo ARCS ha servido de guía a la hora de crear prácticas educativas en las que motivar y mantener dicha motivación son elementos clave para el desarrollo de la misma. Así mismo, en el campo de la gamificación también resulta de gran relevancia para el diseño de las experiencias de gamificación.

- **Teoría de Malone (Malone, 1980)**, este autor investigó el motivo por el cual los videojuegos resultan tan divertidos y motivadores. Como resultado de su estudio identificó tres elementos básicos que hacen que un juego o actividad sea motivante. Estos elementos son tres: desafío, fantasía y curiosidad.
 - **DESAFÍO**: está relacionado con las metas y resultados inciertos. Cuanto más incierta es la meta a alcanzar más motivado estará el alumno hacia el resultado final. Para hacer que los resultados sean inciertos las estrategias que propone Malone son la creación de diferentes niveles con diferentes objetivos y dificultad. También es útil crear mensajes ocultos y la aleatoriedad (Kapp, 2012).

Por otro lado, Malone también afirma que los desafíos también afectan a la autoestima de la persona. Dado que, cuando una persona finaliza con éxito una actividad que pueda resultar compleja y desafiante, puede hacer que las personas se sientan mejor consigo mismas. Sin embargo, también se puede dar el caso contrario, una disminución de la autoestima debido al fracaso en

Categoría	Definición	Estrategias motivacionales
Atención	Capturar el interés de los estudiantes y estimular su curiosidad de aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Incongruencia y conflicto. • Concreción. • Variabilidad. • Humor. • Investigación. • Participación.
Relevancia	Tener en cuenta las necesidades personales o metas del estudiante para generar una actitud positiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia. • Valor actual. • Utilidad futura. • Necesidad de juego. • Modelado. • Elección.
Confianza	Ayudar a los estudiantes a creer que tendrán éxito sin saber cómo controlarlo.	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos de aprendizaje. • Dificultad. • Expectativas. • Atribuciones. • Confianza en sí mismo.
Satisfacción	Reforzar los logros con recompensas internas y/o externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias naturales • Recompensas inesperadas. • Resultados positivos. • Influencias negativas. • Programación.

Tabla 3.4: Categorías, definiciones y estrategias motivacionales del Modelo ARCS extraído de Galicia-Alarcón y Edel-Navarro (2014).

una tarea o desafío. Esto está estrechamente relacionado con la creación de tareas con diferentes niveles de dificultad, de manera que, es importante que la complejidad se vaya incrementando poco a poco. También es importante, que

el tipo de retroalimentación que se reciba sea positiva y se anime a continuar jugando (Malone, 1980).

- **FANTASÍA:** Malone define la fantasía como “*un entorno que evoca imágenes mentales de cosas que no están presentes en los sentidos o dentro de la experiencia real de la persona involucrada*” citado en (Kapp, 2012). Teniendo en cuenta esto, la utilización de la fantasía en los entornos educativos tiene ventajas cognitivas y emocionales en los alumnos ya que hacen que éstos conciban dichas experiencias como más interesante y motivantes.
- **CURIOSIDAD:** en palabras de Malone “*La curiosidad es la motivación de aprender*” por esta razón despertar la curiosidad de los alumnos a través de tareas novedosas que no sean ni demasiado fáciles ni complejas, es un hecho relevante que debe ser tenido en cuenta. En general se tratará de crear tareas que generen ciertas expectativas sobre lo que puede llegar a ocurrir, y que a veces éstas se cumplan y otras no (Malone, 1980). Malone distingue entre la curiosidad sensorial y la curiosidad cognitiva.
 - *Curiosidad sensorial* busca llamar la atención de las personas a través de la iluminación, el sonido, el uso del zoom, etc.
 - *Curiosidad cognitiva:* se pone en práctica a través de los retos y desafíos que se ponen a lo largo del videojuego, produciendo cambios en el ritmo del juego, pruebas ocultas, etc.
- **Taxonomía de Motivaciones Intrínsecas de Malone y Lepper (Malone, 1987).** Estos dos autores aunaron sus investigaciones en relación a la motivación y definieron dos tipos de motivaciones que hay que tener en cuenta a la hora de crear experiencias de aprendizaje basadas en gamificación.

1. **Motivación interna:** dentro de esta se incluyen los siguientes elementos);
-

- **DESAFÍO:** son los objetivos, resultados inesperados, retroalimentación y autoestima.
- **CURIOSIDAD:** curiosidad sensitiva y cognitiva (explicado en la Teoría de Malone).
- **CONTROL:** se refiere a la sensación que tiene la persona de tomar decisiones sobre el aprendizaje, es decir, cuando comenzar o finalizar una actividad, etc. Está relacionado con la contingencia, la posibilidad de elegir y la sensación de poder.
- **FANTASÍA:** incluye aspectos cognitivos y emocionales así como la relación que se produce entre esta fantasía y las habilidades que se deben poner en práctica dentro del juego.

2. Motivación interpersonal: compuesta por tres elementos;

- **COOPERACIÓN:** se refiere al trabajo en equipo que deben realizar los jugadores para conseguir diferentes objetivos dentro del juego.
- **COMPETICIÓN:** entre los jugadores para lograr conseguir las metas u objetivos del juego.
- **RECONOCIMIENTO:** son los mecanismos para dar visibilidad a los logros de cada jugador, esto puede hacerse a través de rankings, monedas, tablas de puntuaciones, etc.

Todas estas teorías y modelos motivacionales han servido de referencia a la hora de diseñar experiencias de gamificación en educación. Dentro del uso de la gamificación en educación se debe destacar el estudio realizado por Dicheva et al. (2015) en el que se analiza cuáles son los elementos de la gamificación más usados dentro del entorno educativo. Para hacer este análisis, clasificó las experiencias encontradas en función de los principales elementos de gamificación. A continuación, se presentan a modo resumido cuales fueron los principales resultados obtenidos en función de los elementos de la

gamificación:

- Elementos propios del juego:
 - Principios de diseño: las estrategias más utilizadas a la hora de diseñar la experiencia de gamificación han sido: (a) reconocimiento del estatus social; a través de la utilización de puntos o tabla de clasificación; (b) la cooperación; relacionada con la realización de actividades de manera colaborativa y en proyectos; (c) la libertad de elección de las actividades y desafíos propuestos; (d) la no existencia penalizaciones en caso de fracaso (por ejemplo, pueden repetir las tareas tantas veces como quieran), y (e) la retroalimentación continua y rápida.
 - Mecánicas de juego más usadas son: los puntos, niveles de dificultad, las insignias y las tablas de clasificación.
 - Contexto de aplicación, es decir, dónde se aplicó la gamificación, los resultados obtenidos demostraron que la utilización en cursos de formación online como MOOCs (Van Hentenryck y Coffrin, 2014), u otros cursos con soporte online.
 - Nivel educativo. La mayoría de las experiencias de gamificación se han llevado a cabo dentro de la educación secundaria y bachillerato.
 - Asignatura o materia. La mayoría de las asignaturas estaban vinculadas con las Ciencias, Ingeniería, Matemáticas, diseño de juegos, etc.
 - Implementación. Utilización de plataformas de aprendizaje online como Moodle, Sakai, Dokeos, WordPress, etc.
 - Resultados de la experiencia. En términos generales, los resultados han sido positivos (Ver más resultados en (Dicheva, Dichev, Agre, Angelova et al., 2015)).
-

3.4. Videojuegos deportivos y su potencial para la educación física y el deporte

El uso de videojuegos como recurso educativo para la enseñanza de la educación física ha crecido en los últimos años, y son numerosos los profesionales y educadores que han puesto su interés en ellos (Hayes y Silberman, 2007; Papastergiou, 2009), (Pivec, Hable y Coakley, 2012). Algunos de estos estudios han demostrado el potencial de los videojuegos en el campo de la educación física y el deporte (en general) como recurso educativo para mejorar las capacidades espaciales, las estructuras de conocimiento, la atención visual selectiva y las habilidades de resolución de problemas (Hayes y Silberman, 2007). Se puede decir que, con el uso de los videojuegos de deportes, se estarían desarrollando muchas de las competencias clave que actualmente están incluidas en el currículum oficial de educación (Boletín Oficial del Estado, 2015).

La mayor parte de la literatura relacionada con los videojuegos y la educación física se centra en el uso de los productos denominados *Commercial off-the-shelf (COTS)*, definidos como juegos comerciales. Dentro de los deportes, estos tipos de juego ofrecen un entorno de simulación realista de diferentes entornos deportivos (fútbol, tenis, etc.) con el fin de entender sus reglas, gestionar equipos o mejorar la motivación y el rendimiento en las actividades deportivas. Pero también existen los juegos llamados *exergames* que promueven el ejercicio físico mediante ejercicios aeróbicos interactivos, que favorecen la tonificación muscular, etc (Pivec et al., 2012). En el estudio realizado por Young et al. (2012) se muestran algunos ejemplos de la utilización de *exergames* en la educación física. Dentro de los videojuegos de deportes podemos distinguir 4 tipos de videojuegos: simulación, arcade, dirección o gestión deportiva y *exergames* (Pivec et al., 2012). En la Tabla 3.5, muestra un resumen de las principales categorías de los videojuegos de deportes, en la que se muestran ejemplos de videojuegos concretos (extraídos de la literatura científica) pertenecientes a cada categoría y su potencial educativo.

Tipo de videojuego	Definición	Ejemplo de juego	Competencias/habilidades
Simulación	Diseñados para simular aspectos de un entorno real o ficticio.	EA Sports Fifa, Madden NFL, la serie de NBA 2k, NBA Live.	Toma de decisiones, análisis de las acciones y estrategias seguidas, aprendizaje sobre terminología deportiva, reglas, técnicas deportivas específicas y tácticas deportivas, trabajo en equipo y estímulo para las relaciones interpersonales.
Arcade	El objetivo principal es obtener una puntuación alta. A menudo tienen niveles cortos, esquemas de control simples e intuitivos, y dificultad incremental a corto plazo.	NFL Blitz, NBA Jam, Virtual tennis 1999.	Aprendizaje sobre terminología deportiva, reglas, técnicas, resolución de problemas, toma de decisiones, reflexión sobre las tácticas, cooperación y desarrollo de la motricidad fina.
Dirección o gestión deportiva	Ponen a los jugadores en el papel del entrenador de equipo, donde se espera que los jugadores realicen fichajes de jugadores, definan las estrategias y tácticas deportivas y se encargue de cuestiones financieras.	Football Manager, SimLeagues, Comunion, World Basketball Manager.	Toma de decisiones, responsabilidad social y financiera, resolución de problemas, terminología deportiva, conocimiento de técnicas deportivas específicas, desarrollar y probar hipótesis.
Exergames	Son videojuegos interactivos que potencian y motivan la actividad física en las personas mediante tecnologías que monitorizan los movimientos del cuerpo.	Wii fit, EA Sports active, Dance Dance Revolution.	Mejora de las habilidades motoras gruesas y finas, equilibrio y coordinación ojo-pie y ojo-mano.

Tabla 3.5: Categorías de videojuegos deportivos y su potencial educativo.

Un ejemplo de utilización de un videojuego deportivo, como el NBA Live 07, en forma de recurso educativo en un aula de educación primaria, lo encontramos en el libro de Lacasa (Lacasa, 2011). En este trabajo se propone un taller dividido en 4 fases, que se podrían aplicar en el uso de cualquier otro videojuego de deporte:

- **Fase 1:** introducción en la que se explicaba el motivo por el que se iba a utilizar el videojuego como instrumento educativo, dejando claro que no sólo se trata de jugar, sino que debían reflexionar y pensar con los juegos.
- **Fase 2:** jugar y reflexionar sobre las reglas del juego virtual y las reales.
- **Fase 3:** los estudiantes tenían que publicar y expresar sus opiniones en diversos medios.

- **Fase 4:** evaluar y recopilar las actividades mediante la elaboración de un póster grupal para dar a conocer la actividad del taller.

3.5. Teorías sobre la ética y los videojuegos

En esta sección se describen las diferentes teorías que se han desarrollado sobre cómo los videojuegos pueden promover y enseñar valores éticos; y además se profundiza en la utilización de videojuegos para la promoción de cambios éticos y sociales.

3.5.1. Teorías sobre la ética en los videojuegos

En esta sección se presentan los principales enfoques teóricos utilizados a la hora de utilizar videojuegos para la enseñanza ética, así como para entender y comprender qué papel tienen los juegos como sistemas éticos, y cómo se diseña la ética dentro de los videojuegos, etc. Los enfoques más conocidos según la investigación de Schrier (2015) son los siguientes:

1. **La teoría de los juegos de Sicart (Sicart, 2011)**, propone un nuevo concepto denominado “GamePlay Ético” y lo define como *“una experiencia lúdica, en la que la interacción con un sistema lúdico a través de mecánicas y reglas requiere por parte del jugador un tipo de reflexión moral que va más allá del cálculo de estrategias óptimas”* (Sicart, 2009). Esta teoría sostiene que en los videojuegos no sólo se presentan opciones éticas como elemento de un videojuego, sino que además, los videojuegos disponen de un sistema de reglas, que por sí mismos presentan unos valores. Por lo tanto, los responsables del diseño de videojuegos, como agentes éticos, pueden influenciar en el desarrollo del videojuego desde el punto de vista ético. Por esta razón, Sicart defiende la idea de que los videojuegos no expresan
-

de manera justa y fiel el contenido de la ética como lo harían otros recursos. Por este motivo, Sicart en su modelo estudia cómo los videojuegos, como sistemas éticos, son capaces de transformar los diferentes valores contenidos en el videojuego en nuevos patrones generales de comportamiento en los jugadores Sicart (2009); Schrier (2015).

- 2. Ethically Notable Videogames o “Los videojuegos Éticamente Notables” de Zagal (Zagal, 2009).** Este autor ha creado un modelo para identificar videojuegos con un alto contenido ético, o lo que es lo mismo, videojuegos que inciten al jugador a tomar decisiones éticas y morales. En palabras de Zagal *“los juegos que fomentan respuestas racionalizadas suelen involucrar las habilidades críticas de los jugadores para pensar y resolver problemas.... los videojuegos que provocan respuestas emocionales a menudo fomentan la inversión de los jugadores en los elementos narrativos y ficticios de un juego, a la vez que facilitan su reflexión sobre sus elecciones y decisiones en el juego”* (Zagal, 2011).

Zagal defiende que elementos como la narrativa y el videojuego pueden animar a los participantes a reflexionar y evaluar su ética, abordar el contexto social de las cuestiones éticas y considerar las diferentes consecuencias de las diferentes opciones y acciones (Zagal, 2011). Explica que la ética del videojuego (su mecánica, reglas y objetivos, narrativa y/o temática), así como las acciones, elecciones y comportamientos del jugador en el videojuego, contribuyen a ayudar al jugador a reflexionar y razonar a través de la ética (Zagal, 2011).

- 3. El modelo de clasificación de Stevenson para los videojuegos éticos (Stevenson, 2011),** este autor desarrolló un marco para clasificar y criticar los videojuegos éticos. Lo más relevante para este análisis es la clasificación de Stevenson de los principales tipos de juegos éticos. Él postula tres niveles de videojuegos éticos, que sugieren diferentes formas en las que el sistema ético del
-

videojuego interactúa con el comportamiento del jugador:

- Estático, o videojuegos que integran temas éticos a través de sus objetivos y juego, mientras que el jugador no toma ninguna decisión ética real que pueda afectar al juego (Stevenson, 2011). Por ejemplo, los objetivos, la temática o la mecánica de un videojuego pueden animar al jugador a cuestionar la ética del sistema o la naturaleza de la violencia (Stevenson, 2011). Esto es similar a leer un libro, donde el protagonista trabaja a través de dilemas éticos, pero el lector no tiene un impacto directo en la narrativa del libro, y en cambio puede trabajar a través de las posibilidades como parte de su imaginación.
- Adaptativos, o videojuegos que invitan a tomar decisiones éticas tomadas por el jugador, pero que no tienen consecuencias cuantificables obvias como resultado de esas decisiones, en términos de recompensas o penalizaciones o cambios en el videojuego (Stevenson, 2011). Stevenson describe que el típico juego adaptativo tiene una narrativa ramificada, en la que los jugadores pueden acceder a un contenido narrativo ligeramente diferente, o a un orden de eventos diferentes, incluso si el resultado final es el mismo.
- Juegos sistémicos, o videojuegos que incluyen las decisiones éticas de los jugadores, y también cambios con respecto a esas decisiones, de manera cuantificable y medible (Stevenson, 2011). En este tipo de videojuego, las decisiones pueden afectar al proceso y resultado final, por ejemplo, la reputación, la bondad o la maldad, o el karma, como en los juegos que tienen una estadística de alineación, o una estadística de amistad o confianza (Stevenson, 2011).

4. El modelo de Schrier de toma de decisiones éticas en los juegos (Schrier, 2011). Shrier identificó los principales componentes de la toma de decisiones éticas

en un videojuego de rol mediante el juego *Fable III*¹. Este modelo define 4 tipos de habilidades y procesos de pensamiento empleados durante una partida, así como las motivaciones subyacentes de la toma de decisiones en los videojuegos, que interactúan con las habilidades y procesos de pensamiento utilizados. Las habilidades y los procesos de pensamiento se clasificaron en cuatro categorías diferentes: (1) relacionadas con la reflexión; (2) relacionadas con la recopilación de información; (3) relacionadas con el razonamiento; y (4) relacionadas con la empatía. Para más información sobre el modelo, véase (Schrier, 2011). Este modelo es útil para identificar los diferentes aspectos del pensamiento ético y la toma de decisiones, y sugiere que los jugadores sí practican el pensamiento ético en los videojuegos.

5. EPIC: a framework for using video games in ethics education (Marco de referencia para la utilización de videojuegos en la educación ética (Schrier, 2015). Este modelo establece una serie de objetivos y estrategias que se deben cumplir a la hora de utilizar un videojuego como instrumento para la toma de decisiones éticas y morales (Schrier, 2015). Estos son los objetivos:

- a) Aumentar la conciencia ética
- b) Mejorar la inteligencia emocional
- c) Practicar habilidades relacionadas con el cuidado o la empatía
- d) Practicar el razonamiento ético
- e) Practicar la reflexión ética
- f) Mejora el carácter

Y las estrategias en relación a dichos objetivos son:

- E1. Emoción, estado de ánimo
- E2. Diarios o dispositivos de reflexión personal
- E3. Juegos de roles
- E4. Cuento o narración

¹https://as.com/meristation/juegos/fable_iii/

- E5. Modelado a través de avatares o personajes
- E6. Elecciones y consecuencias
- E7. Simulaciones
- E8. Interacción y colaboración social
- E9. Deliberación, diálogo y discurso
- E10. Aplicaciones a problemas del mundo real
- E11. Exploración e interacción de procedimientos

Como se puede observar muchas de estas estrategias están basadas en las teorías de valores definidas en la Sección 2.

3.5.2. Videojuegos para promover el pensamiento ético y el cambio social

En este trabajo estamos interesados en aquellos videojuegos que se han utilizado como medio educativo para promover valores sociales y mejorar conductas y/o actitudes de las personas. En relación a esto, Wouters, Van Oostendorp y Van Der Spek (2010) han desarrollado un estudio sobre el uso de los juegos serios desde la perspectiva de los resultados del aprendizaje. Para este estudio fijaron 4 tipos de resultados de aprendizaje que los videojuegos podrían tener: a) cognitivo (conocimiento codificado y habilidades cognitivas), b) habilidades motoras, c) aprendizaje afectivo y d) aprendizaje comunicativo.

En relación con los resultados del aprendizaje relacionado con el dominio afectivo, en el que se pueden cambiar comportamientos y conductas de las personas, existen videojuegos para superar miedos y fobias. Un ejemplo es el juego *Half-Life* para superar el miedo a las arañas, o el videojuego *London Racer* (Wouters et al., 2010) para los que tienen fobia a los accidentes de tráfico. En ambas experiencias, se extrajeron resultados positivos y un cambio de actitud relacionado con sus miedos y fobias. Es por ello que el uso de videojuegos podría afectar a los comportamientos y actitudes de las personas y, por lo tanto, podría usarse como una herramienta para promover valores.

Un ejemplo de juego que promueve valores sociales y culturales es el proporcionado por Paracha, Jehanzeb y Yoshie (2015), que desarrollaron un juego serio conocido como *Shimpai Muyou!*. Es un videojuego centrado en la educación contra el acoso islámico. Este juego promueve la cultura y los valores del Islam y para ello hace uso de conceptos instructivos y narrativos para enseñar a niños/as (8-12 años) a manejar situaciones emocionalmente sensibles que se pueden dar en las escuelas, mediante el uso de dilemas éticos. En este videojuego los niños tienen que tomar decisiones difíciles, definir estrategias y enfrentarse a las consecuencias de sus acciones. Los resultados de este proyecto fueron positivos e influyeron en la percepción de los niños sobre la intimidación, produciéndose así un aumento en la conciencia, la comprensión moral y la empatía hacia las personas que sufren acoso (Paracha et al., 2015).

El juego serio conocido como *Stoa de Attalosis* es otro ejemplo presentado por Koutsaftis y Georgopoulos (2015). El objetivo principal de este videojuego es sensibilizar al público sobre los fundamentos de la teoría y práctica de la Conservación: el sistema de valores patrimoniales y el concepto de autenticidad y cómo afectan sus decisiones y acciones al medio ambiente y el entorno dentro del juego. Idealmente, los usuarios adquirirán, a través de una experiencia de juego recreativo, una impresión general sobre cómo evolucionaron los valores y la autenticidad durante el siglo XX y, en última instancia, desarrollarán un conjunto de herramientas críticas con el fin de poder formarse sus propias opiniones personales sobre los asuntos del patrimonio.

Otro ejemplo es el juego *Waterbusters* (2006), en el que los jugadores aprenden a conservar el agua en casa y a cambiar su actitud ante el mal derroche del agua. Por último, otro famoso juego serio llamado *Darfur is Dying* (Boyd, 2006), en el que los jugadores asumen la perspectiva de un desplazado de Darfur, negociando las fuerzas que amenazan la supervivencia en un campo de refugiados y aprendiendo sobre la crisis en Sudán.

Como se puede observar, en algunos de estos ejemplos se han desarrollado videojuegos específicamente para la enseñanza de unos determinados valores. Sin embargo, en la literatura científica relativa al uso de videojuegos de deportes para la educación física apenas hay videojuegos deportivos diseñados con este propósito, simplemente, se adquieren conocimientos relativos a las reglas y términos propios de un determinado deporte y promueven la toma de decisiones y el trabajo cooperativo. Además de esto, existe una gran cantidad de valores de suma importancia para la convivencia que no están representados, o no son transmitidos ni por los videojuegos que se han descrito anteriormente, ni por los serious games diseños con propósitos educativos. Por lo tanto, surge la necesidad de desarrollar una herramienta basada en videojuegos deportivos para la adquisición de valores y cuyo uso sea general, o independiente del valor, o valores, que se quieran desarrollar.

3.6. Otras tecnologías innovadores para la educación en valores

Como ya se comentó en la introducción de este capítulo, en la literatura científica sobre metodologías y herramientas digitales para la educación en valores éticos y morales se ha encontrado que, además de los videojuegos, los juegos serios y la gamificación, las plataformas de aprendizaje online y la narración interactiva, son algunas de las herramientas más utilizadas para la promoción de valores. En las siguiente secciones se hablará del papel de los recursos y contenidos multimedia para el aprendizaje de valores, así como, del uso plataformas de formación online para dar soporte a este tipo de educación. Además, en el modelo de intervención planteado en esta tesis ambas tecnologías han sido relevantes.

3.6.1. Plataformas de aprendizaje virtual para la formación en valores

Una plataforma de aprendizaje también llamada Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), plataformas educativas (Díaz-Antón y Pérez, 2005), plataformas de formación online o Entorno Virtual de Enseñanza/Aprendizaje (EVE/A), es una aplicación informática diseñada para la gestión de la formación no presencial. Entre las principales características de las plataformas de aprendizaje puede destacarse: la gestión de usuarios, proporciona funcionalidades para subir materiales y crear actividades de formación, permite hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del educando, realizar evaluaciones, entre otras opciones. Además de todo esto, cuenta con un sistema propio de comunicación síncrona como la videoconferencia y asíncrona como foros, chats, etc. Algunos ejemplos de plataformas de aprendizaje son Moodle ², Dokeos ³ o Claroline⁴ entre otras.

Estas plataformas son espacios donde los alumnos no solo tienen la posibilidad de interactuar con sus compañeros a través del uso de herramientas como blogs, wikis o foros de debate, sino que también, pueden interactuar con los contenidos, puesto que permite incluir materiales en distintos formatos (vídeo, audio, objetos de aprendizaje en formato SCORM o la inclusión de juegos o videojuegos).

La mayoría de las experiencias analizadas utilizan las plataformas de aprendizaje como un espacio en el que se trabaja la toma de decisiones a través de la presentación de dilemas morales, usando foros o chats como lugares para la discusión de los mismos. Pero también hay experiencias que presentan escenarios interactivos en el que al educando se le van presentando escenarios en el que deben tomar decisiones acerca de situaciones que se les puede presentar en la práctica de su profesión, se les presentan diferentes perspectivas y puntos de vista para que los tengan en cuenta (Mc Inerney y Lees, 2018).

Tomando como ejemplo una de estas plataformas educativas, la particularmente

²url=<http://moodle.org>

³url=<http://www.dokeos.com>

⁴url=<http://www.claroline.net>

conocida, como Moodle, es una de las más utilizadas en el sector de la educación y formación, y todo ello es debido a las siguientes características:

- *Accesibilidad*: permite acceder a los contenidos y la formación desde cualquier lugar sin necesidad de desplazamiento.
- *Flexibilidad de horarios*: los estudiantes pueden gestionar su proceso de aprendizaje eligiendo cuando visitar los recursos, realizar ejercicios, etc.
- *Comunicación síncrona y asíncrona*: dispone de varias herramienta de comunicación como son videoconferencia, chat, foro o correo interno que permite y facilita la comunicación entre el docente y discente. Además, facilita la realización de trabajos cooperativos entre estudiantes.
- *Interactividad*: permite interactuar al alumnado con los contenidos y materiales presentados, navegando y descubriendo nuevos contenidos.
- *Evaluación y seguimiento del alumnado* : existen herramientas para evaluar los conocimientos de los estudiantes como son el cuestionario pero también permite hacer un seguimiento del acceso de los estudiantes a los diferentes recursos y actividades.
- *Variedad de recursos y actividades* : se puede subir materiales y contenidos en diferentes formatos exe, ppt, pdf, jpg, png, etc. Además, dispone de actividades y tareas que permiten poner a prueba los conocimientos del alumnado.
- *Comunidad de soporte*: dispone de una amplia comunidad de usuarios y desarrolladores para la creación de nuevos recursos para Moodle pero también para solucionar los problemas que van surgiendo.
- *Capacidad ilimitada*: no existen limitaciones en el número de cursos a crear, ni de usuarios. Sin embargo, si existen limitaciones en relación al ancho de banda o el servidor donde esté instalado.

En la revisión de la literatura científica encontramos varios trabajos en los que se han utilizado las plataformas de aprendizaje como soporte a la enseñanza de valores o ética en diferentes campos como por ejemplo en medicina. Más concretamente en el campo de la educación en radiografía (Mc Inerney y Lees, 2018) se llevó a cabo una experiencia en la que se utilizó una plataforma de formación online para trabajar la toma de decisiones éticas y morales de los estudiantes de radiografía. Para ello utilizó casos de estudios en los que se presentaban dilemas morales. Estas actividades se crearon de manera multimedia

e interactiva de modo que el estudiante podía interactuar con los contenidos. De esta forma se conseguía captar la atención de los usuarios. Los resultados mostraron efectos positivos en los estudiantes sobretodo en el aumento en la confianza a la hora de tomar ese tipo de decisiones en la vida real.

Estos programas basados en la enseñanza online a través de diferentes plataformas de formación online, parece que, según diferentes estudios, han demostrado un efecto similar en el rendimiento de los estudiantes que un curso presencial (Johnson, Aragon y Shaik, 2000), (Weber y Lennon, 2007), (Lapsley, Kulik, Moody y Arbaugh, 2008), (Azeiteiro, Bacelar-Nicolau, Caetano y Caeiro, 2015) e incluso se ha constatado un aumento de la satisfacción de los usuarios con los cursos (Sitzmann, Kraiger, Stewart y Wisher, 2006), (Chang y Tung, 2008; Shee y Wang, 2008).

3.6.2. Objetos de aprendizaje o recursos educativos abiertos (REA)

Una de las primeras definiciones en relación a los objetos de aprendizaje los definen como *“cualquier recurso que puede apoyar el proceso de aprendizaje mediado por alguna tecnología.... son pequeñas estructuras independientes que incluyen un objetivo, una actividad de aprendizaje y un mecanismo de evaluación a la cual se adjunta información externa o metadatos para su catalogación y puede ser desarrollado con diferentes tipos de tecnologías de manera de posibilitar su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo”* (Wiley et al., 2000). También se puede definir como *“ una pieza digital de material de aprendizaje que direcciona a un tema claramente identificable o salida de aprendizaje y que tiene el potencial de ser reutilizado en diferentes contextos”* (Mason, Weller y Pegler, 2003).

Atendiendo a estas definiciones, las principales características de estos contenidos según García (García Aretio, 2005) y otros estudiosos del tema son:

- *Reutilización*: estos paquetes de contenidos pueden ser usados en diferentes contextos educativos y formativos, pueden modificarse y combinarse de diferentes formas para crear nuevas secuencias didácticas.
- *Educatividad*: en el sentido de que uno de sus objetivos es generar algún tipo de aprendizaje.
- *Interoperabilidad*: permiten su integración en diferentes plataformas o sistemas dado que están empaquetados usando estándares y especificaciones universales como son los SCORM o IMS.
- *Accesibilidad*: debido a la etiquetación del contenido a través de descriptores o metadatos es posible encontrarlos de manera fácil y sencilla. Además, existen números repositorios de objetos de aprendizaje donde poder localizarlos.
- *Durabilidad*: la información de los objetos perdura en el tiempo sin necesidad de volver a diseñarlos.
- *Independencia y autonomía de los objetos*: es decir no dependen del programa o software con los que han sido creados, una vez se utilizados en otra plataforma funcionan independientemente del programa que se haya usado para crearlos.
- *Generatividad*: es decir, los podemos modificar y actualizar siempre que queramos.

La utilización de los objetos de aprendizaje ofrece una forma de aprender a través de la interacción con los contenidos, donde el propio estudiante va eligiendo y explorando los contenidos que más le interesan. Esto está estrechamente relacionado con las teorías constructivistas en la que el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje y va creando sus itinerarios de aprendizaje según sus experiencias (Del Moral y Cernea, 2005). Estas metodologías de aprendizaje se ajustan a las necesidades de la sociedad actual, donde la formación online cobra más presencia cada día y por lo tanto los materiales y contenidos de aprendizaje también deberían adaptarse a estas nuevas circunstancias.

Esto supone un nuevo reto para los docentes, puesto que para utilizar estos recursos educativos disponemos de dos opciones: utilizar repositorios de objetos de aprendizaje también llamados recursos educativos abiertos (REA) o que el propio docente los desarrolle. Para esta segunda opción es necesario conocer las metodologías existentes para la creación de objetos de aprendizaje. Existen muchas metodologías conocidas como son DICREVOA (Maldonado, Bermeo y Mejía, 2015), MEDOA (Alonso et al., 2013), MIDOA (Barajas et al., 2007), MEDEOVAS (Monsalve Pulido y Aponte Novoa, 2012), MESOVA (Castrillón, 2011), entre otros, que han sido analizadas en el trabajo de Fierro y Bosquez (2016). Este estudio concluyó que todas estas metodologías tenían elementos comunes en cuanto a los componentes didácticos y tecnológicos. Sin embargo, se destacó que había pocas metodologías en las que se incluyesen aspectos educativos como son los estilos y teorías de aprendizaje (Fierro y Bosquez, 2016). Siendo la metodología DISCREVOA la que más tenía en cuenta los principios pedagógicos de las teorías de aprendizaje a la hora de diseñar los contenidos.

La metodología DISCREVOA 2.0. tiene en cuenta los principios de diferentes teorías de aprendizaje como son constructivismo y cognitivismo entre otras y también tiene en cuenta los estilos de aprendizaje definidos por Kolb (Kolb, 2014). En la Figura 3.2 se puede ver las etapas y la conexión con los estilos y teorías de aprendizaje de la metodología DISCREVOA 2.0. Esta metodología está dividida en cinco fases: Análisis, Diseño, Implementación, Evaluación y Publicación.

1. *Análisis*: en esta fase se busca el objetivo del aprendizaje, es decir, la temática, materia o competencias que se pretenden enseñar, además se debe delimitar el nivel educativo, contexto educativo, las características de los estudiantes, el tiempo de aprendizaje y los requerimientos técnicos con los que se cuenta por ejemplo, servidores, sistemas operativos, etc.
 2. *Diseño*: en esta fase se define la parte didáctica y tecnológica del objeto de
-

aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico o educativo se define el objetivo de aprendizaje, los contenidos, las actividades, la autoevaluación y otros recursos como bibliografía, referencias, etc. Y desde el punto de vista tecnológico o multimedia se define la interfaz, la estructura de pantallas o esquema de contenidos y el sistema o mapa de navegación. Además, a la hora de diseñar los objetos de aprendizaje es importante utilizar diferentes tipos de recursos entre los que se incluyan vídeos, imágenes, audios, animaciones, etc.

3. *Implementación*: desarrollo y construcción de los objetos de aprendizaje utilizando herramientas tecnológicas creadas para este fin como son exelearning, wimba create, adobe captivate, etc. (en la siguiente sección se explicarán algunas características de ellas).
 4. *Evaluación*: en esta fase se debe evaluar la calidad y la satisfacción de los usuarios con los objetos de aprendizaje. Existen cuestionarios y formularios de evaluación ya creados para este propósito como son: el Instrumento de Revisión de Objetos de Aprendizaje LORI (Learning Object Review Instrument) (Akpinar, 2009), CODA (Calidad de los Objetos de Aprendizaje) (Fernández-Pampillón Cesteros, Domínguez Romero y Armas Ranero, 2011) o CUSEOA (Cuestionario de satisfacción de estudiantes de un Objeto de Aprendizaje) (Massa y Pesado, 2012), entre otros.
 5. *Publicación*: en esta fase se define y usa el tipo de estándar de empaquetamiento de los objetos de aprendizaje para que pueda ser integrados en otras plataformas y por lo tanto reutilizables, características esenciales de los objetos de aprendizaje. A continuación, se presentan los principales estándares y especificaciones de los objetos de aprendizaje:
 - LOM (Learning Object Metadata), su traducción es Metadatos de los objetos de aprendizaje, es un estándar que define la estructura que se debe seguir para
-

registrar los metadatos, incluye el sistema de etiquetación para que puedan identificarse y reutilizarse (Canabal, Sarasa y Sacristán, 2008).

- SCORM (Sharable Content Object Reference Model), su traducción es Modelo Referenciado de Objetos de Contenido Compartible (Gonzalez-Barbone y Anido-Rifon, 2008), (del Blanco Aguado, Torrente, Martínez-Ortiz y Fernández-Manjón, 2011), es un conjunto de estándares y especificaciones elaboradas por diferentes organismos para crear un modelo común de desarrollo de objetos de aprendizaje para que se puedan compartir e integrar en múltiples plataformas. El objetivo final es potenciar y facilitar la reutilización de los contenidos educativos.
- IMS Content Packaging: es otro estándar que describe como empaquetar los objetos de aprendizaje para que puedan ser distribuidos, identificados y reutilizados (Wilson y Currier, 2002).

De todos los estándares descritos, el de Scorm es uno de los más utilizado debido a que se integra fácilmente en la mayoría de las plataformas de aprendizaje vinculadas a la enseñanza.

En cuanto a las herramientas para la creación de objetos de aprendizaje, a continuación se detallan algunas de las más utilizadas y sus características:

- *eXelearning*⁵: es una herramienta de código libre compatible con todos los sistemas operativos GNU Linux, Microsoft windows y Mac OS X. Es una aplicación multiplataforma que permite crear contenidos de manera sencilla sin necesidad conocimientos en programación. La aplicación cuenta con diferentes plantillas para diseñar la interfaz. Así mismo, este programa cuenta con diferentes herramientas que permiten crear árboles de contenido, actividades interactivas, ejercicios de

⁵<https://exelearning.net>

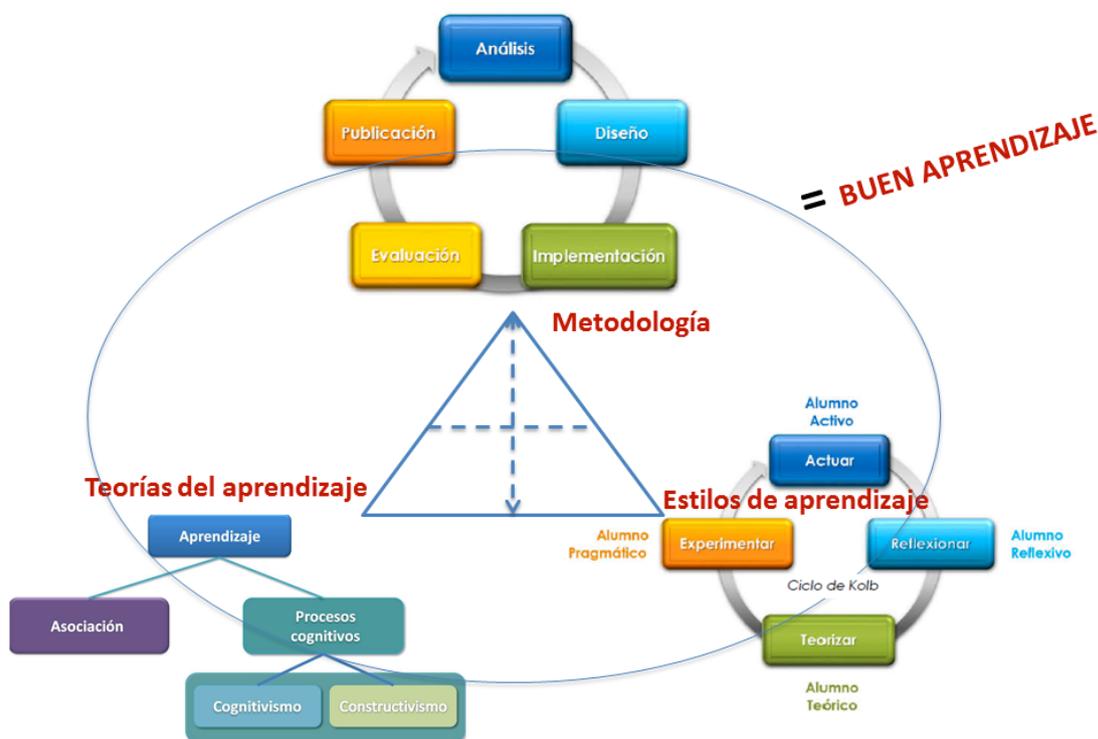


Figura 3.2: Etapas y triangulación de la Metodología DISCREVOA 2.0 de Fierro y Bosquez (2016).

autoevaluación, etc. A la hora de crear contenido de texto dispone de editores de texto que permiten introducir imágenes, audio, archivos en diferentes formatos, hipervínculos, etc. Finalmente, permite exportar los contenidos en diferentes formatos como son IMS, SCORM, HTML, etc.

- *Wimba create*⁶: es un plugin de Microsoft Word, por lo tanto sólo se puede trabajar con él si disponemos de Microsoft Office. Este programa permite incorporar diferentes elementos al contenido como son imágenes, vídeos, audios, hipervínculos, actividades interactivas, ejercicios de autoevaluación, etc. Además, permite crear una tabla de contenidos en la parte izquierda para navegar entre secciones. Al igual que en el caso de eXelearning permite exportar los contenidos en diferentes formatos (html, IMS, SCORM, etc.). El único inconveniente de esta aplicación es que sólo sirve para hacer objetos de aprendizaje muy sencillos, si se busca crear

⁶http://www.wimba.com/products/wimba_create

contenidos más complejos e interactivos, es mejor utilizar otra aplicación.

- *Articulate Storyline*⁷: esta aplicación se integra con Microsoft Power Point, por lo tanto su manejo es sencillo. Se pueden crear simulaciones y juegos de manera fácil a través de su opción de grabación de la pantalla. Además tiene un repositorio para crear actividades y ejercicios interactivos, así como, crear actividades de autoevaluación. Al igual que las aplicaciones anteriores los objetos de aprendizaje se pueden exportar en diferentes formatos (html5, SCORM, IMS, etc.). Cabe destacar que es una herramienta que permite crear interacciones más complejas. Finalmente, uno de sus principales inconvenientes es que se trata de una aplicación de pago.
- *Adobe Captivate*⁸. Es otra aplicación de pago. Al igual que articulate storyline este software permite hacer interacciones más complejas dentro de los contenidos. Es fácil de utilizar y dispone de varias herramientas para crear e integrar videos, animaciones, tareas, puzzles, etc. Además, dispone de un sistema de evaluación que permite crear diferentes tipos de pregunta. Al exportarse en diferentes formatos también facilita su integración en las diferentes plataformas de aprendizaje. Al igual que el programa Articulate Storyline, Adobe Captivate también es de pago.

Como se ha podido ver en esta sección los objetos de aprendizaje son una interesante opción para captar la atención y motivación de los estudiantes ya que ellos son los protagonistas de su proceso de aprendizaje y pueden navegar por los contenidos que más les interese en cada momento. La incorporación de estas tecnologías, al igual que el uso de los videojuegos, son recursos de alto potencial educativo para fomentar el interés de los estudiantes.

A modo de conclusión general, la educación en valores en general y más concretamente

⁷<https://articulate.com/360/storyline>

⁸<https://www.adobe.com/es/products/captivate.html>

en la educación física y el deporte, ha sido objeto de estudio por numerosos autores. La mayoría de ellos se han basado en el uso de herramientas y metodologías tradicionales como son la narración de cuentos, discusión de dilemas, debate o discusión en grupo, etc. Sin embargo, en los últimos años, ha aumentado la inclusión de nuevas tecnologías dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, pero también dentro de la educación de valores. Dentro de la educación de valores las principales herramientas tecnológicas utilizadas han sido videojuegos, juegos serios, gamificación y la utilización de plataformas de aprendizaje online.

Además, la formación de los maestros y educadores en valores también es un elemento a tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier proyecto en relación a la educación en valores. Por esta razón, en esta investigación los entrenadores y formadores son elementos centrales en el diseño del modelo de intervención aquí propuesto. En el siguiente capítulo, se describirá todo el proceso llevado a cabo en esta investigación para implementar un modelo de intervención basado en la formación de los entrenadores en valores a través de una plataforma de aprendizaje online y la utilización de un videojuego para motivar el aprendizaje de valores en los jugadores.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la metodología diseñada para poner en práctica el modelo de intervención objeto de esta tesis. Pero el punto de partida, será contextualizar esta investigación dentro del proyecto SAVEit. En la sección 4.1, se muestra una descripción sobre el proyecto SAVEit, puesto que, este trabajo se enmarca dentro de este proyecto y el diseño e implementación del modelo de intervención aquí propuesto se ha visto sujeto a los requerimientos de dicho proyecto y de las instituciones involucradas en el mismo. Una vez definido el proyecto, se describirá el diseño metodológico de esta tesis (Sección 4.2), en la que se definirán el problema de investigación así como los objetivos e hipótesis a contrastar. En la Sección 4.3 se describirán todos los elementos que forman parte del modelo de intervención y así lograr los objetivos perseguidos en este trabajo. A continuación, en la Sección 4.4 se describe el tipo de estudios que se han realizado para poner en práctica esta investigación, así como el contexto de aplicación, la muestra y los instrumentos de recogida de información. Finalmente, en la Sección 4.5 se describe todo el procedimiento seguido a la hora de implementar el modelo de intervención aquí descrito.

4.1. Descripción del proyecto SAVEit

El proyecto SAVEit (Saving the dream in grassroots sports based on values)¹, es un proyecto co-financiado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea. Este proyecto ha permitido a varios grupos de profesionales de diferentes sectores como son: el deporte, la educación o la ingeniería informática, colaborar en el diseño de nuevos enfoques educativos e innovadores. El objetivo de estas prácticas era reducir y prevenir, actitudes y conductas basadas en el racismo, la discriminación y la intolerancia en el deporte de base. Promoviendo así, el reconocimiento de los valores deportivos y enseñándolos a los principales grupos de interés como son los niños, jóvenes, entrenadores y padres. Para ello, se ha diseñado varios tipos de materiales didácticos:

- El **desarrollo de un curso de formación online**, para promover y enseñar la educación en valores a los entrenadores; este material está disponible a través de la plataforma de aprendizaje Moodle y en él se presentan los contenidos de forma interactiva.
- El **diseño y desarrollo de un videojuego** basado en el fútbol que promueva los valores deportivos mediante técnicas de gamificación. El videojuego fue usado por niños y jóvenes, se diseñó como un recurso para motivar la adquisición de conductas positivas en relación a una serie de valores relacionados con el deporte.
- El diseño de un **manual o guías de buenas prácticas** en el mundo del deporte. El objetivo principal de esta guía es dotar a los entrenadores, clubes, equipos e instituciones (públicas y privadas) de materiales y ejemplos de buenas prácticas para impulsar la creación de valores en el deporte de base. Para su elaboración se ha recopilado eventos y experiencias llevadas a cabo en las instituciones participantes

¹<http://www.saveitproject.eu/saveit/>

del proyecto y se ha elaborado este manual que está colgado en la página web del proyecto ².

- La creación de un **manual para padres** con recomendaciones sobre actitudes y comportamientos que deberían de seguir para educar en valores a sus hijos.

Este proyecto ha tenido una duración de 29 meses, comenzó en Febrero del 2017 y ha finalizado en junio del 2019. En el proyecto SAVEit han colaborado profesionales de 6 instituciones europeas vinculadas al mundo del deporte, pero también a la educación y la ingeniería. A continuación se hará una breve descripción de dichas instituciones:

- **Cultural y Deportiva Leonesa:** También conocida como Cultural Leonesa, es un club de fútbol de Segunda División B, ubicada en León que cuenta con una cantera de fútbol base compuesta por 19 equipos: 2 equipos de mini-benjamín, 3 pre-benjamín, 3 benjamín, 3 alevín, 2 infantil, 3 cadetes, 2 juvenil y una filial.
- **Fundación Altum:** Ubicada en Sevilla, es una fundación sin ánimo de lucro que trabaja con quince asociaciones de Andalucía occidental y Extremadura. Su labor se centra en el desarrollo de proyectos dirigidos a jóvenes, basándonos en la educación en valores que les ayuden a desenvolverse de forma eficiente y resolutiva en la sociedad actual. Realizan actividades de todo tipo deportivas, estudio, voluntariado, ciencia y tecnología, etc. Todos sus proyectos tratan de promover valores como el respeto, la colaboración, el compromiso personal, la solidaridad, el entendimiento cultural y la acción social, mientras se divierten y aprenden.
- **K.A.S. Eupen:** Es una fundación con sede en Bélgica cuyo objetivo es desarrollar jóvenes talentos del fútbol de todos los orígenes sociales y étnicos. Su compromiso es fortalecer la interacción social entre diferentes personas de diferentes orígenes

²<http://saveitgoodpractice.eu>

sociales y étnicos, y desarrollar aprendizajes auto-responsables a lo largo de toda la vida.

- **Clube Desportivo Panther Force Gaia:** Es un club deportivo de fútbol de origen Portugués que fue creado en el año 2006, inicialmente con el nombre de “Panterinhas de Gaia”, siendo el primer colegio con la representación de Boavista F.C. en Vila Nova de Gaia. En la actualidad cuenta con unos 110 deportistas. Tiene su sede en la ciudad de Vila Nova de Gaia. Se trata de un club deportivo que trabaja esencialmente en la formación de niños y deportistas adultos, proporcionando un crecimiento saludable tanto a nivel psicológico como físico. Además colabora y trabaja de manera conjunta con la comunidad educativa, promoviendo valores sociales y la inclusión social. Para su funcionamiento, el club trabaja con un coordinador, seis entrenadores, cuatro entrenadores de atletismo y dos médicos.

 - **Rugby Colorno:** Es un club deportivo amateur de rugby fundado en 1975. Gracias al esfuerzo, dedicación y pasión de sus fundadores, Rugby Colorno es un club deportivo en el que la promoción de valores entre los jóvenes y sus familias es uno de sus principales objetivos. El club cuenta con 350 participantes inscritos (jugadores, entrenadores, jefes de equipo), 380 miembros, y es uno de los clubes más excepcionales de Italia, por tener uno o más equipos en cada categoría de edad, tanto hombres como mujeres. Categorías que van desde infantil hasta los adultos de la Serie A.

 - **Fare Network:** Es una organización que tiene su sede en Londres y que reúne a individuos, grupos informales y organizaciones que luchan contra la desigualdad en el fútbol y utilizan el deporte como un medio para el cambio social. El compromiso de Fare es el de abordar la discriminación a través del poder inclusivo del fútbol. Ya que, el fútbol, como deporte más popular del mundo, pertenece a todos y puede impulsar la cohesión social. Fare combate todas las formas de discriminación,
-

incluyendo el racismo, el nacionalismo de extrema derecha, el sexismo, la homofobia o la discriminación contra las personas con discapacidad.

Todas estas instituciones han estado involucradas en el desarrollo del proyecto SAVEit pero el objeto de esta investigación se centrará sólo en el estudio realizado en la Cultural y Deportiva Leonesa. El único motivo, es que la muestra era más accesible para esta investigación, y que contaba con participantes de las diferentes categorías de un club de fútbol o lo que es lo mismo tenemos sujetos de diferentes edades.

4.2. Diseño metodológico

4.2.1. Problema de investigación

La familia, la escuela, los clubes deportivos son los agentes socializadores que tienen una gran capacidad de influencia en el desarrollo de la personalidad de los niños (Gutierrez, 1996), y dentro de ellos, el fútbol, es un deporte que está presente en casi todos los ámbitos del niño/a. Por lo tanto, es indiscutible el papel que juega el deporte como promotor de valores, en este sentido, son muchos los niños/as que suelen imitar el comportamiento de sus jugadores favoritos y lo integran dentro de su personalidad.

Por otro lado, el tema de los valores, ya sea relacionado con el deporte, o en cualquier otro ámbito de la vida cotidiana del individuo, es un tema de especial relevancia que se ha estudiado a lo largo del tiempo, y más concretamente en los contextos educativos, ya que el papel principal del educador no sólo es el de transmitir conocimientos, sino también promover valores y actitudes que contribuyan al desarrollo personal y social del educando.

En las últimas décadas, hemos presenciado una transformación en el sistema de

valores de la sociedad en general. Dicha transformación se ha promovido, en parte, por el fenómeno de la globalización, y por otro lado, la aparición de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esto ha originado como resultado, un cambio en la forma de comunicarse y de relacionarse entre las personas. Estos cambios también han afectado al mundo del deporte, si bien, desde siempre ha existido la rivalidad dentro del deporte, actualmente, estos niveles se han incrementado provocando situaciones violentas, racistas e intolerantes entre jugadores y aficionados, que se ha visto agravada con el uso de las redes sociales (Llopis-Goig, 2009; Marsh, P. and Fox, K. and Carnibella, G. and McCann, J. and Marsh, 2005).

El potencial de la educación de valores dentro del deporte ha estado presente siempre dentro del marco educativo, pero no existían muchas investigaciones respecto a las mismas (Gutiérrez, 1995), entre las más destacadas se incluían algunas realizadas en el Reino Unido y América como señalan en sus investigaciones Shields y Bredemeier (1995) y Omeñaca et al. (2015).

Las investigaciones en relación a los valores en el deporte tienen dos vertientes, por un lado, aquellas que ponen en práctica programas educativos basados en valores (Eley y Kirk, 2002; Miller et al., 1997; Weiss et al., 2008), (Menendez-Ferreira, Gonzalez-Pardo, Ruíz Barquín, Maldonado y Camacho, 2019), (Menéndez-Ferreira et al., 2018) y por otro lado, investigaciones sobre la búsqueda e identificación de los valores predominantes entre los niños que practica algún deporte de equipo, véase (Gutiérrez, 2003; Torregrosa y Lee, 2000), también se han realizado estudios específicos sobre los valores en el fútbol (Cruz et al., 1995; Ponce de León Elizondo, Ana, Sanz Arazuri et al., 2009; Ponce-de León-Elizondo et al., 2014), pero son pocos los estudios realizados sobre metodologías para promover valores dentro del fútbol (Vidoni y Ward, 2009) y todavía son menos los estudios en los que se utilizan aplicaciones tecnológicas con esta finalidad.

Por otro lado, es importante destacar que la formación de los entrenadores y

profesores acerca de cómo enseñar valores en sus clases o entrenamientos no era usual hasta hace poco (Vella et al., 2013; Koh et al., 2017a). Sin embargo en los últimos años se han comenzado a diseñar programas para dotar a los entrenadores y profesores, de metodologías y herramientas para la promoción de valores y actitudes positivas en sus clases (Harwood, 2008; Camiré y Trudel, 2014), (Falcão, Bloom y Gilbert, 2012; García-Calvo, Sánchez-Oliva, Leo, Amado y Pulido, 2016; Weinberger, Patry y Weyringer, 2016).

Por lo tanto, es innegable la relevancia que tiene la educación en valores como recurso para promover y transmitir valores positivos dentro del deporte, valores como la responsabilidad, respeto, justicia, dignidad o solidaridad son valores que se recogen dentro del proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar (Consejo Superior de Deportes, 2010), regulador de la organización de la actividad física y deportiva escolar en todas las comunidades autónomas de España.

Consciente de la importancia que tienen los valores dentro de la educación del deporte, pero también, del papel que juegan las nuevas tecnologías en la formación y transmisión de los valores, esta tesis pretende aunar estos dos elementos que son centrales en nuestra sociedad y reflexionar acerca del papel que pueden tener las tecnologías a la hora de educar en valores en el mundo del deporte. Por este motivo, y bajo la premisa de “aprender jugando”, se diseñó una propuesta metodológica en la que se han utilizado los videojuegos y las tecnologías como herramientas de formación.

4.2.2. **Objetivos**

Visto el potencial de las TICS como herramientas para la educación, el objetivo general de esta investigación es diseñar un modelo de intervención para la promoción de valores dentro de un club deportivo de fútbol, apoyado en el uso de las tecnologías. Los recursos tecnológicos utilizados serían: una plataforma de formación online, para formar a los entrenadores en valores, y el uso de un videojuego de fútbol, como elemento de

motivación para la adquisición de valores y conductas.

La formación en valores para los entrenadores era inusual hasta hace poco y es un elemento importante a tener en cuenta, puesto que ellos son los que están formando a los futuros ciudadanos o deportistas que deben dar ejemplo. Se ha optado por un curso de formación online, debido a que esta tesis está enmarcada en un proyecto europeo donde participan entrenadores de diferentes instituciones europeas. Además, de la revisión de la literatura en relación a las TICS y valores se ha encontrado que la utilización de las plataformas de formación online son uno de los recursos tecnológicos más empleados en la promoción de los valores.

Por otro lado, la utilización de un videojuego de fútbol como elemento de motivación resulta un recurso que llama poderosamente la atención de los más jóvenes, pero además, estamos hablando de un videojuego de temática deportiva que es el contexto en el que estos jóvenes se mueven. La idea innovadora de este trabajo de investigación es que, este videojuego está estrechamente relacionada con los comportamientos y actitudes de los niños en la vida real, de manera que un niño que demuestre buena conducta, y valores positivos durante los entrenamientos, será evaluado por los entrenadores y obtendrá una puntuación que le servirá para jugar y obtener mejores resultados en videojuego, por el contrario, si muestran un peor comportamiento, obtendrán menores puntuaciones dentro del videojuego. Esta dinámica pretende proporcionar un refuerzo de carácter positivo en los niños/as, potenciando la adquisición de valores.

4.2.3. Objetivo general

El objetivo fundamental de esta tesis es comprobar si el diseño e implementación de un curso de formación online para educar en valores a los entrenadores tiene impacto positivo en las conductas de sus jugadores. Y de manera paralela, constatar si la utilización de un videojuego de fútbol basado en valores tiene una mayor incidencia en

las conductas de los jugadores que las actividades propuestas en el curso de formación online.

4.2.4. Objetivos específicos

Para desarrollar este objetivo se han establecido varios objetivos específicos:

- **Objetivo 1.** Identificar las principales teorías y metodologías de aprendizaje usadas para promover valores.
 - **Objetivo 2.** Identificar y describir los valores predominantes en los deportes de equipo, y concretamente, en el fútbol. Estudiar qué valores tienen más relevancia según la categoría en la que se encuentren los individuos.
 - **Objetivo 3.** Estudiar el papel de las TICS y videojuegos como promotores de valores.
 - **Objetivo 4.** Diseñar, aplicar, y evaluar durante su puesta en práctica, un modelo de intervención para la educación en valores, basado en el uso de un curso de formación online y la utilización de un videojuego. Este modelo será implementado en entrenadores y jugadores de las diferentes categorías futbolísticas de un club de fútbol.
 - **Objetivo 5.** Analizar las diferencias en el ámbito de los valores y el ámbito conductual del grupo experimental entre sus categorías (Pre-benjamín, Benjamín, Alevín, Infantil y Cadete), antes y después de la puesta en práctica del modelo de intervención.
-

4.2.5. Hipótesis

Respecto a las hipótesis formuladas en relación a los objetivos propuestos se han establecido las siguientes:

- **Hipótesis 1:** El curso de formación online diseñado para educar en valores a los entrenadores produce cambios positivos en las conductas de los jugadores.
- **Hipótesis 2:** La utilización de un videojuego relacionado con el ámbito de aplicación del grupo experimental (videojuego de fútbol) supondrá un refuerzo positivo para los sujetos a la hora de mejorar sus conductas positivas.
- **Hipótesis 3:** Existirán diferencias en la manifestación de los valores en función de la categoría a la que pertenecen los jugadores.
- **Hipótesis 4:** Los jugadores de las categorías inferiores serán más permeables e influenciados al programa de intervención que en categorías superiores.

4.3. Modelo de intervención desarrollado

Para responder a todas estas hipótesis, se han diseñado diferentes productos o elementos que han formado parte del modelo de intervención implementando en esta investigación. Estos productos han sido:

- Diseño de un cuestionario para definir los valores más relevantes en el deporte.
 - Diseño de un curso de formación online para educar en valores a los entrenadores.
 - Diseño de un videojuego de fútbol.
 - Diseño de la implementación del modelo de intervención.
-

- Diseño de un modelo de evaluación de la intervención.

4.3.1. Diseño de un cuestionario para definir los valores más relevantes en el deporte

Uno de los puntos cruciales en el desarrollo del modelo ha sido la definición de los valores que se van a trabajar dentro del modelo. Por esta razón, el primer paso para comenzar con el trabajo fue la realización de un estudio de la literatura científica en relación a los valores, más concretamente, se han tenido en cuenta la Teoría Universal de los valores (Schwartz y Bilsky, 1987). En ella Schwartz presenta un conjunto de valores humanos básicos que sirven de guía para acciones y juicios de todos los seres humanos y que pueden ordenarse por orden de importancia o prioridad, dando forma al sistema de valores de cada individuo (Schwartz, 2012). De estos valores se pueden extraer valores que están implícitos dentro de los deportes de equipo y especialmente en el fútbol. Como punto de partida se ha tenido en cuenta los 10 valores propuestos por Schwartz en su Teoría Universal de los valores (Schwartz, 2012). Los diez valores que se describen como universales por Schwartz representan las necesidades básicas del ser humano y muchos de los valores presentes en la actividad deportiva derivan de ellos. Por esta razón, el primer paso para desarrollar un conjunto de valores para este deporte fue extraer los valores deportivos implícitamente definidos a partir de estos valores universales. La Tabla 4.1 muestra esta clasificación, en las dos primeras columnas se muestran los valores universales propuestos por Schwartz y algunos ejemplos de estos valores, mientras que la última columna se muestran los valores asociados al deporte dentro de cada categoría.

El segundo paso fue revisar todos los estudios previos relacionados con la evaluación de valores en deportes de equipo (examinados en la Sección 2.5.7) y definir un conjunto de valores que fuesen comunes en estos estudios. La lista inicial de referencia en valores

Valores Universales	Ejemplos	Valores del deporte
1. Autodirección.	Creatividad, libertad, autoconcepto, curiosidad, independencia, auto-respeto, inteligencia, privacidad.	Autorrealización, individualismo.
2. Estimulación.	Vida excitante, osadía, novedad, vida variada.	Disfrutar del juego.
3. Hedonismo.	Placer, disfrutar la vida.	Autorrealización, Individualismo.
4. Realización.	Ambición, exitoso, capaz, influenciado, inteligente, auto-respeto, reconocimiento social.	Imagen social, logro de equipo, concienzudo.
5. Poder.	Poder social, prestigio, control, dominio, autoridad, riqueza.	Imagen social, superioridad de equipo, obediencia.
6. Seguridad.	Orden social, seguridad familiar, seguridad nacional, limpieza, salud, moderación, sensación de pertenencia.	Acogida, soporte emocional, salud, limpieza.
7. Conformidad.	Obediencia, auto-disciplina, buenos modos, honra a los padres y los más viejos, lealtad, responsable.	Obediencia, igualdad, autodisciplina, lealtad.
8. Tradición.	Respetar las tradiciones, humildad, devoto.	Mantenimiento del contrato, humildad.
9. Benevolencia.	Servicial, honesto, no rencoroso.	Compañerismo, servicial, no rencoroso.
10. Universalismo.	Tolerancia, justicia social, igualdad, paz mundial, belleza, protección del medio ambiente.	Tolerancia, justicia social, igualdad.

Tabla 4.1: Valores del deporte derivados de la Teoría de Valores de Schwartz y Bilsky (1987).

han sido la lista de 32 valores validados por Ponce-de León-Elizondo et al. (2014), pero también se han tenido en cuenta los valores definidos por Lee y Cockman (1995) y Cruz et al. (1995). Como resultado de este análisis se proponen 25 valores deportivos para tener en cuenta a la hora de diseñar el modelo de investigación. La Tabla 4.2 muestra un resumen de los principales valores utilizados en la investigación de valores deportivos y los 25 valores seleccionados por esta investigación. Estos 25 valores fueron evaluados por los entrenadores a través de un cuestionario online (Ver Anexo A). El propósito de este cuestionario era acotar este número de valores y seleccionar un máximo de 5 valores para trabajar en los entrenamientos. Por lo tanto, los entrenadores debían evaluar el grado de relevancia que le otorgaban a cada uno de los 25 valores utilizando una escala likert de 5 puntos. A continuación, se muestra un resumen de toda la información recogida en dicho cuestionario:

La primera parte del cuestionario online presenta varias preguntas sobre las características personales de los entrenadores, como su edad, ciudad de residencia, sexo, nivel

máximo de estudios y cualificaciones deportivas (en función de la experiencia). Se han establecido tres niveles de capacitación profesional relacionados con el entrenamiento de fútbol, dependiendo de estos niveles los entrenadores podrían entrenar diferentes categorías de equipos (estas categorías profesionales son bastante comunes y generalmente utilizadas en Europa) (Real Federación Española de Fútbol, 2014; Blair y Capel, 2008). Estas categorías nos proporcionaron información interesante sobre el nivel de conocimiento y experiencia de los entrenadores en el campo deportivo. Los niveles de formación son:

- Nivel I (Permite al entrenador entrenar a cualquier equipo hasta la categoría juvenil).
- Nivel II (Permite al entrenador entrenar a cualquier equipo hasta la categoría juvenil nacional y la división regional).
- Nivel III (Permite al entrenador entrenar a cualquier tipo de equipo a nivel nacional o internacional).

La segunda parte del cuestionario online, está compuesta por: el número de años de experiencia como entrenador y la edad media de los jugadores que entrenaban en ese momento. La lista inicial de 25 valores que se seleccionaron previamente (ver Tabla 4.2) también se han presentado en esta sección. Se pidió a los entrenadores que evaluaran la importancia o relevancia de cada uno de esos 25 valores utilizando una escala de cinco puntos de Likert, donde: 1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = incierto, 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo. Finalmente, se pedía a los entrenadores que indicasen el número máximo de valores que podían ser evaluados o enseñados durante una sesión de entrenamiento. También se les pidió que indicasen los seis valores que consideraban más importantes de todos los presentados. En el Anexo A se muestran todas las preguntas del cuestionario online.

Lee and Cockman (1995)	Cruz, Boixados, Valiente and Capdevilla (1995)	Ponce (2014)	Valores seleccionados para el cuestionario
(1) Logro, (2) Preocupación por los demás, (3) Compañerismo, (4) Conformidad, (5) Autosuperación, (6) Inteligencia táctica, (7) Disfrute, (8) Equidad-justicia, (9) Deportividad, (10) Salud, (11) Obediencia, (12) Imagen pública, (13) Deportividad, (14) Logro personal, (15) Habilidad, (16) Cohesión, (17) Tolerancia, (18) Triunfo.	(1) Habilidad, (2) Triunfo, (3) Utility/usefulness, (4) Disfrute, (5) Cohesión, (6) Deportividad, (7) Compañerismo (8) Ayuda, (9) Obediencia, (10) Imagen pública, (11) Conformidad, (12) Equidad-justicia y (13) Responsabilidad social.	(1) Triunfo, (2) Logro personal, (3) Imagen pública, (4) Superioridad de equipo, (5) Elitismo, (6) Autorrealización (7) Deportividad, (8) Actuación pacífica, (9) Equidad, (10) Cohesión, (11) Obediencia, (12) Ayuda, (13) Espíritu de equipo, (14) Salud, (15) Forma física, (16) Compañerismo, (17) Habilidad, (18) Inteligencia táctica, (19) Justicia, (20) Juego equilibrado, (21) Agresividad, (22) Aceptación, (23) Autosuperación, (24) Disfrute, (25) Amistad, (26) Individualismo, (27) Apoyo emocional, (28) Acogida, (29) Tolerancia, (30) Logro de equipo, (31) Colaboración, (32) Espíritu de equipo.	(1) Deportividad, (2) Preocupación por los demás, (3) Equidad, (4) Tolerancia, (5) Apoyo emocional, (6) Obediencia, (7) Actuación pacífica , (8) Agresividad, (9) Individualismo, (10) Utilidad, (11) Cohesión, (12) Conformidad, (13) Acogida, (14) Ayuda, (15) Compañerismo, (16) Imagen Pública, (17) Logro de equipo, (18) Superioridad de equipo (19) Habilidad, (20) Inteligencia táctica, (21) Logro personal, (22) Conciencioso, (23) Responsabilidad Social, (24) Forma Física, (25) Disfrute.

Tabla 4.2: Listado de valores utilizados dentro de los deportes de equipo y el fútbol.

Los resultados del cuestionario online podrían proporcionar información útil a la hora de diseñar programas educativos sobre los valores, y sobre el número máximo de valores que se pueden evaluar durante un entrenamiento de fútbol, o en cualquier actividad deportiva de equipo. En esta sección vamos a analizar los resultados de este cuestionario, dado que ha sido el punto de partida para definir el número de valores con los que se va trabajar en el curso de formación y en el videojuego.

Un total de 12 entrenadores pertenecientes a las instituciones deportivas que forman el consorcio del proyecto SAVEit ³ han respondido al cuestionario online. En relación, con la información personal de los entrenadores, estos son algunos de los resultados: cinco entrenadores tenían más de 45 años, tres tenían entre 25 y 34 años, tres entre 35 y 45 años y un entrenador tenía entre 18 y 24 años. Cabe destacar que, aunque no son muchos los entrenadores que han respondido a dicho cuestionario, estos resultados se han considerado como representativos del nivel de formación de los entrenadores habituales del fútbol.

El análisis del nivel de formación de los entrenadores muestra que de manera general los entrenadores tienen un nivel de educación medio-alto, ya que la mayoría han realizado el bachillerato o algún módulo de formación profesional, dos de estos entrenadores presentaban formación universitaria. En cuanto al nivel de capacitación profesional relacionado con el entrenamiento de fútbol, la mitad de los entrenadores han alcanzado el nivel II ya que 6 de los 12 tienen este nivel. Esto significa que pueden entrenar a cualquier equipo hasta una categoría juvenil nacional o una división regional. Dos de los entrenadores presentaban el nivel III, es decir, pueden entrenar a nivel internacional.

Finalmente, en relación a las categorías de fútbol que actualmente entrenan, la mayoría de los entrenadores encuestados han indicado que están entrenando actualmente a jugadores mayores de 16 años, es decir, pertenecen a la categoría juvenil,

³<http://saveitproject.eu/saveit/>

pero también hay entrenadores que han entrenado a más de un grupo de edad cómo puede verse en la gráfica 4.2. En la gráfica 4.1 también se puede ver los años de experiencia que han tenido entrenando equipos de fútbol. Como se puede apreciar, la mayoría tiene una amplia experiencia en entrenando.

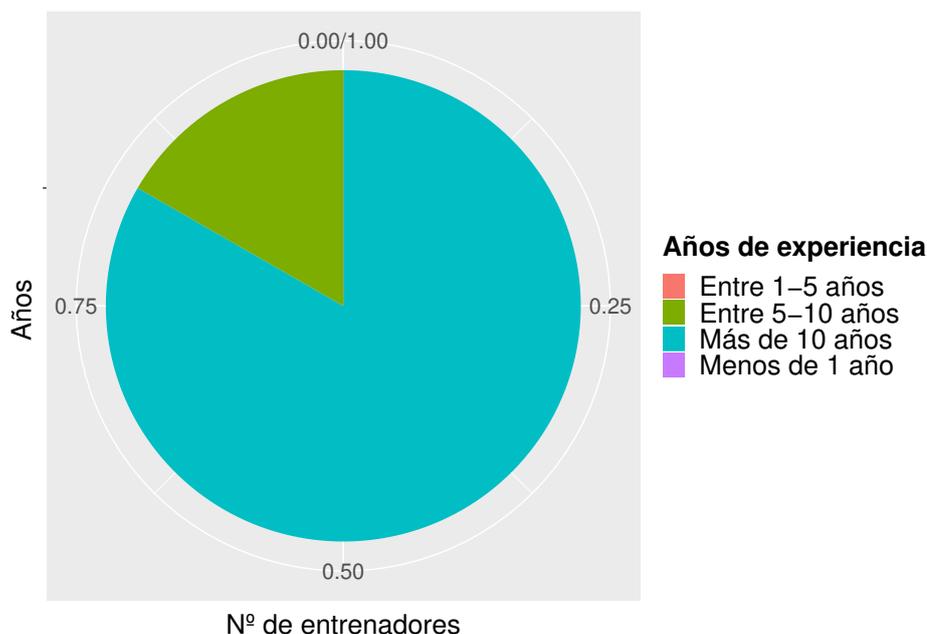


Figura 4.1: Muestra los años de experiencia de los entrenadores.

Finalmente, en relación al nivel de importancia de cada uno de los 25 valores presentados a los entrenadores, los diez valores más importantes de acuerdo a los resultados (valor promedio más alto) han sido: *Autosuperación, Responsabilidad social, Compañerismo, Disfrute, Obediencia, Tolerancia, Utilidad, Cohesión, Ayuda y Habilidad*. Estos valores muestran una desviación estándar de menos de 1 sobre 6 en la mayoría de los casos. Esto indica que hubo un amplio consenso entre todos los entrenadores sobre la relevancia de los valores propuestos. Es importante notar que los valores más votados han sido seleccionados con las opciones: “fuertemente de acuerdo” y “de acuerdo”. En la Figura 4.3 se muestra todos los valores y la media de puntuación, siendo las puntuaciones cercanas a 5 votados como “fuertemente de acuerdo”.

Una vez obtenidos los resultados de la encuesta, se llevó a cabo una reunión del

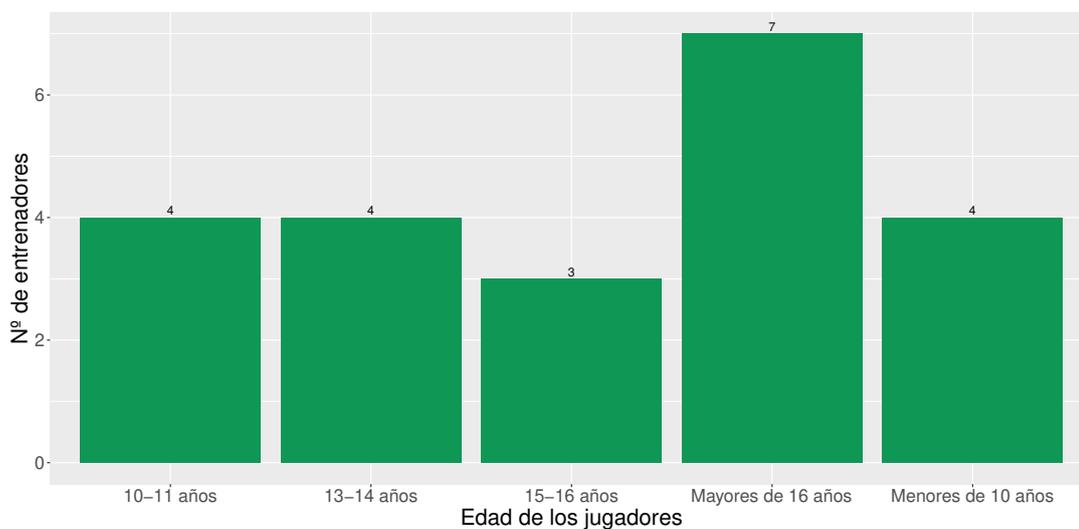


Figura 4.2: Muestra la edad de los niños que entrenan actualmente.

proyecto donde se delimitó el número final de valores que debían tenerse en cuenta para realizar el modelo de intervención. En esta reunión había profesionales relacionados con el ámbito del deporte como entrenadores, psicólogos y educadores que colaboraban en fundaciones y asociaciones juveniles. Todos ellos estuvieron de acuerdo en la importancia de los valores resultantes de la encuesta, pero a la hora de seleccionar los valores finales para trabajar, se decantaron por 5 valores más contextualizados para los clubes deportivos. Por lo tanto, se seleccionaron 5 tipos de valores en los que también estuviesen implícitos muchos de los valores presentes en la encuesta online. Estos valores han sido *Respeto, Orden, Hábitos Saludables, Compañerismo, Convivencia*. En la Tabla 4.3 se representan los valores finales seleccionados, cómo se han definido esos valores dentro del proyecto SAVEit y los valores asociados a dicho valor (estos son los valores que más puntuaciones han sacado en la encuesta online).

Los criterios que los expertos han seguido para seleccionar estos valores han sido los siguientes:

- Son valores importantes para el desarrollo integral del niño cuyo desarrollo puede tener un impacto positivo en la actividad grupal del equipo.

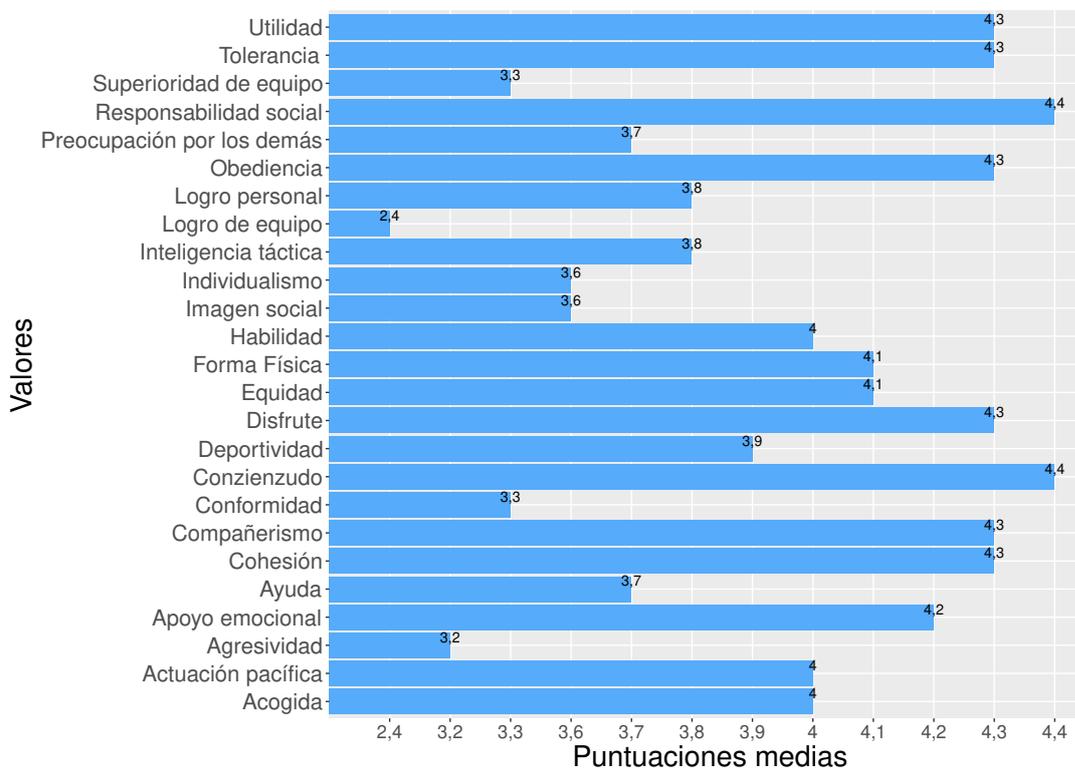


Figura 4.3: Puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los valores propuestos en la encuesta online para los entrenadores.

Valores	Definición	Valores relacionados
1. Respeto.	Es el valor que permite al ser humano reconocer, apreciar y valorar las cualidades de los demás y sus derechos, es decir, supone el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y la sociedad (CC.OO, 2009).	Respeto a las reglas, obediencia, tolerancia, responsabilidad social.
2. Orden.	Valor que permite a uno ser responsables de sus obligaciones, organizarse en las diferentes tareas, mejorando la calidad de trabajo y aumentando la productividad.	Auto-organización.
3. Hábitos saludables.	Conjunto de acciones que repetidas de manera regular y habitual pueden llegar a convertirse en una rutina beneficiosa para la salud.	Salud, forma física.
4. Compañerismo.	Busca comprender, apoyar y ayudar a los demás, de manera altruista sin pedir nada a cambio. Se basa en una actitud de colaboración compartida por un grupo.	Cohesion, ayuda, acogida, colaboración, espíritu de equipo, actuación pacífica.
5. Convivencia.	Supone la acción de vivir en compañía, supone enseñar a nuestros educandos a establecer relaciones interpersonales con los demás y con el entorno.	Incluye todos los valores anteriores.

Tabla 4.3: Valores seleccionados para la investigación.

- Se tratan de valores orientados a lograr que el educando adquiriera unos aspectos conductuales básicos que le otorguen un cierto bagaje personal, para que sepa

responder cuando se presenten determinados conflictos o problemas, sin recurrir para ello a la violencia, el racismo o la intolerancia...entre otros.

- Estos valores se pueden trabajar todos los días. Son valores que se ponen en práctica en el día a día de los niños/as en los entrenamientos. Además, son valores que pueden resultar fáciles de transmitir por parte de los entrenadores ya que son aspectos fácilmente comprensibles, por ser claros en su definición, por su concreción y por su aplicabilidad.

Estos 5 valores fueron los elementos centrales entorno a los cuales se diseñó un curso de formación en valores para los entrenadores, en el que se incluyen actividades y juegos destinados a los niños/as en los que se ponen en práctica dichos valores. La creación de este curso de formación en valores para entrenadores nos permitirá comprobar si el diseño de actividades basadas en juegos para promover valores tiene un efecto positivo en los jugadores de un equipo de fútbol. En la siguiente sección se describirá cual ha sido la estructura de este curso y se especificarán las actividades desarrolladas para fomentar cada valor.

4.3.2. Diseño de un curso de formación online para educar en valores a los entrenadores.

Una vez definidos los valores que se iban a trabajar, el siguiente paso consistió en la elaboración de un curso de formación online dirigida a los entrenadores que formaron parte de este proyecto. Se ha optado por este tipo de formato puesto que en el proyecto participaron entrenadores y docentes de diversas instituciones europeas. Además, según la revisión científica de esta tesis (Sección 3.6.1) la utilización de este tipo de plataformas para la formación de valores ha sido una de las principales herramientas tecnológicas en los estudios analizados, eso sí, después de los videojuegos. Por este motivo, dentro de este proyecto se ha diseñado e implementado este curso para formar a los entrenadores en

relación a la enseñanza de valores dentro del deporte. Los objetivos de este curso fueron:

- Dotar a técnicos y dirigentes de clubes de las herramientas necesarias para desarrollar un programa de educación en valores a través del deporte.
- Utilizar el deporte como herramienta educativa en valores, ayudando al desarrollo integral de los jóvenes.
- Detectar, reconocer y aplicar valores positivos en la práctica deportiva.
- Reconocer y dar respuesta ante determinadas conductas antideportivas que se dan tanto en la práctica deportiva, como por los agentes externos a la misma.
- Tomar conciencia sobre la importancia de aplicar valores, buenas conductas y normas a la práctica deportiva.
- Fomentar conductas positivas en los jóvenes deportistas que pueden ser aplicadas en la vida real.

Dado que uno de los principales objetivos del proyecto ha sido la creación de prácticas y materiales innovadores para la promoción en valores. En el diseño del curso se ha optado por la creación y presentación de los contenidos de manera digital utilizando los denominado Objetos de aprendizaje (OA) (definidos en la Sección 3.6.2). La utilización de este tipo de contenidos ofrece una forma de aprender a través de la interacción con los contenidos, donde el propio estudiante va eligiendo y explorando los contenidos que más le interesan. En este tipo de materiales los usuarios disponen de un índice de contenidos que les permiten saltar de un contenido a otro, se pueden crear actividades interactivas y de evaluación, incrustar audios, videos o archivos de diferentes formatos (Kim y Moon, 2013; Menéndez-Ferreira et al., 2018). Esto está estrechamente relacionado con las teorías constructivistas y de aprendizaje activo en la que el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje y va creando sus itinerarios de aprendizaje

según sus experiencias (Del Moral y Cernea, 2005). Estas metodologías de aprendizaje se ajustan a las necesidades de la sociedad actual, donde la formación online cobra más presencia cada día y por lo tanto los materiales y contenidos de aprendizaje también deberían adaptarse a estas nuevas circunstancias.

Para la creación de los materiales se ha utilizado la aplicación de código libre denominada eXelearning⁴ que permite crear un SCORM (Sharable Content Object Reference Model), su traducción es Modelo Referenciado de Objetos de Contenido Compartible (Gonzalez-Barbone y Anido-Rifon, 2008; del Blanco Aguado et al., 2011), es un conjunto de estándares y especificaciones que permiten crear objetos de aprendizaje e incrustarlos en diferentes páginas web o aplicaciones que tengan este estándar. En la Figura 4.4 se puede ver una captura de cómo se visualizaría el SCORM dentro de Moodle.

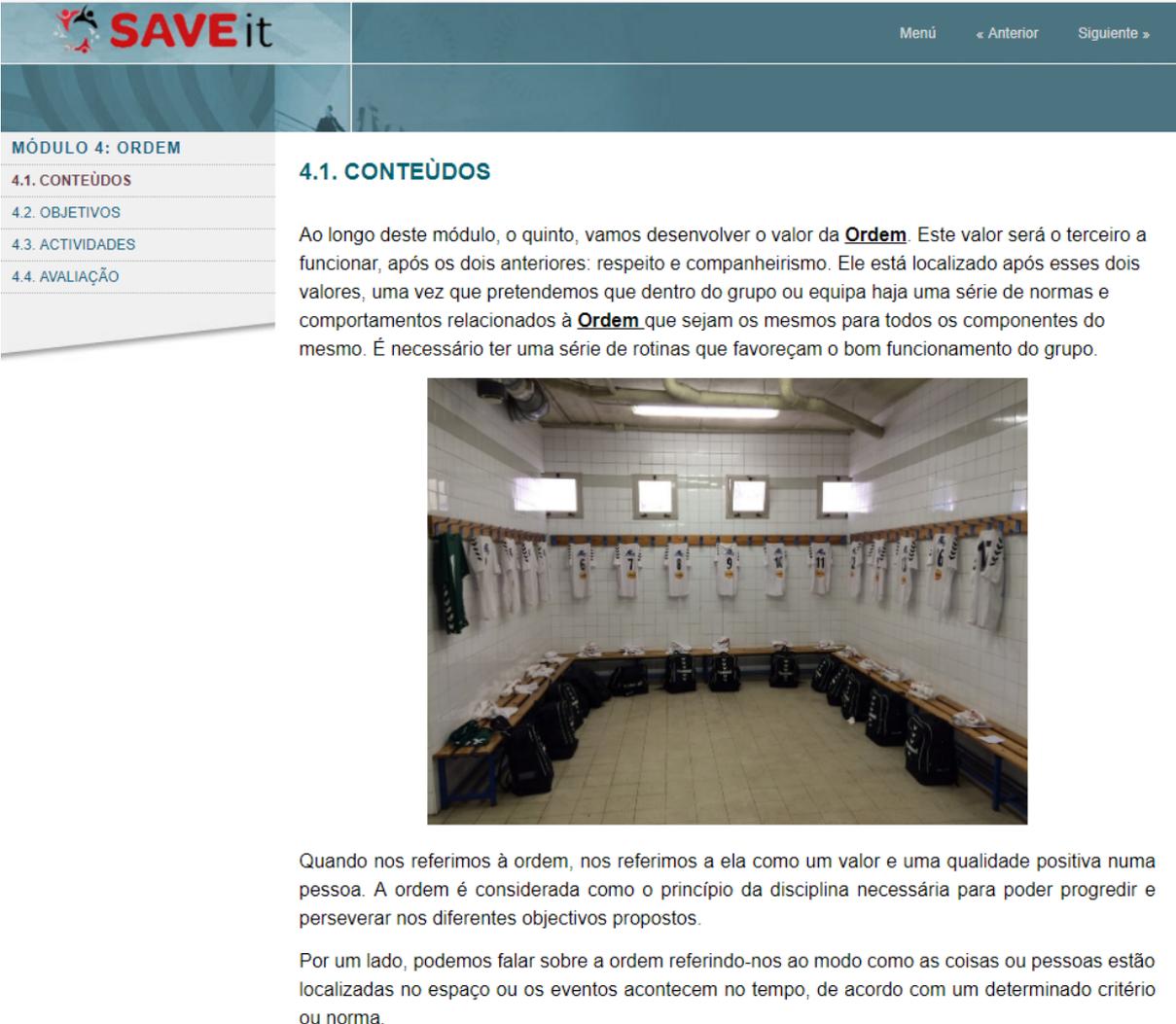


The screenshot shows a Moodle course interface. At the top left is the 'SAVE it' logo. The main header area contains 'MÓDULO 3: RESPETO' and a 'Menú' button. Below the header is a sidebar menu with the following items: '3.1. CONTENIDOS', '3.2. OBJETIVOS', '3.3. ACTIVIDADES', '3.4. EVALUACIÓN', and '3.5. OTROS RECURSOS'. The main content area is titled 'MÓDULO 3: RESPETO' and features a 'ÍNDICE DE CONTENIDOS' section with a magnifying glass icon. The index lists the following items: '3.1. Contenidos', '3.2. Objetivos', '3.3. Actividades', '3.3.1. Tipo de actividades', '3.3.2. Desarrollo de actividades', '3.4. Evaluación', and '3.5. Otros recursos'. At the bottom of the page, there is a Creative Commons license notice: 'Obra publicada con Licencia Creative Commons Reconocimiento Compartir igual 4.0' and a 'Siguiente >' button.

Figura 4.4: SCORM creado para el valor Respeto en español. En esta imagen se presenta el índice de contenidos presentes en el valor Respeto. Haciendo clic en cada uno de ellos se puede ver el contenido desarrollado por cada ítem.

⁴<http://exelearning.net/>

La creación de los materiales para el curso de formación para los entrenadores, se ha realizado en diferentes idiomas, dado que en el proyecto participaron entrenadores de diferentes países e instituciones. Por esta razón, los Objetos de aprendizaje se han creado en Español (ver Figura 4.4, Inglés (ver Figura 4.9), Portugués (ver Figura 4.5), Alemán (ver Figura 4.6), Francés (ver Figura 4.7) e Italiano (ver Figura 4.8).



MÓDULO 4: ORDEM

4.1. CONTEÚDOS

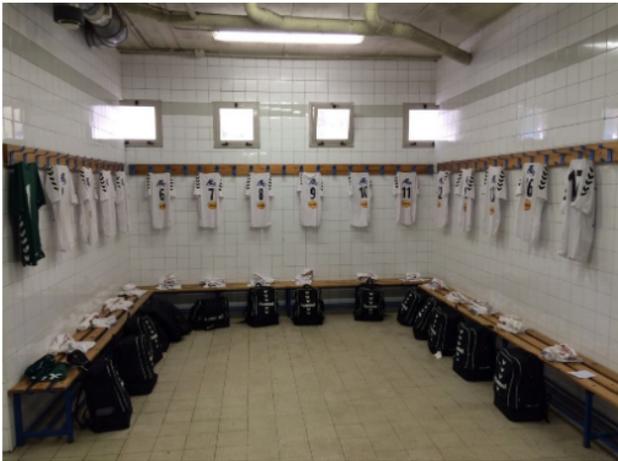
4.2. OBJETIVOS

4.3. ACTIVIDADES

4.4. AVALIAÇÃO

4.1. CONTEÚDOS

Ao longo deste módulo, o quinto, vamos desenvolver o valor da **Ordem**. Este valor será o terceiro a funcionar, após os dois anteriores: respeito e companheirismo. Ele está localizado após esses dois valores, uma vez que pretendemos que dentro do grupo ou equipa haja uma série de normas e comportamentos relacionados à **Ordem** que sejam os mesmos para todos os componentes do mesmo. É necessário ter uma série de rotinas que favoreçam o bom funcionamento do grupo.



Quando nos referimos à ordem, nos referimos a ela como um valor e uma qualidade positiva numa pessoa. A ordem é considerada como o princípio da disciplina necessária para poder progredir e perseverar nos diferentes objetivos propostos.

Por um lado, podemos falar sobre a ordem referindo-nos ao modo como as coisas ou pessoas estão localizadas no espaço ou os eventos acontecem no tempo, de acordo com um determinado critério ou norma.

Figura 4.5: SCORM creado para el valor Orden en Portugués. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor ORDEN, definición y características.

The screenshot shows a SCORM interface for 'SAVE it'. At the top left is the logo 'SAVE it' with a red and black icon. To the right are navigation links: 'Menú', '« Anterior', and 'Siguiente »'. Below the header is a table of contents for 'MODUL 5: GESUNDE GEWOHNHEITEN' with items: '5.1. INHALT', '5.2. ZIELE', '5.3. AKTIVITÄTEN', '5.3.1. Art der Aktivitäten', '5.3.2. Entwicklung von Aktivitäten', and '5.4. EVALUIERUNG'. The '5.3.1. Art der Aktivitäten' item is selected and expanded to show its content.

5.3.1. Art der Aktivitäten

Die Aktivitäten werden nach folgenden Kriterien klassifiziert:

- :: **Timing:** je nach Dauer oder örtlicher Gegebenheiten. Wir haben Session-Aktivitäten (dies sind Aktivitäten, die in einem Teil einer Session durchgeführt werden), monatliche Aktivitäten (während eines Zeitraums von 1-3 Monaten) und Jahres-Aktivitäten (während der gesamten Saison).
- :: **Aktivität Typ:** *statisch* (ohne Bewegung) oder *dynamisch* (mit Bewegung).
- :: **Örtlichkeit:** Örtlichkeit der Aktivität, ob draußen (*auf freier Fläche*) oder drinnen (*in einem begrenzten Raum*).
- :: **Alter:** Aktivitäten orientieren sich Altersklassen.
- :: **Absicht / Zweck:** Sie können **präventiv** sein (versuchen zu intervenieren, bevor Probleme auftauchen, indem sie versuchen, sie zu vermeiden), sie können **korrigierend** sein (in dem Moment intervenieren, in dem ein Verhalten durch sofortige Korrektur unzulänglich ist) oder **formativ** sein (sie versuchen, im Subjekt Lernen zu erzeugen).
- :: **Dimension:** Wir haben **kognitive** Aktivitäten (die darauf ausgerichtet sind, das Konzept des Werts, an dem gearbeitet wird, zu lernen oder zu assimilieren), **affektive** (in Bezug auf Gefühle) und **Verhalten** (in bestimmten Situationen in Bezug auf die Entscheidungsfindung).

Figura 4.6: SCORM creado para el valor Hábitos Saludables en Alemán. En la imagen se ve la descripción del tipo de actividades desarrolladas para el valor Hábitos Saludables.

Estos contenidos en formato SCORM se pueden integrar fácilmente en la Plataforma de Aprendizaje o LMS (Learning Management System), denominada Moodle ⁵. Por esta razón, el curso de formación online se ha implementado en esta plataforma. Las razones por las que hemos optado por este tipo de formación y plataforma es porque es una plataforma de código libre y es una de las más utilizadas en el sector de la educación y formación, y todo ello por características como: la capacidad ilimitada que tiene en cuanto al número de usuarios y cursos a crear, dispone de diferentes herramientas que permiten crear contenidos y materiales, así como dispone herramientas de comunicación como mensajería interna, chat o foros de discusión entre otras. Y finalmente, dispone de una gran comunidad de soporte y desarrolladores, esto ayudaría a solucionar los problemas que pudieran surgir. Dado que en el proyecto participaron entrenadores y educadores

⁵<https://moodle.org/?lang=es>


Menú « Anterior Siguiente »

M6-

MODULE 6: CAMARADERIE

6.1. CONTENUS

6.2. OBJECTIFS

6.3. ACTIVITÉS

6.4. EVALUATION

6.1. CONTENUS

Ce module, le quatrième consacré à une valeur, traite de la "camaraderie". Quant à l'ordre des modules, la camaraderie vient en second lieu, car nous croyons qu'une fois que nous avons établi une base de respect pour tous les membres, la prochaine étape est d'améliorer les relations personnelles. On peut donc définir la camaraderie comme le sentiment ou le lien entre deux ou plusieurs personnes appartenant à la même société, communauté ou groupe ayant un but commun.

Quand on parle de camaraderie, on entend le concept d'harmonie et de respect entre des personnes qui ont une activité commune. Avec la camaraderie, nous voulons renforcer les relations personnelles au sein d'un groupe. C'est la base de tout type d'activité effectuée dans un groupe ou une équipe.



S'il y a une bonne harmonie entre les membres d'un groupe, cela ouvrira des possibilités d'améliorer les performances individuelles et collectives. Au niveau individuel, la cohésion entre les membres les plus motivés aidera à exploiter les vertus ou les capacités individuelles. Au niveau collectif, une meilleure cohésion du groupe avec une performance individuelle accrue conduira à une croissance exponentielle de la capacité à atteindre les objectifs fixés (apprentissage, performance au travail quotidien, etc.).

Figura 4.7: SCORM creado para el valor Compañerismo en Francés. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor Compañerismo, definición y características.

de diferentes instituciones europeas, una plataforma multilinguaje también era de gran utilidad, y una de las características de Moodle es esa. Teniendo en cuenta todo esto, se han traducido y creado los contenidos en todos los idiomas de las institucioens participantes (inglés, francés, portugués, italiano y alemán). En la Figura 4.10 podemos ver una imagen de la apariencia del curso de formación en diferentes idiomas y cómo se visualizan dentro de Moodle.



[Menú](#)
 [« Anterior](#)
 [Siguiete »](#)

MODULO 7: CONVIVENZA

7.1. CONTENUTI

7.2. OBIETTIVI

7.3. ATTIVITÀ

7.4. VALUTAZIONE

7.1. CONTENUTI

In questo ultimo modulo sui valori, il numero sette, parleremo della convivenza. L'essere umano è di natura sociale e ha bisogno di una relazione costante con gli altri individui. Nessuna persona vive isolata dal resto del mondo, quindi l'interazione con gli altri individui è essenziale per il proprio benessere. Possiamo affermare che esiste una convivenza costante tra gli esseri umani.

Possiamo definire la convivenza come l'azione di vivere in compagnia degli altri. È il fatto di condividere aspetti e abitudini diverse con altre persone, che possono avere le stesse caratteristiche o meno. Questo sarà un aspetto molto importante da tenere in considerazione all'interno di un gruppo, dal quale dipenderà direttamente il benessere di tutti.



Questo modulo, orientato al lavoro sulla convivenza, sarà l'ultimo finalizzato a lavorare su un valore. Due fattori sono molto importanti quando si parla di una buona convivenza. In primo luogo, la tolleranza verso gli altri, intesa come rispetto verso tutto ciò che è diverso. È un valore morale che implica il pieno rispetto dell'altro, verso le altrui idee, pratiche o credenze, indipendentemente dal fatto che possano differire dalle nostre. In secondo luogo, la solidarietà, intesa come volontà di perseguire insieme obiettivi o interessi comuni.

Figura 4.8: SCORM creado para el valor Convivencia en Italiano. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor Convivencia, definición y características.

El curso está dividido en 8 módulos. A continuación, se hace una breve descripción de todos los módulos del curso:

1. **Módulo 1. Introducción.** Se presenta una breve introducción en la que se explica el porqué de este proyecto y los objetivos que persigue.
2. **Módulo 2. Metodología.** Se explicará el procedimiento que deben seguir los


Menú « Anterior Siguiente »

MODULE 3: RESPECT

3.1. CONTENTS

3.2. OBJECTIVES

3.3. ACTIVITIES

3.4. EVALUATION

3.5. ANOTHER RESOURCES

3.1. CONTENTS

This module focuses on a particular value. Being the third module is the first oriented to develop a particular value, the value of respect. This value is exposed and selected in the first place since it is considered as the fundamental value and the foundation by which a human group should be governed. If we manage to instill this value at the individual and collective level within the group, we will be able to establish a solid base that will serve as a fundamental pillar to work on the rest of the positive values we want the young people acquire.

Speaking on the terminology of the word "respect" we can say that it is the special consideration and appreciation given to someone or something, recognized as a social value or special deference. It is a value based on ethics and morals, common moral and accepted by all. A person, when is respectful, accepts and understands the ways of thinking and acting different others and also treats with great care everything that surrounds him.



Respect is the fundamental basis for a healthy and productive coexistence among the members of a society. When in a certain situation there are different points of view, we practice "respect" when it is understood that each person's freedom of action ends where the other begins.

Figura 4.9: SCORM creado para el valor Respeto en Inglés. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor Convivencia, definición y características.

entrenadores para realizar todo el curso de formación.

3. **Módulo 3. Respeto.** Se presentan los contenidos y actividades en relación al valor Respeto.

4. **Módulo 4. Orden.** Se presentan los contenidos y actividades en relación al valor Orden.

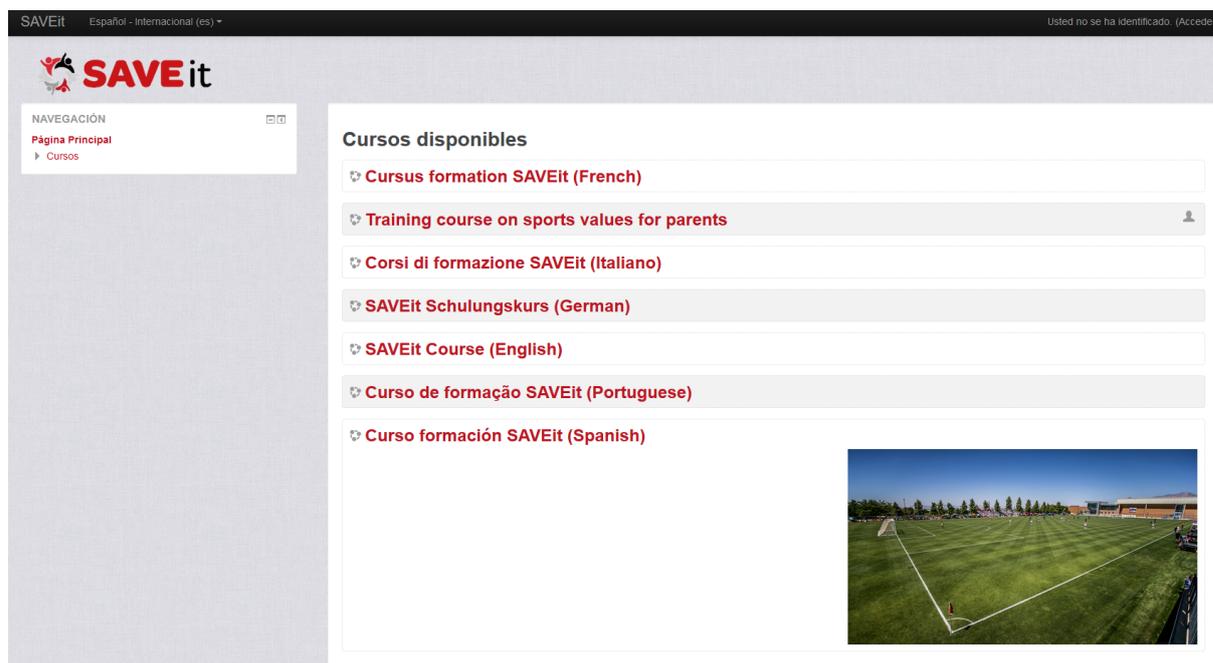


Figura 4.10: Imagen apariencia del Moodle Saveit donde se ve el listado de cursos creado para cada idioma.

5. **Módulo 5. Hábitos Saludables.** Se presentan los contenidos y actividades en relación al valor Hábitos Saludables.
6. **Módulo 6. Compañerismo.** Se presentan los contenidos y actividades en relación al valor Compañerismo.
7. **Módulo 7. Convivencia.** Se presentan los contenidos y actividades en relación al valor Convivencia.
8. **Módulo 8. Evaluación.** Se explica el proceso de evaluación empleado durante todo el proceso. La evaluación se realizó con el objetivo de conocer el verdadero impacto que los módulos e-learning tienen en el aprendizaje de los entrenadores.

El objetivo final es dotar a los entrenadores de herramientas para la formación en valores. Puesto que es necesario que los encargados de educar a los jóvenes deportistas tengan un amplio bagaje y, por tanto, un mayor conocimiento, y como consecuencia una mejor educación sobre los jóvenes.

En todo el proceso de formación, se utilizaron 3 tipos de acciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas fueron: acciones preventivas, acciones educativas y acciones formativas.

- **Preventivas:** están orientadas a tratar de evitar que lleguen a producirse determinados comportamientos no deseados. Este tipo de acciones buscan otorgar una serie de experiencias, o bagaje a los jóvenes que les permitan actuar ante determinados problemas que surjan, y lo hagan de una manera calmada, pausada y razonable.
- **De intervención:** están orientadas al aprendizaje de valores por parte de los entrenadores de determinados comportamientos que se dan en la práctica deportiva diaria. Por un lado, se busca aumentar aquellas acciones positivas que se den en el grupo, tratando de buscar que este refuerzo haga perdurar este tipo de comportamiento en el tiempo. Por otro lado, se busca reducir aquellas actitudes que se consideran como no positivas. Se hará a través de la corrección de esa actitud negativa, aportando posibles soluciones alternativas al niño.
- **Formativas:** dirigida a la realización de talleres formativos realizados para los entrenadores, dónde mejorarán sus habilidades formativas.

En las siguientes secciones se mostrarán los contenidos desarrollados en cada uno de los valores, así como las actividades propuestas para implementarse en los entrenamientos. Es importante matizar que todas las actividades diseñadas se han realizado de acuerdo con los siguientes criterios:

- *Temporalización:* de acuerdo a su duración o ubicación en el tiempo. Se han diseñado actividades de sesión (son actividades realizadas en una parte de una sesión), actividades mensuales (realizadas durante un periodo de 1-3 meses) y actividades anuales (realizadas durante toda la temporada deportiva).
-

- *Tipo de actividad*: estática (sin movimiento) o dinámica (con movimiento).
- *Localización*: lugar de realización de la actividad, si es exterior (en un lugar abierto) o interior (en un lugar cerrado).
- *Edades*: actividades orientadas a un rango de edad determinado.
- *Finalidad*: pueden ser preventivas (buscan dotar de habilidades y mecanismos a los jugadores para evitar que aparezcan los problemas), de intervención (pretenden trabajar en el momento en el que una conducta es inadecuada a través de la corrección inmediata) o formativas (buscan generar un aprendizaje en el sujeto).
- *Dimensión*: se han desarrollado actividades cognitivas (orientadas al aprendizaje o asimilación del concepto del valor a trabajar), afectivas (relacionada con los sentimientos) y conductuales (relacionadas con la toma de decisión ante determinadas situaciones).

4.3.3. Descripción de los contenidos desarrollados para cada valor

En esta sección se mostrarán los contenidos diseñados para cada valor, veremos la definición de cada valor, y los objetivos que se persiguen cuando se trabaja con ese valor. Además se proponen actividades o juegos más idóneas para fomentar dicho valor.

4.3.3.1. Respeto

El término “Respeto” hace referencia a la valoración o consideración que las personas tienen sobre algo o alguien. Permite apreciar y valorar las cualidades del otro y sus derechos, es decir, es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y la sociedad (CC.OO, 2009). El respeto es, por tanto, un valor basado en la ética y en la moral, moral común y aceptada por todos. Una persona es respetuosa cuando acepta y

comprende que existen diferentes formas de pensar y actuar distintas a las suyas propias (Munévar Mesa, 2018).

El Respeto es la base fundamental para una convivencia sana y productiva entre los miembros de una sociedad. Cuando ante una determinada situación existen diferentes puntos de vista, practicamos “el respeto” cuando se entiende que la libertad de acción uno mismo, termina cuando empieza la del otro.

Se considera, por tanto, el respeto como el valor fundamental y el soporte básico por el que se debe regir un grupo humano, ya que permite una buena convivencia entre personas con diferentes maneras de pensar, gustos o tradiciones. Cuando se habla de respeto, lo hacemos refiriéndonos a 3 aspectos fundamentales que se pretende inculcar en los más jóvenes:

1. *Respeto a uno mismo*: la consideración a los demás empieza por nosotros mismos y poniendo en valor nuestra autoestima. El respeto hacia uno mismo o el auto respeto es algo esencial a lo que a veces no se le da la importancia adecuada. Para aprender a respetarnos a nosotros mismos, lo primero es reconocernos como personas únicas y especiales. Es necesario que nos aceptemos como somos, reconociendo nuestras fortalezas y nuestras debilidades, comprendiendo que estas son parte de nosotros. Sólo a partir de este conocimiento podremos mejorar. Además, esto es algo que nos ayudará a la hora de entablar relaciones con los demás.
 2. *Respeto a los demás*: respeto hacia todas las personas que nos rodean. Esto es algo necesario para tener una buena convivencia dentro de la sociedad. Respetar a los demás, no es más que una forma de reconocer y aceptar las cualidades de los demás, tanto positivas como negativas.
 3. *Respeto a las normas y al material e instalaciones deportivas*: para que exista una buena convivencia debe de haber una serie de normas dentro de los grupos que
-

deben ser respetadas y aceptadas por todos. De que estas normas sean aceptadas y cumplidas, dependerá en gran medida la buena dinámica del grupo. Al igual que el respeto hacia estas normas, también debe de existir un respeto hacia el material deportivo y hacia las instalaciones deportivas. Los jóvenes deportistas deben aprender a valorar la importancia de cuidar todo lo que les rodea.

Los objetivos que se pretenden conseguir con los jóvenes son los siguientes:

- Comprender la importancia del respeto como elemento indispensable para la convivencia.
 - Respetar las normas de funcionamiento impuestas por el Club, por los encargados de las instalaciones deportivas y por los entrenadores.
 - Respetar a los espectadores.
 - Respetar a los rivales, tanto en la victoria como en la derrota, evitando siempre la humillación.
 - Respetar a los propios compañeros tanto dentro del campo como fuera del mismo (vestuario, convivencias, viajes...).
 - Respetar al entrenador, al cuerpo técnico propio y del rival.
 - Respetar al árbitro y a sus asistentes: tener respeto por sus decisiones, ayudar en su arbitraje, ser educado, etc.
 - Saludar al llegar y despedirse al irse de un lugar común. Saludar a los entrenadores, compañeros, empleados de las instalaciones y resto de trabajadores del Club.
 - Dar las gracias siempre que sea pertinente.
-

- Respetar y cuidar el material y las instalaciones deportivas.

A continuación, se presenta una tabla resumen de las actividades propuesta para fomentar el valor respeto, algunas de ellas han sido diseñadas explícitamente para este proyecto y otras ya han sido validadas por otras investigaciones como la de Madrona (2006). En esta tabla se especifica el tipo de enfoque teórico que se ha seguido y las técnicas utilizadas. En el Anexo D se explica el desarrollo de todas las actividades.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIPO DE ACCIÓN	ENFOQUE TEÓRICO	TÉCNICAS
1. <i>Reglamento Interno.</i>	Adquirir hábitos y rutinas de respeto.	Formativa y preventiva.	Aprendizaje activo.	Acciones en la vida dentro del equipo como saludar.
2. <i>Positivo o Negativa.</i>	Diferenciar valores positivos de valores negativos.	Formativa.	Clarificación de valores.	Juegos.
3. <i>Murciélagos.</i>	Diferenciar valores positivos de valores negativos.	Preventiva.	Clarificación de valores.	Juegos.
4. <i>El prejuicio.</i>	Respeto a la diversidad, tolerancia e integración.	Preventiva y de intervención.	Cognitivo-evolutivo	Discusión, Reflexión y juego de rol.

Tabla 4.4: Tabla resumen de las actividades para el valor Respeto.

4.3.3.2. Orden

Cuando nos referimos al orden, lo hacemos refiriéndonos a él como un valor y una cualidad positiva en una persona. Se considera al orden como el principio de la disciplina necesaria para poder progresar y perseverar en los diferentes objetivos propuestos.

Por un lado, podemos hablar del orden refiriéndonos a la manera de estar ubicadas las cosas (o las personas) en el espacio, o de sucederse los hechos en el tiempo, según un criterio o norma determinada.

Y por otro lado, otro aspecto muy importante también relacionado con el orden, es el de la disciplina respecto a las reglas de comportamiento o normas que existen dentro de

una sociedad, cultura, grupo... Es necesario establecer dentro de un grupo o equipo una serie de normas y reglas que permitan una mejor convivencia entre todos los miembros.

Una de las formas más eficaces a la hora de educar a los jóvenes deportistas en el valor del orden es a través del buen ejemplo de sus padres, entrenadores, profesores... Por ello, es imprescindible que sean los entrenadores/monitores los primeros que tengan que evidenciar unos buenos hábitos en cuanto al orden, ya que serán el reflejo o modelo a imitar en el que los jóvenes se fijen. Será difícil, por tanto, exigir al equipo que mantenga ordenado el material o sea puntual, si son los propios monitores los primeros que no cumplen con esas condiciones básicas.

Según Isaacs (2000), una persona virtuosa en el orden *“se comporta de acuerdo a unas normas lógicas, necesarias para el logro de algún objetivo deseado y previsto, en la organización de las cosas, en la distribución del tiempo y en la realización de las actividades, por iniciativa propia, sin que sea necesario recordárselo”* isaacs2000educacion. El orden permitirá a los jóvenes deportistas ser responsables con sus obligaciones, organizarse en las diferentes tareas, además de mejorar la calidad de trabajo, ya que conseguiremos economizar el tiempo y una mayor eficiencia y productividad.

Algunas de las orientaciones del orden que se busca generar en los niños/as son las siguientes:

1. Orden en el vestuario: dejar colocada la ropa en la percha, recogida en la mochila, etc. No dejar nada tirado en el vestuario.
 2. Orden con material: material recogido y junto en una misma unidad para evitar que se mezcle con el material de otros equipos o se pierda.
 3. Orden con la vestimenta: uniformados adecuadamente con la ropa del club que corresponda.
-

4. Orden con las normas: tener una disciplina en cuanto al respeto y cumplimiento del reglamento interno y normas de comportamiento. Por ejemplo: la puntualidad, horas de sueño, rutinas alimenticias, etc.

Cuando se trabaja con el valor del orden lo que se busca es aportar a los jóvenes deportistas una cualidad que les servirá para el deporte, ya que mejorará la eficacia y productividad, además de la convivencia en el grupo. Pero también, les servirá para todos los aspectos de la vida diaria. Los objetivos perseguidos a la hora de trabajar el orden son los siguientes:

- Mantener ordenado y limpio el vestuario, teniendo siempre bien colocada la ropa.
- Recoger, ordenar y cuidar el material deportivo, tanto del club como de uno mismo.
- Recoger y ordenar el material en su lugar al finalizar el entrenamiento.
- Mantener ordenado el vestuario (mochilas, botas, ropa deportiva...).
- Mantener una disciplina en el grupo/equipo a través del cumplimiento de las reglas y normas establecidas, como por ejemplo la puntualidad.
- Ir correctamente uniformado en los entrenamientos, partidos, eventos y desplazamientos.
- Ser puntual llegando antes de la hora fijada tanto a entrenamientos, partidos o eventos del Club.
- Mejorar, mantener o crear unos hábitos de vida saludables relacionados con llevar una alimentación sana.

A continuación, se presenta una tabla resumen de las actividades propuesta para fomentar el valor Orden, en el Anexo D se explica el desarrollo de todas las actividades.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIPO DE ACCIÓN	ENFOQUE TEÓRICO	TÉCNICAS
1. <i>Reconociendo el error.</i>	Trabajar el orden.	Formativa.	Aprendizaje activo.	Actividad reflexión en el vestuario.
2. <i>Ordena las tarjetas.</i>	Reconocer hábitos correctos relacionados con el orden.	Formativa.	Aprendizaje activo.	Ordenar tarjetas relacionadas con la vida diaria en el equipo.
3. <i>Semáforo.</i>	Respetar las normas y el orden.	Formativa.	Aprendizaje activo.	Coreografía.
4. <i>Tabla de puntos.</i>	Trabajar el respeto a las normas y hábitos y/o rutinas	Preventiva y formativa.	Aprendizaje activo.	Acciones diarias en el equipo.

Tabla 4.5: Tabla resumen de las actividades para el valor Orden.

4.3.3.3. Hábitos Saludables

Cuando se utiliza el término “hábitos” se hace referencia a conjunto de acciones que repetidas de una manera habitual y regular llegan a ser, o a convertirse en una rutina.

Con el trabajo de los hábitos saludables se pretende conseguir que los jóvenes deportistas adquieran desde edades tempranas estos hábitos, los cuales serán beneficiosos para su salud. Conocer cuáles son unos hábitos correctos, comprenderlos y llevarlos a cabo será una tarea de la que deberán formar parte todos los elementos sociales y educativos en los que están inmersos los más jóvenes. Su familia, el colegio, los entrenadores o monitores deportivos...formarán parte del mismo.

Este aspecto cobra mayor importancia dentro de una sociedad moderna donde el estilo de vida actual nos está llevando, precisamente, hacia una dirección equivocada. Por un lado, existe un patrón alimentario cada vez más alejado de unos hábitos saludables. En la actualidad, en las dietas aumenta cada vez más el consumo de productos grasos, productos precocinados, y el empleo de lugares de comida rápida. Todo ello, va unido a un descenso en la alimentación de productos como las verduras o las legumbres, etc. Por otro lado, el patrón alimenticio actual, unido a las posibilidades de diversión que nos ofrecen las nuevas tecnologías, está llevando a los más jóvenes a un estilo de vida cada vez más sedentario. Ambas contribuyen a disminuir la actividad física.

Cuando hablamos de educar en unos hábitos de vida saludables, nos estamos refiriendo a los siguientes apartados:

1. Higiene: es importante que desde niños adquieran unos buenos hábitos higiénicos, ya que estos serán fundamentales para evitar infecciones, enfermedades y facilitarán su integración social.
2. Alimentación: desde pequeños deben ir adquiriendo una serie de hábitos alimenticios saludables. La alimentación será, además, un aspecto muy importante para el desarrollo cognitivo y motor del niño.
3. Sueño y descanso: habituar a los niños a respetar unos horarios habituales de sueño. Es muy importante para los niños dormir para luego rendir durante el día.
4. Ejercicio físico: la realización de la actividad física es esencial para llevar una vida saludable. No sólo previene de enfermedades sino que tiene otros componentes sociales que son importantes para el desarrollo de los jóvenes.
5. Dopaje: desde el deporte base ha de concienciarse a los más jóvenes de los aspectos nocivos del dopaje. Se busca realizar un trabajo preventivo desde que son pequeños.
6. Alcohol y tabaco: desde el deporte base ha de concienciarse a los más jóvenes de los aspectos nocivos del alcohol y del tabaco. Se busca realizar un trabajo preventivo desde que son pequeños.

A la hora de trabajar los hábitos saludables con los jóvenes deportistas, pretendemos en primer lugar que comprendan la importancia o relevancia que tienen estos en la salud. En segundo lugar, se busca crear o reforzar (en el caso de que ya los tengan) un conjunto de hábitos y rutinas relacionadas con la higiene, la alimentación, el sueño y el descanso, la práctica de ejercicio físico de forma regular. Por ello, los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Generar hábitos relacionados el buen uso del material de entrenamiento (botas, equipación, toallas, chanclas, bolsa...) y productos cosméticos (gel y champú).
- Generar hábitos relacionados con la higiene corporal como ducharse después de los entrenamientos y partidos.
- Generar hábitos de alimentación de comer antes y después del ejercicio.
- Descansar antes de la competición y actividad física.
- Identificar y evitar el consumo de alimentos y sustancias nocivas perjudiciales para el organismo.
- Conocer la importancia de la hidratación en la realización de actividad física.

En la Tabla 4.6 se muestra el resumen de las actividades propuesta para fomentar el valor Hábitos Saludables, en el Anexo D se explica de manera más detallada todas las actividades.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIPO DE ACCIÓN	ENFOQUE TEÓRICO	TÉCNICAS
1. <i>Relajación.</i>	Relajación como medio para combatir el estrés.	Formativa.	Aprendizaje activo.	Técnicas de relajación en los entrenamientos.
2. <i>Búsqueda de información.</i>	Conocer los efectos negativos del dopaje.	Formativa.	Análisis de valores.	Investigación, debate y reflexión.
3. <i>Gymcana</i>	Prevenir tabaquismo	Preventiva	Aprendizaje activo.	Juegos.
4. <i>Pirámide alimenticia.</i>	Generar hábitos saludables.	Preventiva.	Aprendizaje activo.	Juegos con pelotas.

Tabla 4.6: Tabla resumen de las actividades para el valor Hábitos Saludables.

4.3.3.4. Compañerismo

Cuando se habla de compañerismo, lo hacemos entendiéndolo como aquella noción de armonía y de respeto que existe entre personas que comparten una actividad común. Con la búsqueda del compañerismo se pretende reforzar las relaciones personales entre todos

los que componen un grupo humano. Esto es algo fundamental para dar continuidad a cualquier tipo de actividad que se realice en grupo o equipo.

El hecho de que en un grupo humano exista una buena sintonía entre sus miembros, aumentará las posibilidades de un mayor rendimiento, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. A nivel individual, la cohesión entre los integrantes, unida a una mayor motivación, ayudará a que se puedan explotar esas virtudes o capacidades individuales. Del mismo modo, a nivel colectivo, una mejor cohesión grupal unida a un mayor rendimiento individual, determinará un crecimiento exponencial en cuanto a la capacidad de cumplimiento de los objetivos previstos (aprendizaje, rendimiento en el trabajo diario...).

El compañerismo marca la diferencia en cuanto a la productividad que se le saque a la tarea o tareas que el grupo realiza. Sí existe un grupo humano dónde no existe compañerismo y no hay un buen ambiente de trabajo, el día a día se vuelve más monótono y el esfuerzo va perdiendo el sentido, lo que afecta a la solidez del equipo. Por otro lado, si en un grupo existe un buen compañerismo entre sus miembros junto con un respeto mutuo, habrá una motivación mayor, lo que llevará al grupo a tener más posibilidades de alcanzar sus metas.

A la hora de conseguir un ambiente sano en el grupo o equipo es necesario que exista un escenario fundamentado en el respeto y compañerismo. Hay una serie de factores básicos que nos ayudarán a conseguir que esto sea una realidad:

1. Relacionarse con los compañeros: es importante que se produzcan el mayor número posible de relaciones entre los compañeros, que exista comunicación y un cierto conocimiento de los unos con los otros. Conociendo al resto de compañeros también sabremos las cualidades de los demás y cómo puede aportar sus virtudes al servicio del grupo.
-

2. Tener la mente abierta: aceptar al resto de compañeros del grupo o equipo tal y como son, entendiendo sus diferencias. En un grupo humano lo normal es que convivan personas con diferente cultura, raza, gustos, etc.
3. Integración de los nuevos: recibir a los nuevos compañeros con una actitud de tolerancia, respeto y ayuda hacia su rápida integración.
4. Crítica constructiva: la crítica ha de realizarse a través de una reflexión previa, buscando ayudar a los demás y siendo a la vez muy cuidadoso en las formas, resaltando lo positivo y las posibilidades de mejora.
5. Aceptar las críticas: priorizar lo colectivo antes que lo individual. Aceptar las opiniones de los demás, interpretándolas como una posibilidad de crecer y de mejorar.

Cuando trabajamos el valor del compañerismo buscamos reforzar las relaciones individuales en el grupo, de tal forma que estas afecten a la hora de tener un mejor ambiente y por tanto, un mejor funcionamiento grupal. En un nivel de concreción mayor, los objetivos perseguidos son los siguientes:

- Reconocer y reforzar los actos de colaboración y ayuda con los compañeros.
 - Ofrecer ayuda a los compañeros/entrenadores cuando sea necesario.
 - Realizar críticas constructivas buscando ayudar a los demás y saber aceptar las críticas de los demás sobre uno mismo.
 - Entender qué es el trabajo en equipo.
 - Dar la bienvenida a los nuevos integrantes del grupo.
 - Motivar al compañero cuando lo necesite, especialmente en situaciones de errores.
-

En la Tabla 4.7 se muestra el resumen de las actividades propuesta para fomentar el valor Compañerismo, en el Anexo D se explica de manera más detallada todas las actividades.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIPO DE ACCIÓN	ENFOQUE TEÓRICO	TÉCNICAS
1. <i>Cruzar la cancha con la colchoneta.</i>	Compañerismo y cooperación.	Preventiva.	Aprendizaje activo.	Juego cooperativo.
2. <i>Filas Cooperativas.</i>	Compañerismo y cooperación.	Preventiva.	Aprendizaje activo.	Juego cooperativo.
3. <i>Carrera de cuadrigas.</i>	Compañerismo y cooperación.	Preventiva.	Aprendizaje activo.	Juego cooperativo.
4. <i>Unidos por una cuerda.</i>	Compañerismo y cooperación.	Preventiva.	Aprendizaje activo.	Juego cooperativo.
5. <i>Escultura solidaria.</i>	Compañerismo, cooperación, sostenibilidad.	Preventiva.	Aprendizaje activo.	Trabajo colaborativo que implica investigación, creatividad y negociación.

Tabla 4.7: Tabla resumen de las actividades para el valor Compañerismo.

4.3.3.5. Convivencia

El ser humano es un ser social por naturaleza que necesita una constante relación con otros individuos. Ninguna persona vive aislada del resto, ya que la interacción con los demás es imprescindible para el bienestar. Por ello, se puede decir que existe una convivencia constante entre los seres humanos.

Se puede definir la convivencia como la acción de vivir en compañía de otros. Es el hecho de compartir diferentes aspectos con otras personas, las cuales puede tener unas características iguales o diferentes a uno mismo. Este será un aspecto muy importante a tener en cuenta dentro de un grupo humano, ya que de él dependerá el buen o el mal funcionamiento del mismo.

Este módulo, orientado al trabajo de la convivencia, será el último destinado a trabajar un valor. Dos términos se muestran muy importantes a la hora de hablar de una buena convivencia. Primero, la tolerancia hacia los demás, entendido como respeto

hacia todo lo que es diferente. Es un valor moral que implica el respeto integro hacia el otro, hacia sus ideas, prácticas o creencias, independientemente de que sean diferentes a las nuestras. Y, en segundo lugar, la solidaridad referida como el sentimiento de unidad basado en la búsqueda de unas metas o intereses comunes.

En cierto modo este valor engloba a todos los anteriores, ya que el término convivencia hace alusión a muchos factores que son importantes dentro del día a día en un grupo humano. Para que exista un buen ambiente y convivencia es necesario que los valores trabajados anteriormente estén presentes, como por ejemplo el respeto, compañerismo, orden o el respeto por las normas entre otros. A la hora de trabajar con los más pequeños pretendemos realizar un trabajo preventivo, donde se les vaya enriqueciendo y ofreciendo una serie de recursos para que en el futuro tengan las herramientas necesarias para huir ante un determinado conflicto de aspectos como la violencia, el racismo, la intolerancia, etc.

A la hora de trabajar la convivencia en el grupo con los jóvenes deportistas, pretendemos que estos aprendan a vivir en un marco de tolerancia y respeto con los demás. Estos serán dos ejes fundamentales para una buena convivencia, que a su vez nos permitirá trabajar de un modo más eficaz. Por tanto, los objetivos perseguidos al trabajar la convivencia son los siguientes:

1. Apreciar y valorar las diferencias en los compañeros por sexo, raza, nacionalidad, tradiciones, credo...
 2. Ofrecer ayuda y soporte a los compañeros y el cuerpo técnico.
 3. Ser tolerantes con todos los compañeros/as independientemente de la afinidad personal o diferencias que se tenga con los demás.
 4. Generar un ambiente de diálogo en el equipo para que no sea necesaria la figura de un mediador en la resolución de conflictos.
-

5. Rechazar las posibles situaciones de acoso entre iguales.
6. Reforzar acciones positivas que tenga lugar tanto en el vestuario como en el campo de juego.

Finalmente, se presenta una tabla resumen de las actividades propuesta (ver Tabla 4.8) para fomentar el valor Convivencia. En el Anexo D se explica el desarrollo de todas las actividades.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TIPO DE ACCIÓN	ENFOQUE TEÓRICO	TÉCNICAS
1. <i>Tarjeta de visita.</i>	Conocer a sus compañeros.	Preventiva.	Clarificación de valores.	Ficha de ejercicios.
2. <i>Describiendo un carácter.</i>	Tolerancia y fomentar el conocimiento mutuo entre los jugadores.	Preventiva.	Clarificación de valores.	Redacción.
3. <i>De vaso a vaso.</i>	Convivencia y cooperación.	Preventiva y de intervención.	Aprendizaje activo.	Juegos.
4. <i>Pelotas locas.</i>	Convivencia y cooperación.	Formativa.	Aprendizaje activo.	Juegos.

Tabla 4.8: Tabla resumen de las actividades para el valor Convivencia.

4.3.4. Diseño de un videojuego de fútbol

Para comprobar la **Hipótesis 2: la utilización de un videojuego relacionado con el ámbito de aplicación del grupo experimental (videojuego de fútbol) supondrá un refuerzo positivo para los sujetos a la hora de mejorar sus conductas positivas**, se ha diseñado un videojuego de fútbol, que será uno de los elementos centrales en el modelo de intervención desarrollado en esta tesis.

A la hora de diseñar el videojuego, se partió de la idea de unir el comportamiento y conductas de los niños con un videojuego, ya que muchos de los artículos revisados en los capítulos anteriores han destacado la implicación e identificación de los usuarios con sus avatares y personajes dentro de un juego. Es por ello, que se ha optado por diseñar

un videojuego fútbol donde los avatares del mismo jugasen, mejor o peor, en función del comportamiento de los niños/as durante sus entrenamientos.

Se consideró que este tipo de videojuegos, podrían suponer un gran elemento de motivación para los niños/as a la hora de mejorar sus comportamientos y, a la vez, ser conscientes de que sus conductas y acciones no sólo tenían consecuencias en la vida real, sino que, también afectaban a los jugadores de su equipo virtual. El diseño del videojuego se ha llevado a cabo dentro del grupo de investigación en Inteligencia Artificial y Analítica de Datos (AIDA, *Applied Intelligence and Data Analysis*⁶) de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad Autónoma de Madrid.

A continuación, se describirá cómo se ha creado y diseñado este videojuego, así como los mecanismos para conectar las conductas y comportamientos de los niños/as con el videojuego.

A la hora de diseñar el videojuego se han tenido en cuenta las siguientes características:

- **Tipo de videojuego:**

Se trata de un videojuego de deportes, basado en la simulación de las mecánicas de juego presentes en el fútbol.

- **Objetivos:**

El objetivo principal del videojuego es lograr el máximo número de puntos para mejorar las habilidades técnicas de su equipo virtual de fútbol y ganar el mayor número posible de partidos. Estos puntos se consiguen a través del comportamiento y conductas de los usuarios durante las sesiones de entrenamiento en la vida real. Estos puntos se obtienen a través de las evaluaciones realizadas por los entrenadores durante los entrenamientos. Para conectar estas evaluaciones con

⁶<http://aida.ii.uam.es>

el videojuego, se ha diseñado una aplicación que se explicará con más detalle en secciones posteriores.

■ **Componentes del videojuego:**

Como ya se mencionó en la sección 3.3.2.2, los componentes del videojuego son elementos relacionados con la gamificación, en el sentido, de atraer la atención de los usuarios, algunos de estos elementos son la apariencia del avatar, los niveles del juego, barras de progreso, misiones, logros, etc,

En el videojuego desarrollado dentro del SAVEit, los avatares son jugadores y jugadoras de diferentes etnias, de esta manera también se están proyectando valores de inclusión y de tolerancia hacia la diversidad en cuanto a género, etnia y raza, en la Figura 4.11 podemos ver algunos ejemplos de estos avatares y cómo se presentan en el campo de fútbol. Hay que decir, que los usuarios no pueden elegir los jugadores/as que formarán parte de su equipo, ya que, de manera aleatoria en cada partido se asigna un determinado número de jugadores/as para el equipo. Sin embargo, sí se puede seleccionar el color de la equipación de los avatares.

En cuanto a los niveles del videojuego, cuenta con tres niveles; fácil, medio y difícil. Por defecto, se juega en el nivel fácil pero cuando el usuario se canse puede cambiar de nivel.

Finalmente, en cuanto al progreso y clasificaciones, al entrar en el videojuego los usuarios verán siempre el número de puntos que tienen para gastar, es decir, cuanto más puntos tengan sabrán que mejor jugará su equipo virtual, en la Figura 4.12 se puede ver la interfaz del videojuego donde se puede ver la puntuación que tiene el usuario, los niveles de dificultad y el campo para elegir el color del equipo. Como se puede observar en la Figura 4.12 el videojuego está en inglés puesto que es un juego destinado a jóvenes de diferentes países europeos y por motivos de tiempo no se ha podido traducir a el resto de idiomas de las instituciones participantes.



Figura 4.11: Avatares del videojuego.

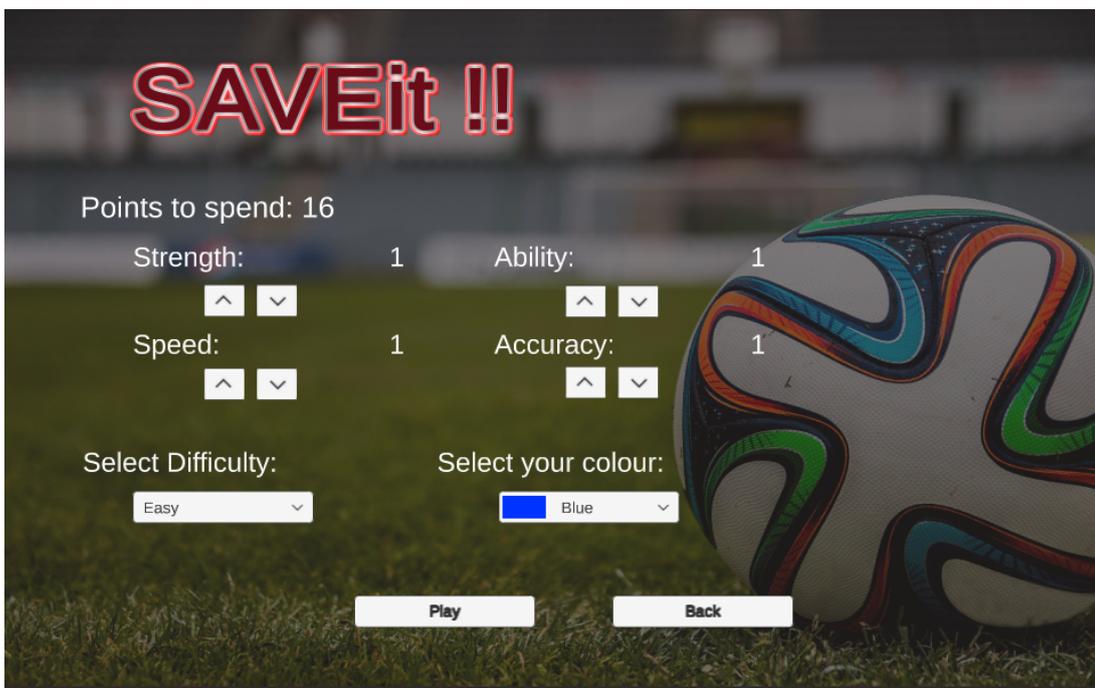


Figura 4.12: Interfaz del videojuego.

■ **Mecánica del videojuego:**

Son las herramientas que pueden ayudar a comprender cómo avanzar en la acción y motivar a los jugadores a entrar en el videojuego, tales como recompensas,

adquisición de recursos, retroalimentación, competencia y cooperación.

En este caso, los niños/as tienen que jugar un partido de fútbol contra el equipo virtual asignado aleatoriamente por el videojuego. Por defecto se comienza con el nivel fácil de dificultad y luego se puede incrementar. Se trata de un simple juego de simulación de fútbol cuyo objetivo es ganar, los jugadores pueden pasar la pelota, tirar a puerta, correr, meter gol, etc. El elemento innovador de este videojuego, es que cada niño/a cuenta con una serie de “puntos de habilidad” para dividir entre 4 características técnicas del equipo virtual como son fuerza, habilidad, velocidad y precisión. Esto significa que, cuantos más puntos tengan, mejor jugará su equipo y mejores resultados obtendrá en el videojuego.

Estos puntos se ganan a través de los comportamientos y conductas de los niños/as mientras realizan las actividades propuestas, por los entrenadores, para cada valor (estas actividades son las mismas que están incluidas en el curso de formación online (ver Anexo D). Los encargados de evaluar las conductas de los niños/as fueron los entrenadores, utilizaron un registro de observación de conductas. A continuación, los entrenadores introducían los resultados de la evaluación en una aplicación que estaba conectada al videojuego, que se explicará más adelante.

■ **Dinámica del videojuego**

La dinámica está relacionada con las emociones, la narración, las relaciones entre los jugadores y la progresión del jugador. Las emociones que se buscan dentro del videojuego es motivar a los niños/as a prestar más atención a sus conductas y comportamientos durante la vida real y, en especial, durante los entrenamientos. El entrenador informará a los jugadores que durante unos días les estarán evaluando durante los entrenamientos y, aquellos que muestren mejores comportamientos en relación a las actividades propuestas obtendrán mejores puntuaciones en el videojuego. Por lo tanto, su equipo virtual jugará mucho mejor, es decir, sus

jugadores serán más veloces, tendrán más precisión, etc. Esto hace que el niño/a se sienta más motivado a entrar en el videojuego, ya que, cada vez que entre en el mismo esta puntuación puede variar.

■ **Descripción completa del videojuego:**

Todos los niños/as para jugar al videojuego han tenido una contraseña que el entrenador les ha proporcionado antes de iniciar la sesión en el videojuego. En la pantalla de inicio aparece una breve descripción sobre cuál es el objetivo del videojuego y como lograr los objetivos.

En la siguiente pantalla, aparecerán tres opciones que son: Instrucciones, Jugar y Cerrar Sesión (Ver Figura 4.13):

Instrucciones: se explica todo el procedimiento para jugar al videojuego, que teclas deben utilizar para que los jugadores hagan las acciones necesarias para que el equipo virtual juegue bien. Además, también se explica cómo dividir los puntos de habilidad y que hace exactamente cada habilidad en el videojuego.

- Velocidad: define cuán rápido se moverán los jugadores.
 - Fuerza: afecta a la potencia de los disparos.
 - Habilidad: define la facilidad con la que los jugadores pueden robar el balón. Cuanto mayor sea la habilidad, más fácil será robar el balón.
 - Precisión: mide cuán precisos son los disparos.
-



Figura 4.13: Imagen del inicio del videojuego donde aparecen las instrucciones, el botón de jugar y cerrar sesión.

Jugar (Play) es para comenzar el juego. Entonces aparece la página principal del videojuego donde los niño/as han dividido los puntos de habilidad pero también, han decidido el nivel de dificultad y el color de su equipo (ver Figura 4.12). Una vez hecho esta selección, dando al botón “Play” ya se inicia el partido.

En la Figura 4.14 podemos ver como se presenta el campo de fútbol. Hay un marcador en las esquinas del campo que indican el tiempo restante para finalizar la primera parte del partido y también los goles a favor o en contra.

Finalmente, **Cerrar sesión**, para finalizar la sesión del videojuego.

▪ **Aplicación para transformar las evaluaciones de los entrenadores en puntuaciones para el videojuego:**

Una vez que el videojuego está creado el siguiente paso fue diseñar un mecanismo para conectar las evaluaciones de los niños/as con el videojuego. Con este objetivo se ha creado una aplicación para los entrenadores donde se gestionan los equipos y



Figura 4.14: Imagen de un partido de fútbol dentro del videojuego.

los usuarios y contraseñas para poder jugar en el videojuego.

En esta aplicación (de ahora en adelante “aplicación de los entrenadores”) los entrenadores han dado de alta a los equipos que están entrenando, han añadido a los jugadores y han hecho las evaluaciones de los valores de cada niño, en la Figura 4.15 se puede ver una captura de pantalla de cómo es esta aplicación. A la hora de registrar los equipos de fútbol aparecerán los 5 valores seleccionados para esta investigación. Este campo estaba abierto a la incorporación de nuevos valores por si alguna institución en el futuro quería utilizar el videojuego para trabajar con otros valores. A continuación, se presenta una descripción completa de la “aplicación para los entrenadores”.

Los entrenadores debían entrar a esta aplicación usando un usuario y contraseña que el equipo de administración del proyecto les creaba. Una vez dentro encontraban varias opciones de configuración que se describirán con detalle a continuación:

saveitproject.eu/coachdata/addteam

SAVE it Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

INICIO **NUEVO EQUIPO** UNIR EQUIPO EVALUAR EQUIPO EVALUACIONES SALIR

NUEVO EQUIPO

Crear un nuevo equipo introduciendo su nombre, el de sus componentes y los valores que se van a evaluar:

Equipo

Jugadores

Nombre	Apellido	Edad	
<input type="text" value="AVA"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="10"/>	
<input type="text" value="AVA"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="11"/>	
<input type="text" value="AVA"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="11"/>	

Valores

Orden
 Respeto
 Hábitos Saludables
 Compañerismo
 Convivencia

Figura 4.15: Aplicación web para registrar el equipo y los jugadores del mismo.

- **INICIO:** en esta pestaña aparece el cuestionario online sobre valores destinado a los entrenadores y ya mencionado en la sección 4.3.1.
- **NUEVO EQUIPO:** en esta pestaña, es donde los entrenadores han introducido el nombre del equipo, por ejemplo “AVA” del equipo Alevín A y, después, ha introducido el nombre de todos los jugadores, en la Figura4.15 se muestra como aparece esta opción dentro de la aplicación. Justo debajo, aparecen todos los valores utilizados en el cuestionario online para los entrenadores y también los 5 valores que se han trabajado en el modelo de intervención (Respeto, Orden, Hábitos Saludables, Compañerismo y Convivencia). Una vez hecho esto, aparece el botón “Guardar equipo” y de esta manera el equipo ya está creado. También se genera un código de acceso al equipo, de manera que los entrenadores que tengan este código pueden acceder a este equipo y gestionar los

usuarios y las evaluaciones. Es importante destacar, que una vez que se ha hecho esto de manera automática ya se han generado las contraseñas de los niños/as para entrar en el videojuego. Puesto que esta aplicación esta diseñada para que el usuario del primer niño sea AVA1, el del segundo niño AVA2 y así sucesivamente.

- **UNIR EQUIPO:** esta opción permite a un entrenador ver y evaluar a un equipo ya creado (esto es útil si varios entrenadores van a evaluar al mismo equipo).
 - **EVALUAR EQUIPO:** dentro de esta opción aparece el listado de equipos que cada entrenador tiene para evaluar. Una vez seleccionado un equipo para evaluar aparece la pantalla para hacer evaluaciones, en la parte izquierda aparece el listado de los niños/as que están dentro de ese equipo y, en la parte derecha, los valores y las puntuaciones. Las puntuaciones van del 1 al 10, al final, se realiza una media de las evaluaciones de los 5 valores y la puntuación resultante está conectada al videojuego, el número máximo de puntos a obtener dentro del videojuego será de 20 (se hace una regla de tres simple para transformar los puntos de las evaluaciones a un máximo de 20 puntos). En la Figura 4.16 podemos ver una captura de pantalla de cómo se realizan las evaluaciones dentro de la aplicación.
-

saveitproject.eu/coachdata/evaluate

INICIO NUEVO EQUIPO UNIR EQUIPO **EVALUAR EQUIPO** EVALUACIONES SALIR

EVALUAR EQUIPO

Selecciona un equipo en la tabla para evaluar sus jugadores. Después usa los valores para puntuar los valores de cada jugadores. Las puntuaciones mejoran hacia la derecha.

Nombre del equipo	Código
AVA	33622166BFI

Nombre del equipo Código

AVA

AVA 1
AVA1

Orden: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Respeto: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hábitos Saludables: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Compañerismo: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Convivencia: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

AVA 2
AVA2

Orden: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Figura 4.16: Pestaña “Evaluar equipo” de la aplicación para los entrenadores.

■ Programa para el diseño del videojuego:

A la hora de crear el videojuego se ha utilizado Unity⁷. Unity es un motor de videojuego multiplataforma que permite crear videojuegos tanto en formato 2D (dos dimensiones) como en 3D (tres dimensiones) (Valls et al., 2016; Goldstone, 2011).

Una de las principales características de esta herramienta es que permite exportar los videojuegos para diferentes plataformas como pueden ser navegadores de internet, android, IOS o ara videoconsolas como playstation, xbox, etc. Por esta razón resultó ser una herramienta que se adaptaba perfectamente a nuestro propósito, puesto que necesitábamos que el videjuego pudiese ser accesible desde la página web oficial del proyecto.

⁷<https://unity.com/es>

4.4. Diseño de la investigación

El propósito de esta investigación es estudiar si la aplicación de un modelo de intervención, entorno a la utilización de un curso de formación online y el uso de técnicas de gamificación para promover valores dentro del deporte, tiene efectos en las conductas de los niños y jóvenes que practican deporte en un club deportivo.

Esta investigación se ha desarrollado dentro de un proyecto europeo por lo tanto se ha visto sujeto a la disponibilidad de las instituciones participantes (Cultural y Deportiva Leonesa, Fundación Altum de Sevilla, Clube Desportivo Panther Force Gaia de Oporto, K.A.S. Eupen de Bélgica y Rugby Colorno de Italia), es por ello que la implementación de la investigación se ha realizado en diferentes momentos comprendidos entre diciembre del 2017 a diciembre del 2018.

Para la consecución de los objetivos previamente expuestos, la metodología de la investigación ha sido un diseño descriptivo y correlacional de carácter longitudinal como se describe en Montero y León (Montero y León, 2002). Se trataría de un estudio de carácter cuantitativo cuasi-experimental (Campbell, 1973) con un grupo control. A modo de definición el diseño cuasi-experimental es una metodología de trabajo cuyo objetivo es el de estudiar el impacto de la aplicación de un tratamiento o intervención a un grupo de sujetos que no han sido seleccionados de manera aleatoria (Arnau, 1995). Al ser un estudio cuasi-experimental selección de la muestra no se hace de manera aleatoria, sino que el grupo objeto de estudio está asignado desde el inicio de la investigación, en este caso está dirigido a niños pertenecientes a un club de fútbol donde hemos podido trabajar con un grupo control y otro experimental. Para analizar el efecto de la intervención en los niños/as se realizará un pre-post, es decir, se realizará una medida antes y después de la intervención. En la Figura 4.9 se muestra la anotación del diseño siguiendo el sistema de representación universal.

Grupo	Aleatorización	Pre-test	Tratamiento	Post-test
Control	noR	O_1	X	O_2
Experimental	noR	O_1	X	O_2

Tabla 4.9: Diseño de investigación

A la hora de iniciar y concretar los objetivos de esta investigación, el primer paso fue definir la modalidad, en la que se engloba, dentro de la investigación educativa. En este caso se trataría de una investigación aplicada pues su finalidad es la mejora de la calidad educativa transformando la práctica didáctica con la inclusión de nuevas metodologías (Latorre et al., 1996). Según el alcance temporal, se trataría de un estudio longitudinal en el que se estudian los sujetos en distintos momentos.

Es una investigación descriptiva porque busca estudiar y descubrir un fenómeno en el momento en el que está teniendo lugar. Y el método utilizado para ello es la realización de un estudio correlacional. Este tipo de estudios pretende buscar relaciones entre dos variables, en este caso vamos a estudiar si la inclusión de un modelo de intervención basado en unas actividades para promover valores y, el uso de un videojuego como elemento de motivación, tienen incidencia en el comportamiento y valores de los sujetos estudiados. No se busca establecer relaciones causales sino analizar si el aumento o disminución en una variable coincide con el aumento o disminución de la otra.

En cuanto a la validez externa de este diseño, al no ser una muestra representativa, no puede ser generalizable a toda la población pero sí que nos da información útil para la mejora de nuestro modelo de intervención, así como, para la posibilidad de ampliar la línea de investigación en dicho área.

4.4.1. Muestra

La muestra inicial a la que podíamos acceder era de 2125 niños pertenecientes a las 6 instituciones participantes y 308 profesionales (educadores, entrenadores, monitores, etc) a los que está destinado la formación en valores. Pero como ya se mencionó en la sección anterior, la muestra objeto de estudio de esta investigación se centró en los entrenadores y jugadores, del club de fútbol la Cultural y Deportiva Leonesa, pertenecientes a las categorías prebenjamín (7-8 años), benjamín (8-9 años), alevín (10-11 años), infantil (12-13) y cadete (14-15).

Se trató de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Navarrete, 2000). Es decir, los sujetos no han sido seleccionados al azar en cada grupo, sino que son grupos que ya estaban formados con anterioridad, cada grupo es una categoría de fútbol base que ya estaba constituida.

Categoría	Grupo Control	Grupo Experimental
	Nº Participantes	Nº Participantes
Pre-Benjamín	12	11
Benjamín	13	12
Alevín	13	14
Infantil	19	11
Cadete	16	18
TOTAL	73	66

Tabla 4.10: Distribución de la muestra en general.

La muestra inicial estaba formada por 204 niños pertenecientes a las categorías prebenjamín, benjamín, infantil, alevín y cadete. El número final de la muestra ha sido de 139 debido al efecto de la mortandad experimental, es decir, se ha desechado aquellos cuestionarios que no han estado bien rellenos. En la Tabla 4.10 se puede ver como se distribuye la muestra por categorías y grupos (control y experimental).

4.4.2. Instrumentos de recogida de información

A la hora de seleccionar los instrumentos de recogida de información, el primer paso fue definir cuáles serían las variables objeto de estudio. En este sentido se han identificado 4 variables:

1. Categorías deportivas:

- Prebenjamín
- Benjamín
- Alevín
- Infantil
- Cadete

2. Las actividades propuestas en el curso de formación online para entrenadores.

3. La utilización del videojuego.

4. Registros de observación en relación a los indicadores diseñados para evaluar los 5 valores desarrollados (Respeto, Orden, Hábitos Saludables, Compañerismo y convivencia).

Por lo tanto, a la hora de seleccionar o crear los instrumentos de recogida de información se han tenido en cuenta todos los elementos mencionados. Teniendo en cuenta esto, los instrumentos utilizados en esta investigación han sido:

- El cuestionario online para los entrenadores, que hemos visto en la sección 4.3.1, ya que el punto de partida de esta investigación ha sido conocer los principales valores dentro del campo del deporte y esto nos ha ofrecido información útil sobre
-

la percepción de los entrenadores acerca de cuáles son los valores más idóneos para trabajar en los entrenamientos, en el Anexo A podemos ver el cuestionario completo).

- Hojas de registro o lista de verificación de conductas, para evaluar las conductas y actitudes de los niños respecto a los ítem o indicadores que se han establecido para evaluar cada uno de los valores que se van a trabajar (ver Anexo C).

La elaboración de los indicadores que formaron parte del registro de verificación de conductas ha sido elaborado de manera consensuada entre los profesionales del ámbito del deporte que han participado en el proyecto SAVEit y se ha tenido como referencia: los trabajos de (Gutiérrez, 1995) en el que se definen los valores y objetivos relacionados con la educación física, y el código de régimen interno de las equipos de fútbol participantes. Además, cada uno de los indicadores elaborados está especialmente vinculado con las actividades educativas que los niños deben de realizar y por lo tanto es más fácil para el entrenador evaluar las conductas y comportamientos en relación a ese valor.

En la Figura 4.17 se puede ver un ejemplo de registro de conductas para el valor Respeto, el resto de valores se pueden encontrar en los Anexos C. A la hora de rellenar estos registros los entrenadores debían recolectar datos a lo largo de tres días (a su libre elección) en los que se estaba trabajando dicho valor. Debían rellenar con un +1 si el niño había mostrado una actitud positiva en relación al indicador a trabajar, 0 si no había ninguna observación y -1 si se mostraba un comportamiento negativo.

- Un cuestionario dentro del curso de formación online para los entrenadores, este cuestionario sirve para saber si los entrenadores han seguido todo el curso y valorar los conocimientos que han aprendido. En el Anexo B podemos ver cómo era este cuestionario.
-



**FUNDACIÓN
CULTURALISTA**
ESCUELA CULTURALISTA
FUTBOL BASE



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL – M3 RESPETO

JUGADOR/A: _____

FECHA: _____

EVALUADOR: _____

EQUIPO: _____

Este cuestionario deberá ser rellenado por los técnicos, evaluando cada uno de los diferentes indicadores a analizar de acuerdo a la siguiente escala, siendo:

+1. Conducta Positiva. Si observamos una conducta positiva sobre el ítem a trabajar.

0. Sin Datos. Si no tenemos datos sobre su conducta respecto al ítem a trabajar.

-1. Conducta Negativa. Si observamos una conducta negativa/pasiva sobre el ítem a trabajar.

INDICADORES	D1	D2	D3	TOTAL
Asume a las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones.				
Asume el trabajo de los compañeros en las tareas en el campo.				
Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario.				
Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas).				
Respeto decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas).				
Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus entrenadores, compañeros y/o seguidores.				
Se muestra cortés con compañeros, técnicos y seguidores independiente mente de su afinidad con ellos.				
Saluda y se despide al llegar y marchar de las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos.				
Dar las gracias cuando sea oportuno				

Figura 4.17: Cuestionario evaluación individual del Respeto

- Finalmente, para el análisis del seguimiento del curso de formación online se tendrá en cuenta los informes obtenidos en la plataforma de formación Moodle, que nos permitirá saber el número total de profesores que han realizado el curso de formación, las evaluaciones obtenidas en el cuestionario, así como el número de veces que han visitado cada recurso.

4.5. Implementación del modelo de intervención

A la hora de poner en práctica este modelo de intervención se ha diseñado un plan de implementación para ponerlos en práctica durante una temporada de fútbol. A continuación, se describirán todos los pasos seguidos para poner en marcha este estudio:

- PASO 1. Evaluación inicial de los valores y conductas del grupo control y experimental usando la hoja de registro de conductas para cada uno de los 5 valores, que hemos visto en la sección anterior, este sería el pre-test de esta investigación. Esta evaluación se hizo a finales de diciembre del 2017 principios del 2018. Esta evaluación inicial fue guardada para su posterior uso dentro del videojuego.
 - PASO 2. Los entrenadores y profesores siguieron el curso de formación online durante los meses de junio a septiembre del 2018.
 - PASO 3. En la temporada entre septiembre del 2018 y junio del 2019, durante las sesiones de entrenamiento los entrenadores pusieron en práctica las actividades aprendidas en el curso de formación online. Estas actividades las han realizado tanto el grupo control cómo el grupo experimental.
 - PASO 4. Evaluación de las conductas de los niños/as, durante las sesiones de entrenamiento, mientras se hacían las actividades para cada valor, los entrenadores rellenaron la hoja de registro de conductas para cada valor. La recogida de datos o evaluación se realizó durante 3 días de la semana que los entrenadores eligieron, ya que había muchas categorías de fútbol y diferentes días de entrenamiento para cada categoría. En la Tabla 4.11 se puede ver la distribución del trabajo a lo largo de las semanas. En el Anexo C se puede ver como era este formulario para registrar las conductas.
-

- PASO 5. Comienza la preparación para utilizar el videojuego. Por lo tanto, los entrenadores, dentro de la aplicación para los entrenadores, crearon los equipos del grupo experimental, y rellenaron las evaluaciones para cada niño/a en los 5 valores. Para esta primera sesión, se utilizaron las evaluaciones iniciales recogidas en el pre-test (ver 4.16). Conviene recordar, que esta aplicación esta conectada al videojuego, por lo tanto el videojuego ya estaría listo para jugar y cargado con las puntuaciones de cada niño/a.
- PASO 6. Sesión con el videojuego. Los niños jugaron al videojuego durante la sesión de entrenamiento, los entrenadores proporcionaron los equipos necesarios para realizar dicha sesión.

La idea principal del proyecto era que los niños/as la primera vez que jugasen al videojuego lo hiciesen con las puntuaciones resultantes de las evaluaciones realizadas durante las sesiones de entrenamiento, pero por motivos de gestión del tiempo y el trabajo que supone evaluar cinco veces a cada niño respecto a un valor, no se ha podido comenzar otro ciclo y por lo tanto las evaluaciones realizadas durante las sesiones de entrenamiento han sido consideradas como las evaluaciones del post-test.

Una vez descrito el marco general de estudio, en el capítulo siguiente se procederá a la exposición de los resultados más relevantes de esta investigación.

MES	SESIONES
Diciembre 2017	Pre-test Respeto
Enero 2018	Pre-test Orden Pre-test Hábitos saludables Pre-test Compañerismo Pre-test Convivencia
Junio 2018	Curso de formación online Curso de formación online Curso de formación online Curso de formación online
Julio 2018	Curso de formación online Curso de formación online Curso de formación online
Septiembre 2018	Actividades Respeto Actividades Orden Actividades Hábitos saludables Actividades Compañerismo
Octubre 2018	Actividades convivencia Jugar al videojuego
Noviembre 2018	Post-test grupal Post-test Orden
Diciembre 2018	Post-test Hábitos saludables Post-test Compañerismo Post-test Convivencia

Tabla 4.11: Distribución o plan para la implementación

RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados del análisis de los datos obtenidos en esta investigación. Estos resultados mostrarán si, existe o no, una mejora en las conductas de la muestra en general y, la existencia o no, de diferencias entre el grupo control y experimental. Se destacará de manera especial los valores y conductas que se han visto influidos significativamente.

Mediante el diseño de la intervención planteada en este trabajo se pretende constatar la mejora en la conducta y valores de los niños objeto de este estudio. Así como, analizar en qué medida tanto las actividades planteadas para educar en valores como el videojuego han influido en la mejora, o no, de los valores de las muestras estudiadas.

Como punto de partida se analizará los resultados del curso de formación online para los entrenadores y a continuación, se analizarán los resultados obtenidos de la evaluación de las conductas de los niños/as antes y después de la puesta en práctica del modelo de intervención.

5.1. Resultados derivados del uso del curso de formación para los entrenadores

En cuanto al curso de formación creado para los entrenadores, los resultados se ha extraído de las interacciones de los usuarios con la plataforma de Moodle. Estos datos nos permiten ver cuántos de los entrenadores han realizado el curso con éxito y cuáles han sido los recursos más visitados.

En cuanto a la finalización del curso y la realización del cuestionario final, en curso traducido al español, ha habido un total de 13 entrenadores que han accedieron al cuestionario, pero solamente 6 de ellos lo han realizado y han obtenido una calificación alta. En la Figura 5.1 podemos ver los resultados del cuestionario.

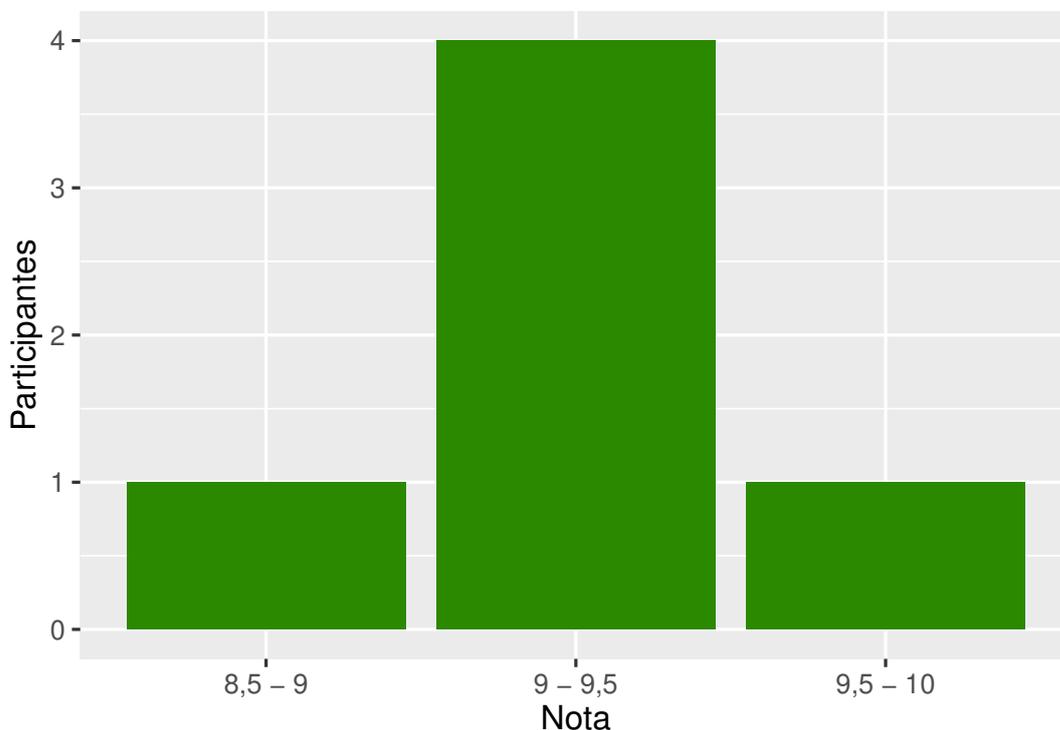


Figura 5.1: Resultados del cuestionario del curso online para entrenadores.

En cuanto a los recursos más visitados del curso de formación online han sido el módulo Introducción, Respeto, Orden y el Módulo de la evaluación, en la Figura 5.2 se

puede ver un gráfico de todas las visitas a todos los módulos. Curiosamente uno de los módulos más visitados ha sido el de la Evaluación, pero como se acaba de mencionar, solamente 13 personas han intentado resolverlo.

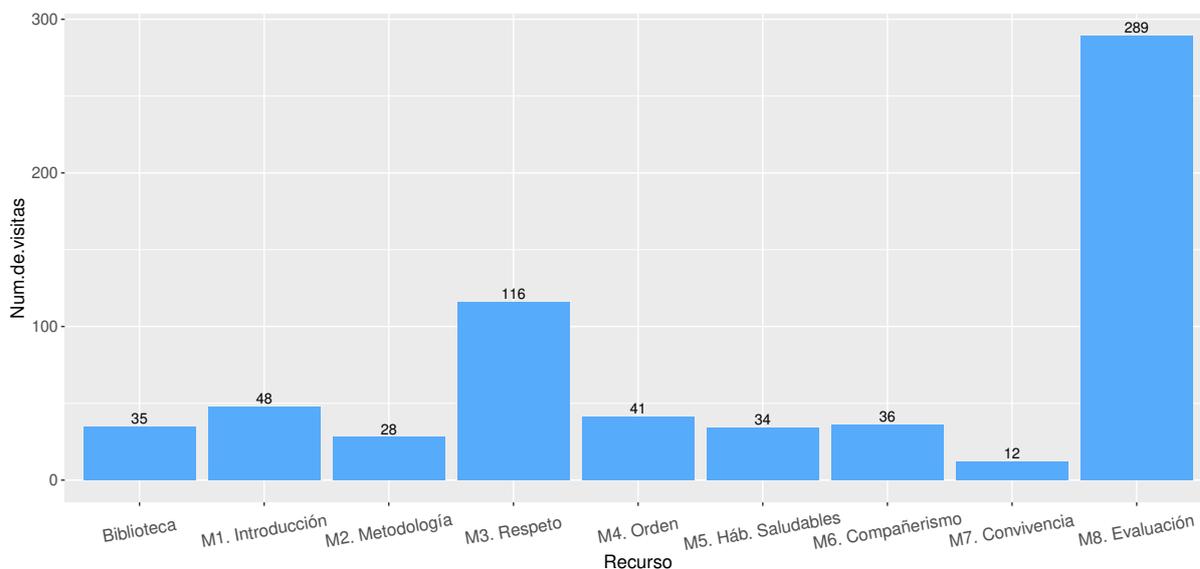


Figura 5.2: Número de visitas para cada recurso.

5.2. Descripción de los datos analizados

Como se ha señalado anteriormente la muestra total es de 135 sujetos, de los cuales 69 forman parte del grupo control y 66 del grupo experimental. En cuanto a la distribución de sujetos por categorías, en la Tabla 5.1 se muestra la distribución final.

A la hora de analizar los datos es importante recordar el proceso de recogida de datos y el sistema de organización de los mismos. Se ha evaluado las conductas de los niño/as para cada uno de los indicadores que componen cada valor en tres días diferentes (la Tabla 5.2 y Tabla 5.3 se muestran estos indicadores). Estas evaluaciones las ha realizado el entrenador del equipo atendiendo a los siguientes criterio: 1 si el niño/a muestra la conducta del indicador o, 0 si no la muestra. Se ha hecho una suma de las tres puntuaciones y luego se ha obtenido un porcentaje de logro por cada indicador. De esta

		N
CATEGORÍAS	PreBenjamín	20
	Benjamín	24
	Alevín	27
	Infantil	30
	Cadete	34
	TOTAL	135
GRUPOS	Control	69
	Experimental	66
	TOTAL	135

Tabla 5.1: Muestra final del estudio.

forma si a un jugador, su entrenador le valora en las tres ocasiones de manera positiva obtendrá una puntuación del 100%. Para calcular el porcentaje del valor total se hizo una suma de las puntuaciones de todos los indicadores de dicho valor (entre 9 y 11 indicadores presenta cada valor) y se obtiene el porcentaje. Además, cuando faltaba una de estas tres puntuaciones se utilizó como reemplazo la media de las otras dos. Además, nos encontramos casos en los que había sujetos en los que tenían evaluaciones en el pre-test y no en el post-test y, al revés, es decir, no tenían pre-test pero sí post-test. Los sujetos de este último caso han sido eliminados y por lo tanto no se han tenido en cuenta en la muestra. Sin embargo, los casos en los que sólo tenían pre-test sí que se han tenido en cuenta.

Por otro parte, también se ha encontrado sujetos a los que les faltaba la evaluación de alguno de los valores. En estos casos se hizo una media de puntuaciones de cada indicador para cada valor y categoría. Entonces, si a un sujeto le faltaba solo las evaluaciones de un valor, éstas se rellenaban con la media de puntuaciones de cada indicador de ese valor y categoría, estos datos se les ha denominado como datos perdidos y en las tablas en las que se presentarán los análisis aparecerán resaltados entre corchetes []. Si al sujeto le faltaba dos o más valores de los 5 entonces se descartaba. Atendiendo a este último criterio un total de 4 sujetos han sido descartados. Por esta razón la muestra final es de 135 sujetos.

A continuación, se mostrarán los indicadores utilizados para evaluar cada uno de

los valores junto con el código identificativo que servirá de referencia para entender y analizar los datos mostrados en esta investigación. En la Tabla 5.2 aparecen los indicadores para los valores RESPETO, ORDEN y HÁBITOS SALUDABLES, y en la Tabla 5.2 se muestran los indicadores para el valor COMPAÑERISMO y CONVIVENCIA.

RESPE TO	
Código	Indicador
Ind1	Asume las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones.
Ind2	Asume el trabajo de los compañeros en las tareas en el campo.
Ind3	Respet a los compañeros en la convivencia del vestuario.
Ind4	Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas).
Ind5	Respet a las decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas).
Ind6	Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus entrenadores, compañeros y/o seguidores.
Ind7	Se muestra cortés con compañeros, técnicos y seguidores independientemente de su afinidad con ellos.
Ind8	Saluda y se despide al llegar y marchar de las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos.
Ind9	Dar las gracias cuando sea oportuno.
ORDEN	
Código	Indicador
Ind1	Cumple las normas y reglas establecidas por entrenadores y club.
Ind2	Deja la ropa en la percha o guardada en la mochila y no en cualquier sitio cuando llegan al vestuario.
Ind3	Deja la mochila delante de su asiento cuando llega o se marcha del vestuario.
Ind4	Ayuda a sacar y recoger el material antes y después de cada entrenamiento.
Ind5	Cuida el material no lanzándolo, pisándolo o rompiéndolo.
Ind6	Deja limpio el vestuario (no deja tirados los vendajes, envoltorios, botellas de agua...).
Ind7	Lleva siempre la ropa oficial de club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos...
Ind8	Lleva el material deportivo necesario a entrenamientos y partidos (sin olvidarse cosas).
Ind9	Es puntual llegando antes de la hora fijada a entrenamientos, partidos, viajes o eventos...
HÁBITOS SALUDABLES	
Código	Indicador
Ind1	Cree que es importante llevar una dieta sana y equilibrada.
Ind2	Cree que llevar una dieta en la que predominan los dulces, golosinas...es negativa para su salud.
Ind3	Se preocupa de hidratarse antes, durante y después del partido.
Ind4	Se preocupa de llevar la ropa oficial y material deportivo (camiseta, botas, chándal...) siempre limpio y en buenas condiciones.
Ind5	Cree que cuidar los aspectos relacionados con una buena hidratación es importante para su salud.
Ind6	Cree que el dopaje y/o el consumo de tabaco y alcohol son perjudiciales para su salud.
Ind7	Se ducha siempre después de realizar actividad física.
Ind8	Respet a las rutinas de descanso y se va a dormir siempre a una hora similar.
Ind9	Cree que si descansa adecuadamente su rendimiento y atención es mejor.

Tabla 5.2: Códigos de los indicadores evaluados para cada valor (parte 1).

COMPAÑERISMO	
Código	Indicador
Ind1	Entiende qué es el trabajo en equipo.
Ind2	Prefiere trabajar de forma individual.
Ind3	Prefiere trabajar de forma colectiva aportando al grupo.
Ind4	Acepta las críticas constructivas por parte del resto de compañeros.
Ind5	Acepta las propuestas o ideas que proponen los compañeros de manera positiva.
Ind6	Ayuda al resto del grupo de forma desinteresada con su tarea.
Ind7	Prioriza lo colectivo a lo individual.
Ind8	No suele tener conflictos de manera habitual.
Ind9	Llega a acuerdos habitualmente para progresar en la realización de su actividad.
Ind10	Logra acuerdos con otros grupos buscando un beneficio mutuo (p.e. intercambio de material).
Ind11	Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo.
CONVIVENCIA	
Código	Indicador
Ind1	Está a gusto en el equipo.
Ind2	Se lleva bien con sus compañeros.
Ind3	Se lleva bien con el entrenador y cuerpo técnico.
Ind4	Cree que sus compañeros tienen buena opinión sobre él.
Ind5	Cree que el entrenador tiene buena opinión sobre él.
Ind6	Sus compañeros no se burlan o ríen de él.
Ind7	Sus compañeros no le pegan.
Ind8	No se burla o insulta a sus compañeros.
Ind9	No pega a sus compañeros.
Ind10	Trata de solucionar conflictos entre los compañeros.

Tabla 5.3: Códigos de los indicadores evaluados para cada valor (parte 2).

5.3. Análisis descriptivo

El primer análisis llevado a cabo, después de recopilar todos los registros de las conductas de los jugadores, ha sido calcular las puntuaciones medias, medianas y desviación típica (DT) de las conductas positivas totales para cada uno de los valores analizados, así como, las puntuaciones globales. En este primer análisis se podrá analizar las diferencias entre los pre-test post-test de los grupos en general. En la Tabla 5.4, se muestran las puntuaciones medias para el grupo control y grupo experimental.

En la columna mediana, entre corchetes, se indican el número de datos perdidos para cada valor. Se utilizarán los asteriscos para resaltar aquellos datos que se consideren relevantes.

GRUPO CONTROL						
	Pre-test			Post-test		
VALOR	Media	Mediana	DT	Media	Mediana	DT
Compañerismo	73,93	75,76	17,09	77,11	81,82 [1]	22,41
Convivencia	92,85	93,33	8,54	93,27	100 [3]	13,88
Hábitos saludables	76,97	81,48	22,59	76,95	85,18 [2]	24,06
Orden	88,38*	88,89	11,93	92,35*	96,30	10,60
Respeto	90,74	96,3 [1]	12,95	91,60	98,15 [3]	14,14
Global	84,44	86,61 [1]	10,85	86,70	91,28 [5]	12,46

Tabla 5.4: Estadísticos descriptivos del grupo control.

Según los datos que se muestran en Tabla 5.4 y Tabla 5.5 se puede ver que, como punto de partida, tanto en el grupo control como en el grupo experimental el valor CONVIVENCIA es el que presenta más conductas positivas de media en el pre-test. Y el valor que presentaba menos conductas positivas de media ha sido el de COMPAÑERISMO. Aunque de manera general ambos grupos presentaban puntuaciones bastante altas en la mayoría de los valores como se puede apreciar en ambas tablas.

En cuanto a la evolución entre el pre-test y el post-test del grupo control, el valor que más variación de puntuaciones positivas ha tenido ha sido el valor ORDEN, pasa de un 88,38 en el pre-test a un 92,35 en el post-test. Así mismo, el valor COMPAÑERISMO también ha tenido un aumento bastante grande.

En cuanto a las puntuaciones globales del grupo control, se puede decir que apenas hay cambios entre el pre-test y post-test. Sin embargo, se puede observar un pequeño incremento de puntuaciones positivas entre el pre-test con 84,44 y el post-test con 86,7 (ver Figura 5.3).

En relación al grupo experimental, de manera global se puede observar una mayor diferencia de puntuaciones positivas entre el pre-test y post-test, se pasa de 80,54 de media en el pre-test a 91,24 en el post-test.

Por otro lado, dentro del grupo experimental, cabe destacar que los valores que más cambios ha obtenido entre el pre-test y el post-test han sido los valores HÁBITOS

SALUDABLES y COMPAÑERISMO. En el caso del valor HÁBITOS SALUDABLES se pasa de una media de 70,03 en el pre-test a 94,21 en el post-test. En el valor COMPAÑERISMO se pasa de 67,56 en el pre-test a 85,45 en el post-test. Gráficamente en la Figura 5.4 se pueden ver estos resultados.

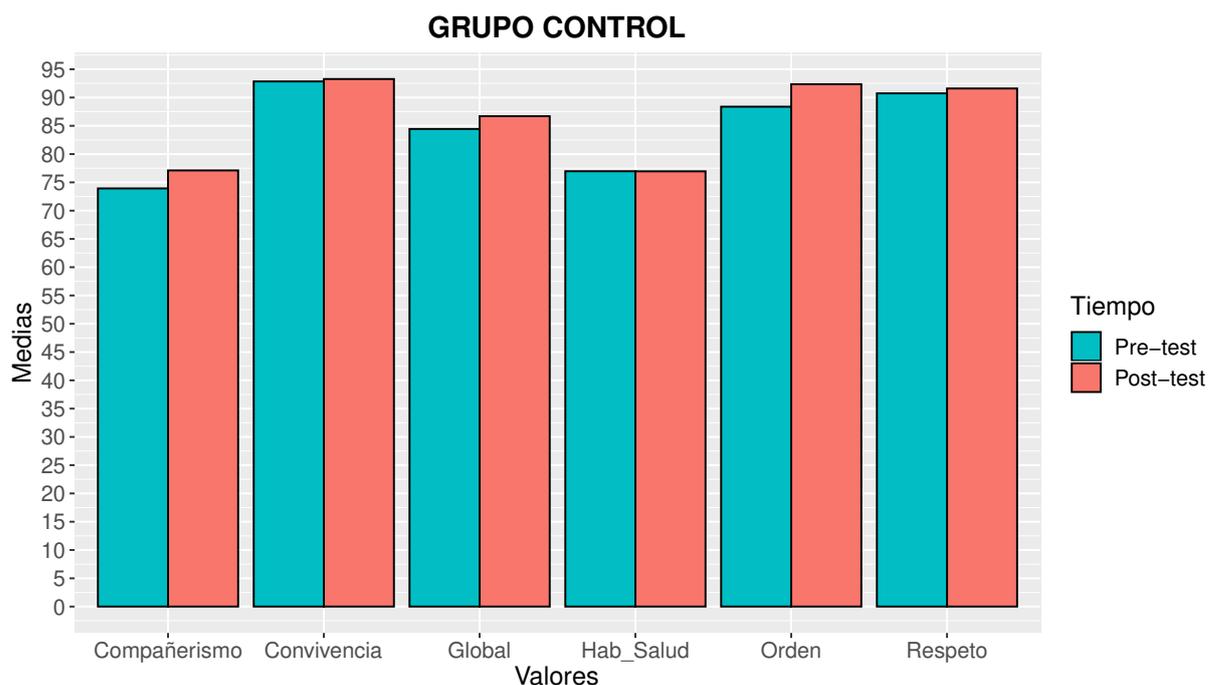


Figura 5.3: Evolución de las puntuaciones entre el pre-test y post-test del grupo control.

GRUPO EXPERIMENTAL						
Valor	Pre-test			Post-test		
	Media	Mediana	DT	Media	Mediana	DT
Compañerismo	67,56*	75,76 [1]	23,74	85,42*	90,91 [2]	13,39
Convivencia	95,15	100	11,46	96,35	100 [2]	10,18
Hábitos saludables	70,03	88,89	33,24	94,21	100 [2]	9,14
Orden	83,59	88,89 [1]	17,77	93,52	100 [2]	12,90
Respeto	87,04	96,3	18,2	94,33	98,15 [2]	8,08
Global	80,54	82,36 [1]	15,9	91,24	95,96 [2]	11,33

Tabla 5.5: Estadísticos descriptivos del grupo experimental.

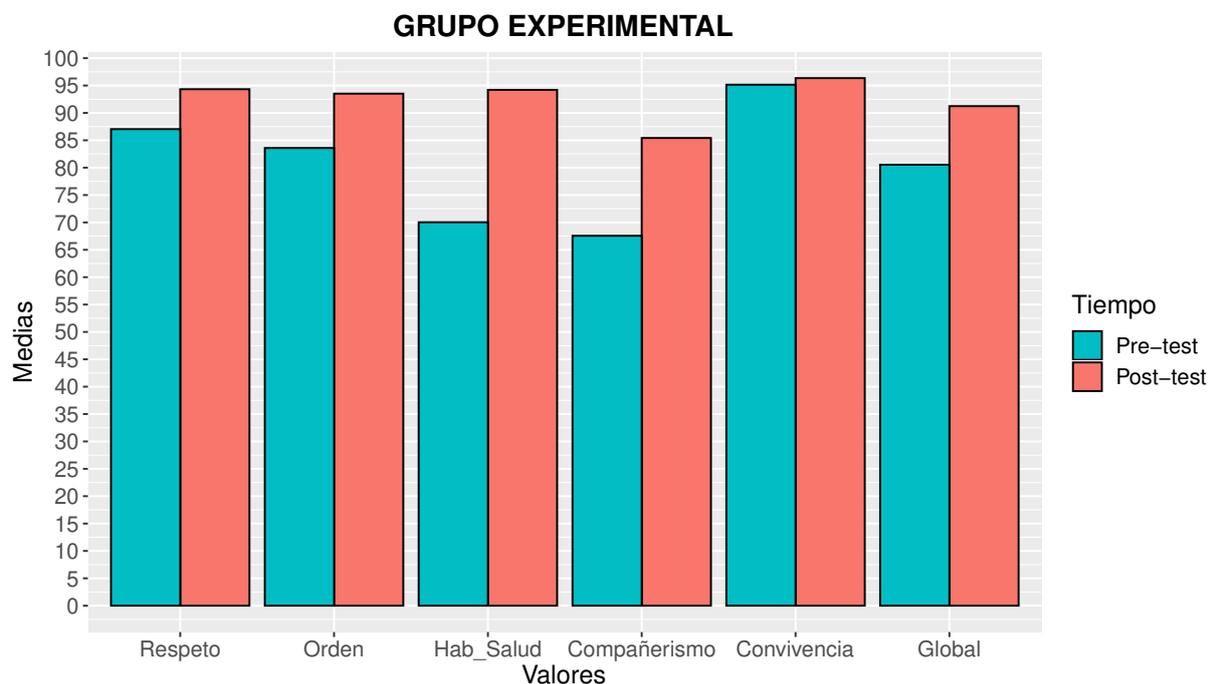


Figura 5.4: Evolución de las puntuaciones entre el pre-test y post-test del grupo experimental.

Por otra parte, se ha analizado las puntuaciones medias, medianas y desviación típica (DT) de las puntuaciones positivas para cada uno de los indicadores de los 5 valores analizados. En los Anexos F se encuentran disponibles todas las tablas de datos.

En cuanto al valor COMPAÑERISMO, tanto en el grupo control, como en el grupo experimental, en la evaluación del pre-test, los indicadores con una media de puntuaciones más altas han sido:

- **Ind1. “Entiende que es el trabajo en equipo”**, con una media de 2,78 en el grupo control y una media de 2,66 en el grupo experimental. Si observamos la tabla de la desviación típica podemos ver que ambas puntuaciones están bastante concentradas (ver Tabla F.9 y Tabla F.10).
- **Ind8. “No suele tener conflictos de manera habitual”**, con una media de 2,62 (grupo control) y 2,48 (grupo experimental), en este caso, las puntuaciones están un poco más dispersas.

En el caso de las puntuaciones más bajas para cada indicador, tanto en el grupo control como en el experimental el **Ind2. “Prefiere trabajar de forma individual”**, ha obtenido puntuaciones más bajas, 1,51 en el grupo control y 0,45 en el grupo experimental.

En cuanto a las diferencias entre el pre-test y post-test del grupo control, según las tablas descriptivas (Ver Tabla F.9) podemos ver que el indicador **Ind11. “Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo”** ha obtenido más diferencias entre el pre-test y post-test, con una puntuación de 1,55 (pre-test) frente al 2,01 (post-test), si observamos la desviación típica podemos ver que estas puntuaciones están bastantes dispersas tanto en el pre-test (1,37) como en el post-test (1,31). En la Figura 5.5 y Figura 5.6 se puede ver gráficamente la evolución entre el pre-test y post-test de cada indicador en los grupos control y experimental respectivamente.

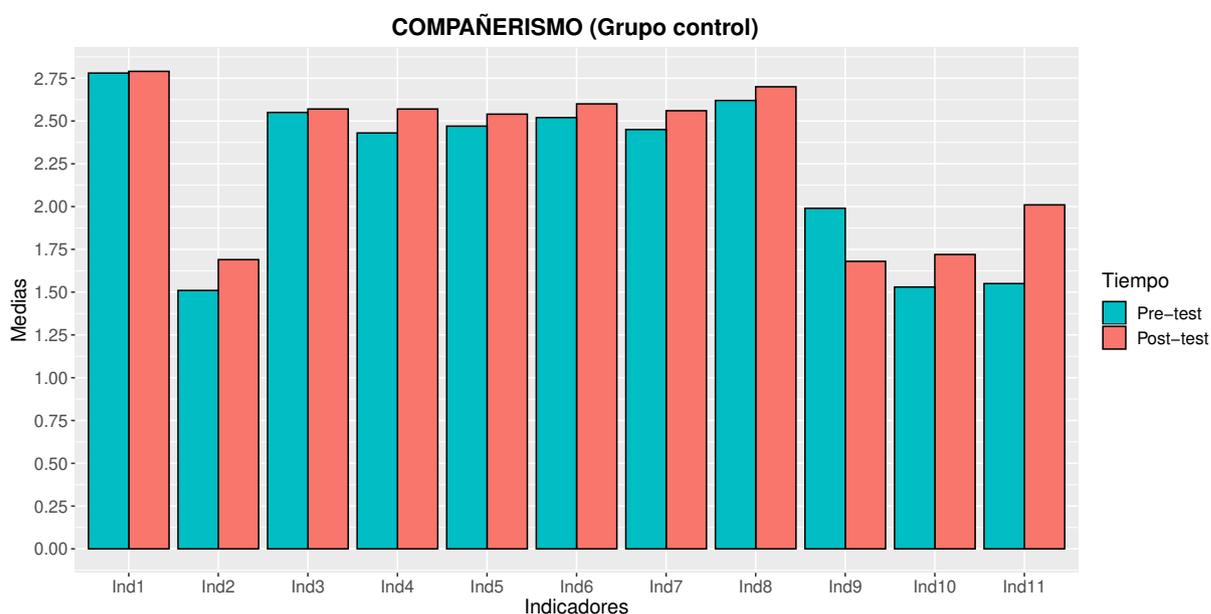


Figura 5.5: Evolución de los indicadores del valor COMPANERISMO dentro del grupo control.

Dentro del grupo experimental, el indicador que presenta mayor diferencia entre el pre-test y post-test ha sido el **Ind2. “Prefiere trabajar de forma individual”** ya que en el pre-test la media era de 0,45 y en el post-test se pasa al 1,78. Sin embargo, en

el post-test estas puntuaciones están más dispersas ya que la desviación típica tiene un valor de 1,42 (Ver Tabla F.10). En la sección 5.4.2 se presenta un análisis *t – student* de las medias y se establecerán si estas diferencias son significativas o no tanto para el grupo control como para el experimental).

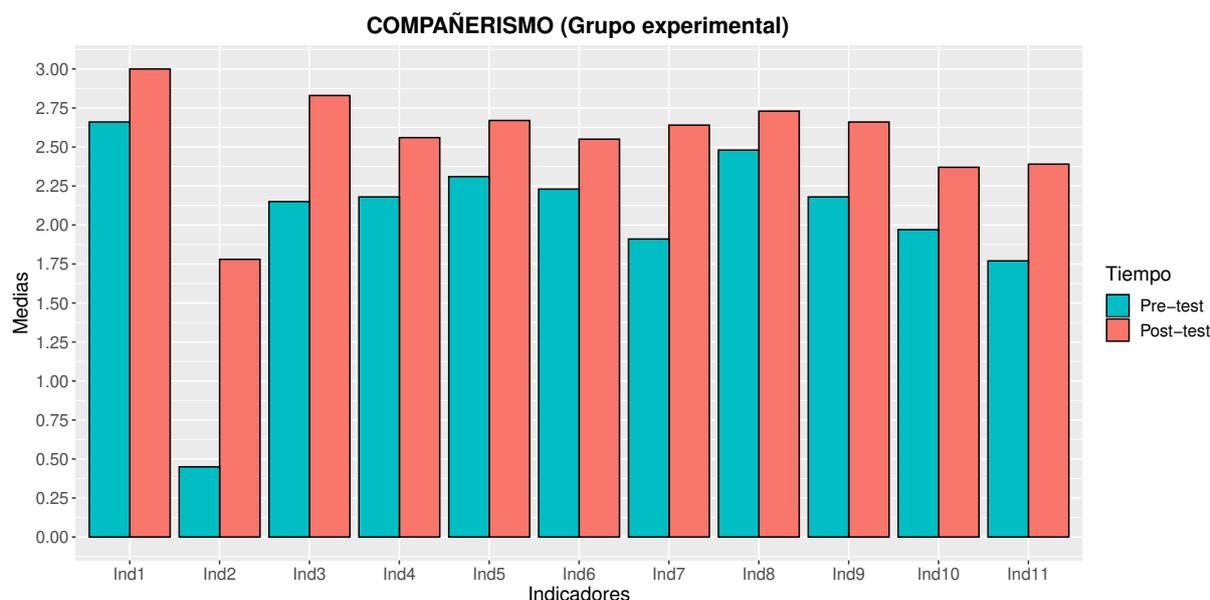


Figura 5.6: Evolución de los indicadores del valor COMPAÑERISMO dentro del grupo experimental.

En el caso del valor CONVIVENCIA, en ambos grupos, control y experimental, los indicadores que han tenido una puntuación más alta como punto de partida han sido:

- **Ind1. “Está a gusto en el equipo”**, en el grupo control la puntuación ha sido de 2,96 y en el caso del grupo experimental 2,97. En ambos casos la desviación típica está por debajo de 1 por lo tanto las puntuaciones están bastante concentradas. En la Tabla F.1 y Tabla F.2 podemos ver las puntuaciones medias para todos los indicadores tanto del grupo control como experimental).

- **Ind3. “Se lleva bien con el entrenador y cuerpo técnico”**, en el grupo control las puntuaciones medias son de 2,95 y en el grupo experimental 2,98. En este caso las puntuaciones también están concentradas.

Finalmente, en cuanto a las diferencias entre el pre-test y post-test, de manera descriptiva se puede decir que, en el grupo control el indicador con más diferencias ha sido **Ind4. “Cree que sus compañeros tiene buena opinión sobre él”** ya que se pasa de una media de 2,10 en el pre-test a 2,80 en el post-test, siendo en el post-test donde las puntuaciones se encuentran más concentradas con una desviación típica de 0,53 (Ver Tabla F.1 y Figura 5.7).

En el caso del grupo experimental, el indicador con más diferencias entre el pre-test y post-test ha sido **Ind2. “Se lleva bien con sus compañeros”**, con una puntuación media de 2,86 en el pre-test a un 2,98 en el post-test y una desviación típica de 0,12 lo cual indica que todas las puntuaciones estaban muy concentradas en este valor (ver Tabla F.1 y Figura 5.6). De manera general, el valor CONVIVENCIA no ha tenido muchos cambios entre el pre-test y post-test tanto del grupo control como experimental. Como ya se comentó anteriormente, en la sección 5.4.2 se hará un análisis más detallado de estas diferencias para establecer si son significativas o no.

Dentro del valor HÁBITOS SALUDABLES, tanto en grupo control como en el experimental, el indicador que más puntuaciones positivas de media ha tenido ha sido el **Ind4. “Se preocupa de llevar la ropa oficial y material deportivo (camiseta, botas, chándal...) siempre limpio y en buenas condiciones”**, con una media de 2,84 y una desviación típica de 0,47 en el grupo control. En el grupo experimental la media es de 2,61 y la desviación típica de 0,96. En ambos grupos la desviación típica es inferior a 1 lo cual indica que las puntuaciones están bastante agrupadas entorno esa media.

En cuanto a las diferencias entre el pre-test y post-test de los diferentes grupos, en el grupo control, el indicador con más evolución ha sido: **Ind3. “Se preocupa por**

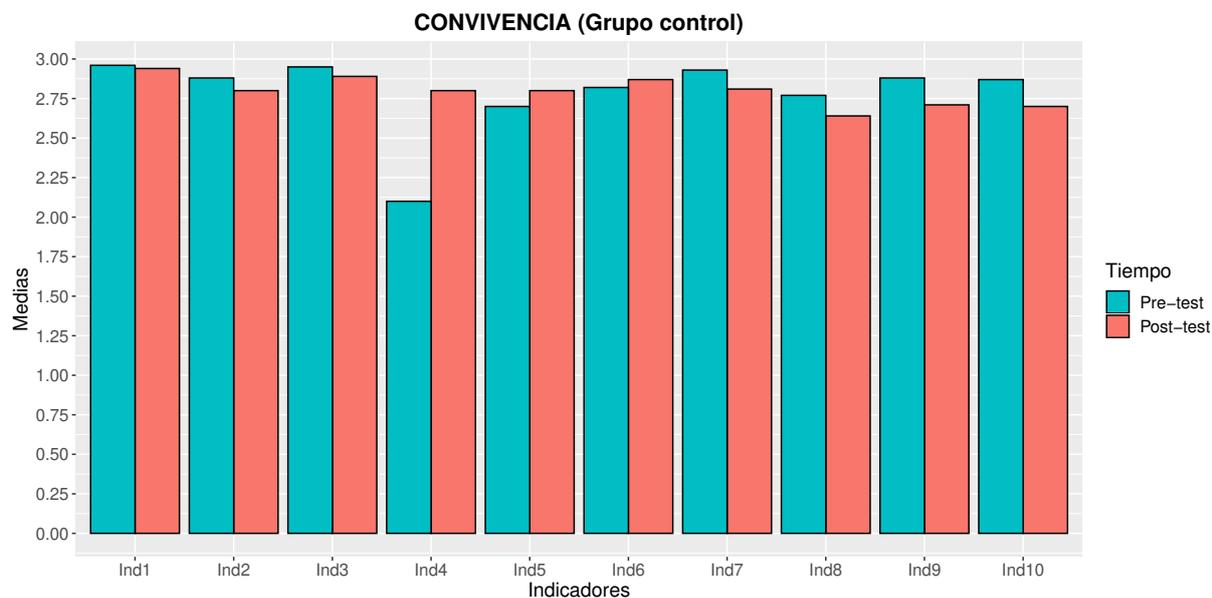


Figura 5.7: Evolución de los indicadores del valor CONVIVENCIA dentro del grupo control.

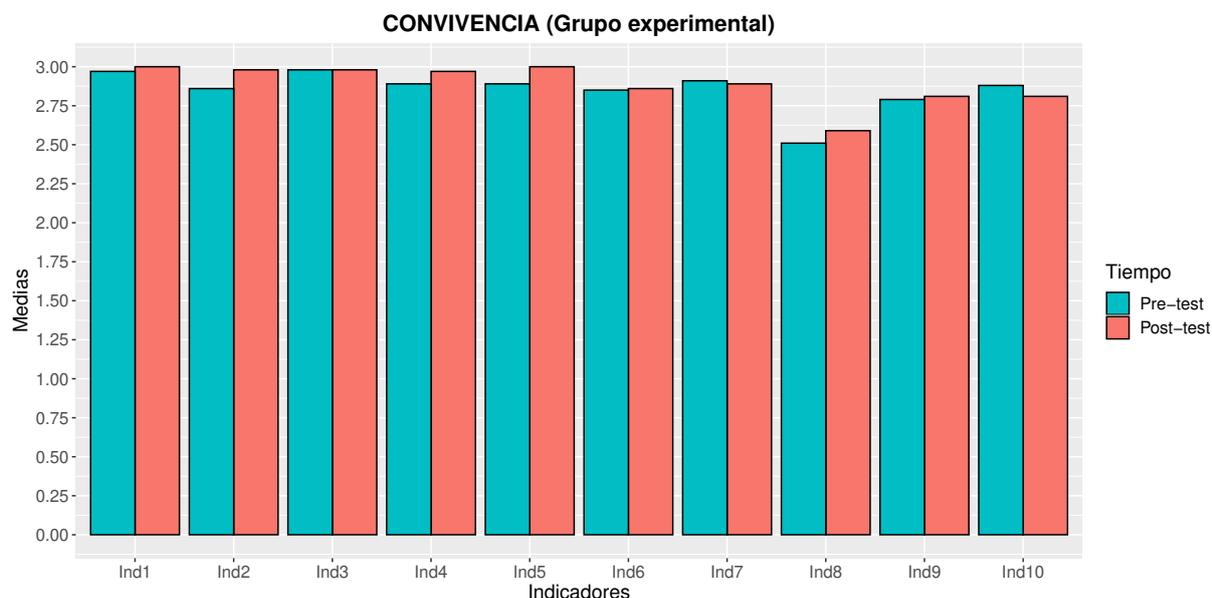


Figura 5.8: Evolución de los indicadores del valor CONVIVENCIA dentro del grupo experimental.

hidratarse antes, durante y después del partido” con una media de 2,45 en el pre-test y una media de 2,85 en el post-test. En ambos casos la desviación típica muestra que las puntuaciones estaban bastante concentradas. En la Figura 5.9 podemos ver la representación gráfica de la evolución de todos los indicadores del valor HÁBITOS

SALUDABLES. Es importante destacar, que ha habido algunos valores en los que se ha obtenido una disminución de puntuaciones como son el caso de los indicadores 6, 7 y 8, habría que analizar a que se deben estos datos y si las diferencias son significativas o no.

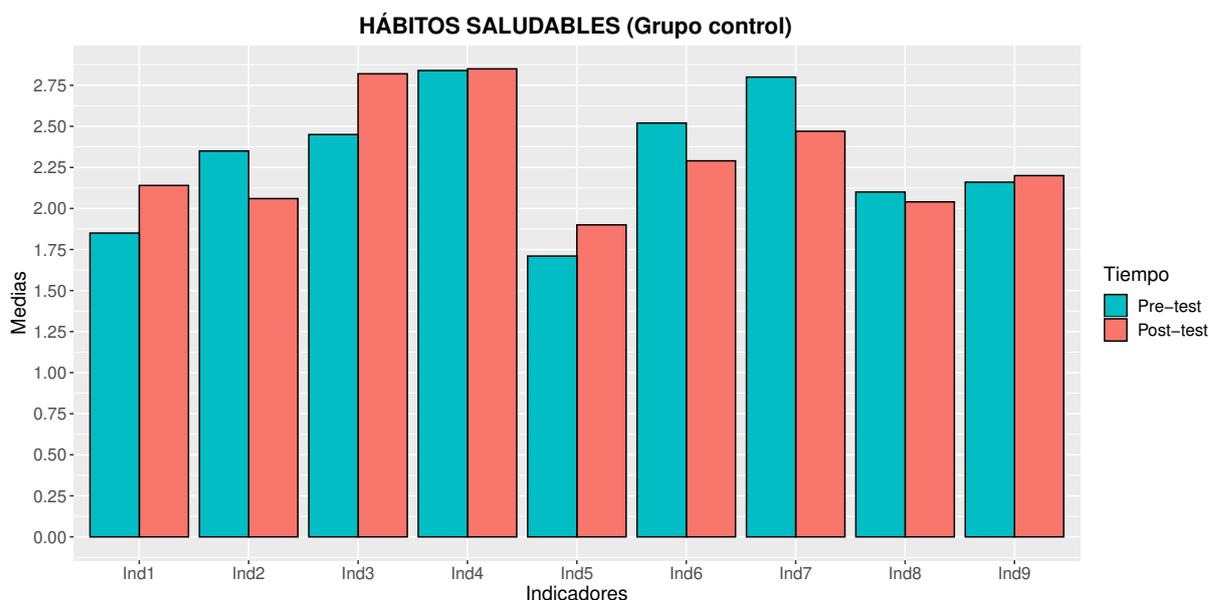


Figura 5.9: Evolución de los indicadores del valor HÁBITOS SALUDABLES dentro del grupo control.

Por otra parte, en el caso del grupo experimental el **Ind5. “Cree que cuidar los aspectos relacionados con una buena hidratación es importante para la salud”**, es el que más diferencias ha manifestado entre el pre-test y post-test, pasando de una media de 1,89 en el pre-test a 2,98 en el post-test. Es importante destacar, que en el pre-test las puntuaciones estaban mucho más dispersas entorno a la media que en el post-test, que estaban más concentradas con una desviación típica de 0,12. En la Tabla F.6 de los anexos, y en la Figura 5.10 se muestran estos resultados.

Continuamos con el valor ORDEN, dentro de este valor los indicadores que han obtenido una puntuación más alta han sido diferentes en ambos grupos. En el grupo control el **Ind7. “Lleva siempre la ropa oficial de club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos...”**, ha obtenido la media más alta con un valor de 2,93 y una desviación típica de 0,26, es decir, una puntuación bastante

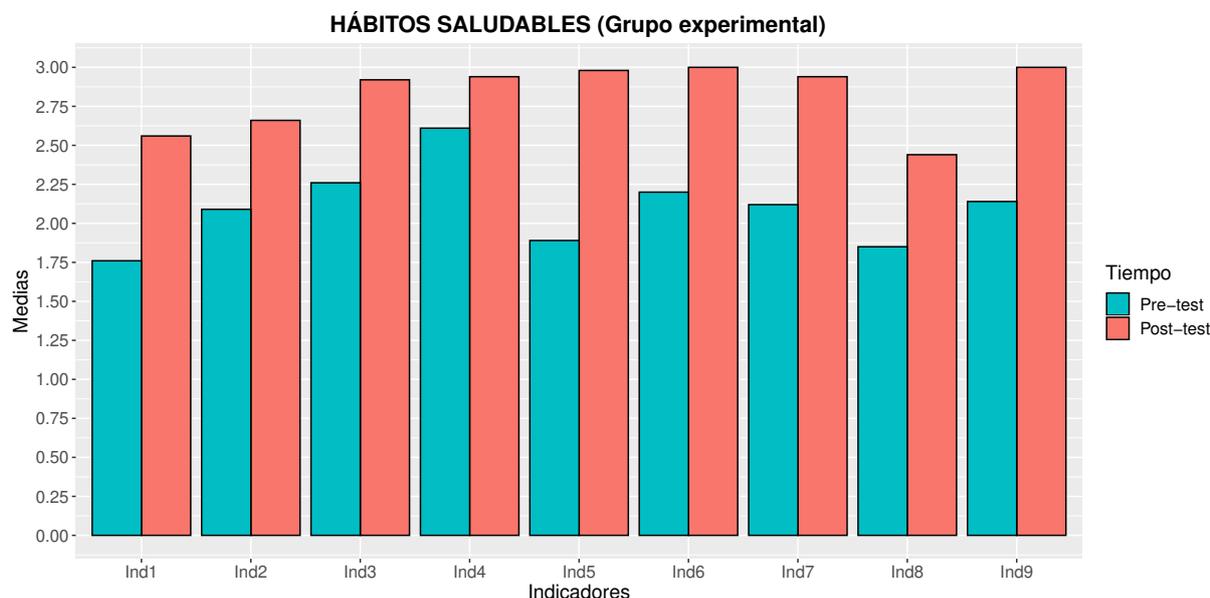


Figura 5.10: Evolución de los indicadores del valor HÁBITOS SALUDABLES dentro del grupo experimental.

concentrada. En el caso del grupo experimental los indicadores que más puntuación media han obtenido han sido: **Ind6. “Deja limpio el vestuario (no deja tirado vendajes, envoltorios, botellas de agua...)”**, con una media de 2,88 y el **Ind7. “Lleva siempre la ropa oficial del club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos...”**, con una media también de 2,88, en ambos casos la desviación típica es inferior a 1 por lo tanto las puntuaciones también han estado bastante concentradas en torno a esa media (En la Tabla F.4 y Tabla F.7 se muestran todos los detalles y medias para todos los indicadores).

En cuanto a las diferencias entre el pre-test y el post-test, sin entrar a definir si estas diferencias son significativas o no, se puede destacar que tanto en el grupo control como en el experimental en el indicador **Ind3. “Deja la mochila delante de su asiento cuando llega o se marcha del vestuario”**, ha mostrado más diferencias entre el pre-test y post-test. En el grupo control, se pasa de una media de 1,89 en el pre-test a un 2,89 en el post-test, estando más concentradas las puntuaciones en el post-test ($DT=0,43$). En la Figura 5.11 se muestra la evolución de todos los indicadores del valor ORDEN entre el

pre-test y post-test del grupo control.

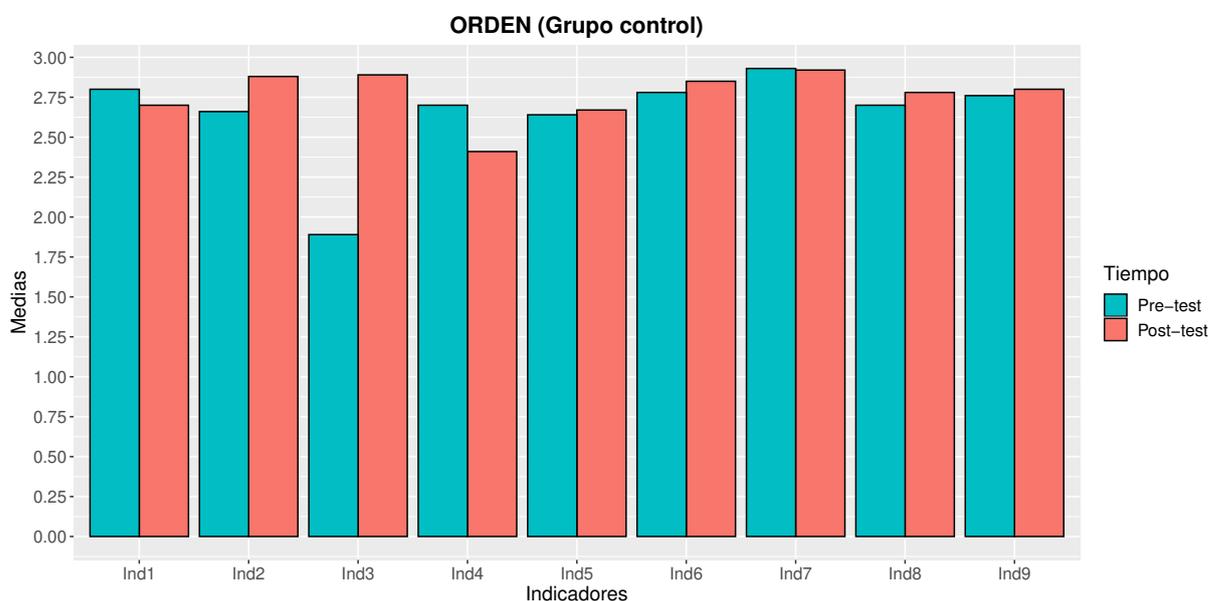


Figura 5.11: Evolución de los indicadores del valor ORDEN dentro del grupo control.

En el grupo experimental, se parte de una media de 2,03 en el pre-test a un 2,80 en el post-test, al igual que en el grupo control, las puntuaciones aparecen más concentradas en el post-test. En la Figura 5.12 se muestra la evolución de todos los indicadores del valor ORDEN entre el pre-test y post-test del grupo experimental.

Finalmente, en el caso del valor RESPETO, el indicador con más puntuaciones positivas de media ha sido: **Ind3. “Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario”**, en el grupo control, con una media de 2,90 (Ver Tabla F.5). En el grupo experimental los indicadores con más puntuación han tenido una media de 2,74 y han sido estos tres indicadores:

- **Ind1. “Asume las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones”.**
- **Ind4. “Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas)”.**

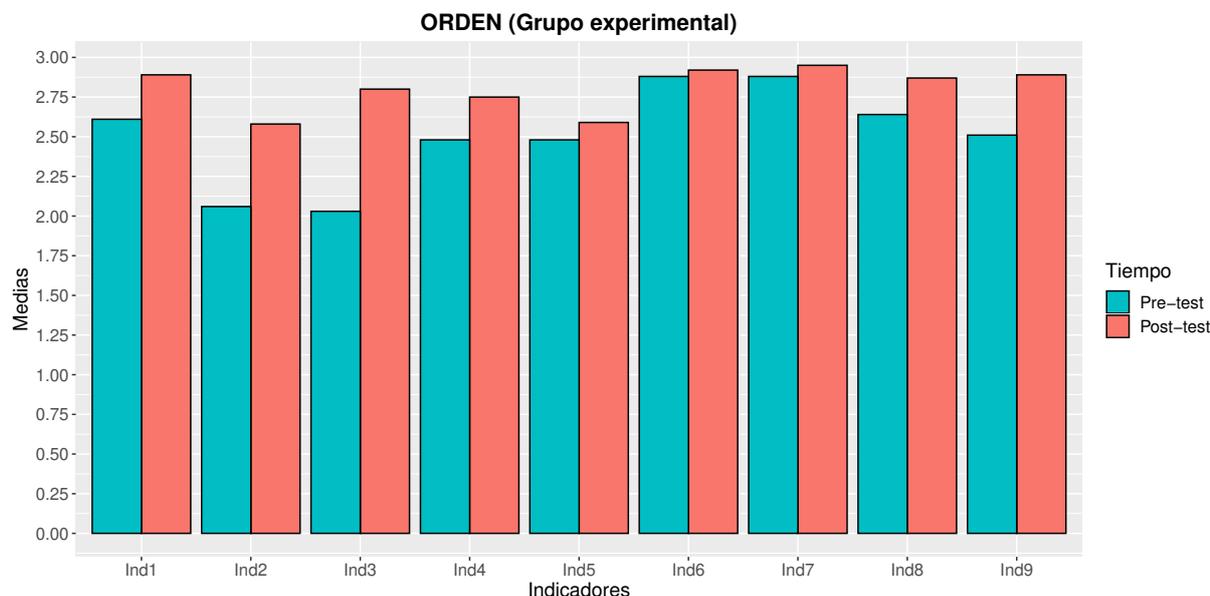


Figura 5.12: Evolución de los indicadores del valor ORDEN dentro del grupo experimental.

- **Ind5. “Respeto las decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas)”.**

A nivel descriptivo, en el grupo control, el **Ind.5 “Respeto las decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas)”**, muestra más diferencias entre el pre-test y el post-test ya que se pasa de una media de 2,63 en el pre-test a una media de 2,89 en el post-test. En ambos momentos de la evaluación las puntuaciones están bastante concentradas. En la Figura 5.13 se muestra la evolución gráfica de todos los indicadores del valor RESPETO del grupo control.

Y para concluir, en el caso del grupo experimental, el indicador que muestra más diferencias entre el pre-test y post-test ha sido el indicador **Ind9. “Da las gracias cuando sea oportuno”**, con una media inicial de 2,42 en el pre-test, se pasa a 2,98 en el post-test. En la Figura 5.14 se muestra la evolución gráfica de todos los indicadores del valor RESPETO del grupo experimental. En la sección 5.4.2 se analizará si estas diferencias son significativas o no a través de la prueba t-student.

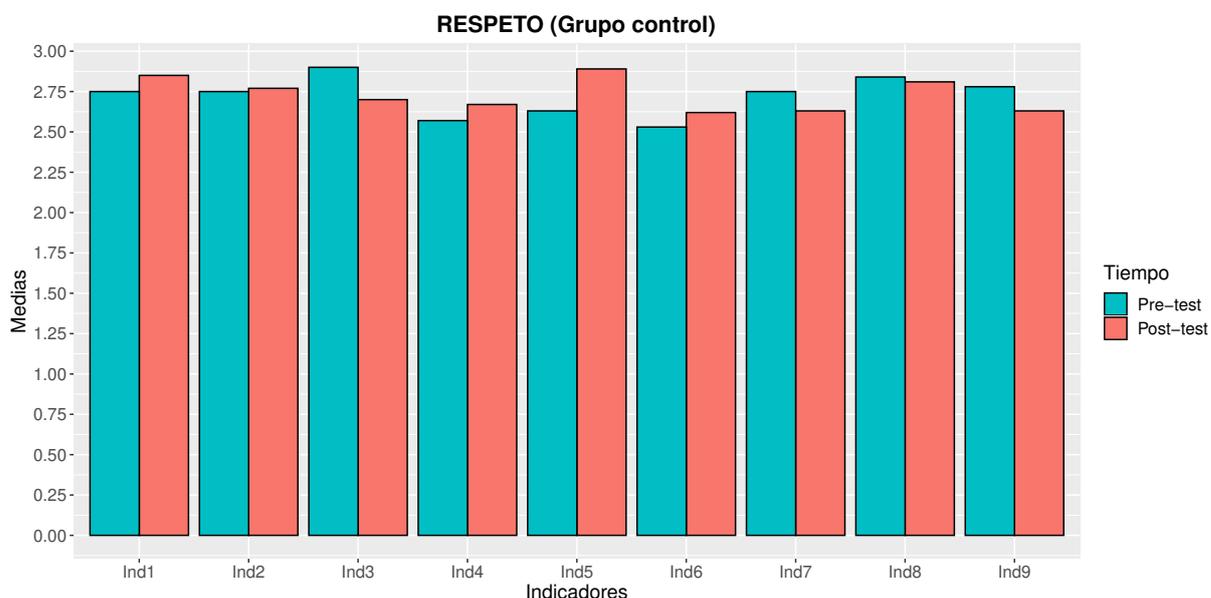


Figura 5.13: Evolución de los indicadores del valor RESPETO dentro del grupo control.

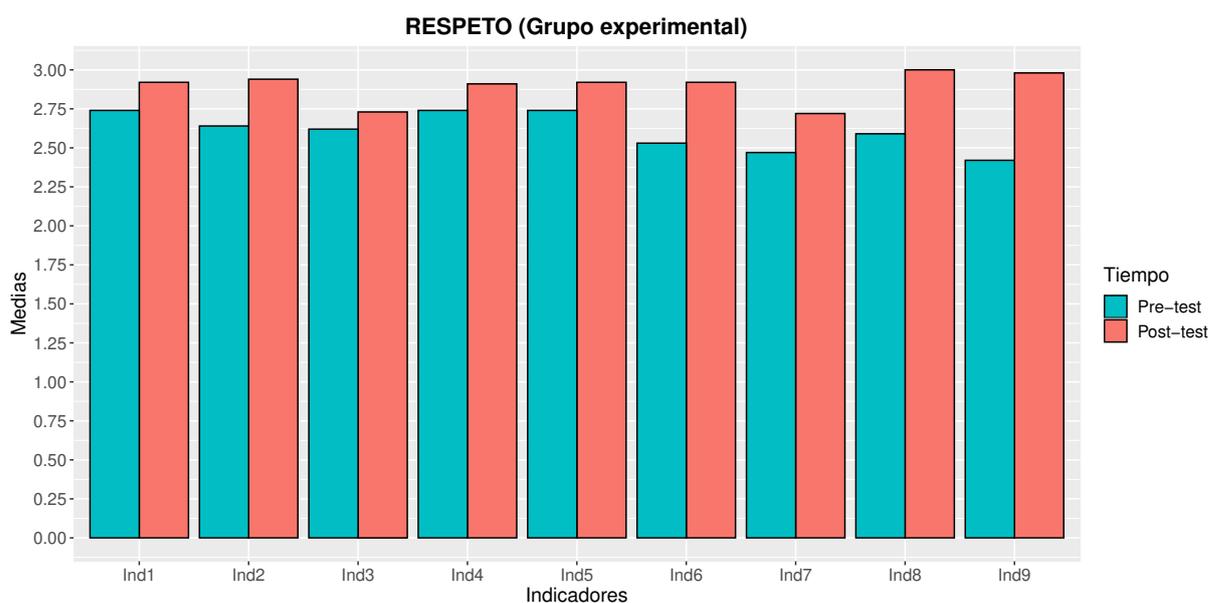


Figura 5.14: Evolución de los indicadores del valor RESPETO dentro del grupo experimental.

5.4. Análisis de las diferencias entre los grupos control y experimental

En esta sección se analizará las diferencias entre el grupo control y experimental en relación a todos los valores evaluados por los entrenadores. Se ha realizado una ANOVA

teniendo en cuenta tres variables: 1) Global (suma de las puntuaciones de los 5 valores); 2) Grupo (experimental y control); y 3) Tiempo (Pre-test y Post-test).

Es importante recordar el procedimiento seguido para analizar los datos, en este caso se ha hecho un análisis global de las diferencias entre el pre-test y post-test calculando el porcentaje correspondiente a los 5 valores (cada uno de los cuales está formado por al menos 9 indicadores) y que para cada indicador, en la evaluación pre-test y post-test, se le ha asignado un máximo de 3 puntuaciones del tipo presencia (a la que se le adjudica una puntuación de 1) o ausencia (puntuación cero) y que luego se suman y se calcula el porcentaje de logro de cada indicador. Y finalmente, se obtiene el porcentaje de logro de cada valor calculando el porcentaje conjunto de todos los indicadores.

También, es importante señalar que se ha realizado las pruebas ANOVA utilizando las medidas estándar, pero también su transformación a medidas de arcoseno. Este último proceso se ha realizado porque cada valor tenía un número de indicadores distintos, por lo tanto hemos calculado su porcentaje. Finalmente, en este análisis se presentan los resultados resultantes de la transformación de arcoseno puesto que dicha prueba es más exigente. Así mismo, la transformación arcoseno es un procedimiento que se suele utilizar para mejorar las relaciones entre variables (Hair, Anderson, Tatham, Black et al., 1999). Existen diferentes opciones para realizar esta transformación, pero a la hora de trabajar con proporciones, como es nuestro caso, Hair et al. (1999) propone la transformación arcoseno como uno de los métodos más precisos, por lo tanto, en este análisis de datos se ha seguido esta transformación arcoseno ($X_{nueva} = 2 \cdot \arccos(\sqrt{X_{antigua}})$).

Como se puede observar a nivel global se ha encontrado diferencias significativas entre los Pre-test y Post-test de los 5 valores con una $F_{1,1}=52,10$, ($p \leq .05$) (Ver Tabla 5.6). Es decir, se han producido mejoras significativas desde el inicio del programa hasta la finalización. No obstante es importante señalar que se encuentran diferencias muy significativas en la interacción entre el pre y post con el grupo, lo que pone de manifiesto

que existe diferencias entre el grupo control y experimental y estas son significativas. Gráficamente se puede observar, que el grupo experimental ha sido el que más cambios ha presentado entre el pre-test y el post-test (ver Figura 5.15).

Sin embargo, en el grupo control también se aprecia una mejoría entre el pre-test y post-test, es decir, las actividades propuestas en el curso de formación online, para promocionar valores, han tenido impacto en los jugadores.

Origen	Global	Tipo I suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Global	Lineal	,31	1	,31	52,10	,00	,29
Global * Grupo	Lineal	,14	1	,14	23,45	,00	,16
Error (Global)	Lineal	,75	125	,01			

Tabla 5.6: Pruebas de contrastes dentro de sujetos.

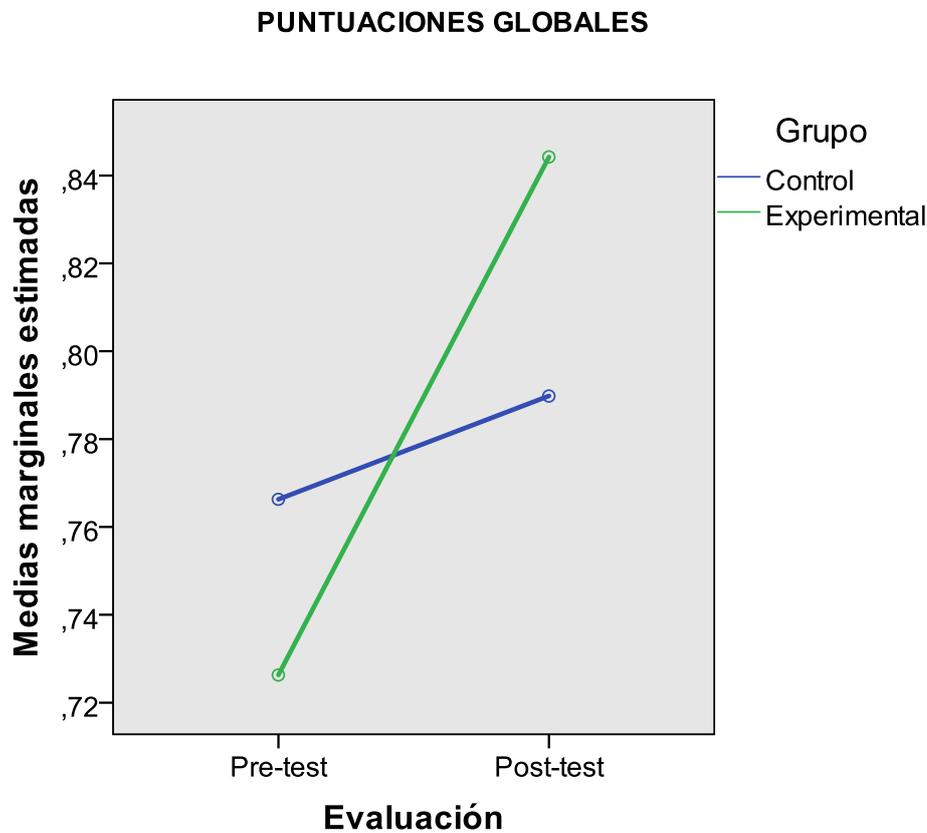


Figura 5.15: Puntuaciones globales del grupo control y experimental en el pre-test y post-test.

A continuación, se presenta el análisis de la influencia del grupo en las puntuaciones obtenidas para cada valor, es decir, si hay diferencias significativas de cada valor en función del grupo al que pertenezcan.

En el caso del valor RESPETO, se encuentran diferencias significativas entre el pre-test y post-test del valor RESPETO a nivel global con una $F_{1,1}=240,24$, ($p<=.05$) (Ver Tabla 5.7). Además, se encuentran diferencias significativas interacción del valor respeto con el grupo, es decir, hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental en cuanto al valor respeto. Sin embargo, el tamaño del efecto, teniendo en cuenta la eta parcial cuadrada, es pequeño, puesto que la eta está por debajo de 0,06. En la Figura 5.16 se puede observar que el grupo experimental ha sido el que ha mostrado más mejoría en

las puntuaciones entre el pre-test y post-test.

Sin embargo, gráficamente también se aprecia una mejoría entre los resultados del pre-test y post-test del grupo control, es decir, las actividades propuestas para el valor respeto en curso de formación online parece que han tenido impacto.

Origen	Global	Tipo I suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Respeto	Lineal	3,56	1	3,56	240,24	,000	,65
Respeto * grupo	Lineal	,10	1	,10	6,84	,01	,05
Error (Respeto)	Lineal	1,88	127	,01			

Tabla 5.7: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor Respeto).

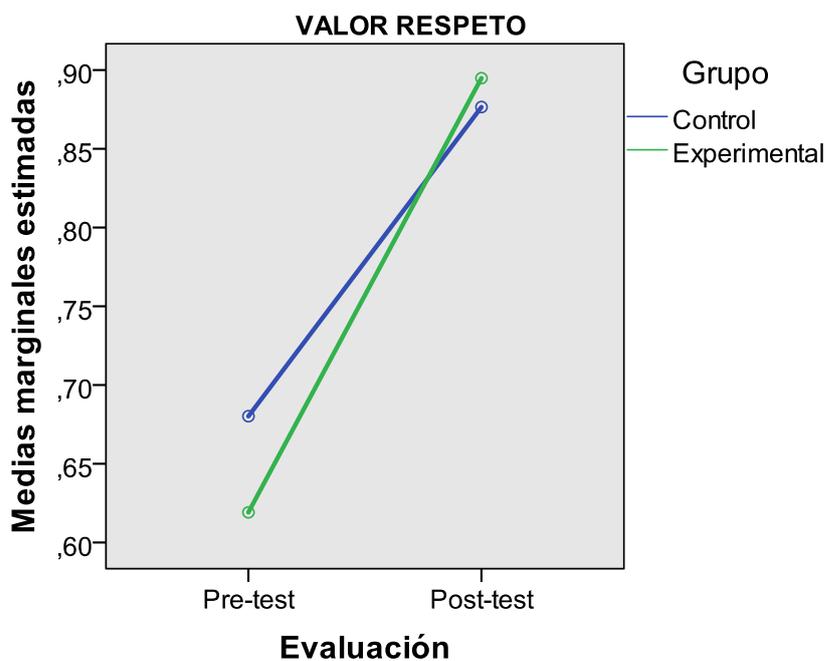


Figura 5.16: Puntuaciones del valor respeto dentro del grupo control y experimental.

En cuanto el valor ORDEN, también se encuentran diferencias significativas entre el pre-test y post-test a nivel global con una $F_{1,1}=39,18$, ($p \leq .05$) (Ver Tabla 5.8). Además, se encuentran diferencias bastante significativas en la interacción del valor ORDEN con el grupo, es decir, hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental en cuanto al valor ORDEN. Obteniendo puntuaciones significativamente más altas los sujetos del grupo experimental. El tamaño del efecto es moderado ya que la eta cuadrada es igual a 0,07.

En el grupo control se observa una leve mejoría entre el pre-test y post-test, es decir, el material y actividades propuestas para el valor ORDEN han tenido impacto positivo en los jugadores.

Origen	Global	Tipo I suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Orden	Lineal	,48	1	,48	39,18	,00	,24
Orden * grupo	Lineal	,12	1	,12	9,75	,00	,07
Error (Orden)	Lineal	1,56	127	,01			

Tabla 5.8: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor ORDEN).

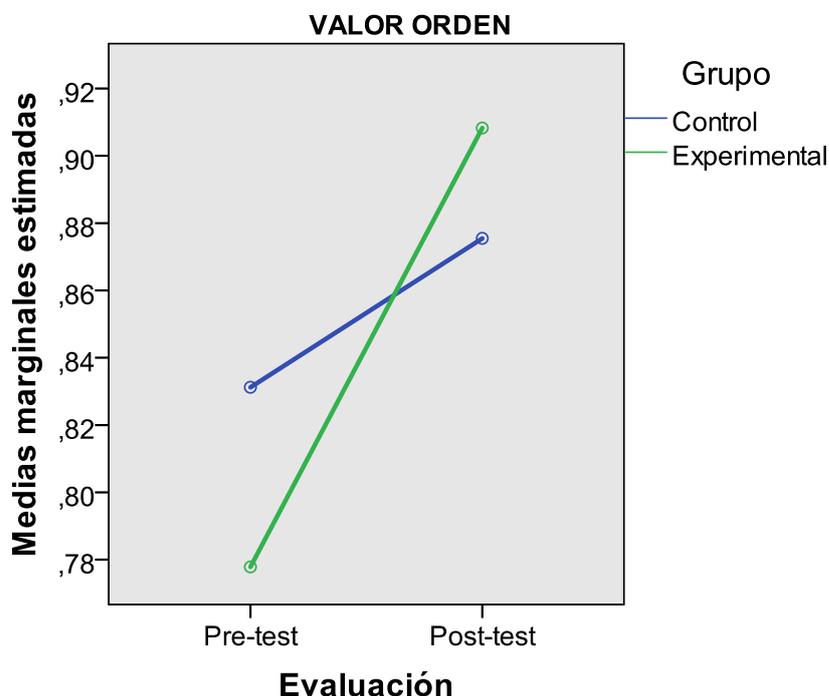


Figura 5.17: Puntuaciones del valor ORDEN dentro del grupo control y experimental.

En lo relativo, al valor HÁBITOS SALUDABLES, se puede observar que hay diferencias significativas tanto a nivel global del valor HÁBITOS SALUDABLES, con una $F_{1,1}=25,36$ ($p < .05$) (Ver Tabla 5.9), como con su interacción con el grupo, es decir, existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental respecto al valor HÁBITOS SALUDABLES. Obteniendo puntuaciones significativamente más altas los sujetos del grupo experimental. Además, el tamaño del efecto es grande ya que la eta cuadrada es superior a 0,14. En la Tabla 5.9 se muestran estos datos. Gráficamente, se puede observar que el grupo experimental es el que ha mostrado más evolución entre el pre-test y post-test. En la Figura 5.18 se muestra dicha representación gráfica.

Además, se observa que en el caso del grupo control apenas hay variación entre el pre-test y post-test, es decir, las actividades planteadas en el curso de formación online no han tenido impacto en los jugadores.

Origen	Global	Tipo I suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Hábitos Saludables	Lineal	,75	1	,75	25,36	,00	,16
Hábitos Saludables * grupo	Lineal	,78	1	,78	26,41	,00	,17
Error (Hábitos Saludables)	Lineal	3,83	129	,03			

Tabla 5.9: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor HÁBITOS SALUDABLES).

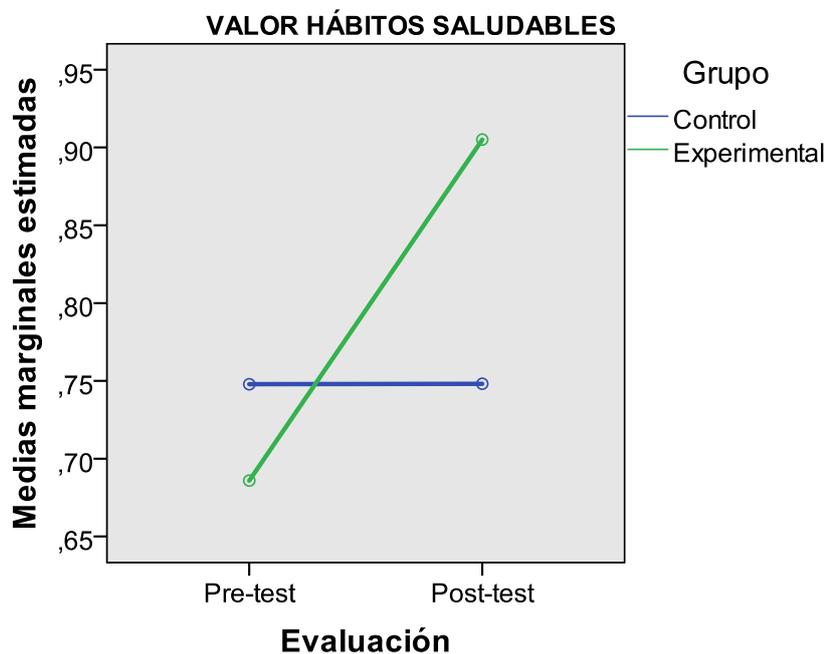


Figura 5.18: Puntuaciones del valor HÁBITOS SALUDABLES dentro del grupo control y experimental.

Dentro del valor COMPAÑERISMO, se muestran diferencias bastante significativas en cuanto a la interacción del valor COMPAÑERISMO con el grupo control y experimental. Además, el tamaño del efecto es moderado ya que la eta cuadrada no llega al 0,014 (Ver Tabla 5.10). De manera gráfica, en la Figura 5.19 se puede observar como el grupo experimental es el que ha mostrado más cambios significativos entre el pre-test y post-test. Por lo tanto, la implementación del videojuego si ha tenido un efecto para el valor COMPAÑERISMO, dentro del grupo experimental.

Origen	Global	Tipo I suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Compañerismo	Lineal	,80	1	,80	37,08	,00	,22
Compañerismo * grupo	Lineal	,33	1	,33	15,16	,00	,10
Error (Compañerismo)	Lineal	2,77	129	,02			

Tabla 5.10: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor Compañerismo).

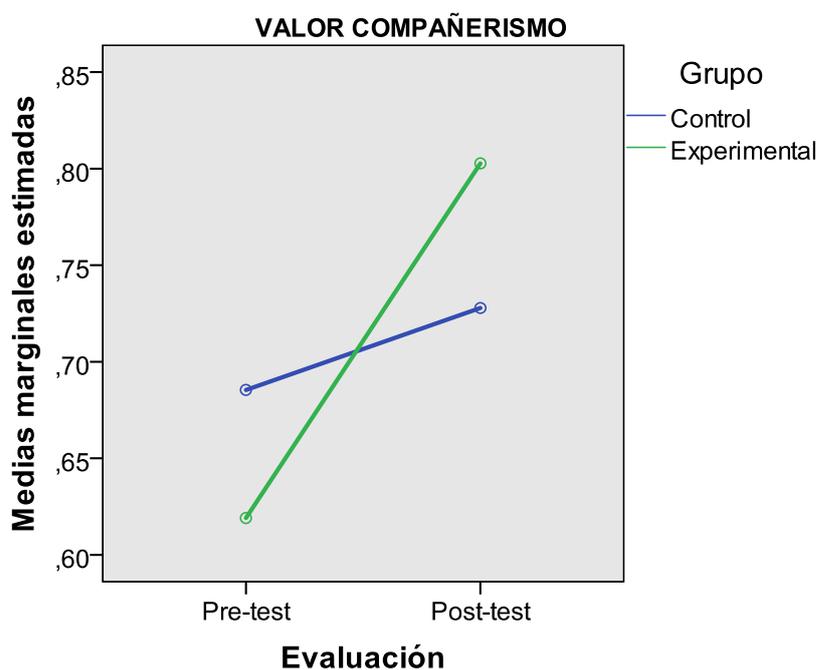


Figura 5.19: Puntuaciones del valor de compañerismo dentro del grupo control y experimental.

Finalmente, los resultados de la prueba ANOVA para el valor CONVIVENCIA, se puede observar que no existen diferencias significativas a nivel global del valor CONVIVENCIA con una $F_{1,1}=3,26$, ($p>=.05$) (Ver Tabla 5.11) y tampoco se encuentran diferencias cuando se analiza interacción con el grupo, es decir, no existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental respecto al valor CONVIVENCIA. Esto se puede ver gráficamente en la Figura 5.20.

De manera global, el valor CONVIVENCIA ha sido el valor que menos evolución ha tenido entre el pre-test y post-test, y la evolución obtenida no ha sido significativa. Uno de los motivos, es que si observamos las tablas de los estadísticos descriptivos (ver Tabla

5.4 y Tabla 5.5) del valor CONVIVENCIA, ya se parte de puntuaciones muy altas en el pre-test tanto en el grupo control como en el experimental.

Origen	Global	Tipo I suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Convivencia	Lineal	,04	1	,04	3,26	,07	,02
Convivencia * grupo	Lineal	,00	1	,00	,02	,89	,00
Error (Convivencia)	Lineal	1,59	128	,01			

Tabla 5.11: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor CONVIVENCIA).

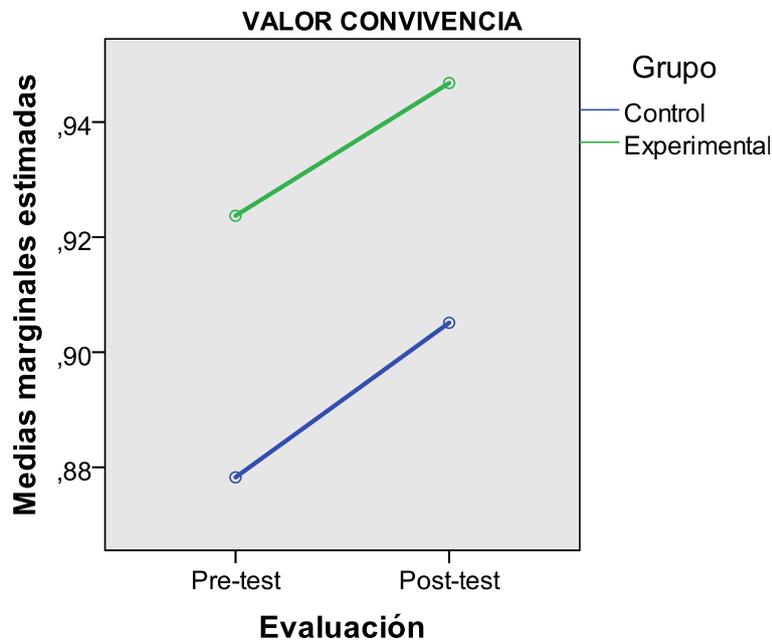


Figura 5.20: Puntuaciones del valor CONVIVENCIA dentro del grupo control y experimental.

5.4.1. Resultados del análisis por categorías deportivas

A continuación, se analizará la evolución de los valores dentro de las diferentes categorías, a través el análisis de ANOVA de las varianzas se podrá comprobar si existen diferencias de manera global entre todos los valores, pero también en cuanto a los resultados del grupo control y experimental. Al igual que en el caso anterior, se procederá a utilizar las transformaciones de arco seno de los porcentajes de logro de cada valor.

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Global	Lineal	,37	1	,37	148,33	,00	,56
Global * grupo	Lineal	,15	1	,15	61,22	,00	,34
Global * categoría	Lineal	,18	4	,05	18,38	,00	,39
Global * grupo * categoría	Lineal	,25	4	,06	24,54	,00	,46
Error (Global)	Lineal	,29	117	,00			

Tabla 5.12: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Global).

Si se observa la Tabla 5.12, se puede comprobar que de manera global en la interacción de los 5 valores con las 5 categorías se observan bastantes diferencias significativas $F_{1,1}=18,38$, ($p \leq .05$). Más concretamente, también se observa que, existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental de cada una de las categorías, puesto que, en la interacción con el grupo y la categoría los resultados muestran una $F_{1,1}=24,54$, con una significación de 0,00 ($p \leq .05$). Además, el tamaño del efecto es grande ya que la eta cuadrada es igual a 0,46 ($eta \geq 0,14$) en la Tabla 5.12 se muestran estos datos.

Gráficamente, los resultados del test de ANOVA por categorías han demostrado más evolución entre el pre-test y post-test del grupo experimental, siendo la categoría **Prebenjamín e Infantil** la que más cambios ha obtenido (ver Figura 5.21).

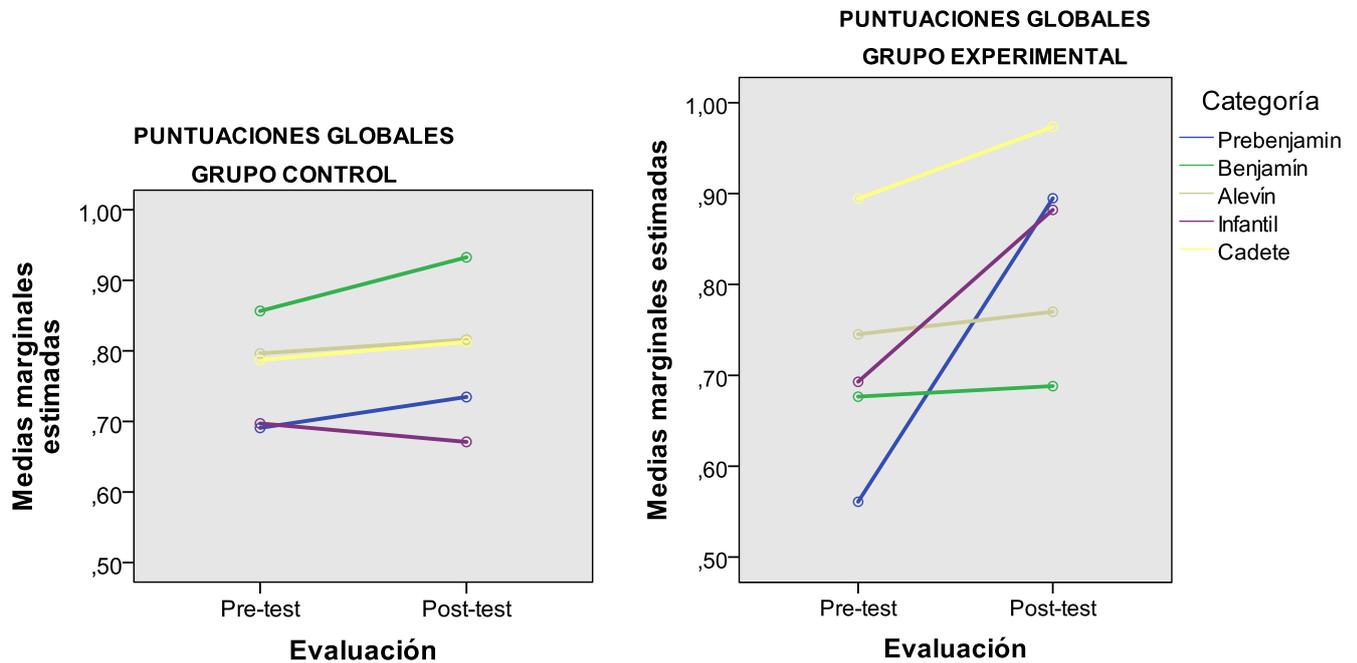


Figura 5.21: Resultados global por categoría. Comparativa grupo control y experimental por categorías

A continuación, se analizará los resultados de ANOVA para cada uno de los valores analizados en esta tesis, y se comprobará si existen diferencias entre categorías y grupos (control y experimental) por cada uno de los valores.

Se comenzará con el valor RESPETO. Dentro de este valor se puede comprobar que de manera global existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental, pero el efecto es mediano ($\eta^2 \leq 0,14$). En cuanto a la interacción del valor RESPETO con la categoría los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las diferentes categorías en relación a las puntuaciones obtenidas en dicho valor $F_{1,1}=11,99$, ($p < .05$) (Ver Tabla 5.13). También se observa que, existen diferencias significativas en las puntuaciones del valor RESPETO entre los grupos control y experimental de cada una de las categorías, puesto que, en la interacción con el grupo y la categoría, los resultados muestran una $F_{1,1}=8,42$. Además, el tamaño del efecto entre estas dos interacciones es grande, ya que la η^2 cuadrada para la interacción con el grupo tiene un valor de

0,29 ($\eta^2 \geq 0,14$), y la eta cuadrada para la interacción grupo y categoría es igual a 0,22 ($\eta^2 \geq 0,14$).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Respeto	Lineal	3,72	1	3,72	404,13	,00	,77
Respeto * grupo	Lineal	,13	1	,13	14,08	,00	,11
Respeto * categoría	Lineal	,44	4	,11	11,98	,00	,29
Respeto * grupo * categoría	Lineal	,31	4	,08	8,42	,00	,22
Error (Respeto)	Lineal	1,10	119	,01			

Tabla 5.13: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor Respeto).

Gráficamente, los resultados del test de ANOVA para el valor RESPETO la mayoría de las categorías han mostrado una evolución entre en el pre-test y el post-test. Pero las categoría que más evolución ha mostrado es la de **Prebenjamín**, que pasa de menos del 40% en el pre-test a una puntuación superior al 80% en el post-test (ver Figura 5.22).

En el caso del grupo control se puede observar también que en todas las categorías se ha producido una mejoría entre las puntuaciones del pre-test y post-test de todas las categorías. Esto sugiere que los materiales y actividades implementadas para el valor respeto en el modelo de intervención han tenido un efecto positivo en los jugadores.

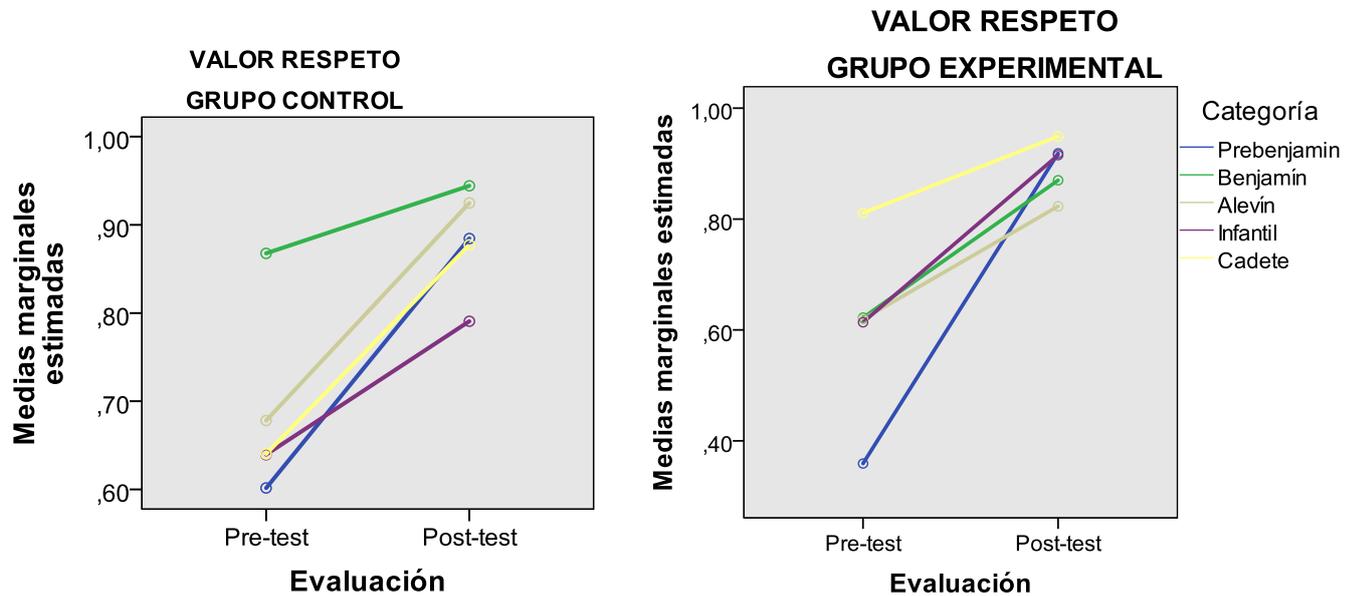


Figura 5.22: Resultados valor respeto. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

En el análisis del valor ORDEN, se puede comprobar que de manera global existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental, pero el efecto es mediano ($\eta^2 \leq 0,14$). Si se observa la interacción del valor ORDEN con la categoría los resultados muestran que existen bastantes diferencias significativas en relación a dicho valor con una $F_{1,1}=17,95$, ($p \leq 0,05$) (Ver Tabla 5.14). Además, el tamaño del efecto es grande con una η^2 al cuadrado igual a 0,15. También se observa que, existen diferencias significativas en las puntuaciones del valor ORDEN entre los grupos control y experimental de cada una de las categorías, puesto que, en la interacción con el grupo y la categoría los resultados muestran una $F_{1,1}= 10,44$. El tamaño del efecto entre estas dos interacciones es muy grande ya que la η^2 cuadrada para la interacción con el grupo y categoría tiene un valor de 0,26 ($\eta^2 \geq 0,14$).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Orden	Lineal	,51	1	,51	59,79	,00	,33
Orden * grupo	Lineal	,15	1	,15	17,95	,00	,13
Orden * categoría	Lineal	,18	4	,04	5,24	,00	,15
Orden * grupo * categoría	Lineal	,36	4	,09	10,44	,00	,26
Error (Orden)	Lineal	1,02	119	,01			

Tabla 5.14: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor ORDEN).

Gráficamente, los resultados del test de ANOVA para el valor ORDEN la mayoría de las categorías han mostrado una evolución entre en el pre-test y el post-test del grupo experimental. Pero las categoría que más evolución han mostrado ha sido las categorías **Prebenjamín e Infantil** (ver Figura 5.23).

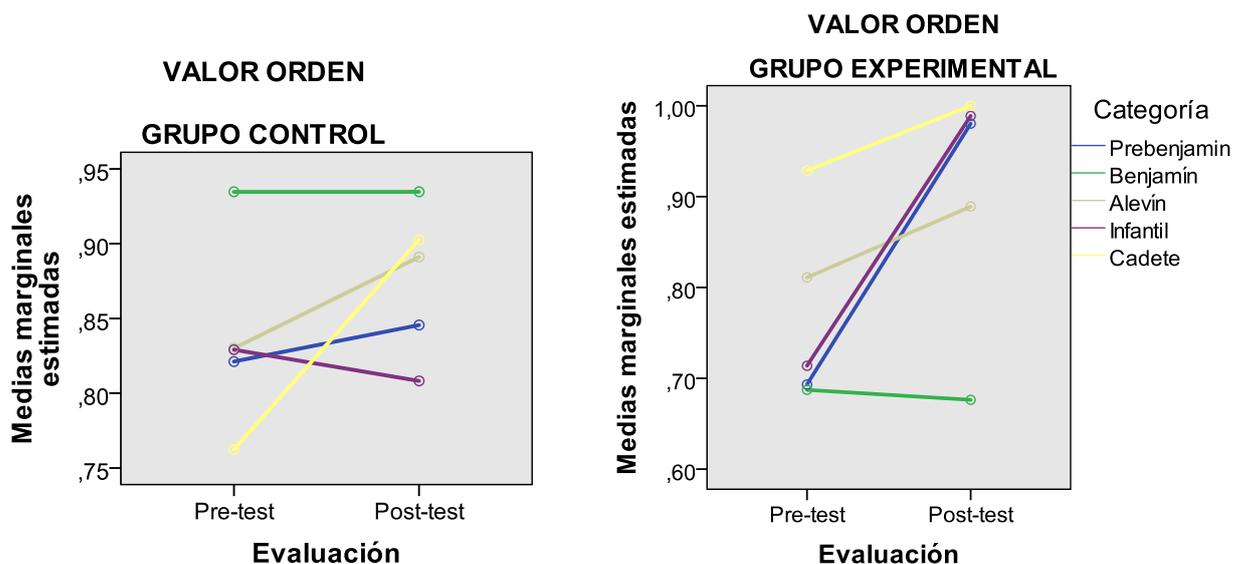


Figura 5.23: Resultados valor ORDEN. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

Respecto al valor HÁBITOS SALUDABLES, al igual que en los casos anteriores, a nivel global, existen bastantes diferencias significativas entre el grupo control y experimental en relación a este valor, y el tamaño del efecto es muy grande $eta = 0,51$ ($eta \geq 0,14$). En la interacción del dicho valor con la categoría, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las diferentes categorías $F_{1,1}=41,94$ ($p < .05$)

(Ver Tabla 5.15). También se observa que, existen bastantes diferencias significativas entre las puntuaciones del valor HÁBITOS SALUDABLES, entre los grupos control y experimental, de cada una de las categorías, puesto que, en la interacción con el grupo y la categoría, los resultados muestran una $F_{1,1}=40,26$. Además, el tamaño del efecto entre estas dos interacciones es grande, dado que, la eta cuadrada para la interacción con el grupo y la categoría tiene un valor de 0,57 ($\eta^2 \geq 0,14$).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Hábitos Saludables	Lineal	1,04	1	1,04	125,34	,00	,51
Hábitos Saludables * grupo	Lineal	1,01	1	1,01	122,22	,00	,50
Hábitos Saludables * categoría	Lineal	1,39	4	,35	41,94	,00	,58
Hábitos Saludables * grupo * categoría	Lineal	1,34	4	,33	40,26	,00	,57
Error (Hábitos Saludables)	Lineal	1,00	121	,01			

Tabla 5.15: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor HÁBITOS SALUDABLES).

En la representación gráfica de estos resultados, se puede observar que dentro del grupo experimental, las categorías que han mostrado más evolución entre en el pre-test y el post-test han sido las categorías **Prebenjamín** e **Infantil**. Por otro parte, se pudo observar una disminución de puntuaciones en la categoría **Alevín** (ver Figura 5.24) tanto en el grupo control como en el experimental, habría que analizar en profundidad los motivos de estos resultados.

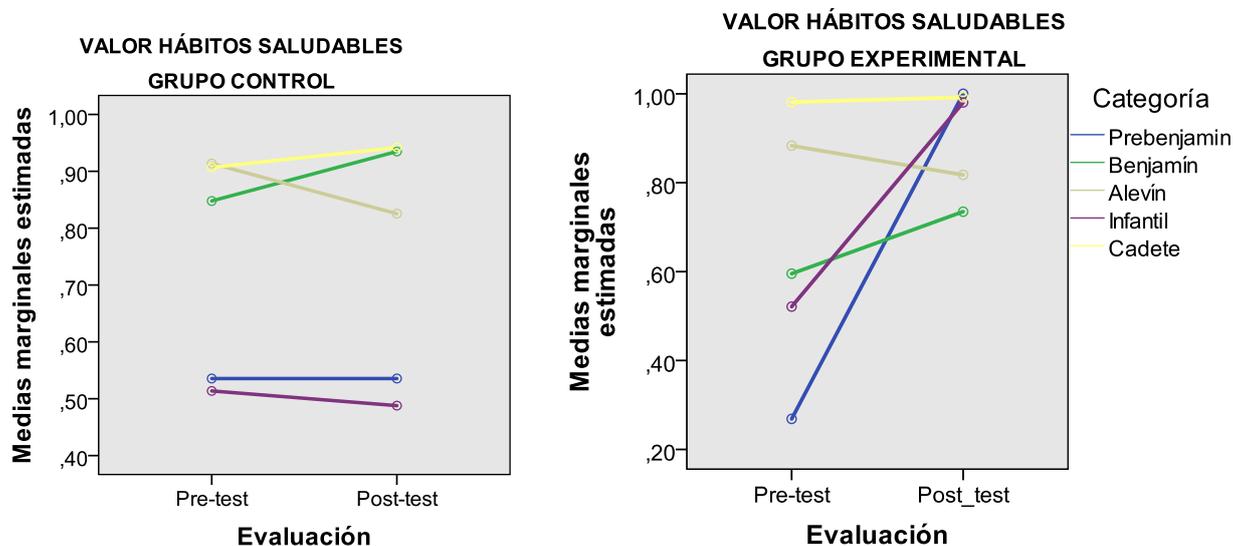


Figura 5.24: Resultados valor HÁBITOS SALUDABLES. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

En el caso del valor COMPAÑERISMO, al igual que en los casos anteriores, a nivel global existen bastantes diferencias significativas entre el grupo control y experimental en relación al valor COMPAÑERISMO y el tamaño del efecto es grande ($\eta^2 \leq 0,17$). En cuanto a la interacción del valor COMPAÑERISMO con la categoría, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las diferentes categorías en las puntuaciones obtenidas para dicho valor con una $F_{1,1}=22,08$ ($p \leq 0,05$) (Ver Tabla 5.16). También se observa que, existen bastantes diferencias significativas en las puntuaciones del valor COMPAÑERISMO entre los grupos control y experimental de cada una de las categorías, puesto que, en la interacción de dicho valor con el grupo y la categoría, los resultados muestran una $F_{1,1}=11,17$. Además, el tamaño del efecto entre estas dos interacciones es grande, con una η^2 cuadrada de 0,27 ($\eta^2 \geq 0,14$), en la interacción del valor COMPAÑERISMO con el grupo y la categoría.

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Compañerismo	Lineal	1,04	1	1,04	99,03	,00	,45
Compañerismo * grupo	Lineal	,27	1	,27	25,52	,00	,17
Compañerismo * categoría	Lineal	,93	4	,93	22,08	,00	,42
Compañerismo * grupo * categoría	Lineal	,47	4	,12	11,17	,00	,27
Error (Compañerismo)	Lineal	1,27	121	,01			

Tabla 5.16: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor COMPAÑERISMO).

En la representación gráfica de estos resultados, se puede observar que dentro del grupo experimental, la mayoría de las categorías han mejorado, a excepción de la categoría benjamín. Además, la categoría que ha mostrado más evolución entre en el pre-test y el post-test ha sido la categoría **Prebenjamín** (ver Figura 5.25).

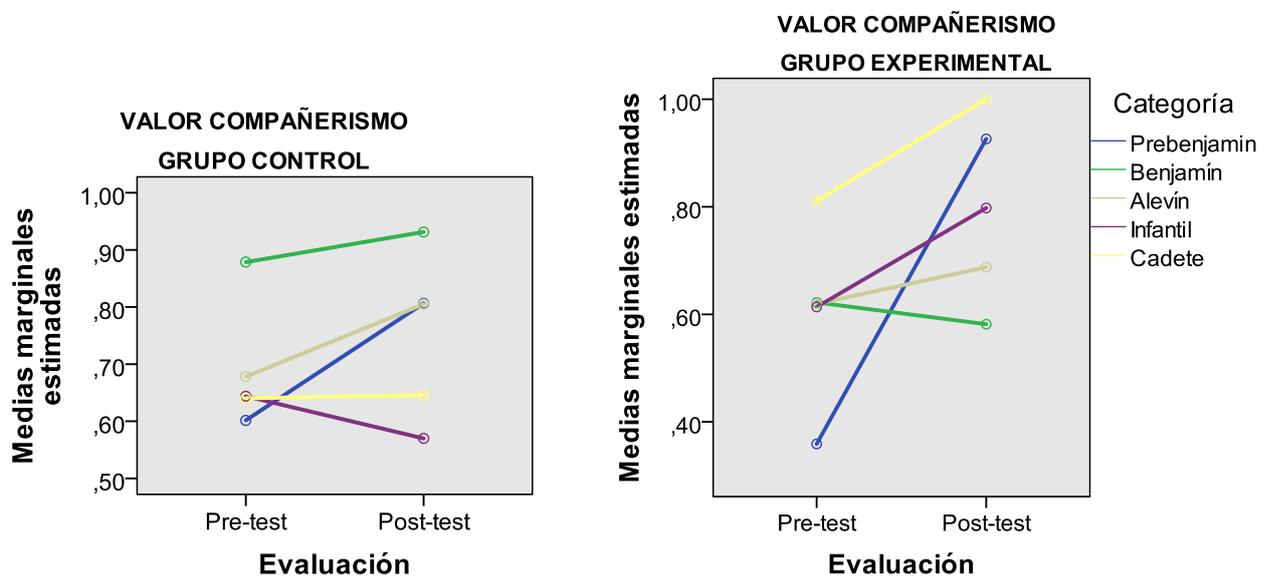


Figura 5.25: Resultados valor COMPAÑERISMO. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

Finalmente, dentro del valor CONVIVENCIA encontramos que a nivel global no ha habido diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas entre el grupo control y experimental $F_{1,1}=0,05$ ($p>.05$). Sin embargo, en la interacción del valor CONVIVENCIA con la categoría los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las diferentes categorías en las puntuaciones obtenidas para dicho valor $F_{1,1}=3,81$ ($p\leq.05$) (Ver Tabla 5.17). También se observa que, no existen diferencias significativas en las puntuaciones del valor CONVIVENCIA entre los grupos control y experimental de cada una de las categorías, puesto que, en la interacción con el grupo y la categoría, los resultados muestran una $F_{1,1}=2,23$, ($p>=.05$) es decir, para el valor CONVIVENCIA, el modelo de intervención propuesto parece no tener efecto.

En la representación gráfica de estos resultados, se puede observar que dentro del grupo experimental, la categoría que ha mostrado más evolución, entre en el pre-test y el post-test, ha sido la categoría prebenjamín. Por otro parte, se puede observar una disminución de puntuaciones en la categoría benjamín (ver Tabla 5.26).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Convivencia	Lineal	,05	1	,05	4,86	,03	,04
Convivencia * grupo	Lineal	,00	1	,00	,05	,81	,00
Convivencia * categoría	Lineal	,17	4	,04	3,81	,01	,11
Convivencia * grupo * categoría	Lineal	,10	4	,02	2,23	,07	,07
Error (Convivencia)	Lineal	1,32	120	,01			

Tabla 5.17: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor CONVIVENCIA).

Por último, a la hora de identificar con más claridad si el modelo de intervención ha obtenido más efecto entre categorías, se ha optado por realizar una agrupación de las categorías por edades, puesto que el número de sujetos por categoría no es significativo para hablar de efectos en categorías. Por esta razón se agrupó las categorías deportivas

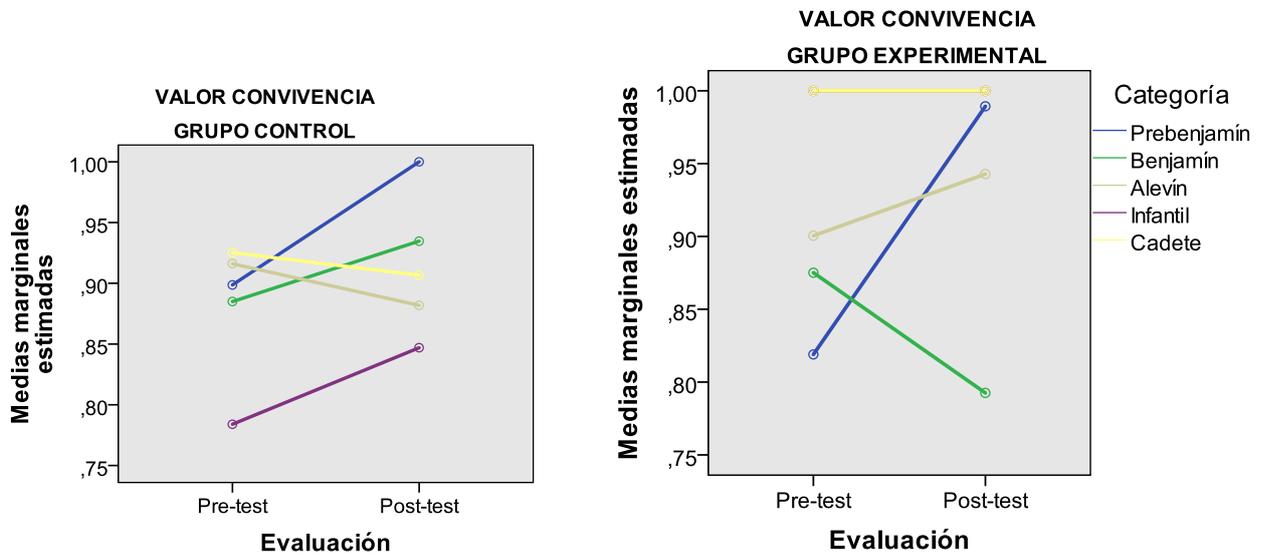


Figura 5.26: Resultados valor CONVIVENCIA. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

en dos grandes supercategorías:

1. **Inferiores:** compuesta por las edades correspondiente a las tres categorías inferiores (PreBenjamín, Benjamín y Alevín).
2. **Superiores:** compuesta por las categorías más altas (Infantil y Cadete).

Antes de dicho análisis se ha comprobado que las muestra da ambos grupos no estuviesen descompensados, en la Tabla 5.18 se puede ver la distribución final de la muestra. Se puede observar como los grupos han quedado bastante equilibrados.

		N
Categorías	Inferiores	71
	Superiores	64
Grupos	Control	69
	Experimental	64

Tabla 5.18: Muestra agrupación por categorías.

Al igual que en el caso anterior, se tendrá en cuenta los resultados derivados de las medidas de transformación arco seno, puesto que estas son más exigentes en el análisis.

Si se observa la Tabla 5.19, se puede comprobar que de manera global en la interacción de los 5 valores con el grupo control y experimental se observan bastantes diferencias significativas $F_{1,1}=24,15$, ($p<=.05$) y el tamaño del efecto es grande $\eta^2 \geq 0,14$.

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Global	Lineal	,31	1	,31	52,49	,00	,30
Global * grupo	Lineal	,14	1	,14	24,15	,00	,16
Global * categorías	Lineal	,00	1	,00	,63	,43	,00
Global * grupo * categorías	Lineal	,01	1	,01	2,16	,14	,02
Error (Global)	Lineal	,74	123	,01			

Tabla 5.19: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Global).

Gráficamente en la Figura 5.27 se puede observar que el grupo experimental ha habido una mayor evolución entre el pre-test y post-test de ambas categorías, siendo las categorías **inferiores** las que muestran una mayor pendiente.

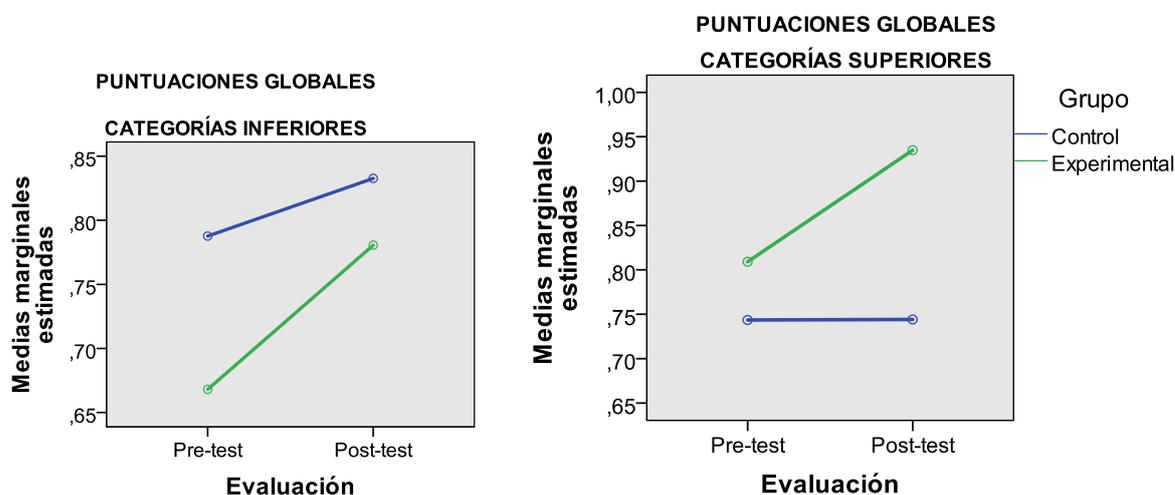


Figura 5.27: Resultados Globales. Comparativa entre las categorías inferiores y superiores.

También se observa que no existen diferencias significativas entre el pre-test y post-test y la diferentes categorías de edad, los resultados muestran una $F_{1,1}=0,63$, con una significación de 0,43 ($p>=.05$). Así mismo, en la interacción entre las tres variables; pre-test y post-test global, el grupo y las categorías, tampoco se encuentran diferencias

significativas, dado que, los resultados muestran una $F_{1,1}=2,16$, con una significación de 0,14 ($p>=.05$).

Dentro del valor RESPETO, se puede comprobar que, de manera global, los efectos del modelo de intervención, en relación al grupo control y experimental, han mostrado diferencias significativas $F_{1,1}=5,34$ ($p<=.05$) pero el tamaño del efecto es pequeño con una eta parcial al cuadrado igual a 0,4 ($\eta^2 \leq 0,06$) (ver Tabla 5.20).

Los efectos en el valor RESPETO, teniendo en cuenta la división por categorías de edad, muestran diferencias significativas, de manera global, entre el pre-test y post-test con una $F_{1,1}=237,51$ ($p<=.05$) y, el tamaño del efecto es muy grande, con una eta parcial al cuadrado igual a 0,65 ($\eta^2 \geq 0,14$) (ver Tabla 5.20).

Si se observa, los efectos en el valor RESPETO en relación al grupo por un lado, y a las categorías por otro, los resultados de Anova revelan diferencias significativas entre estos dos factores, pero el tamaño del efecto es pequeño con una eta parcial al cuadrado igual a 0,4 y 0,3 respectivamente ($\eta^2 \leq 0,06$) (ver Tabla 5.20).

Por otro lado, en la interacción del valor RESPETO con el grupo y las categorías, no se encuentran diferencias significativas con una $F_{1,1}=3,32$, ($p>=.05$).

Gráficamente en la Figura 5.28 se puede observar que el grupo experimental ha habido una mayor evolución entre el pre-test y post-test de ambas categorías, siendo las categorías **inferiores** las que muestran una mayor pendiente.

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Respeto	Lineal	3,38	1	3,38	237,51	,00	,65
Respeto * grupo	Lineal	,08	1	,08	5,34	,02	,04
Respeto * categorías	Lineal	,06	1	,06	4,24	,04	,03
Respeto * grupo * categorías	Lineal	,05	1	,05	3,32	,07	,03
Error (Respeto)	Lineal	1,79	125	,01			

Tabla 5.20: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor RESPETO).

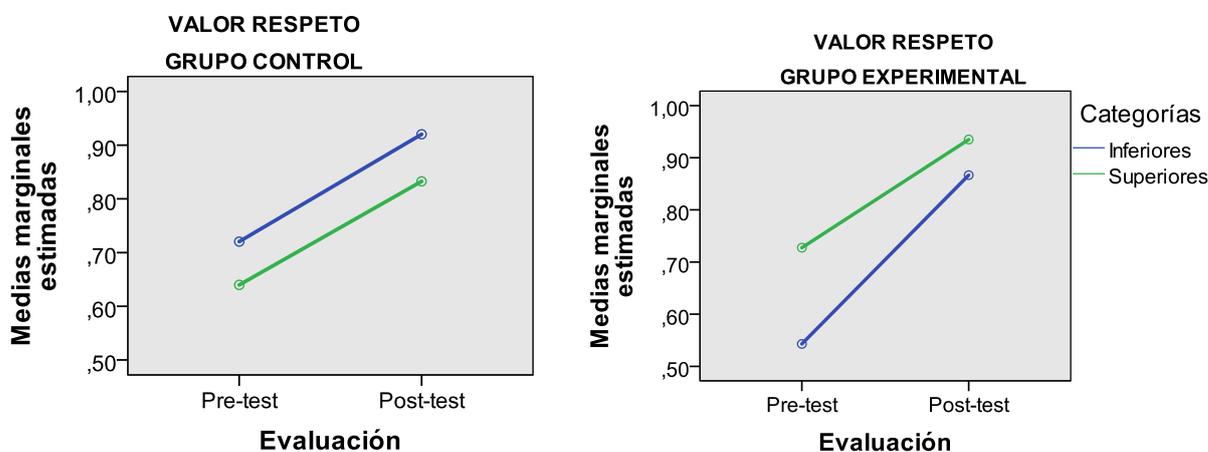


Figura 5.28: Resultados valor RESPETO. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

En el caso de valor ORDEN, se observa que de manera global, dentro del valor ORDEN, encontramos diferencias significativas entre el pre-test y el post-test con una $F_{1,1}=41,45$ ($p \leq .05$) y, el tamaño del efecto es muy grande con una eta parcial al cuadrado igual a 0,25 ($eta \geq 0,14$) (ver Tabla 5.21). Así mismo, también encontramos diferencias significativas entre el pre-test y post-test, tanto del grupo control, como del experimental, con una $F_{1,1}=10,40$ ($p \leq .05$), en este caso, el tamaño del efecto es mediano pues la eta al cuadrado es igual 0,08 ($eta \geq 0,06$).

En cuanto a la interacción con las categorías (inferiores y superiores), los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre el pre-test y post-test de estas categorías. Y lo mismo ocurre con la interacción entre los tres factores (valor ORDEN,

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Orden	Lineal	,51	1	,51	41,45	,00	,25
Orden * grupo	Lineal	,13	1	,13	10,40	,00	,08
Orden * categorías	Lineal	,02	1	,02	1,87	,17	,01
Orden * grupo * categorías	Lineal	,00	1	,00	,09	,77	,00
Error (Orden)	Lineal	1,53	125	,01			

Tabla 5.21: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor ORDEN).

grupo y categorías) no se encuentran diferencias significativas ($p \geq .05$).

Gráficamente en la Figura 5.29 se puede observar que el grupo experimental ha habido una mayor evolución entre el pre-test y post-test de ambas categorías, siendo las categorías **superiores** las que muestran una mayor pendiente. Es decir, en el caso del valor ORDEN, la utilización del videojuego ha tenido un efecto mayor en las categorías **superiores**.

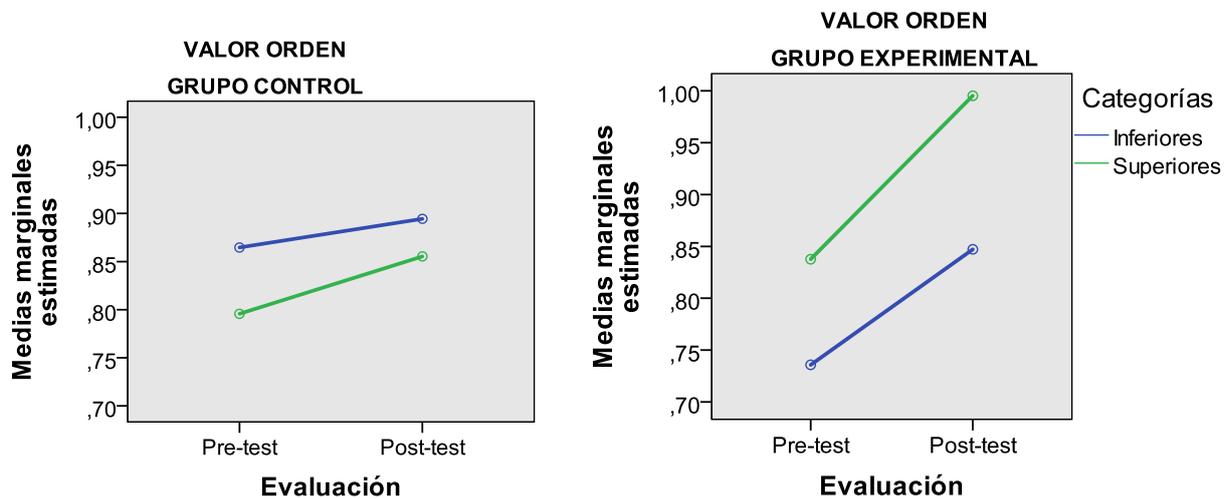


Figura 5.29: Resultados valor ORDEN. Comparativa grupo control y experimental por edades.

Tras el análisis del valor HÁBITOS SALUDABLES se observa que de manera global existen diferencias significativas entre el pre-test y el post-test con una $F_{1,1}=25,11$ ($p \leq .05$) y el tamaño del efecto es grande con una eta parcial al cuadrado igual a 0,16 ($\eta^2 \geq 0,14$) (ver Tabla 5.22). Así mismo, también encontramos diferencias significativas entre el pre-test y post-test, tanto del grupo control, como del experimental, con una $F_{1,1}=24,95$ ($p \leq .05$). El tamaño del efecto es grande ($\eta^2 \geq 0,14$).

En cuanto a la interacción con las categorías (inferiores y superiores), los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre el pre-test y post-test de estas categorías. Y lo mismo ocurre con la interacción entre los tres factores (valor HÁBITOS SALUDABLES, grupo y categorías) no se encuentran diferencias significativas ($p \geq .05$).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Hábitos saludables	Lineal	,75	1	,75	25,11	,00	,16
Hábitos saludables* grupo	Lineal	,75	1	,75	24,95	,00	,16
Hábitos saludables * categorías	Lineal	,01	1	,01	,19	,66	,00
Hábitos saludables * grupo * categorías	Lineal	,01	1	,01	,35	,56	,00
Error (Hábitos saludables)	Lineal	3,81	127	,03			

Tabla 5.22: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor HÁBITOS SALUDABLES).

De manera gráfica en la Figura 5.30 se puede observar que el grupo experimental ha habido una mayor evolución entre el pre-test y post-test de ambas categorías, siendo las categorías **inferiores** las que muestran una leve mejoría, dado que la pendiente es un poco mayor, pero los resultados son casi similares.

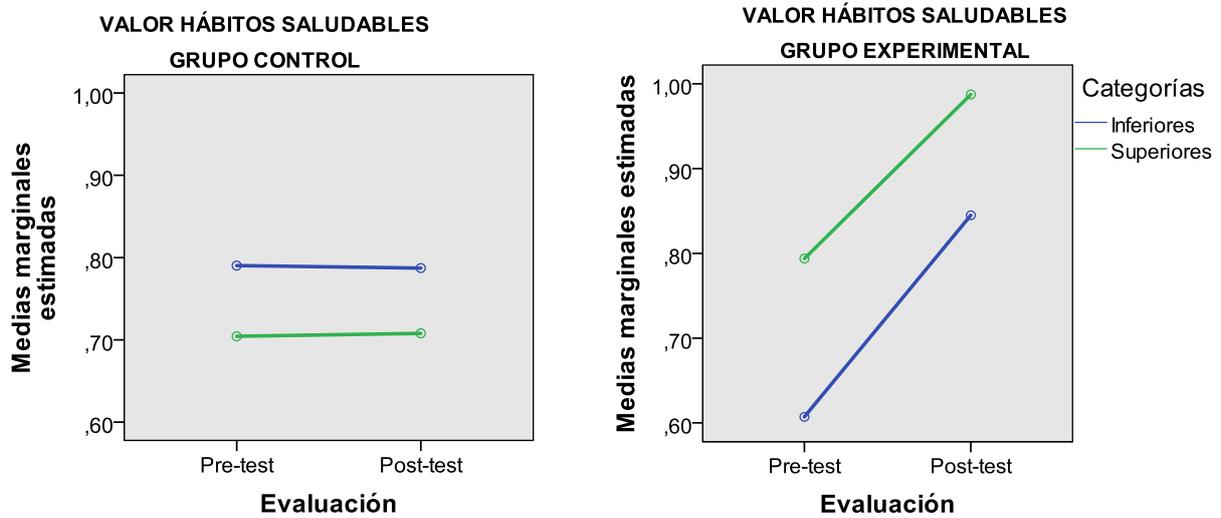


Figura 5.30: Resultados valor HÁBITOS SALUDABLES. Comparativa grupo control y experimental por edades.

En el caso del valor COMPAÑERISMO, se observa que de manera global existen diferencias significativas entre las puntuaciones pre-test y el post-test con una $F_{1,1}=40,94$ ($p \leq .05$), el tamaño del efecto es muy grande con una eta parcial al cuadrado igual a 0,24 ($\eta^2 \geq 0,14$) (ver Tabla 5.23). Del mismo modo que, también encontramos diferencias significativas entre el pre-test y post-test tanto del grupo control, como del experimental, con una $F_{1,1}=16,01$ ($p \leq .05$), pero en este caso, el tamaño del efecto es mediano ($\eta^2 \geq 0,06$).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Compañerismo	Lineal	,83	1	,83	40,94	,00	,24
Compañerismo * grupo	Lineal	,32	1	,32	16,01	,00	,11
Compañerismo * categorías	Lineal	,09	1	,09	4,62	,03	,03
Compañerismo * grupo * categorías	Lineal	,11	1	,11	5,33	,02	,04
Error (Compañerismo)	Lineal	2,56	127	,02			

Tabla 5.23: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor COMPAÑERISMO).

En cuanto a la interacción con las categorías (inferiores y superiores), los resultados muestran que existen diferencias significativas entre el pre-test y post-test de las categorías (inferiores y superiores). Siendo el tamaño del efecto pequeño $\eta^2=0,03$ ($\eta^2 \leq 0,06$).

En la representación gráfica (Figura 5.30) se puede observar que el grupo experimental ha mostrado más evolución en ambas categorías. Siendo las categorías **superiores** las que han mostrado más evolución entre el pre-test y post-test. Dado que en las categorías inferiores las pendientes son más paralelas.

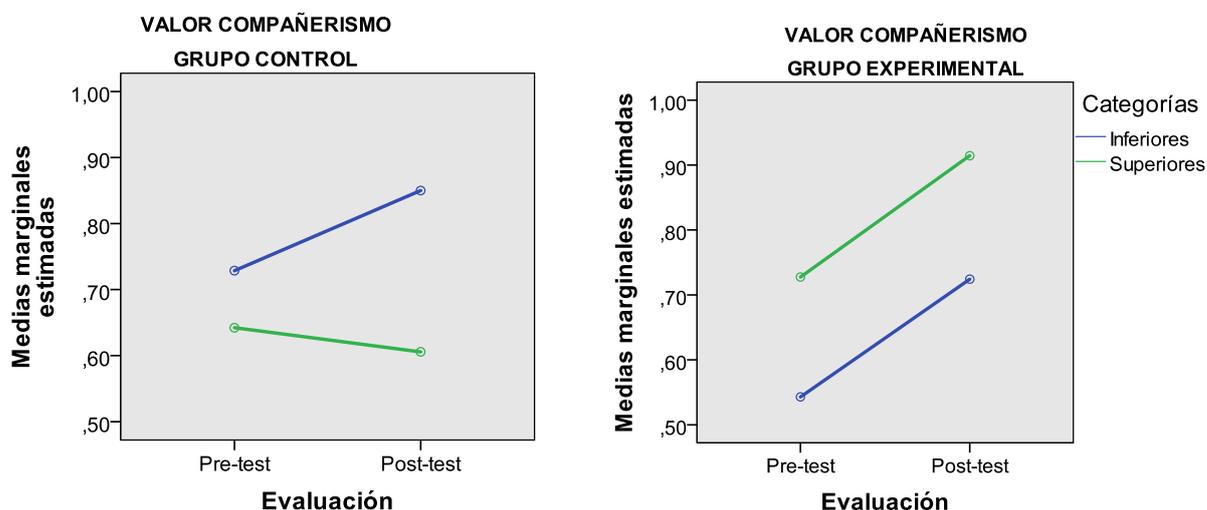


Figura 5.31: Resultados valor COMPAÑERISMO. Comparativa grupo control y experimental.

Finalmente, en el caso del valor CONVIVENCIA, no se encuentran diferencias significativas entre el pre-test y post-test en ninguna de las interacciones, es decir, dentro del valor CONVIVENCIA no se ha observado ninguna evolución tras la implementación del modelo de intervención, no se ha observado ningún efecto, ni en las categorías, ni en el grupo y, tampoco, en la interacción con el grupo y categorías (ver Tabla 5.24). Si se observa gráficamente estos resultados, se puede ver como, en el caso del grupo control, las pendientes son paralelas. Y en el caso del grupo experimental, las pendientes de las **categorías inferiores** muestra más evolución, pero los resultados no son significativos (Ver Figura 5.32).

Origen	Global	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial del cuadrado
Convivencia	Lineal	,03	1	,03	2,79	,10	,02
Convivencia * grupo	Lineal	,00	1	,00	0,06	,81	,00
Convivencia * categorías	Lineal	,01	1	,01	0,77	,38	,01
Convivencia * grupo * categorías	Lineal	,00	1	,00	0,30	,58	,00
Error (Convivencia)	Lineal	1,58	126	,01			

Tabla 5.24: Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor CONVIVENCIA).

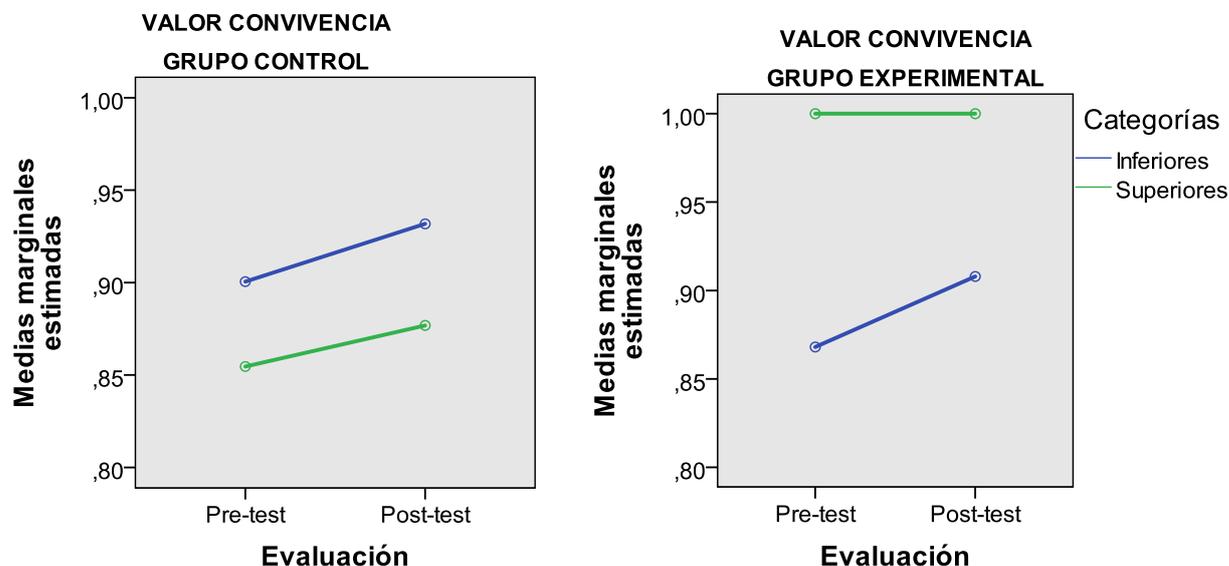


Figura 5.32: Resultados valor CONVIVENCIA. Comparativa grupo control y experimental por categorías.

5.4.2. Análisis de las mejoras en los indicadores de cada valor

Para analizar las diferencias de medias a nivel de indicadores de cada valor se ha realizado la prueba T-student para ver las diferencias entre las puntuaciones del pre-test y post-test de cada indicador y ver si estas muestran diferencias significativas.

Dentro del valor COMPAÑERISMO, se ha observado que en el grupo experimental casi todos los indicadores han mostrado diferencias significativas entre el pre-test y post-test (ver Anexos E.1). A excepción del indicador **Ind6. “Ayuda al resto del grupo de forma desinteresada con su tarea”**, este no ha mostrado diferencias significativas.

En el caso del grupo control, se observa que sólo el **Ind11. “Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo”**, ha mostrado diferencias significativas con $p=0,02$ ($p<=0,05$). En los Anexos E.1 se pueden ver estos resultados.

En el caso del valor CONVIVENCIA, tanto en el grupo control como el experimental, apenas se encuentran diferencias significativas entre el pre-test y post-test de los

indicadores (Ver Anexo E.2). En el grupo control encontramos dos indicadores con diferencias significativas que son: **Ind3. “Se lleva bien con el entrenador y el cuerpo técnico”** y el **Ind4. “Cree que sus compañeros tienen una buena opinión sobre él”**.

Dentro del grupo experimental, el único indicador que han mostrado diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ha sido el **Ind2. “Se lleva bien con sus compañeros”** con una $p=0,01$.

Dentro del valor HÁBITOS SALUDABLES, se destaca que, en el caso del grupo experimental, todos los indicadores han mostrado cambios significativos entre las puntuaciones del pre-test y post-test. En los Anexos E.3 se pueden ver todos los resultados.

En el caso del grupo control, se puede observar la existencia varios indicadores que han mostrado diferencias significativas, estos indicadores han sido:

- **Ind1. “Cree que es importante llevar una dieta sana y equilibrada”.**
- **Ind2. “Cree que llevar una dieta en la que predominan los dulces, golosinas...es negativa para tu salud”.**
- **Ind3. “Se preocupa de hidratarse antes, durante y después del partido”.**
- **Ind6. “Cree que el dopaje y/o el consumo de tabaco y alcohol son perjudiciales para su salud.**
- **Ind7. “Se ducha siempre después de realizar actividad física”.**

En relación al valor ORDEN, estos han sido los indicadores que han obtenido diferencias significativas tanto en el grupo control como en el experimental:

- **Ind3. “Deja la mochila delante de su asiento cuando llegan o marchan del vestuario”.**
- **Ind4. “Ayudan a sacar y recoger el material antes y después de cada entrenamiento”.**

Por otra parte, en el grupo experimental ha habido otros indicadores que han mostrado cambios significativos entre el pre-test y post-test (Ver Tabla en Anexos E.4), estos han sido:

- **Ind1. “Cumple las normas y reglas establecidas por entrenadores y club”.**
- **Ind2. “Deja la ropa en la percha o guardada en la mochila y no en cualquier sitio cuando llega al vestuario”.**
- **Ind8. “Lleva el material deportivo necesario a los entrenamientos y partidos (sin olvidarse cosas)”.**
- **Ind9. “Son puntuales llegando antes de la hora fijada a entrenamientos, partidos, viajes o eventos”.**

Finalmente, dentro del valor RESPETO, en el grupo experimental, la mayoría de los indicadores han obtenido diferencias significativas entre el pre-test y post-test, a excepción del indicador **Ind4. “Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario”**, en el que sí ha habido cambios, pero estos no han sido significativos.

En el caso del grupo control, se observa dos indicadores con diferencias significativas: el **Ind4. “Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario”** y el **Ind6. “Respeto las decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones)”**. En el caso del indicador 4, la T-student sale positiva, por lo tanto, ha habido un empeoramiento en ese indicador en el post-test (Ver Anexo E.5).

De manera global, a modo de resumen, se ha encontrado diferencias significativas entre los pre-test y post-test de los 5 valores, es decir, se han producido mejoras significativas desde el inicio del programa hasta la finalización. En el análisis de la existencia de diferencias, entre los pre-test y post-test del grupo control y experimental para cada valor, se puede concluir que, en la mayoría de los valores, se han encontrado diferencias significativas entre el grupo control y experimental, siendo el grupo experimental el que más diferencias de puntuaciones tiene. El único valor en el que no se encuentran diferencias significativas entre el grupo control y experimental es el valor CONVIVENCIA.

En cuanto al análisis de los resultados por categorías, de manera general, se puede decir que, la categoría prebenjamín del grupo experimental, ha sido la categoría que más diferencias significativas ha obtenido en la mayoría de los valores. Para esta categoría, la utilización del videojuego sí ha tenido un impacto en su conducta. Es importante destacar que en el grupo control también encontramos varias categorías en las que se ha observado una mejoría entre el pre-test y post-test de valores como ORDEN o COMPAÑERISMO, es decir, las actividades y materiales planteadas en el curso de formación online también han tenido un impacto en las conductas de los niños/as.

Finalmente, en cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los indicadores de cada uno de los valores, parece que ha habido una mejoría de los indicadores de los 5 valores tras la implementación del modelo de intervención. Siendo el valor CONVIVENCIA el que peores resultados ha mostrado tanto a nivel de indicadores como a nivel de grupos y categorías. Esto se puede explicar porque la CONVIVENCIA es un valor difícil de evaluar. Además, habría que analizar el efecto de los entrenadores a la hora de realizar las evaluaciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen las principales conclusiones de esta tesis y algunas de las futuras líneas de trabajo, que se derivan de los resultados obtenidos en esta investigación.

6.1. Discusión

El objetivo del presente trabajo ha sido constatar si la aplicación de un modelo de intervención para la promoción de valores mediante la utilización de tecnologías, como los videojuegos, para motivar a los niño/as tiene impacto. A la hora de realizar esta investigación, el punto de partida ha sido la revisión de la literatura científica en relación al término valor y a las metodologías de aprendizaje usadas para promover valores. Los enfoques metodológicos más usados fueron **aprendizaje activo** (a través de la experiencia) y la **clarificación de valores**. En el ámbito de del deporte, las estrategias más usadas han sido *fichas de ejercicios, reflexión, juegos, discusión, role playing, etc.* Como se describió en el marco teórico, éstas son metodologías clásicas para la promoción de valores.

Esta investigación, partió de la necesidad de buscar metodologías innovadoras para la promoción de valores mediante la utilización de tecnologías. Es por ello, que también se

ha revisado cuáles han sido los recursos tecnológicos más utilizados para la promoción de valores; estos han sido: los **videojuegos**, la **gamificación** y la utilización de las **plataformas de formación online**. Por lo tanto, la utilización de un videojuego como elemento de motivación parecía tener bastante potencial. De esta revisión, también se llegó a la conclusión de que los docentes y entrenadores eran una parte imprescindible a la hora de promover valores y, por ello, también se les ha incluido en el diseño de esta propuesta de intervención.

Teniendo en cuenta todo esto, se desarrolló la intervención aquí propuesta, donde captar el interés y la motivación de los niños, a la hora de adquirir valores y cambios en sus conductas, era un factor clave. Por todo ello, el elemento central del modelo de intervención fue el diseño de un videojuego de fútbol cuyo funcionamiento depende de las conductas y actitudes de los niños/as. Para comprobar si la utilización del videojuego ha tenido incidencia en los sujetos evaluados, se han creado dos grupos, un grupo control y un grupo experimental, ambos han jugado y realizado las actividades para adquirir valores, pero sólo el grupo experimental ha utilizado el videojuego.

Respecto a la hipótesis inicial de la investigación Hipótesis 1: *El curso de formación online diseñado para educar en valores a los entrenadores produce cambios positivos en las conductas de los jugadores*. Se puede decir que, de manera general, en el análisis de las diferencias entre el pre-test y post-test del grupo control, se ha encontrado que en los valores RESPETO, ORDEN y COMPAÑERISMO sí que se han observado mejorías en las puntuaciones de los jugadores. A nivel de categorías, los resultados son diferentes, puesto que, dependiendo de la categoría se han visto unos resultados u otros. De manera global las categorías **Benjamín** y **Prebenjamín** han sido las que más evolución ha tenido entre el pre-test y post-test del grupo control. Esto indica que, para estas categorías, las actividades creadas en el curso de formación online sí que han tenido un impacto en los niños. En el caso de la categoría **infantil** se ha producido una disminución, es decir, para esta categoría, los materiales creado en el curso de formación online no han tenido

impacto. Habría que analizar más estos resultados, y ver qué es lo que ha podido pasar, pues el sesgo de los entrenadores es un elemento a tener en cuenta. En cuanto a los valores, los materiales y las actividades, creados para el valor RESPETO, han sido los que mejores resultados han obtenido en todas las categorías. Para el resto de valores, se han encontrado más variaciones respecto a las categorías que han obtenido más efectos positivos. Por ejemplo, en el valor ORDEN, la categoría **cadete** ha sido la que ha tenido más evolución de los efectos positivos, mientras que, en el valor HÁBITOS SALUDABLES ha sido la categoría **benjamín**. Por lo tanto, se puede decir que el curso de formación online, y por lo tanto los materiales diseñados para cada valor, ha tenido un impacto diferente en cada categoría. Si se revisan los materiales creados para cada uno de los valores, se puede ver que las actividades para el valor RESPETO son actividades variadas que mezclaban diferentes enfoques teóricos de la enseñanza de valores. Estas incluían técnicas del enfoque de clarificación de valores, donde debían identificar valores positivos y negativos en relación a unas determinadas situaciones. También había técnicas del enfoque aprendizaje activo, donde se plantearon actividades colaborativas en las que se practicaban técnicas como la discusión, la reflexión y el juego de rol. Dado que la mayoría de las actividades propuestas (en todos los valores) se enmarcaban dentro del enfoque *aprendizaje activo*, se puede concluir que este tipo de enfoque y las técnicas asociadas a él, es decir, actividades utilizando el contexto del niño, como son los juegos deportivos, debates, juego de rol, etc, han tenido un impacto positivo en los niños.

Hipótesis 2: La utilización de un videojuego relacionado con el ámbito de aplicación del grupo experimental (videojuego de fútbol) supondrá un refuerzo positivo para los sujetos a la hora de mejorar sus conductas. La idea innovadora de este videojuego es que estuviese estrechamente relacionado con los comportamientos y actitudes de los niños en la vida real, de manera que, un niño que demuestre buena conducta y valores durante los entrenamientos, sería evaluado por los entrenadores y obtendría una puntuación que le serviría para jugar y obtener mejores resultados en videojuego, por el contrario, si

muestran un peor comportamiento, obtendría peores puntuaciones dentro del videojuego. Esta hipótesis podría aceptarse puesto que se han encontrado diferencias significativas entre el pre-test y post-test del grupo experimental en la mayoría de los valores, a excepción del valor CONVIVENCIA.

En cuanto a la Hipótesis 3 que analizaba las diferencias de resultados en función de las categorías, es una hipótesis que se ha cumplido puesto que se han encontrado bastantes diferencias en relación a las categorías. En términos generales, la categoría **pre-benjamín** ha sido la que más evolución de las conductas ha tenido en la mayoría de los valores. La categoría **Benjamín** ha tenido mejores resultados en los valores RESPETO y HÁBITOS SALUDABLES, en el resto de valores no se han encontrado mejorías. En la categoría **alevín**, los valores que han mostrado mejores resultados tras la implementación de la intervención han sido RESPETO y ORDEN, aunque también se ve una mejora moderada en CONVIVENCIA y COMPAÑERISMO. **Infantil** ha sido una de las categorías que mejores resultados ha obtenido en la mayoría de los valores pero sobretodo ORDEN y HÁBITOS SALUDABLES. Finalmente, dentro de la categoría **cadete** se ha encontrado que los valores que han obtenido mejores resultados han sido RESPETO, ORDEN y COMPAÑERISMO.

De manera global se ha observado una mejoría en casi todos los valores, siendo el valor RESPETO, el que más evolución han tenido todas las categorías deportivas. Sin embargo, en cuanto la agrupación de las categorías en dos grandes supercategorías evolutivas como punto de cohorte según la edad, distinguimos categorías inferiores (Pre-benjamín, Benjamín y Alevín) y categorías superiores (Infantil y Cadete), no se han encontrado diferencias significativas entre los resultados de ambas categorías, es decir, parece que no ha habido una clara distinción por edades, los efectos han sido parecidos en ambos grupos de edad.

Respecto a la Hipótesis 4: comprobar si los jugadores de menores categorías

serían más permeables e influenciables al programa de intervención que en categorías superiores. En este caso, se ha podido contrastar que en la categoría **Prebenjamín** existen diferencias significativas en todos los valores pero también la categoría **infantil** ha tenido muy buenos resultados, por lo tanto, no se puede concluir con certeza que dentro de este modelo de intervención las categorías inferiores hayan sido más influenciables. Puesto que los resultados han variado mucho en cada uno de los valores. Lo que sí es cierto, es que la categoría **pre-benjamín** ha sido la que mejores resultados ha obtenido, se han sentido más atraídos por este tipo de videojuego al que no están muy habituados a jugar. Sin embargo, en las categorías superiores el videojuego podría parecer demasiado sencillo ya que hoy en día existen videojuegos de fútbol más sofisticados como el FIFA ¹.

A modo de resumen, podemos observar que, en general, ha habido una mejoría tanto en el grupo control y experimental para todas las categorías, por lo tanto, se puede concluir que las actividades propuestas para la promoción de valores sí que han tenido efecto positivo en los niños. En cuanto al uso del videojuego, como elemento de motivación para el cambio de conducta, parece que ha tenido efectos positivos para determinados valores y sobre todo en una de las categorías inferiores.

Es necesario destacar que en el caso del valor CONVIVENCIA, la utilización del videojuego no ha tenido impacto significativo en los niños, pero sí que ha habido mejoría en algunos de los indicadores. Esto puede ser debido a que muchos de los entrenadores no han mostrado el suficiente interés a la hora de evaluar a los sujetos, puesto que había que evaluar de manera individual a cada niño en 5 valores diferentes y con una media de 10 indicadores por sujeto. Las características del proyecto europeo, y los plazos de ejecución del proyecto, no han dado la posibilidad de hacer más evaluaciones para constatar de manera objetiva este dato. Sin embargo, hemos podido comprobar que algunos entrenadores si creían que habían sido demasiadas evaluaciones a realizar.

¹<https://www.ea.com/es-es/games/fifa/fifa-19>

Finalmente, y en lo relativo al curso de formación online, los datos extraídos de la plataforma de Moodle nos han permitido constatar que sí ha habido un interés por parte de los entrenadores en seguir el curso, esto lo podemos apreciar en el número de visitas a los recursos y en el número de visitas al cuestionario. En el caso del cuestionario final, se podría decir que más de la mitad lo han realizado con éxito, el resto han entrado y han respondido a las preguntas, pero no han hecho el envío final para su corrección.

6.1.1. Limitaciones del trabajo

Aunque la utilización de un videojuego de fútbol como elemento de motivación resulta un recurso que llama poderosamente la atención de los más jóvenes, parece que en el ámbito del deporte, al menos, inicialmente, así ha sido, pero la desmotivación es una limitación que deberíamos de tener en cuenta, no sólo por parte de los niños/as involucrados en el proyecto, sino también por parte de los entrenadores, debido a diferentes factores que no se han tenido en cuenta a la hora de diseñar el proyecto y esta investigación.

Por un lado, como punto de partida, resultó complicado llegar a un consenso en cuanto a la definición de los valores con los que se iba a trabajar, puesto que, aunque inicialmente se pasó un cuestionario con los principales valores asociados al mundo del deporte y la educación física. Se ha tenido en cuenta los resultados de esta encuesta, pero hubo que discutir entre todos los socios cuales serían los valores finales, puesto que a muchos de los expertos que participaban en el proyecto no les parecían los más adecuados.

Aunque la participación de los entrenadores ha sido muy alta debido a la cantidad de evaluaciones que han tenido que realizar para evaluar a los niños/as. Si bien, es verdad que en algunas de las evaluaciones se pueden ver respuestas similares para todos los sujetos de una categoría. Sería necesario realizar una evaluación a los entrenadores en relación a la satisfacción con la implementación del proyecto.

En relación a la gran cantidad de evaluaciones que han tenido que realizar los entrenadores, esta es otra de las grandes limitaciones de este proyecto en general, pero también de esta investigación, puesto que, la evaluación de 5 valores por cada niño parece demasiado ambiciosa y supone una carga de trabajo enorme para los entrenadores. Lo cual, tiene como consecuencia la desmotivación de los entrenadores y genera como efecto pernicioso que completen los cuestionarios de manera rápida y poco objetiva. Además, algunos de los indicadores de los cuestionarios eran demasiado genéricos y resultaban difíciles de evaluar por parte de los entrenadores.

Por otro lado, el hecho de trabajar con diferentes instituciones de diferentes países también ha supuesto un problema, puesto que la comunicación más efectiva para la organización de las tareas y el proyecto, se llevó acabo 4 veces al año. Y ha habido varios retrasos en la entrega de tareas. Una de ellas, ha sido en relación a la finalización del videojuego, hemos tenido varios prototipos, pero no han funcionado como se esperaba.

Finalmente, sólo se pudo realizar un ciclo de la intervención, lo ideal sería haber realizado más evaluaciones y que los niños pudiesen jugar más veces con nuevas puntuaciones, hasta el momento sólo han podido jugar con dos puntuaciones obtenidas del pre-test y del post-test. Esto también explicaría porque la utilización del videojuego no ha tenido tanta incidencia en la motivación de los más jóvenes.

6.2. Líneas de trabajo futuro

Este trabajo supone un punto de partida para todos aquellos que estén interesados en la utilización de los videojuegos como un elemento para motivar el interés de sus alumnos hacia el aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta todas las limitaciones encontradas en esta investigación, en el futuro sería interesante ampliar esta investigación, pero comenzando a trabajar con un sólo valor que englobe diferentes conductas que puedan ser

inherentes a otros valores. De esta manera los entrenadores sólo tendrían que evaluar un valor por niño/a.

También sería necesario volver a implementar la intervención pero con el diseño de un cuestionario para valorar el grado de satisfacción de los entrenadores con el curso de formación online, pero también, su valoración sobre la intervención en general. Así podríamos constatar si realmente han sido demasiadas las evaluaciones, también podríamos averiguar si las actividades y juegos propuestas, para promocionar valores en los entrenamientos, son útiles, y si han sido bien acogidas por los niños/as que han participado en la investigación.

Continuando con la idea de volver a implementar el modelo de intervención, sería necesario diseñar la implementación de manera que los niños/as pudiesen jugar de forma continuada a lo largo de un período amplio de tiempo. Incluso desarrollar más el videojuego para que cada niño/a tuviese su propio avatar, y pudiese ir ganando insignias o premios a medida que gana más partidos, y obtiene mejores evaluaciones por parte de los entrenadores. Esto haría que se sintiesen más motivados a la hora de jugar al videojuego.

Esta investigación ha supuesto un primer acercamiento hacia la utilización de tecnologías como los videojuegos para la educación en valores en contextos deportivos, este videojuego se ha implementado en un equipo de fútbol en España, pero es transferible a otros deportes como el Rugby, puesto que uno de los socios del proyecto lo ha utilizado en Italia. Además, este formato de gamificación, en el que el videojuego es un elemento de motivación para tener mejores conductas puede aplicarse a otras asignaturas, cambiando la temática de videojuego e incluso desarrollando nuevas características y posibilidades dentro del mismo, como pueden ser tareas que fomenten el trabajo cooperativo, la toma de decisiones, la reflexión y discusión mediante diálogos, etc.

CUESTIONARIO ONLINE PARA LOS ENTRENADORES

PERSONAL DATA

Género Mujer
 Hombre

Edad Menos de 18
 18-24 años
 25-34 años
 35-45 años
 Más de 45

Ciudad

País

Deporte

Siguiente

EDUCACION Y EXPERIENCIA

¿Cuál es el nivel más alto de educación completado?

- Secundaria no finalizada
- Secundaria
- Universidad no finalizada
- Estudios de comercio, técnicos o vocacionales
- Graduado universitario
- Postgrado no finalizado
- Postgraduado
- Doctorado en
- Otro

¿Cuál es el nivel más alto de educación deportiva completado?

- Permite entrenar a cualquier equipo hasta categoría juvenil
- Permite entrenar a cualquier equipo hasta categoría juvenil nacional y división regional
- Permite entrenar a cualquier equipo a nivel nacional e internacional
- Ninguno

Anterior

Siguiente

EDUCACION Y EXPERIENCIA

¿Cuánto tiempo llevas entrenando deportes?

Menos de un año ▾

¿Dónde sueles entrenar deportes?

- Escuela
- Instituto
- Club deportivo
- Asociaciones
- Todas las anteriores
- Otro

Selecciona la edad de los niños a los que entrenas actualmente

- Menos de 10
- 10-11 años
- 11-12 años
- 13-14 años
- 15-16 años
- Más de 16

Anterior

Guardar

EN MI EQUIPO...

Por favor, indica cómo de acuerdo estás con los siguientes enunciados:

Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me enfado cuando se equivoca un jugador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presto más atención a la "estrellas".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada jugador aporta un contribución importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que cada uno de nosotros somos claves para el éxito del equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo halago a los jugadores cuando destacan de los otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustituyo a los jugadores cuando comenten errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores con diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores se ayudan los unos a otros en el aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se anima a que los jugadores compitan entre sí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo mis preferidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudo a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que son buenos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grito a los jugadores cuando cometen una equivocación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se castigan a los jugadores cuando cometen equivocaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada jugador tiene un papel importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se premia el esfuerzo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animo a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dejo claro quiénes son los mejores jugadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfatizo mucho el esfuerzo personal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo me fijo en los mejores jugadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores temen cometer un error.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos débiles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorezco a algunos jugadores más que a otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El énfasis está en mejorar cada partido o en cada entrenamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores trabajan realmente bien como equipo..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Siguiente

EN MI EQUIPO...

Por favor, indica cómo de acuerdo estás con los siguientes enunciados:

Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Intento transmitir valores positivos como la cooperación, el respeto, la tolerancia, etc., a través del deporte escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A través del deporte escolar se transmiten valores erróneos como el liderazgo, la competitividad, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concedo más importancia a una orientación educativa o formativa del deporte, frente a una orientación competitiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desde mi punto de vista el deporte tiene un carácter lúdico y recreativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me esfuerzo en inculcar el respeto a las normas, el árbitro y los contrarios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Anterior

Siguiente

VALORES						
Por favor, indica cómo de importante es cada uno de los siguientes valores para ti en el ámbito del deporte						
Valores	Definición	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Deportividad	Comportamientos y actitudes positivas hacia las reglas del juego y hacia los oponentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupación por los demás	Mostrar interés por los miembros del equipo contrario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equidad-Justicia	Disposición y actuación que preserva los derechos de las personas y regula la convivencia, desde la igualdad y el respeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tolerancia	Respeto y consideración hacia las otras personas, con independencia de sus singularidades personales o sociales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo emocional	Actuación basada en atención, protección, ánimo, elogio y muestras de comprensión, para suscitar, en el otro, emociones positivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obediencia	Cumplir y obedecer las decisiones del entrenador o árbitros. Respetar las reglas del fútbol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actuación Pacífica	Intervención basada en la armonía, el diálogo, la solidaridad, la justicia y la resolución constructiva y dialógica de los conflictos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agresividad	Usar la fuerza para obtener ventaja durante el juego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individualismo	Actuación basada, únicamente, en la búsqueda del beneficio propio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilidad	Obtener beneficios para el equipo mediante acciones antireglamentarias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cohesión de equipo	Hacer algo por los demás y por el bien de la actuación del equipo. Mantener la "táctica" y el "estilo de juego" (tanto explícito como implícito) recomendado por el entrenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conformidad	Adaptarse a las expectativas de los otros miembros del equipo durante el partido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acogida	Admisión de otra persona en el grupo y apoyo activo, buscando su bienestar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayuda/Compasión	Acción tendente a paliar o a resolver las necesidades de otra persona o contribuir a sus logros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañerismo	Relación respetuosa con los compañeros de juego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imagen social	Realizar acciones encaminadas a ganar la aprobación por parte de los miembros del equipo, el público y los técnicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ventaja de equipo	Obtención de beneficio para el equipo actuando contra las reglas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Superioridad de equipo	Percepción de que el equipo propio es superior al equipo rival.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostrar habilidades	Ser capaz de realizar correctamente las destrezas o habilidades pedidas en las situaciones de juego tanto técnicas como tácticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mantenimiento de contrato	Jugar según el espíritu de juego, aceptando los lances del mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autorrealización	Satisfacción personal por la participación y el desarrollo de las potencialidades propias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conciencioso	Dar lo mejor de ti mismo todo el tiempo y no permitir que los demás caigan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidad Social	Sentimiento de satisfacción por cualquier acción que denote algo bien realizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forma Física	Capacidad para realizar de forma eficiente una actividad como resultado de un buen desarrollo de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversión en el juego	Disfrutar del juego independientemente del resultado, experimentando sentimientos de satisfacción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valores	Definición	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Anterior
Siguiente

COMENTARIOS

¿Cuál sería el mayor número de valores que evaluarías durante los entrenamientos y partidos?

Si tuvieras que elegir los 6 más importantes, ¿cuáles escogerías?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Respect for others | <input type="checkbox"/> Ayuda/Compasión |
| <input type="checkbox"/> Preocupación por los demás | <input type="checkbox"/> Compañerismo |
| <input type="checkbox"/> Equidad-Justicia | <input type="checkbox"/> Imagen social |
| <input type="checkbox"/> Tolerancia | <input type="checkbox"/> Ventaja de equipo |
| <input type="checkbox"/> Apoyo emocional | <input type="checkbox"/> Superioridad de equipo |
| <input type="checkbox"/> Obediencia | <input type="checkbox"/> Mostrar habilidades |
| <input type="checkbox"/> Actuación Pacífica | <input type="checkbox"/> Mantenimiento de contrato |
| <input type="checkbox"/> Agresividad | <input type="checkbox"/> Autorrealización |
| <input type="checkbox"/> Individualismo | <input type="checkbox"/> Conciencizado |
| <input type="checkbox"/> Utilidad | <input type="checkbox"/> Responsabilidad Social |
| <input type="checkbox"/> Cohesión de equipo | <input type="checkbox"/> Forma Física |
| <input type="checkbox"/> Conformidad | <input type="checkbox"/> Diversión en el juego |
| <input type="checkbox"/> Acogida | |

Comentarios adicionales de las preguntar o relacionados con los valores en los deportes. Este espacio es para los comentarios o sugerencias que quieras añadir.

Anterior

Guardar

Valores	Descripción
(1) Deportividad	Obtención de la victoria en el partido o la competición
(2) Preocupación por los demás	Consideración de haber alcanzado éxito individual en el contexto del juego
(3) Imagen pública	Reconocimiento, valoración y admiración que el sujeto suscita en otras personas
(4) Superioridad de equipo	Percepción de que el equipo propio es superior, en el juego, al equipo rival
(5) Elitismo	Sentimiento de pertenencia a un grupo reducido de personas que mantienen un estatus superior a los demás
(6) Autorrealización	Sentimiento de satisfacción personal por la participación y el desarrollo de las potencialidades propias
(7) Deportividad	Participación basada en la observancia de las reglas de juego y de las normas de corrección, implícita o explícitamente fijadas, y en el respeto y la deferencia hacia las otras personas
(8) Actuación pacífica	Intervención basada en el ánimo tranquilo, la armonía, el diálogo, la solidaridad, la justicia y la resolución constructiva y dialógica de los conflictos
(9) Equidad	Actuación tendente a proveer recursos y acciones hacia cada persona en función de sus necesidades
(10) Cohesión	Sentimiento de adhesión e interacción social que mantiene la unión dentro de un grupo
(11) Obediencia	Actuación acorde con las demandas de la persona que dirige al grupo
(12) Ayuda	Acción tendente a paliar o a resolver las necesidades de otra persona o a contribuir a sus logros
(13) Espíritu de equipo	Esfuerzo y responsabilidad en la actuación personal, buscando el beneficio del equipo
(14) Salud	Estado de bienestar físico, emocional y social
(15) Forma física	Capacidad para realizar de forma eficiente una actividad como resultado de un buen desarrollo de la resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad
(16) Compañerismo	Relación respetuosa y deferente con los compañeros de juego
(17) Habilidad	Dominio funcional y contextualizado de las habilidades técnicas propias de la modalidad deportiva
(18) Inteligencia táctica	Adecuación de la toma de decisiones al contexto del juego
(19) Justicia	Disposición y actuación que aplica las reglas de juego y las normas de forma coherente preserva los derechos de las personas y regula la convivencia, desde la igualdad y el respeto
(20) Juego equilibrado	Competición en la que existe un equilibrio entre los potenciales de ambos equipos, de modo que la situación de juego resulta igualada
(21) Agresividad	Participación basada en la solidez, la firmeza, la determinación y la contundencia para conseguir ventaja, ante los rivales, en el contexto de la situación de juego
(22) Aceptación	Percepción de ser admitido con plenos derechos en el seno del grupo
(23) Autosuperación	Esfuerzo y perseverancia para alcanzar cotas más elevadas en las diferentes competencias
(24) Disfrute	Diversión y recreación por la participación en el juego
(25) Amistad	Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad
(26) Individualismo	Actuación basada, únicamente, en la búsqueda del propio beneficio
(27) Apoyo emocional	Actuación basada en la atención, la protección, el ánimo el elogio del otro, y las muestras de comprensión, para suscitar, en él, emociones positivas
(28) Acogida	Admisión de otra persona en el grupo y apoyo activo, buscando su bienestar
(29) Tolerancia	Respeto y consideración hacia las otras personas, con independencia de sus singularidades personales o sociales
(30) Logro de equipo	Consecución de un buen resultado, o de las metas fijadas para el equipo
(31) Colaboración	Actuación conjunta y coordinada entre los miembros de un grupo para alcanzar una meta
(32) Espíritu de equipo	Esfuerzo y responsabilidad en la actuación personal, buscando el beneficio del equipo

Tabla A.1: Lista de valores validados por Ponce et al. (Ponce-de León-Elizondo et al., 2014)

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
INCLUÍDO EN EL CURSO DE FORMACIÓN
PARA LOS ENTRENADORES.**

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

¿Qué pretende o con qué fin nace el Proyecto Save It?

Seleccione una:

- a. Necesidad de buscar iniciativas que contribuyan a modificar una serie de hábitos y conductas negativas que se están asentando en el deporte formativo
- b. Luchar contra la violencia, racismo y xenofobia en el deporte de élite
- c. Analizar quienes son los responsables de que los comportamientos en el deporte base no sean los adecuados

◀ Convivencia

Ir a...

Siguiente página

Pregunta 2

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Los valores seleccionados para trabajar a lo largo de los diferentes Módulos presentan las siguientes características (Selecciona la afirmación incorrecta):

Seleccione una:

- a. Pretenderán como primer objetivo, formar a deportistas de élite
- b. Serán trabajados desde la prevención
- c. Buscarán un desarrollo integral de los jóvenes deportistas y serán trabajables en el día a día

Página anterior

Siguiente página

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 3

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

¿Cómo será la formación que reciben los entrenadores a lo largo del Proyecto Save It?

Seleccione una:

- a. A través de la realización de sesiones prácticas en entrenamientos
- b. Mediante la lectura y aprendizaje de un manual de buenas prácticas a seguir en el deporte base
- c. Los entrenadores recibirán una formación basada en una **metodología** online, dónde deberán completar 8 módulos e-learning

Página anterior

Siguiente página

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 5

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Cuando hablamos de **respeto**, lo hacemos refiriéndonos a los siguientes aspectos fundamentales: (Elige la respuesta válida más completa)

Seleccione una:

- a. **Respeto** al Club Deportivo propio y los demás
- b. **Respeto** hacia los demás y **respeto** a las normas y al material e instalaciones deportivas.
- c. **Respeto** a uno mismo, **respeto** hacia los demás y **respeto** a las normas y al material e instalaciones deportivas.

Página anterior

Siguiente página

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 6

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Podemos decir que una persona es respetuosa cuando:

Seleccione una:

- a. Respeta a sus compañeros de equipo
- b. Cuando acepta y comprende formas de pensar y actuar diferentes a la propia
- c. Saluda al entrar y se despide al salir de un lugar público

[Página anterior](#)

[Siguiete página](#)

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 7

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Cuando buscamos trabajar el **orden** en los jóvenes, pretendemos hacerlo:

Seleccione una:

- a. En el vestuario, con el material, con las normas y con la vestimenta
- b. En el vestuario, con el material y con la vestimenta
- c. Ninguna de las dos anteriores

[Página anterior](#)

[Siguiete página](#)

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 8

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Cuál de las siguientes afirmaciones respecto al **orden** no es verdadera:

Seleccione una:

- a. Trabajar el **orden** sólo tendrá trasferencia a la actividad deportiva y no a la vida cotidiana
- b. El **orden** mejora la eficacia y productividad en el trabajo diario
- c. El **orden** mejora la **convivencia** en el grupo

[Página anterior](#)

[Siguiete página](#)

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 9

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Cuando hablamos de educar en unos hábitos de vida saludables, nos referimos a:

Seleccione una:

- a. Respetar a los demás
- b. Alimentación sana, higiene, y sueño y descanso
- c. Ejercicio físico, alimentación sana, higiene, y sueño y descanso

[Página anterior](#)

[Siguiete página](#)

◀ Convivencia

Ir a...

Pregunta 10

Sin responder aún

Puntúa como 1,00

▼ Marcar pregunta

⚙ Editar pregunta

Respecto a la alimentación, señala la afirmación correcta:

Seleccione una:

- a. Es un aspecto muy importante para el desarrollo cognitivo y motor del niño
- b. Hoy en día, en la sociedad modernas los patrones alimenticios son cada vez mas correctos
- c. Carece de relevancia si hacemos ejercicio físico de forma regular

[Página anterior](#)

[Siguiete página](#)

◀ Convivencia

Ir a...

HOJAS DE REGISTRO DE CONDUCTAS.



**FUNDACIÓN
CULTURALISTA**
ESCUELA CULTURALISTA
FUTBOL BASE



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL – M3 RESPETO

JUGADOR/A: _____

FECHA: _____

EVALUADOR: _____

EQUIPO: _____

Este cuestionario deberá ser rellenado por los técnicos, evaluando cada uno de los diferentes indicadores a analizar de acuerdo a la siguiente escala, siendo:

+1. Conducta Positiva. Si observamos una conducta positiva sobre el ítem a trabajar.

0. Sin Datos. Si no tenemos datos sobre su conducta respecto al ítem a trabajar.

-1. Conducta Negativa. Si observamos una conducta negativa/pasiva sobre el ítem a trabajar.

INDICADORES	D1	D2	D3	TOTAL
Asume a las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones.				
Asume el trabajo de los compañeros en las tareas en el campo.				
Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario.				
Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas).				
Respeto decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas).				
Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus entrenadores, compañeros y/o seguidores.				
Se muestra cortés con compañeros, técnicos y seguidores independiente mente de su afinidad con ellos.				
Saluda y se despide al llegar y marchar de las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos.				
Dar las gracias cuando sea oportuno				



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL – M4 ORDEN

JUGADOR/A: _____

FECHA: _____

EVALUADOR: _____

EQUIPO: _____

Este cuestionario deberá ser rellenado por los técnicos, evaluando cada uno de los diferentes indicadores a analizar de acuerdo a la siguiente escala, siendo:

+1. Conducta Positiva. Si observamos una conducta positiva sobre el ítem a trabajar.

1. Sin Datos. Si no tenemos datos sobre su conducta respecto al ítem a trabajar.

-1. Conducta Negativa. Si observamos una conducta negativa/pasiva sobre el ítem a trabajar.

INDICADORES	D1	D2	D3	TOTAL
Cumple las normas y reglas establecidas por entrenadores y club				
Deja la ropa en la percha o guardada en la mochila y no en cualquier sitio cuando llegan al vestuario.				
Deja la mochila delante de tu asiento cuando llegan o marchan del vestuario				
Ayudan a sacar y recoger el material antes y después de cada entrenamiento				
Cuida el material no lanzándolo, pisándolo o rompiéndolo				
Deja limpio el vestuario (no deja tirado vendajes, envoltorios, botellas de agua...)				
Lleva siempre la ropa oficial de club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos...				
Lleva el material deportivo necesario a entrenamientos y partidos (sin olvidarse cosas).				
Son puntuales llegando antes de la hora fijada a entrenamientos, partidos, viajes o eventos...				



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL – M5 HÁBITOS SALUDABLES

JUGADOR/A: _____

FECHA: _____

EVALUADOR: _____

EQUIPO: _____

Este cuestionario deberá ser rellenado por los técnicos, evaluando cada uno de los diferentes indicadores a analizar de acuerdo a la siguiente escala, siendo:

- +1. Conducta Positiva.** Si observamos una conducta positiva sobre el ítem a trabajar.
- 0. Sin Datos.** Si no tenemos datos sobre su conducta respecto al ítem a trabajar.
- 1. Conducta Negativa.** Si observamos una conducta negativa/pasiva sobre el ítem a trabajar.

INDICADORES	D1	D2	D3	TOTAL
Cree que es importante llevar una dieta sana y equilibrada.				
Cree que llevar una dieta en la que predominan los dulces, golosinas...es negativa para tu salud.				
Se preocupa de hidratarte antes, durante y después del partido				
Se preocupa de llevar la ropa oficial y material deportivo (camiseta, botas, chándal...) siempre limpio y en buenas condiciones.				
Cree que cuidar los aspectos relacionados con una buena hidratación es importante para tu salud.				
Cree que el dopaje y/o el consumo de tabaco y alcohol son perjudiciales para su salud.				
Se ducha siempre después de realizar actividad física.				
Respeto las rutinas de descanso y se va a dormir siempre a una hora similar.				
Cree que si descansa adecuadamente su rendimiento y atención es mejor.				



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL – M6 COMPAÑERISMO

JUGADOR/A: _____

FECHA: _____

EVALUADOR: _____

EQUIPO: _____

Este cuestionario deberá ser rellenado por los técnicos, evaluando cada uno de los diferentes indicadores a analizar de acuerdo a la siguiente escala, siendo:

- +1. Conducta Positiva.** Si observamos una conducta positiva sobre el ítem a trabajar.
- 0. Sin Datos.** Si no tenemos datos sobre su conducta respecto al ítem a trabajar.
- 1. Conducta Negativa.** Si observamos una conducta negativa/pasiva sobre el ítem a trabajar.

INDICADORES	D1	D2	D3	TOTAL
Entiende qué es el trabajo en equipo.				
Prefiere trabajar de forma individual.				
Prefiere trabajar de forma colectiva aportando al grupo.				
Acepta de críticas constructivas por parte del resto de compañeros.				
Acepta las propuestas o ideas que proponen los compañeros de manera positiva.				
Ayuda al resto del grupo de forma desinteresada con su tarea.				
Prioriza lo colectivo a lo individual.				
No suele tener conflictos de manera habitual.				
Llega a acuerdos habitualmente para progresar en la realización de su actividad.				
Logra acuerdos con otros grupos buscando un beneficio mutuo (p.e. intercambio de material).				
Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo.				



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INDIVIDUAL – M6 CONVIVENCIA

JUGADOR/A: _____

FECHA: _____

EVALUADOR: _____

EQUIPO: _____

Este cuestionario deberá ser rellenado por los técnicos, evaluando cada uno de los diferentes indicadores a analizar de acuerdo a la siguiente escala, siendo:

- +1. Conducta Positiva.** Si observamos una conducta positiva sobre el ítem a trabajar.
- 0. Sin Datos.** Si no tenemos datos sobre su conducta respecto al ítem a trabajar.
- 1. Conducta Negativa.** Si observamos una conducta negativa/pasiva sobre el ítem a trabajar

INDICADORES	D1	D2	D3	TOTAL
Está a gusto en el equipo.				
Se lleva bien con sus compañeros.				
Se lleva bien con su entrenador y cuerpo técnico.				
Cree que sus compañeros tienen buena opinión sobre él.				
Cree que su entrenador tiene buena opinión sobre él.				
Sus compañeros no se burlan o ríen de él.				
Sus compañeros no le pegan.				
No se burla o insulta a sus compañeros.				
No pega a sus compañeros.				
Trata de solucionar conflictos entre los compañeros.				

ACTIVIDADES DISEÑADAS DENTRO DEL CURSO DE FORMACIÓN ONLINE.

D.1. Actividades relacionadas con el valor Respeto

Actividad 1. REGLAMENTO INTERNO

- **Objetivo:** adquirir hábitos y rutinas de respeto.
- **Nº. de participantes:** todos los integrantes de plantilla/equipo.
- **Localización:** interior o exterior.
- **Edades:** todas.
- **Materiales:** carteles y adhesivos para vestuarios.
- **Tipo:** estático.
- **Finalidad:** formativa/preventiva.
- **Temporalización:** anual.
- **Dimensión:** conductual.
- **Explicación:**

Se llevarán a la práctica los siguientes hábitos entre los diferentes equipos del Club:

1. Saludar a los entrenadores y todos los miembros del cuerpo técnicos cuando se llega al entrenamiento y despedirse al marchar del mismo. Se le dará la mano a todos los miembros del cuerpo técnico.

2. En competición, los jugadores han de saludar al árbitro o árbitros. También a todos los jugadores del equipo rival, incluido los que se encuentran en el banquillo y al cuerpo técnico rival.
3. Saludos a todos los integrantes del club (entrenadores, jugadores de otros equipos, directivos del club, responsables de las instalaciones...) dentro de las instalaciones deportivas (pasillos, vestuarios...

Actividad 2. POSITIVO O NEGATIVO

- **Objetivo:** diferenciar valores positivos de valores negativos.
- **No. de participantes:** 10-22 participantes.
- **Localización:** exterior.
- **Edades:** 4-12 años.
- **Materiales:** ninguno.
- **Tipo:** dinámico.
- **Finalidad:** formativa.
- **Temporalización:** sesión.
- **Dimensión:** cognitiva.
- **Explicación:**

Se colocan en dos filas para realizar un trabajo por parejas. Cada pareja se coloca estando uno de espaldas al otro. Una fila representará los valores negativos y la otra los valores positivos. El profesor dirá una acción o valor, y según esta sea positiva o negativa, el de la fila correspondiente deberá correr para pillar al otro antes de que este recorra el espacio determinado previamente (10-25 m) (Madrona, 2006).

Variantes: modificar las posiciones de salida (tumbado, de rodillas, a “4 patas”...).

Ejemplos de acciones o valores positivos y negativos a decir por el monitor: insultar, violencia, participar, divertirse, fingir, saber perder, resolver conflictos, cuidar el material, recriminar, animar, burlarse, respetar las normas, etc.

Actividad 3. EL MURCIÉLAGO

- **Objetivo:** diferenciar valores positivos de valores negativos
- **No. de participantes:** grupos de 8-12 participantes
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 6-16 años
- **Materiales:** venda para los ojos
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** conductual
- **Explicación:**

Dentro del círculo se encuentra situado un alumno con los ojos vendados, que será el “murciélago”. Dentro también estará otro alumno, que será el “insecto”. El resto de participantes estarán situados alrededor del círculo y sin moverse. Otro alumno se situará por fuera de estos y podrá moverse. El objetivo del ejercicio es que el “murciélago” sea capaz de pillar al “insecto”. Para ello, la dinámica del ejercicio será la siguiente: Los compañeros que están situados alrededor del círculo deberán emitir sonidos en forma de valores positivos. Irán hablando de uno en uno, emitiendo el valor positivo aquel que se encuentra más cerca del “insecto”, para que el murciélago escuche el sonido y pueda averiguar dónde está. Cada vez que se emita un sonido el “insecto” podrá dar sólo 3 pasos para escapar. A la vez, el alumno que se encuentra por fuera del círculo, emitirá sonidos para intentar despistar al murciélago. Lo hará diciendo valores negativos.

Se van intercambiando los roles de los participantes según el “murciélago” vaya pillando al “insecto”.

Actividad 4. EL PREJUICIO

- **Objetivo:** respeto a la diversidad / tolerancia / integración
- **No. de participantes:** 15-30 (en grupos de 5-6)
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 8-15 años
- **Materiales:** cartulinas y marcadores
- **Tipo:** estático y dinámico
- **Finalidad:** preventiva y acción educativa
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** afectiva
- **Explicación:**

Pasos a seguir para el desarrollo de la tarea:

1. El monitor escribe la palabra “prejuicio” en una cartulina y explica su significado al grupo.
 2. En la misma cartulina, alrededor de la palabra “prejuicio” se establece una red de palabras que conecten con esta y que sean los diferentes prejuicios que se puedan dar en forma de “ismos”. Por ejemplo: racismo, sexismo, clasismo... El monitor debe asegurarse que la mayoría de éstos estén escritos en la cartulina.
 3. Se divide al equipo en grupos de 5-6 niños para que compartan experiencias propias que hayan vivido en primera persona, o que hayan observado en las que hubiera existido discriminación por algún tipo de “prejuicio”. Cada miembro del grupo deberá de completar la siguiente oración: “Yo sentí o presencié un prejuicio una vez cuando...”
 4. Cada grupo elige una de las vivencias contadas para representarla posteriormente al resto del grupo (juego de rol). Al finalizar cada escenificación el monitor pregunta al resto de observadores los prejuicios que ellos observaron.
-

5. Por último, se realiza una fase de reflexión. El monitor realiza un análisis con los niños sobre cómo las personas representadas en el juego de rol fueron juzgadas por otros sin tener un conocimiento previo de la situación.

Aspectos a tener en cuenta por el monitor para dirigir la fase de reflexión según en prejuicio tratado:

- Apariencia física:
 1. Discriminación por vestimenta (diferente por cultura, clase social, gustos...).
 2. Discriminación por rasgos físicos (rasgos faciales, anatómicos, minusvalías...).
- Sexismo:
 1. Exclusión o falta de consideración por sexo.

Posibles preguntas a utilizar:

- ¿Por qué está mal juzgar a alguien sin tener antes todos los datos o toda la información de lo que ha ocurrido?
- ¿Qué podría pasar si alguien hiciera un juicio de este tipo sobre otra persona?
- ¿Qué pasaría si alguien os juzgara de esta manera? ¿Cómo los sentirías?
- ¿Alguna vez os habéis sentido prejuzgados por alguien?
- ¿Qué prejuicios hay en nuestra sociedad, colegio...?
- ¿Cómo podemos evitar el caer en prejuicios?
- ¿Qué ventaja tiene el tratar de ser más objetivos con los demás y no prejuzgar de antemano?

D.2. Actividades relacionadas con el valor Orden

Actividad 1. RECONOCIENDO EL ERROR

- **Objetivo:** trabajar el orden.
 - **Nº. de participantes:** todos los integrantes de plantilla/equipo.
-

- **Localización:** interior o exterior.
- **Edades:** 5-12 años.
- **Materiales:**
- **Tipo:** estático.
- **Finalidad:** formativa.
- **Temporalización:** sesión.
- **Dimensión:** cognitiva.
- **Explicación:**

Todos los participantes del grupo/equipo observan un espacio determinado durante un rato. Puede ser el vestuario, el cuarto del material, el campo de juego. Han de observar el espacio fijándose en cómo se encuentran situados los diferentes objetos en él. Posteriormente, se pedirá a uno de los participantes que salga de ese escenario seleccionado, mientras que el resto de participantes modificarán algunos elementos del mismo. Después, se le pide al participante que vuelva al escenario e intente distinguir aquello que ha cambiado su posición o colocación inicial.

Variantes: podemos trabajar por parejas (entre los dos deben identificar que objetos han cambiado de lugar), también podemos hacerlo por parejas de forma competitiva (gana el que primero lo adivine), o siendo todo el grupo el que debe adivinar en el menor tiempo posible que objetos han cambiado de lugar.

Actividad 2. ORDENA LAS TARJETAS

- **Objetivo:** trabajar el orden.
 - **No. de participantes:** 10-22 (trabajo individual preferentemente)
 - **Localización:** interior.
 - **Edades:** 4-12 años.
 - **Materiales:** tarjetas.
 - **Tipo:** estático.
-

- **Finalidad:** formativa.
- **Temporalización:** sesión.
- **Dimensión:** conductual.
- **Explicación:**

Tenemos unas tarjetas que representan una sucesión de acciones de una tarea que se realiza en la vida diaria o en algún acontecimiento deportivo. El niño deberá trabajar de manera individual intentando ordenar las tarjetas correctamente y lo más rápido posible. En cuanto a la selección de las tareas, podemos seleccionar lo que sería una rutina en un día normal de entrenamiento, partido o viaje. Por ejemplo: puntualidad en la llegada, saludar a los entrenadores, cambiarse en el vestuario, recoger la ropa, escuchar las explicaciones del entrenador sobre el entrenamiento, coger material, salir al campo...).

Variantes: se puede trabajar realizando la tarea por parejas. También realizar una competición unos contra otros, ganando aquel que finalice la tarea de manera correcta y lo más rápido posible.

Actividad 3. EL SEMÁFORO

- **Objetivo:** respeto a las normas y trabajo del orden.
 - **No. de participantes:** 10-22 participantes (grupos de 5-8)
 - **Localización:** interior o exterior.
 - **Edades:** 6-16 años.
 - **Materiales:**
 - **Tipo:** dinámico.
 - **Finalidad:** formativa.
 - **Temporalización:** sesión.
 - **Dimensión:** conductual.
-

■ Explicación:

Se divide en grupos de 5-8 participantes. Se realizará una coreografía determinada, que seleccionará el monitor/entrenador. La coreografía tendrá una serie de movimientos determinados por lo que los niños deberán respetar el orden de los mismos para que se desarrolle de manera adecuada.

Los grupos dispondrán de 15-20 minutos para aprender y memorizar la secuencia de movimientos, la cual será sencilla. Después mostrarán al resto de la clase su coreografía. El resto de grupos deberá de prestar atención a la representación, anotando si existen errores individuales o colectivos en el orden de las acciones emprendidas.

Actividad 4. TABLA DE PUNTOS

- **Objetivo:** trabajo del orden, respeto a las normas y hábitos y rutinas.
- **No. de participantes:** 15-30.
- **Localización:** interior y exterior.
- **Edades:** 5-16 años.
- **Materiales:** cartulina donde anotamos los puntos.
- **Tipo:** estático y dinámico.
- **Finalidad:** preventiva y formativa.
- **Temporalización:** mensual o anual.
- **Dimensión:** conductual.
- **Explicación:**

Se utilizará una tabla de puntos en la que se irá registrando de manera diaria la conducta del niño. Se hará de acuerdo a una serie de ítems relacionados con el orden. Se registrará a través de una puntuación, en donde se tendrá en cuenta si se cumplen de manera satisfactoria o no, los aspectos a valorar. Se colocará la tabla

en un lugar visible para que los chicos puedan verla diariamente, ya que será una actividad que se llevará a cabo durante un periodo de 1 a 3 meses.

Variantes: realizarlo de una forma competitiva, tratando de conseguir más puntos que el resto de compañeros. Realizarlo de forma colectiva (por pequeños grupos) intentando así trabajar también aspectos colectivos. Se puede también buscar canjear los puntos por pequeños premios, de tal forma que los que más puntos acumulen mas recompensa tendrán al final.

D.3. Actividades relacionadas con el valor Hábitos Saludables.

Actividad 1. RELAJACIÓN

- **Objetivo:** relajación como medio para combatir el estrés.
- **Nº. de participantes:** todos los integrantes de plantilla
- **Localización:** interior o exterior.
- **Edades:** todas
- **Materiales:** ninguno.
- **Tipo:** estático.
- **Finalidad:** formativa.
- **Temporalización:** sesión.
- **Dimensión:** cognitivas.
- **Explicación:**

Sesión a realizar al finalizar un entrenamiento semanal. Buscamos aportar en los jóvenes una herramienta para relajar la musculatura. Puede ser también una opción interesante para que los más jóvenes puedan en el futuro relajarse ante diferentes situaciones de estrés. Realizamos los siguientes ejercicios:

1. Ponerse de cuclillas y lentamente acercar la cabeza a la rodilla lo más posible.
-

2. Girar lentamente la cabeza de derecha a izquierda.
3. Poner las manos en los hombros y flexionar los brazos hasta que se junten los codos.
4. Brazos encima de la cabeza flexionados con las manos en los codos y flexionar el tronco lentamente a ambos lados y manteniendo unos segundos.
5. Flexionar las rodillas ligeramente, flexionar el tronco, y extendiendo los brazos nos apoyamos en una barandilla.

Actividad 2. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

- **Objetivo:** conocer los efectos negativos del dopaje.
- **No. de participantes:** todos los integrantes de plantilla/equipo.
- **Localización:** interior.
- **Edades:** 8-15 años.
- **Materiales:** proyector.
- **Tipo:** estática.
- **Finalidad:** formativa.
- **Temporalización:** sesión.
- **Dimensión:** cognitiva.
- **Explicación:**

Divide a los participantes en grupos de 4-5 miembros. Cada grupo deberá buscar material periodístico o audiovisual sobre un deportista que hubiera sido sancionado por dopaje. Tendrán que seleccionar un artículo o un reportaje gráfico breve para exponer al resto de compañeros. Después de cada exposición se realizará un breve debate sobre el caso. Es importante que el monitor/entrenador lleve el debate hacia aquellos aspectos negativos que nos interesa que los jóvenes comprendan:

- efectos sociales del dopaje
-

- competir en igualdad de condiciones
- efectos nocivos sobre la salud

Actividad 3. GYMKANA

- **Objetivo:** prevenir el tabaquismo
- **No. de participantes:** grupos de 4-5 participantes
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 6-14 años
- **Materiales:** hoja de control para cada grupo y materiales específicos de cada prueba.
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** afectivas
- **Explicación:**

Se realiza una gymkana dividiendo al grupo en pequeños grupos de 4-5 participantes. Cada grupo deberá completar todas las pruebas en el menor tiempo posible. El grupo que antes lo consiga será el ganador. Las pruebas que se realizarán son las siguientes:

1. Prueba 1: se colocan 20 cartas encima del cuello de una botella. Entre todo el grupo tienen que tirar soplando, una a una, todas las primeras 19 cartas, dejando la última en el cuello de la botella.
2. Prueba 2: se colocan la mitad del grupo en un punto y la otra mitad a unos 15 metros. Tienen que llevar de un punto a otro un pequeño papel inspirado con la nariz haciendo relevos hasta que todos los miembros del grupo lo hayan transportado.

3. Prueba 3: adivinar los dibujos que con el dedo se marcan unos a otro en la espalda. Serán palabras relacionadas con el tema a trabajar y será el monitor quien las proporcione.
4. Prueba 4: conseguir meter monedas dentro de un vaso que está en el fondo de un cubo lleno de agua. Con el agua las monedas cambian de dirección, y por ello, será más complicado. Tienen que meter un número de monedas en el tiempo determinado.
5. Prueba 5: cada grupo deberá recorrer una distancia determinada (una vuelta al campo de fútbol por ejemplo) e hinchar un globo. Se repite nuevamente la misma acción. La prueba finaliza cuando todos los miembros del grupo hayan llegado al final con dos globos hinchados y atados.

Actividad 4. PIRÁMIDE ALIMENTICIA

- **Objetivo:** generar hábitos saludables
- **No. de participantes:** 15-30 (en grupos de 5-6)
- **Localización:** exterior
- **Edades:** 6-12 años
- **Materiales:** balones o pelotas de diferentes colores
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** formativa
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** cognitiva
- **Explicación:**

Se divide al equipo en grupos de 4-5 personas. Utilizamos los balones como si fueran los alimentos. Los balones serán de diferentes colores, estando cada color asignado a un tipo de alimento. Por ejemplo: el azul representará a los cereales, el pan, el arroz,

la pasta; el verde a las frutas, verduras, legumbres; el amarillo el pescado, la carne, la leche, el queso; el rojo las grasas, los azúcares. Previamente se debe recordar a los jóvenes deportistas qué era y qué significaba la pirámide alimenticia. Los balones estarán repartidos por todo el campo de juego y cada grupo agarrados por la mano deben recoger diferentes balones y llevarlo a su zona de construcción dónde deberán construir su propia pirámide alimenticia. El primer equipo que conforme la pirámide se lleva un punto.

D.4. Actividades relacionadas con el valor Compañerismo

Actividad 1. CRUZAR LA CANCHA CON LA COLCHONETA

- **Objetivo:** compañerismo y cooperación.
- **No. de participantes:** 15-30 (en grupos de 5-6)
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 6-14 años
- **Materiales:** colchonetas
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** conductual
- **Explicación:**

Se divide al equipo en grupos de 5-6 personas. Todos los grupos se sitúan en un lateral del campo, cada uno con su colchoneta. Cada grupo tiene que llegar al otro lateral del campo con la única condición de que sólo puedan pisar sobre la colchoneta y no sobre el suelo. No sólo deberán conseguir llevar su colchoneta al otro lado, sino todas las del equipo.

Podemos introducir algunas variaciones como por ejemplo: permitir a alguno de los integrantes del grupo poder pisar fuera de la colchoneta, introducir objetos diferentes a las colchonetas, que el recorrido sea un circuito prefijado teniendo que superar algunos obstáculos o realizar la actividad en el lugar natural aprovechándonos de los recursos que este nos ofrece.

Actividad 2. FILAS COOPERATIVAS

- **Objetivo:** compañerismo
- **No. de participantes:** 15-30 (en grupos de 6-8)
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 6-15 años
- **Materiales:** balones
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** conductual
- **Explicación:**

Se colocan en filas de 6-8 participantes. Todas las filas deberán completar el recorrido delimitado (30-40 m) tratando de hacerlo antes que el resto de filas. Los participantes se colocaran inicialmente en fila, separados cada uno por una distancia aproximada de 1 metro. El primero de la fila tendrá un balón, que a señal del monitor deberá pasar a su compañero de atrás por debajo de sus piernas y entregárselo en sus manos. Así sucesivamente hasta llegar al último de la fila quien recogerá el balón y deberá correr a situarse el primero y continuar con la misma dinámica.

Variantes: pasar el balón por encima de la cabeza, por un lado girando el tronco, por entre las piernas rodando por el suelo, pasar un plato lleno de agua sin que esta se caiga, etc.

Actividad 3. CARRERA DE CUÁDRIGAS

- **Objetivo:** compañerismo
- **No. de participantes:** 15-30 (grupos de 5-6)
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 8-16 años
- **Materiales:** cuerdas o gomas
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** conductual
- **Explicación:**

De cada grupo salen dos participantes con un pie unido al del compañero. Tienen que completar un recorrido de ida y vuelta. Cuando vuelven un tercer participante se une a ellos de la misma forma, quedando ahora los 3 unidos (los 2 que están en la zona exterior unidos por un pie al que está en medio de ambos). Repetimos la misma dinámica hasta que todos los integrantes queden unidos entre ellos por los pies y completen el recorrido. EL vencedor será el grupo que antes complete el recorrido.

Actividad 4. UNIDOS POR UNA CUERDA

- **Objetivo:** compañerismo
 - **No. de participantes:** 15-30 (grupos de 5-9)
 - **Localización:** interior o exterior
 - **Edades:** 8-16 años
 - **Materiales:** cuerdas
 - **Tipo:** dinámico
-

- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** conductual
- **Explicación:**

Se divide el grupo en subgrupos de 5-9 participantes. Tienen que pasarse la cuerda entre la ropa de tal forma que el primero mete la cuerda por la manga de la camiseta y la saca por la otra manga. Su compañero continúa con la misma dinámica, de modo que buscamos unir a todos los participantes. Los diferentes grupos compiten entre sí por ver quién lo consigue realizar más rápido.

Variantes: una vez unidos todos por las cuerdas pueden realizarse carreras (deberán correr unidos por la cuerda).

Actividad 5. ESCULTURA SOLIDARIA

- **Objetivo:** compañerismo y cooperación
- **No. de participantes:** 15-30 (grupos de 6-8 personas)
- **Localización:** interior o exterior
- **Edades:** 5-16 años
- **Materiales:** diferente material recolectado
- **Tipo:** dinámico
- **Finalidad:** preventiva
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** conductual
- **Explicación:**

Dividimos al grupo/equipo en grupos. Cada grupo de 6-8 participantes debe construir una escultura ecológica utilizando material de desecho recolectado en un parque/calle...

Durante un tiempo estipulado de 30 min, cada grupo recoge el material que considere necesario para la realización de la escultura. Una vez que cada grupo tiene su material deberá proceder a la construcción de la misma. En este proceso, no sólo deberá de existir un trabajo en equipo por parte del grupo, sino que se permitirá a los grupos intercambiar material entre ellos. Para ello, deberán negociar constantemente entre los grupos para verse todos beneficiados.

Con esta actividad buscamos un escenario que permita a los monitores observar y evaluar a los chicos.

D.5. Actividades relacionadas con el valor Convivencia

Actividad 1. TARJETA DE VISITA

- **Objetivo:** convivencia
- **Nº. de participantes:** todos los integrantes de plantilla/equipo
- **Localización:** interior
- **Edades:** todas
- **Materiales:** papel y bolígrafo
- **Tipo:** estático
- **Finalidad:** preventivas
- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** afectivas
- **Explicación:**

El monitor o entrenador les da una fotocopia de la plantilla de la tarjeta de visita a todos los jugadores. Estos las tendrán que rellenar individualmente, rellenando en cada apartado lo siguiente:

- Cuáles son tus aficiones
- Programas de TV que te gustan
- Palabras que definan tu personalidad
- Lugares donde te gustaría viajar
- Posibles oficios en los que te gustaría trabajar
- Logros hechos con los que te sientes satisfecho

Todos los participantes se colocan en disposición circular y deberán pasar su tarjeta de visita rellena al compañero que tienen al lado. Así hasta que cada uno vuelva a tener su propia tarjeta de visita. Todos tienen un papel y un bolígrafo en la que van tomando nota de aquello que les llame la atención de las tarjetas de sus compañeros.

Una vez que todos tengan su tarjeta se abrirá un turno de preguntas donde los participantes podrán realizar preguntas sobre aquello que les llamó la atención de las tarjetas de los demás.

Variante: Se podría realizar una segunda sesión dónde el objetivo de los participantes será averiguar de quién es cada tarjeta.

Actividad 2. DESCRIBIENDO UN CARÁCTER

- **Objetivo:** tolerancia y fomentar el conocimiento mutuo entre los jugadores
 - **No. de participantes:** todos los integrantes de plantilla/equipo
 - **Localización:** interior
 - **Edades:** 6-12 años
 - **Materiales:** papel y bolígrafo
 - **Tipo:** estática
 - **Finalidad:** preventivas
 - **Temporalización:** sesión
-

- **Dimensión:** afectivas

- **Explicación:**

Se dice a todos los participantes que en un folio han de describir de forma anónima, sin que ningún compañero se entere, a un miembro del equipo. Tendrán que realizar una descripción acerca del carácter, gustos, cualidades o virtudes de la persona seleccionada. Ha de ser una descripción psíquica y sobre aspectos positivos de la persona. Es necesario indicar debajo de la descripción el nombre de la persona definida.

A continuación el monitor recogerá todas las descripciones e irá leyéndolas una a una en voz alta. Una vez leída, los alumnos o alumnas deberán tratar de identificar quién es la persona descrita. Se sobreentiende que el autor de la descripción no alzarará la mano cuando se lea su descripción.

El monitor/entrenador: al ser la persona que lea las descripciones, deberá eliminar u omitir si hay algún elemento inconveniente u ofensivo. También se encontrará con descripciones muy generales, que serán difíciles de adivinar, por lo que podrá aprovechar ese dato para hablar sobre el poco conocimiento mutuo que existe a menudo entre los propios compañeros.

Actividad 3. DE VASO EN VASO

- **Objetivo:** convivencia
 - **No. de participantes:** grupos de 4-5 participantes
 - **Localización:** exterior
 - **Edades:** 5-14 años
 - **Materiales:** botellas de agua de 1,5 L, vasos de petit-suisse, aros y cubos grandes con agua
 - **Tipo:** dinámico
 - **Finalidad:** preventiva y acción educativa
-

- **Temporalización:** sesión
- **Dimensión:** afectivas
- **Explicación:**

Nos dividimos en grupos de 4-5 participantes, que se distribuirán en una fila por grupo. Cada miembro del grupo separado por 2 metros aproximadamente y dentro de un aro.

Cuando se inicie el juego, el primer miembro del grupo que tendrá dos envases de petit-suisse, deberá llenarlos en un cubo de agua que tendrá próximo a él. Posteriormente, se dirigirá al siguiente compañero de la fila de su mismo equipo y tendrá que echarle el agua en sus envases de petit-suisse y regresar después a recoger más agua y repetir la acción. El segundo compañero realizará la misma acción, echando el agua en los envases del siguiente compañero, hasta llegar al último miembro de la fila que será el que deba depositar el agua dentro de la botella de agua de 1,5 L. Se deja continuar el juego durante un tiempo determinado y al finalizar serán los monitores, o entrenadores, quienes midan la cantidad de agua que tiene la botella de cada grupo para determinar el equipo campeón.

Actividad 4. PELOTAS LOCAS

- **Objetivo:** convivencia
 - **No. de participantes:** 15-30 (en grupos de 6-8)
 - **Localización:** exterior
 - **Edades:** 6-12 años
 - **Materiales:** balones o pelotas de diferentes colores
 - **Tipo:** dinámico
 - **Finalidad:** formativa
 - **Temporalización:** sesión
-

- **Dimensión:** cognitiva

- **Explicación:**

Nos dividimos en grupos de 6-8 participantes. En el espacio delimitado de juego (puede ser interior como un gimnasio o un polideportivo o un espacio exterior como un campo de fútbol) se podrán pelotas y balones de diferentes tamaños, colores y formas. El desarrollo del juego consiste en que cada grupo coja el máximo número de balones posibles y los deposite en su caja.

El entrenador, o monitor, irá durante el ejercicio modificando las normas sobre las características de los balones que puede recoger cada grupo. Una vez finalizado el tiempo estimado previamente, realizaremos un recuento para ver qué equipo ha recogido más balones y es por tanto el ganador.

TABLAS PRUEBAS T-STUDENT

INDICADORES	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor
Entiende qué es el trabajo en equipo (Ind1.)	-0,02	-0,16	0,87	-0,35	-3,35	0,00
Prefiere trabajar de forma individual (Ind2.)	-0,17	-0,97	0,34	-1,30	-6,48	0,00
Prefiere trabajar de forma colectiva aportando al grupo (Ind3.)	0,01	0,09	0,93	-0,70	-4,34	0,00
Acepta de críticas constructivas por parte del resto de compañeros (Ind4.)	-0,15	-1,28	0,20	-0,40	-2,75	0,01
Acepta las propuestas o ideas que proponen los compañeros de manera positiva (Ind5.)	-0,08	-0,73	0,47	-0,38	-2,65	0,01
Ayuda al resto del grupo de forma desinteresada con su tarea (Ind6.)	-0,07	-0,54	0,59	-0,33	-1,93	0,06
Prioriza lo colectivo a lo individual (Ind7.)	-0,08	-0,57	0,57	-0,76	-4,55	0,00
No suele tener conflictos de manera habitual (Ind8.)	-0,09	-0,67	0,50	-0,27	-2,17	0,03
Llega a acuerdos habitualmente para progresar en la realización de su actividad (Ind9.)	0,29	2,21	0,03	-0,49	-3,08	0,00
Logra acuerdos con otros grupos buscando un beneficio mutuo (p.e. intercambio de material)(Ind10.)	-0,17	-1,06	0,29	-0,43	-2,39	0,02
Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo (Ind11.)	-0,43	-2,33	0,02	-0,65	-3,27	0,00

Tabla E.1: Resultados prueba T-student dentro del valor Compañerismo.

INDICADORES	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor
Está a gusto en el equipo (Ind1..)	0,01	0,37	0,71	-0,03	-1,42	0,16
Se lleva bien con sus compañeros (Ind2.)	0,08	1,01	0,31	-0,12	-2,65	0,01
Se lleva bien con el entrenador y cuerpo técnico (Ind3.)	0,14	1,96	0,05	0,00	0,00	1
Cree que sus compañeros tienen buena opinión sobre él (Ind4.)	-0,60	-3,69	0,00	-0,08	-1,93	0,06
Cree que su entrenador tiene buena opinión sobre él (Ind5.)	-0,12	-1,18	0,24	-0,11	-1,62	0,11
Sus compañeros no se burlan o ríen de él (Ind6.)	-0,05	-0,8	0,43	-0,01	-0,16	0,87
Sus compañeros no le pegan (Ind7.)	0,11	1,46	0,15	0,01	0,18	0,85
No se burla o insulta a sus compañeros (Ind8.)	0,12	0,91	0,37	-0,09	-0,74	0,46
No pega a sus compañeros (Ind9.)	0,16	1,58	0,12	-0,03	-0,26	0,79
Trata de solucionar conflictos (Ind10.)	0,16	1,65	0,10	0,06	0,55	0,58

Tabla E.2: Resultados prueba T-student dentro del valor Convivencia.

INDICADORES	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor
Cree que es importante llevar una dieta sana y equilibrada (Ind1.)	-0,28	-2,27	0,03	-0,84	-3,97	0,00
Cree que llevar una dieta en la que predominan los dulces, golosinas...es negativa para tu salud (Ind2.)	0,35	2,46	0,02	-0,59	-3,02	0,00
Se preocupa de hidratarte antes, durante y después del partido (Ind3.)	-0,38	-2,55	0,01	-0,69	-4,66	0,00
Se preocupa de llevar la ropa oficial y material deportivo (camiseta, botas, chándal...) siempre limpio y en buenas condiciones (Ind4.)	-0,01	-0,15	0,88	-0,34	-3,01	0,00
Cree que cuidar los aspectos relacionados con una buena hidratación es importante para tu salud (Ind5.)	-0,14	-1,46	0,15	-1,12	-6,49	0,00
Cree que el dopaje y/o el consumo de tabaco y alcohol son perjudiciales para su salud (Ind6.)	0,22	2,00	0,05	-0,83	-5,57	0,00
Se ducha siempre después de realizar actividad física (Ind7.)	0,32	2,1	0,04	-0,843	-5,57	0,00
Respetas las rutinas de descanso y se va a dormir siempre a una hora similar (Ind8.)	0,12	1,59	0,12	-0,62	-3,32	0,00
Cree que si descansa adecuadamente su rendimiento y atención es mejor (Ind9.)	0,03	0,35	0,73	-0,89	-5,65	0,00

Tabla E.3: Resultados prueba T-student dentro del valor Hábitos saludables.

INDICADORES	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor
Cumple las normas y reglas establecidas por entrenadores y club (Ind1.)	0,08	1,07	0,29	-0,28	-0,09	0,01
Deja la ropa en la percha o guardada en la mochila y no en cualquier sitio cuando llegan al vestuario (Ind2.)	-0,18	-1,91	0,06	-0,54	-0,19	0,00
Deja la mochila delante de tu asiento cuando llegan o marchan del vestuario (Ind3.)	-0,98	-5,77	0,00	-0,79	-0,44	0,00
Ayudan a sacar y recoger el material antes y después de cada entrenamiento (Ind4.)	0,29	2,51	0,01	-0,28	-0,10	0,00
Cuida el material no lanzándolo, pisándolo o rompiéndolo (Ind5.)	-0,03	-0,32	0,75	-0,13	0,13	0,33
Deja limpio el vestuario (no deja tirado vendajes, envoltorios, botellas de agua...) (Ind6.)	-0,07	-0,87	0,39	-0,05	0,08	0,47
Lleva siempre la ropa oficial de club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos... (Ind7.)	0,00	0,00	1	-0,06	0,07	0,35
Lleva el material deportivo necesario a entrenamientos y partidos (sin olvidarse cosas) (Ind8.)	-0,08	-1,12	0,27	-0,24	-0,04	0,02
Son puntuales llegando antes de la hora fijada a entrenamientos, partidos, viajes o eventos... (Ind9.)	-0,04	-0,52	0,60	-0,38	-0,18	0,00

Tabla E.4: Resultados prueba T-student dentro del valor Orden.

INDICADORES	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor	Diferencia entre medias	T-student	P-Valor
Asume a las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones (Ind2.)	-0,11	-1,53	0,13	-0,19	-2,11	0,04
Asume el trabajo de los compañeros en las tareas en el campo (Ind3.)	-0,03	-0,46	0,65	-0,31	-2,93	0,01
Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario (Ind4.)	0,20	2,44	0,02	-0,12	-1,24	0,22
Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas) (Ind5.)	-0,11	-1,16	0,25	-0,17	-1,96	0,05
Respeto decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas) (Ind6.)	-0,27	-3,73	0,00	-0,17	-2,37	0,02
Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus entrenadores, compañeros y/o seguidores (Ind7.)	-0,09	-0,81	0,42	-0,41	-3,74	0,00
Se muestra cortés con compañeros, técnicos y seguidores independiente mente de su afinidad con ellos (Ind8.)	0,11	1,17	0,24	-0,26	-2,42	0,02
Saluda y se despide al llegar y marchar de las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos (Ind9.)	0,04	0,57	0,57	-0,42	-4,37	0,00
Dar las gracias cuando sea oportuno (Ind10.)	0,16	1,54	0,13	-0,58	-4,92	0,00

Tabla E.5: Resultados prueba T-student dentro del valor Respeto.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA CADA VALOR

CONVIVENCIA - GRUPO CONTROL							
Indicadores	Cod.	Pre-test			Post-test		
		Media	Mediana	DT	Media	Mediana	DT
Está a gusto en el equipo.	Ind1.	2,96	3	0,20	2,94	3	0,24
Se lleva bien con sus compañeros.	Ind2.	2,88	3	0,36	2,80	3	0,56
Se lleva bien con su entrenador y cuerpo técnico.	Ind3.	2,95	3	0,23	2,89	3	0,35
Cree que sus compañeros tienen buena opinión sobre él.	Ind4.	2,10	3	1,30	2,80	3	0,53
Cree que su entrenador tiene buena opinión sobre él.	Ind5.	2,70	3	0,75	2,80	3	0,50
Sus compañeros no se burlan o ríen de él.	Ind6.	2,82	3	0,42	2,87	3	0,48
Sus compañeros no le pegan.	Ind7.	2,93	3	0,26	2,81	3	0,60
No burlo o insulto a mis compañeros.	Ind8.	2,77	3	0,62	2,64	3	0,83
No pega a sus compañeros.	Ind9.	2,88	3	0,44	2,71	3	0,71
Trata de solucionar conflictos entre los compañeros.	Ind10.	2,87	3	0,38	2,70	3	0,72

Tabla F.1: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor convivencia del grupo control.

CONVIVENCIA - GRUPO EXPERIMENTAL							
		Pre-test			Post-test		
Está a gusto en el equipo.	Ind1.	2,97	3	0,17	3	3	0
Se lleva bien con sus compañeros.	Ind2.	2,86	3	0,39	2,98	3	0,12
Se lleva bien con su entrenador y cuerpo técnico.	Ind3.	2,98	3	0,12	2,98	3	0,12
Cree que sus compañeros tienen buena opinión sobre él.	Ind4.	2,89	3	0,4	2,97	3	0,25
Cree que su entrenador tiene buena opinión sobre él.	Ind5.	2,89	3	0,53	3	3	0
Sus compañeros no se burlan o ríen de él.	Ind6.	2,85	3	0,56	2,86	3	0,59
Sus compañeros no le pegan.	Ind7.	2,91	3	0,45	2,89	3	0,54
No se burla o insulta a sus compañeros.	Ind8.	2,51	3	0,93	2,59	3	0,92
No pega a sus compañeros.	Ind9.	2,79	3	0,73	2,81	3	0,69
Trata de solucionar conflictos.	Ind10.	2,88	3	0,54	2,81	3	0,69

Tabla F.2: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor convivencia del grupo experimental.

HÁBITOS SALUDABLES - GRUPO CONTROL							
		Pre-test			Post-test		
Cree que es importante llevar una dieta sana y equilibrada.	Ind1.	1,85	3	1,36	2,14	3	1,33
Cree que llevar una dieta en la que predominan los dulces, golosinas...es negativa para su salud.	Ind2.	2,35	3	1,11	2,06	3	1,36
Se preocupa de hidratarse antes, durante y después del partido.	Ind3.	2,45	3	1,1	2,82	3	0,57
Se preocupa de llevar la ropa oficial y material deportivo (camiseta, botas, chándal...) siempre limpio y en buenas condiciones.	Ind4.	2,84	3	0,47	2,85	3	0,5
Cree que cuidar los aspectos relacionados con una buena hidratación es importante para su salud.	Ind5.	1,71	3	1,45	1,90	3	1,43
Cree que el dopaje y/o el consumo de tabaco y alcohol son perjudiciales para su salud.	Ind6.	2,52	3	1,02	2,29	3	1,21
Se ducha siempre después de realizar actividad física.	Ind7.	2,80	3	0,50	2,47	3	1,09
Respetar las rutinas de descanso y se va a dormir siempre a una hora similar.	Ind8.	2,10	3	1,31	2,04	3	1,34
Cree que si descansa adecuadamente su rendimiento y atención es mejor.	Ind9.	2,16	3	1,25	2,20	3	1,26

Tabla F.3: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor hábitos saludables del grupo control.

ORDEN - GRUPO CONTROL							
		Pre-test			Post-test		
		Cumple las normas y reglas establecidas por entrenadores y club.	Ind1.	2,8	3	0,5	2,70
Deja la ropa en la percha o guardada en la mochila y no en cualquier sitio cuando llegan al vestuario.	Ind2.	2,66	3	0,83	2,88	3	0,44
Deja la mochila delante de su asiento cuando llegan o marchan del vestuario.	Ind3.	1,89	3	1,36	2,89	3	0,43
Ayudan a sacar y recoger el material antes y después de cada entrenamiento.	Ind4.	2,70	3	0,62	2,41	3	0,84
Cuida el material no lanzándolo, pisándolo o rompiéndolo.	Ind5.	2,64	3	0,76	2,67	3	0,68
Deja limpio el vestuario (no deja tirado vendajes, envoltorios, botellas de agua...).	Ind6.	2,78	3	0,64	2,85	3	0,56
Lleva siempre la ropa oficial de club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos...	Ind7.	2,93	3	0,26	2,92	3	0,26
Lleva el material deportivo necesario a entrenamientos y partidos (sin olvidar-se cosas).	Ind8.	2,70	3	0,73	2,78	3	0,54
Son puntuales llegando antes de la hora fijada a entrenamientos, partidos, viajes o eventos...	Ind9.	2,76	3	0,67	2,80	3	0,56

Tabla F.4: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor orden del grupo control.

RESPETO - GRUPO CONTROL							
		Pre-test			Post-test		
Asume a las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones.	Ind1.	2,75	3	0,61	2,85	3	0,35
Asume el trabajo de los compañeros en las tareas en el campo.	Ind2.	2,75	3	0,61	2,77	3	0,54
Respeta a los compañeros en la convivencia del vestuario.	Ind3.	2,90	3	0,35	2,70	3	0,69
Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas).	Ind4.	2,57	3	0,74	2,67	3	0,61
Respeta decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas).	Ind5.	2,63	3	0,62	2,89	3	0,31
Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus entrenadores, compañeros y/o seguidores.	Ind6.	2,53	3	0,78	2,62	3	0,67
Se muestra cortés con compañeros, técnicos y seguidores independientemente de su afinidad con ellos.	Ind7.	2,75	3	0,61	2,63	3	0,79
Saluda y se despide al llegar y marchar de las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos.	Ind8.	2,84	3	0,48	2,81	3	0,65
Dar las gracias cuando sea oportuno.	Ind9.	2,78	3	0,57	2,63	3	0,89

Tabla F.5: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor respeto del grupo control.

HÁBITOS SALUDABLES - GRUPO EXPERIMENTAL							
		Pre-test			Post-test		
Cree que es importante llevar una dieta sana y equilibrada.	Ind1.	1,76	3	1,37	2,56	3	0,94
Cree que llevar una dieta en la que predominan los dulces, golosinas...es negativa para su salud.	Ind2.	2,09	3	1,28	2,66	3	0,84
Se preocupa de hidratarse antes, durante y después del partido.	Ind3.	2,26	3	1,15	2,92	3	0,45
Se preocupa de llevar la ropa oficial y material deportivo (camiseta, botas, chándal...) siempre limpio y en buenas condiciones.	Ind4.	2,61	3	0,96	2,94	3	0,39
Cree que cuidar los aspectos relacionados con una buena hidratación es importante para su salud.	Ind5.	1,89	3	1,38	2,98	3	0,12
Cree que el dopaje y/o el consumo de tabaco y alcohol son perjudiciales para su salud.	Ind6.	2,20	3	1,18	3	3	0
Se ducha siempre después de realizar actividad física.	Ind7.	2,12	3	1,22	2,94	3	0,39
Respetar las rutinas de descanso y se va a dormir siempre a una hora similar.	Ind8.	1,85	3	1,4	2,44	3	1,18
Cree que si descansa adecuadamente su rendimiento y atención es mejor.	Ind9.	2,14	3	1,25	3	3	0

Tabla F.6: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor hábitos saludables del grupo experimental.

ORDEN - GRUPO EXPERIMENTAL							
		Pre-test			Post-test		
		Cumple las normas y reglas establecidas por entrenadores y club.	Ind1.	2,61	3	0,78	2,89
Deja la ropa en la percha o guardada en la mochila y no en cualquier sitio cuando llegan al vestuario.	Ind2.	2,06	3	1,25	2,58	3	0,83
Deja la mochila delante de su asiento cuando llegan o marchan del vestuario.	Ind3.	2,03	3	1,31	2,80	3	0,67
Ayudan a sacar y recoger el material antes y después de cada entrenamiento.	Ind4.	2,48	3	0,95	2,75	3	0,67
Cuida el material no lanzándolo, pisándolo o rompiéndolo.	Ind5.	2,48	3	1	2,59	3	0,95
Deja limpio el vestuario (no deja tirado vendajes, envoltorios, botellas de agua...).	Ind6.	2,88	3	0,41	2,92	3	0,45
Lleva siempre la ropa oficial de club o equipo a los entrenamientos, partidos, viajes o eventos...	Ind7.	2,88	3	0,37	2,95	3	0,37
Lleva el material deportivo necesario a entrenamientos y partidos (sin olvidar-se cosas).	Ind8.	2,64	3	0,74	2,87	3	0,55
Son puntuales llegando antes de la hora fijada a entrenamientos, partidos, viajes o eventos...	Ind9.	2,51	3	0,94	2,89	3	0,54

Tabla F.7: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor orden del grupo experimental.

RESPECTO - GRUPO EXPERIMENTAL							
		Pre-test			Post-test		
Asume a las normas establecidas por el Club, equipo/entrenadores y encargados de las instalaciones.	Ind1.	2,74	3	0,64	2,92	3	0,32
Asume el trabajo de los compañeros en las tareas en el campo.	Ind2.	2,64	3	0,74	2,94	3	0,39
Respeto a los compañeros en la convivencia del vestuario.	Ind3.	2,62	3	0,80	2,73	3	0,74
Asume las decisiones del cuerpo técnico (sin gestos, contestaciones o protestas).	Ind4.	2,74	3	0,69	2,91	3	0,39
Respeto decisiones del equipo arbitral (sin gestos, contestaciones o protestas).	Ind5.	2,74	3	0,59	2,92	3	0,27
Acepta opiniones diferentes a las suyas de sus entrenadores, compañeros y/o seguidores.	Ind6.	2,53	3	0,95	2,92	3	0,27
Se muestra cortés con compañeros, técnicos y seguidores independientemente de su afinidad con ellos.	Ind7.	2,47	3	0,91	2,72	3	0,74
Saluda y se despide al llegar y marchar de las instalaciones o vestuarios en entrenamientos y partidos.	Ind8.	2,59	3	0,76	3	3	3
Dar las gracias cuando sea oportuno.	Ind9.	2,42	3	0,93	2,98	3	0,12

Tabla F.8: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor respeto del grupo experimental.

COMPAÑERISMO - GRUPO CONTROL							
Indicadores	Cod.	Pre-test			Post-test		
		Media	Mediana	DT	Media	Mediana	DT
Entiende qué es el trabajo en equipo.	Ind1.	2,78	3	0,48	2,79	3	0,68
Prefiere trabajar de forma individual.	Ind2.	1,51	1	1,41	1,69	3	1,47
Prefiere trabajar de forma colectiva aportando al grupo.	Ind3.	2,55	3	0,91	2,57	3	0,95
Acepta de críticas constructivas por parte del resto de compañeros.	Ind4.	2,43	3	0,94	2,57	3	0,85
Acepta las propuestas o ideas que proponen los compañeros de manera positiva.	Ind5.	2,47	3	0,95	2,54	3	0,88
Ayuda al resto del grupo de forma desinteresada con su tarea.	Ind6.	2,52	3	0,87	2,60	3	0,81
Prioriza lo colectivo a lo individual.	Ind7.	2,45	3	1,01	2,56	3	0,92
No suele tener conflictos de manera habitual.	Ind8.	2,62	3	0,79	2,70	3	0,72
Llega a acuerdos habitualmente para progresar en la realización de su actividad.	Ind9.	1,99	3	1,36	1,68	3	1,44
Logra acuerdos con otros grupos buscando un beneficio mutuo (p.e. intercambio de material).	Ind10.	1,53	2	1,44	1,72	3	1,42
Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo.	Ind11.	1,55	2	1,37	2,01	3	1,31

Tabla F.9: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor compañerismo del grupo control.

COMPAÑERISMO - GRUPO EXPERIMENTAL							
		Pre-test			Post-test		
Entiende qué es el trabajo en equipo.	Ind1.	2,66	3	0,81	3	3 [2]	0
Prefiere trabajar de forma individual.	Ind2.	0,45	0	0,92	1,78	3	1,42
Prefiere trabajar de forma colectiva aportando al grupo.	Ind3.	2,15	3	1,16	2,83	3	0,60
Acepta de críticas constructivas por parte del resto de compañeros.	Ind4.	2,18	3	1,09	2,56	3	0,94
Acepta las propuestas o ideas que proponen los compañeros de manera positiva.	Ind5.	2,31	3	1,01	2,67	3	0,78
Ayuda al resto del grupo de forma desinteresada con su tarea.	Ind6.	2,23	3	1,18	2,55	3	0,96
Prioriza lo colectivo a lo individual.	Ind7.	1,91	2 [1]	1,25	2,64	3	0,90
No suele tener conflictos de manera habitual.	Ind8.	2,48	3	0,97	2,73	3	0,67
Llega a acuerdos habitualmente para progresar en la realización de su actividad.	Ind9.	2,18	3	1,1	2,66	3	0,78
Logra acuerdos con otros grupos buscando un beneficio mutuo (p.e. intercambio de material).	Ind10.	1,97	2	1,17	2,37	3	0,97
Realiza críticas constructivas con el fin de aportar al grupo.	Ind11.	1,77	2	1,23	2,39	3	1,06

Tabla F.10: Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor compañerismo del grupo experimental.

Índice de figuras

2.1. Taxonomía de valores basada en Rokeach (1979).	12
2.2. Estructura de las relaciones entre valores según la Teoría de Schwartz (1992). 15	
2.3. Esquema de las principales habilidades presentes en la educación de valores y que se promueven dentro de la educación física y el deporte.	49
3.1. Elementos de la gamificación.	90
3.2. Etapas y triangulación de la Metodología DISCREVOA 2.0 de Fierro y Bosquez (2016).	114
4.1. Muestra los años de experiencia de los entrenadores.	132
4.2. Muestra la edad de los niños que entrenan actualmente.	133
4.3. Puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los valores propuestos en la encuesta online para los entrenadores.	134
4.4. SCORM creado para el valor Respeto en español. En esta imagen se presenta el índice de contenidos presentes en el valor Respeto. Haciendo clic en cada uno de ellos se puede ver el contenido desarrollado por cada ítem.137	
4.5. SCORM creado para el valor Orden en Portugués. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor ORDEN, definición y características.	138
4.6. SCORM creado para el valor Hábitos Saludables en Alemán. En la imagen se ve la descripción del tipo de actividades desarrolladas para el valor Hábitos Saludables.	139

4.7. SCORM creado para el valor Compañerismo en Francés. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor Compañerismo, definición y características.	140
4.8. SCORM creado para el valor Convivencia en Italiano. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor Convivencia, definición y características.	141
4.9. SCORM creado para el valor Respeto en Inglés. En la imagen se ve la parte del SCORM donde se explica el contenido relacionado con el valor Convivencia, definición y características.	142
4.10. Imagen apariencia del Moodle Saveit donde se ve el listado de cursos creado para cada idioma.	143
4.11. Avatares del videojuego.	161
4.12. Interfaz del videojuego.	161
4.13. Imagen del inicio del videojuego donde aparecen las instrucciones, el botón de jugar y cerrar sesión.	164
4.14. Imagen de un partido de fútbol dentro del videojuego.	165
4.15. Aplicación web para registrar el equipo y los jugadores del mismo.	166
4.16. Pestaña “Evaluar equipo” de la aplicación para los entrenadores.	168
4.17. Cuestionario evaluación individual del Respeto	174
5.1. Resultados del cuestionario del curso online para entrenadores.	180
5.2. Número de visitas para cada recurso.	181
5.3. Evolución de las puntuaciones entre el pre-test y post-test del grupo control.	187
5.4. Evolución de las puntuaciones entre el pre-test y post-test del grupo experimental.	188
5.5. Evolución de los indicadores del valor COMPAÑERISMO dentro del grupo control.	189
5.6. Evolución de los indicadores del valor COMPAÑERISMO dentro del grupo experimental.	190
5.7. Evolución de los indicadores del valor CONVIVENCIA dentro del grupo control.	192
5.8. Evolución de los indicadores del valor CONVIVENCIA dentro del grupo experimental.	192

5.9. Evolución de los indicadores del valor HÁBITOS SALUDABLES dentro del grupo control.	193
5.10. Evolución de los indicadores del valor HÁBITOS SALUDABLES dentro del grupo experimental.	194
5.11. Evolución de los indicadores del valor ORDEN dentro del grupo control. . .	195
5.12. Evolución de los indicadores del valor ORDEN dentro del grupo experimental.	196
5.13. Evolución de los indicadores del valor RESPETO dentro del grupo control. .	197
5.14. Evolución de los indicadores del valor RESPETO dentro del grupo experimental.	197
5.15. Puntuaciones globales del grupo control y experimental en el pre-test y post-test.	200
5.16. Puntuaciones del valor respeto dentro del grupo control y experimental. . .	201
5.17. Puntuaciones del valor ORDEN dentro del grupo control y experimental. . .	203
5.18. Puntuaciones del valor HÁBITOS SALUDABLES dentro del grupo control y experimental.	204
5.19. Puntuaciones del valor compañerismo dentro del grupo control y experimental.	205
5.20. Puntuaciones del valor CONVIVENCIA dentro del grupo control y experimental.	206
5.21. Resultados global por categoría. Comparativa grupo control y experimental por categorías	208
5.22. Resultados valor respeto. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	210
5.23. Resultados valor ORDEN. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	211
5.24. Resultados valor HÁBITOS SALUDABLES. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	213
5.25. Resultados valor COMPAÑERISMO. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	214
5.26. Resultados valor CONVIVENCIA. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	216
5.27. Resultados Globales. Comparativa entre las categorías inferiores y superiores.	217

5.28.Resultados valor RESPETO. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	219
5.29.Resultados valor ORDEN. Comparativa grupo control y experimental por edades.	220
5.30.Resultados valor HÁBITOS SALUDABLES. Comparativa grupo control y experimental por edades.	222
5.31.Resultados valor COMPAÑERISMO. Comparativa grupo control y experimental.	223
5.32.Resultados valor CONVIVENCIA. Comparativa grupo control y experimental por categorías.	225

Índice de tablas

2.1. Resumen de los valores universales según la motivación que persiguen (Schwartz y Bilsky, 1987). Fuente (García et al., 2017).	14
2.2. Relación entre los enfoques y los métodos de enseñanza.	35
2.3. Resumen de los métodos de evaluación utilizados en la revisión de la literatura sobre la enseñanza de valores desde el punto de vista educativo. .	36
2.5. El juego y desarrollo de la personalidad elaborado por Chamorro (2010). . .	42
2.4. Resumen de los métodos de evaluación utilizados en la revisión de la literatura sobre la enseñanza de valores desde el punto de vista educativo. .	66
3.1. Resumen de los principales estudios sobre la utilización de videojuegos dentro de la educación, resumen del trabajo realizado por Young et al. (2012). 77	
3.2. Resumen de los principales estudios sobre la utilización de videojuegos dentro de la educación, ampliación del trabajo de Young et al. (2012)	78
3.3. Clasificación de los juegos serios según Sawyer y Smith (2008).	85
3.4. Categorías, definiciones y estrategias motivacionales del Modelo ARCS extraído de Galicia-Alarcón y Edel-Navarro (2014).	94
3.5. Categorías de videojuegos deportivos y su potencial educativo.	99
4.1. Valores del deporte derivados de la Teoría de Valores de Schwartz y Bilsky (1987).	128
4.2. Listado de valores utilizados dentro de los deportes de equipo y el fútbol. . .	130
4.3. Valores seleccionados para la investigación.	134

4.4. Tabla resumen de las actividades para el valor Respeto.	148
4.5. Tabla resumen de las actividades para el valor Orden.	151
4.6. Tabla resumen de las actividades para el valor Hábitos Saludables.	153
4.7. Tabla resumen de las actividades para el valor Compañerismo.	156
4.8. Tabla resumen de las actividades para el valor Convivencia.	158
4.9. Diseño de investigación	170
4.10. Distribución de la muestra en general.	171
4.11. Distribución o plan para la implementación	177
5.1. Muestra final del estudio.	182
5.2. Códigos de los indicadores evaluados para cada valor (parte 1).	184
5.3. Códigos de los indicadores evaluados para cada valor (parte 2).	185
5.4. Estadísticos descriptivos del grupo control.	186
5.5. Estadísticos descriptivos del grupo experimental.	187
5.6. Pruebas de contrastes dentro de sujetos.	199
5.7. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor Respeto).	201
5.8. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor ORDEN).	202
5.9. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor HÁBITOS SALUDABLES).	204
5.10. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor Compañerismo).	205
5.11. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor CONVIVENCIA).	206
5.12. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Global).	207
5.13. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor Respeto).	209
5.14. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor ORDEN).	211
5.15. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor HÁBITOS SALUDABLES).	212
5.16. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor COMPAÑERISMO).	214
5.17. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor CONVIVENCIA).	215
5.18. Muestra agrupación por categorías.	216
5.19. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Global).	217

5.20. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor RESPETO).	219
5.21. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor ORDEN).	220
5.22. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor HÁBITOS SALUDABLES).	221
5.23. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor COMPAÑERISMO).	222
5.24. Pruebas de contrastes dentro de sujetos (Valor CONVIVENCIA).	224
A.1. Lista de valores validados por Ponce et al. (Ponce-de León-Elizondo et al., 2014)	242
E.1. Resultados prueba T-student dentro del valor Compañerismo.	276
E.2. Resultados prueba T-student dentro del valor Convivencia.	277
E.3. Resultados prueba T-student dentro del valor Hábitos saludables.	278
E.4. Resultados prueba T-student dentro del valor Orden.	279
E.5. Resultados prueba T-student dentro del valor Respeto.	280
F.1. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor convivencia del grupo control.	281
F.2. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor convivencia del grupo experimental.	282
F.3. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor hábitos saludables del grupo control.	282
F.4. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor orden del grupo control.	283
F.5. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor respeto del grupo control.	284
F.6. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor hábitos saludables del grupo experimental.	285
F.7. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor orden del grupo experimental.	286
F.8. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor respeto del grupo experimental.	287
F.9. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor compañerismo del grupo control.	288

F.10. Estadísticos descriptivos relativos a los indicadores del valor compañerismo del grupo experimental.	289
--	-----

Bibliografía

- Abt, C. (1970). *The art and science of games that simulate life Viking*. New York, Press.
- Abt, C. C. (1987). *Serious Games*. University Press of América, Lanham, MD.
- Akkerman, S., Admiraal, W., y Huizenga, J. (2009). Storification in history education: A mobile game in and about medieval amsterdam. *Computers & Education*, 52(2):449–459.
- Akpınar, Y. (2009). validation of a learning object review instrument: Relationship between ratings of learning objects and actual learning outcomes. *International Journal of Doctoral Studies*, 4:291–302.
- Alonso, L., Castillo, I., Martínez, V., y Muñoz, Y. (2013). Medoa: Metodología para el desarrollo de objetos de aprendizaje. *Obtenido de http://www.iiis.org/CDs2013/CD2013SCI/CISCI_2013/PapersPdf/XA247VX.pdf*.
- Annetta, L. A., Minogue, J., Holmes, S. Y., y Cheng, M.-T. (2009). Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics. *Computers & Education*, 53(1):74–85.
- Aranda, D. (2015). *Game & Play: diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*. Editorial UOC.
- Arena, D. A. y Schwartz, D. L. (2014). Experience and explanation: Using videogames to prepare students for formal instruction in statistics. *Journal of Science Education and Technology*, 23(4):538–548.
- Arnau, J. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Arnold, P. (1999). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Ayuntamiento de Valencia (2018). Con respeto ganamos todos". Plan de prevención de la violencia en el Fútbol Base. Recuperado de <http://www.futbolconrespeto.com>.

- Azeiteiro, U. M., Bacelar-Nicolau, P., Caetano, F. J., y Caeiro, S. (2015). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from portugal. *Journal of Cleaner Production*, 106:308–319.
- Bailey*, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1):71–90.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8):397–401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., y Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1):1–27.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, volume 4. Buenos Aires: Aique.
- Barab, S. A., Scott, B., Siyahhan, S., Goldstone, R., Ingram-Goble, A., Zuiker, S. J., y Warren, S. (2009). Transformational play as a curricular scaffold: Using videogames to support science education. *Journal of Science Education and Technology*, 18(4):305.
- Barajas, A., Muñoz, J., y Álvarez, F. (2007). Modelo instruccional para el diseño de objetos de aprendizaje: Modelo midoa. *Virtual Educa*, pages 18–22.
- Becker, K. (2017). *Choosing and using digital games in the classroom*. Switzerland: Springer.
- Belver, M. H. (2007). *La creatividad a través del juego: propuestas del Museo Pedagógico de Arte Infantil para niños y adolescentes*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, 50(3):153–158.
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Washington, DC: Character Education Partnership*.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., y Camacho, D. (2011). Designing videogames for foreign language learning. In *4th International Conference ICT for Language Learning*, Florence, Italy.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., y Camacho, D. (2012). Combining Face-to-Face Learning with Online Learning in Virtual Worlds. In *Proceedings of European Association for Computer Assisted Language Learning Conference (EUROCALL 2011)*, pages 1–5.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., y Camacho, D. (2013a). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1):210–220.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., y Camacho, D. (2013b). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers and Education*, 60(1):210–220.
-

- Bettelheim, B. y Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Blair, R. y Capel, S. (2008). Intended or unintended? Issues arising from the implementation of the UK Government's 2003 Schools Workforce Remodelling Act. *Perspectives in Education*, 26(2):105–121.
- Bloom, B. S. et al. (1977). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Boletín Oficial del Estado (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738.
- Bonora, L., Martelli, F., y Marchi, V. (2019). Digitgame: gamification as amazing way to learn stem concepts developing sustainable cities idea in the citizen of the future. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 14(4):10–19.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., y Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4):1272–1286.
- Boyd, C. (2006). Darfur activism meets video gaming. *BBC News*, 6.
- Brady, L. (2008). Strategies in values education: Horse or cart?. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5):81–89.
- Braithwaite, V. A. y Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1):250–263.
- Breuer, J. y Bente, G. (2010). Why so serious? On the Relation of Serious Games and Learning. 4(1):7–24.
- Bruder, M. (2000). *El cuento y los afectos: los afectos no son cuento*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Bruner, J. (1979). *El desarrollo del niño*. Madrid: Morata.
- Caballero-Hernández, J. A., Palomo-Duarte, M., y Dodero, J. M. (2017). Skill assessment in learning experiences based on serious games: A Systematic Mapping Study. *Computers & Education*, 113:42–60.
- Camiré, M. y Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2):193–207.
- Camiré, M. y Trudel, P. (2014). Helping youth sport coaches integrate psychological skills in their coaching practice. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(4):617–634.
-

- Camiré, M., Trudel, P., y Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach athletes life skills and values. *The sport psychologist*, 27(2):188–200.
- Campbell, D. T. (1973). Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Technical report.
- Canabal, M., Sarasa, A., y Sacristán, J. C. (2008). Lom-es: Un perfil de aplicación de lom. In *V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables*.
- Carbonell Carrera, C., Saorín, J. L., y Hess Medler, S. (2018). Pokémon go and improvement in spatial orientation skills. *Journal of Geography*, 117(6):245–253.
- Carranza, M. y Mora, J. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo: 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3):153–167.
- Castrillón, E. P. (2011). Propuesta de metodología de desarrollo de software para objetos virtuales de aprendizaje-mesova. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(34):113–137.
- CC.OO, A. (2009). El respeto. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5).
- Cecchini, J., González, C., Fernández, J., y Arruza, J. (2005). Validación de un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los grupos “ultras” en los estadios de fútbol. *Trabajos de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes)*.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C., y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del programa delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares [alter effects of the delfos program of education in values through sport in young students]. *Revista de educación*, 346:167–186.
- Cecchini, J. A. y Montero, J. (2003). Consequences of the intervention programme for developing Hellison’s Personal and Social Responsibility on fair-play and self-control behaviours. *Psicothema*, 15(4):631–637.
- Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Méndez Giménez, A., Fernández Río, F. J., Contreras Jordán, O. R., y Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, (20):260–265.
- Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2014). Meta-percepciones de competencia de terceros significativos, competencia percibida, motivación situacional y orientaciones de deportividad en jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2):285–293.
-

- Cejudo, J. y Latorre, S. (2015). Effects of the spock videogame on improving emotional intelligence in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2).
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3):19–37.
- Chang, S.-C. y Tung, F.-C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1):71–83.
- Charsky, D. (2010). From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics. *Games and Culture*, 5(2):177–198.
- Charuchinda, I. (2019). Problem-solving in the trickster tales of nasrdin avanti: Folktales from the uyghur people. *Manusya: Journal of Humanities*, 22(2):134–155.
- Chipia, J. F. (2011). Juegos Serios: Alternativa Innovadora. *Conocimiento Libre y Educación (CLED)*, 2(2):1–18.
- Christensen, J. F. y Gomila, A. (2012). Moral dilemmas in cognitive neuroscience of moral decision-making: A principled review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(4):1249–1264.
- Coakley, J. (2016). Positive Youth Development Through Sport: Myths, beliefs and realities. In N.L., H., editor, *Positive youth development through sport*, pages 21–33. London: Routledge.
- Coldby, A. y Kolhlberg, L. (1987). *The measurement of moral judges*. New York: Cambridge University Press.
- Consejo Superior de Deportes, . (2010). Proyecto marco nacional de la actividad física y el deporte en edad escolar. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/proyecto-marco-nacional-de-la-actividad-fisica-y-el-deporte-en-edad-escolar/deporte-en-edad-escolar/13688>.
- Contreras, O. (1998). *Teaching physical education. A constructivist approach*. Barcelona: Inde.
- Coombs, J. R. y Meux, M. (1971). Teaching strategies for value analysis. *National Council for the Social Studies- Year Book*, pages 29–74.
- Corti, K. (2006). Game-based Learning a serious business application. *Informe de Pixel Learning*, 34(6):1–20.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., y Capdevila, L. (1995). Prevalent values in young spanish soccer players. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4):353–371.
-

- Cruz Feliu, J., Boixadós i Anglès, M., Torregrosa, M., y Mimbrero Palop, J. (1996). ¿ existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de psicología del deporte*, 5(2):0111–134.
- Cushion, C. J. y Jones, R. L. (2014). A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: socialisation and the 'hidden curriculum' in professional football. *Sport, Education and Society*, 19(3):276–298.
- Dahm, M. J. (2015). Dilemma-based approach to teaching ethics: Life lessons for family and consumer sciences college seniors. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 32(1):29–41.
- Danish, S., Fazio, R., Nellen, V., y Owens, S. (2002). Community-based life skills programs: Using sport to teach life skills to adolescents. *Exploring sport and exercise psychology*, 2:269–288.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In *Primary prevention works: issues in children's and families' lives*, pages 291–313.
- Danish, S. J. y Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1):100–113.
- De Araújo, V. A. A. y Vilarrassa, G. S. (2003). Moralidad, sentimientos y educación. *Educación*, (31):47–66.
- de Europa, C. (1992). *Código de ética deportiva*. Madrid: Comité de Ministros.
- De Gloria, A., Bellotti, F., y Berta, R. (2014). Serious games for education and training. *International Journal of Serious Games*, 1(1).
- DeBusk, M. y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of teaching in physical education*, 8(2):104–112.
- Dede, C., Ketelhut, D., y Nelson, B. (2004). Design-based research on gender, class, race, and ethnicity in a multi-user virtual environment. In *Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA*.
- del Blanco Aguado, Á., Torrente, J., Martínez-Ortiz, I., y Fernández-Manjón, B. (2011). Análisis del uso del estándar scorm para la integración de juegos educativos. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del / da Aprendizaje / Aprendizagem*, 6(3):118–127.
- Del Moral, M. E. y Cernea, D. A. (2005). Diseñando objetos de aprendizaje como facilitadores de la construcción del conocimiento. In *II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/symposia/spdece05/pdf/ID16.pdf>.
- Del Moral Pérez, M. E., García, L. C. F., y Duque, A. P. G. (2015). Videojuegos: Incentivos multisensoriales potenciadores de las inteligencias múltiples en educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2):243–270.
-

- Delgado, A. y Gómez, E. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 66(4):573–584.
- DeSmet, A., Van Ryckeghem, D., Compernelle, S., Baranowski, T., Thompson, D., Crombez, G., Poels, K., Van Lippevelde, W., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., et al. (2014). A meta-analysis of serious digital games for healthy lifestyle promotion. *Preventive medicine*, 69:95–107.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pages 9–15. ACM.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Díaz-Antón, G. y Pérez, M. (2005). Hacia una ontología sobre lms. *Proceeding VII Jornadas Internacionales de las Ciencias Computacionales*.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G., et al. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3):75–88.
- Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 53(2):67–83.
- Djassemi, M. (2018). A team project approach for teaching and assessment of basic ethics core values. In *INTED2018 Proceedings*, 12th International Technology, Education and Development Conference, pages 4418–4426. IATED.
- Dormann, C. y Biddle, R. (2008). Understanding game design for affective learning. In *Proceedings of the 2008 Conference on Future Play: Research, Play, Share*, pages 41–48. ACM.
- Eley, D. y Kirk, D. (2002). Developing citizenship through sport: The impact of a sport-based volunteer programme on young sport leaders. *Sport, education and society*, 7(2):151–166.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1):31–49.
- Ennis, C. D., Cothran, D. J., Davidson, K. S., Loftus, S. J., Owens, L., Swanson, L., y Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1):52–71.
- Epstein, L. H., Beecher, M. D., Graf, J. L., y Roemmich, J. N. (2007). Choice of interactive dance and bicycle games in overweight and nonoverweight youth. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(2):124–131.
- Falcão, W. R., Bloom, G. A., y Gilbert, W. D. (2012). Coaches' perceptions of a coach training program designed to promote youth developmental outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4):429–444.
-

- Fare Networks (2015). Football People action weeks. Recuperado de <http://farenet.org/resources/football-people-action-weeks/>.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. M., Domínguez Romero, E., y Armas Ranero, I. d. (2011). *Herramienta para la revisión de la Calidad de Objetos de Aprendizaje Universitarios (COdA): guía del usuario. v. 1.1*. Universidad Complutense.
- Fierro, W. R. y Bosquez, V. A. (2016). Design and production of a learning object for university teaching: An experience from theory to practice. In *2016 XI Latin American Conference on Learning Objects and Technology (LACLO)*, pages 1–6.
- Fogg, B. J. (2002). Persuasive technology: using computers to change what we think and do. *Ubiquity*, 2002(December):5.
- Foster, A. N. (2011). The process of learning in a simulation strategy game: Disciplinary knowledge construction. *Journal of Educational Computing Research*, 45(1):1–27.
- Fraenkel, J. R. (1977). *How to teach about values: An analytic approach*. Prentice-Hall., Englewood Cliffs, N.J.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., y Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1):19–40.
- Freire, E. d. S., Marques, B. G., y Miranda, M. L. d. J. (2016). Teaching values in physical education classes: the perception of brazilian teachers. *Sport, Education and Society*, pages 1–13.
- Frijda, N. (2007). What emotions might be? comments on the comments. *Social Science Information*, 46(3):433–443.
- Fronidzi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de cultura económica.
- Galicia-Alarcón, L. y Edel-Navarro, J. (2014). Revisión del modelo atención, relevancia, confianza y satisfacción (arcs). *Los Modelos Tecno-Educativos*, 47.
- Gao, Z., Lee, A. M., Solmon, M. A., y Zhang, T. (2009). Changes in middle school students' motivation toward physical education over one school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4):378–399.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2007). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años: Programa juego: 4 a 6 años. *Madrid: Pirámide*.
- García, D. R. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo. *Revista española de pedagogía*, pages 105–120.
- García Aretio, L. (2005). *Objetos de aprendizaje: características y repositorios*. BENED.
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., y Pulido, J. J. (2016). Effects of an intervention programme with teachers on the development of positive behaviours in spanish physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6):572–588.
-

- García, A. V., Barrero, L. F., y Muñoz, C. R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22:123 – 146.
- Gaudlitz, M. (2008). Encantar a los alumnos en la bioética: el método socrático. *Rev Educ Cienc Salud [Internet]*, 5(1):41–44.
- Gibbons, S. L. y Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1):85–98.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., y Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66(3):247–255.
- Goldstone, W. (2011). *Unity 3. x game development essentials*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Gómez-Chacón, I. M. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional.
- González, A. M. P. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (4):79–90.
- Gonzalez-Barbone, V. y Anido-Rifon, L. (2008). Creating the first SCORM object. *Computers & Education*, 51(4):1634–1647.
- González Lozano, F. (2001). *Educating in Sport. Education in values from the Physical Education and sports animation*. Madrid: Editorial CCS.
- González-Pardo, A., Rosa, A., y Camacho, D. (2014). Behaviour-based identification of student communities in virtual worlds. *Computers Science and Information Systems*, 11(1):195–213.
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gouveia, V. V., Santos, W. S., Milfont, T. L., Fischer, R., Clemente, M., y Espinosa, P. (2010). Teoría Funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2):213–224.
- Grau, M. P. y Prat, S. S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Inde.
- Greendorfer, S. (1992). Sport socialization. In Horn, T., editor, *Advances in sport psychology*, pages 201–218. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*, 20(3):47–51.
-

- Gros, B. (2003). The impact of digital games in education. *First Monday*, 8(7):6–26.
- Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1 (7), 251-264.
- Guilmain, E. y Guilmain, G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años:(escalas y pruebas psicomotrices)*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Gulati, S. y Pant, D. (2017). Education for values in schools—a framework. *Department of Educational Psychology and Foundations of Education, National Council of Educational Research and Training*.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gimnos.
- Gutierrez, M. (1996). Desarrollo de valores en la educación física el deporte. *Revista Apunts educació física i sport*, (51):100–108.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual on values in physical education and sport*. Barcelona: Paidós.
- Haan, N., Aerts, E., y Cooper, B. (1985). *On moral grounds: The search for practical morality*. New York: New York University Press.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C., et al. (1999). *Análisis multivariante*, volume 491. Madrid: Prentice Hall.
- Hamari, J. y Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise. In *ECIS*, volume 105.
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? — a literature review of empirical studies on gamification. In *47th Hawaii International Conference on System Science*, pages 3025–3034.
- Hamari, J. y Sjöblom, M. (2017). What is esports and why do people watch it? *Internet research*, 27(2):211–232.
- Harris, A., Yuill, N., y Luckin, R. (2008). The influence of context-specific and dispositional achievement goals on children's paired collaborative interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3):355–374.
- Harris, D. (2008). *A comparative study of the effect of collaborative problem-solving in a Massively Multiplayer Online Game (MMOG) on individual achievement*. University of San Francisco.
- Harwood, C. (2008). Developmental consulting in a professional football academy: The 5cs coaching efficacy program. *The sport psychologist*, 22(1):109–133.
- Hawkins, D. (2009). Using game equipment to teach. *Curriculum Review*, 48(6):10–11.
-

- Hayes, E. y Silberman, L. (2007). Incorporating video games into physical education. *Journal of Physical Education*, 78(February):18–24.
- Heineman, K. (2001). The values of sport, a sociological perspective. *Apunts, Educación Física y Deportes.*, 64:17–25.
- Hellison, D. R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics Publishers Champaign, IL.
- Hellison, D. R. (1990). Teaching pe to at-risk youth in chicago—a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(6):38–39.
- Hellison, D. R. et al. (1995). Teaching responsibility through physical activity. *Teaching responsibility through physical activity*.
- Hellison, D. R. y Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Human Kinetics.
- Hersh, R. H., Reimer, J., y Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, volume 34. Narcea Ediciones.
- Hitosugi, C. I., Schmidt, M., y Hayashi, K. (2014). Digital game-based learning (dgb) in the 12 classroom: The impact of the un's off-the-shelf videogame, food force, on learner affect and vocabulary retention. *Calico Journal*, 31(1):19–39.
- Hortal, A. (2003). Ética aplicada y conocimiento moral. In *Razón pública y éticas aplicadas: Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, pages 91–120. Tecnos.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Huizinga, J. y Iudens, H. (1955). A study of the play element in culture.
- Ibarrola, B. (2014). *Cuentos para educar niños felices*. Ediciones SM España.
- Iglesias, J. L. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1):103–118.
- Irigaray, M. V. y María del, R. L. (2014). Cine y video en el aula: La enseñanza de la historia a través de videojuegos de estrategia. dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clio Asociados*, (19):411–437.
- Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Eunsa.
- Izumi-Taylor, S., Samuelsson, I. P., y Rogers, C. S. (2010). Perspectivas hacia el juego en tres naciones. estudio comparativo entre japon, los estados unidos y suecia. *Early Childhood Research & Practice*, 12(1).
- Johnson, D. y Wiles, J. (2003). Effective affective user interface design in games. *Ergonomics*, 46(13-14):1332–1345.
-

- Johnson, S. D., Aragon, S. R., y Shaik, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of interactive learning research*, 11(1):29–49.
- Jones, C. (2005). Character, virtue and physical education. *European Physical Education Review*, 11(2):139–151.
- Jones, M. (2007). *Positive youth development through sport: teaching life skills*. PhD thesis.
- Jørgensen, K. M. y Strand, A. M. C. (2011). Towards a storytelling ethics for management education. *Effectively integrating ethical dimensions in management education*, pages 253–271.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Kahle, L. R. (1983). *Social values and social change: Adaptation to life in America*. Praeger Publishers.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Wiley San Francisco.
- Kato, P. M. (2010). Video games in health care: Closing the gap. *Review of general psychology*, 14(2):113.
- Ke, F. y Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: cooperative or not? *British journal of educational technology*, 38(2):249–259.
- Kebritchi, M. (2008). *Effects of a computer game on mathematics achievement and class motivation: An experimental study*. University of Central Florida.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the arcs model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3):2.
- Khalili, A., Davodi, M., Pouladi, S., Paymard, A., Shayan, A., Azodi, P., Azodi, F., Vardanjani, M. M., y Jahanpoor, F. (2016). Comparative study on the effect of professional ethics education using two methods, group discussion and multi-media software on the knowledge of nursing students. *Research Journal of Pharmaceutical Biological and Chemical Sciences*, 7(4):2776–2781.
- Kim, K. R. y Moon, N. M. (2013). Designing a social learning content management system based on learning objects. *Multimedia tools and applications*, 64(2):423–437.
- Klimmt, C. (2009). Serious games and social change: Why they (should) work. In *Serious Games*, pages 270–292. Routledge.
- Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., y Hajer, M. (2010). The socratic dialogue and teacher education. *Teaching and teacher education*, 26(4):1104–1111.
- Koh, K., Camiré, M., Lim Regina, S., y Soon, W. (2017a). Implementation of a values training program in physical education and sport: a follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2):197–211.
-

- Koh, K. T., Camiré, M., Bloom, G. A., y Wang, C. (2017b). Creation, implementation, and evaluation of a values-based training program for sport coaches and physical education teachers in singapore. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(6):795–806.
- Koh, K. T., Ong, S. W., y Camiré, M. (2016a). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3):295–312.
- Koh, K. T., Ong, S. W., y Camiré, M. (2016b). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3):295–312.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 1(51):23–92.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. *Moral development and behavior: Theory research and social issues*, pages 31–53.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The psychology of moral development*, volume 2. San Francisco: harper & row.
- Kohlberg, L. y Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2):53–59.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kong, W. M. y Knight, S. (2017). Bridging the education–action gap: a near-peer case-based undergraduate ethics teaching programme. *Journal of medical ethics*, 43(10):692–696.
- Koster, R. (2013). *Theory of fun for game design*. .^oReilly Media, Inc."
- Koutsaftis, C. y Georgopoulos, A. (2015). A serious game in the Stoa of Attalos: Edutainment, heritage values and authenticity. In *Proceedings of 2nd International Congress on Digital Heritage, 28 September–2 October.*, pages 751–752, Granada, Spain.
- Kulshreshtha, P. (2005). Business ethics versus economic incentives: Contemporary issues and dilemmas. *Journal of Business Ethics*, 60(4):393–410.
- Kupchenko, I. y Parsons, J. (1987). *Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches*. ERIC.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata, Madrid.
- Landazabal, M. G. y Azumendi, J. M. F. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*, volume 4. Ministerio de Educación.
- Lapsley, R., Kulik, B., Moody, R., y Arbaugh, J. (2008). Is identical really identical? an investigation of equivalency theory and online learning. *Journal of Educators Online*, 5(1).
-

- Lara-Cabrera, R. y Camacho, D. (2017). A Taxonomy and Survey on Affective Games. *Future Generation of Computer Systems FGCS*.
- Latorre, A., del Rincón Igea, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grupo92.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3):347–360.
- Lee, M. J. y Cockman, M. (1995). Values in Children's Sport: Spontaneously Expressed Values Among Young Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30:337–350.
- Lee, M. J., Whitehead, J., y Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the youth sport values questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(4):307–326.
- Lee, S. y Goh, G. (2012). La investigación-acción para tratar la transición del kindergarten a la escuela primaria. el aprendizaje auténtico, el juego constructivo y el juego imaginativo de niños. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1).
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*, volume 4. Barcelona: Anthropos Promat.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1990). *Juego y desarrollo infantil*, volume 2. Madrid: UNED.
- Llopis-Goig, R. (2009). Racism and Xenophobia in Spanish Football: Facts, Reactions and Policies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 47(1):35–43.
- Lokanadha, Reddy, G., Thankachan, T. C., y Vijaya Anuradha, R. (2013). Effectiveness Of Value Analysis Model Of Teaching In Developing Value Processing Skills Among Secondary School Students. *Indian Streams Research Journal*, 3(8).
- López, F. y Ley, C. (2018). *La motivación intrínseca durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de conceptos en ciencias naturales*. Universidad Autónoma de Manizales.
- Ma, M., Oikonomou, A., y C. Jainm, L., editors (2011). *Serious Games and Eduntainment Applications*. Springer-Verlag, London.
- MacLean, J. y Hamm, S. (2008). Values and Sport Participation: Comparing Participant Groups, Age, and Gender. *Journal of Sport Behavior*, 31(4):352–367.
- Madrona, P. G. (2006). Educar en valores a través de juegos motores y deportes: concreción práctica en educación física. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21):109–129.
- Madrona, P. G., Jordán, O. R. C., y Barreto, I. G. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación*, 47:71–96.
-

- Maíllo, A. (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Barcelona: Labor.
- Maiztegi, N. A. (2007). Literatura infantil y educación ética: análisis de un libro. *Revista de psicodidáctica*, 12(1):153–166.
- Maldonado, J. J., Bermeo, J. L., y Mejía, M. (2015). Dicrevoa: A proposal for the design, creation and evaluation of learning objects. In *2015 Latin American Computing Conference (CLEI)*, pages 1–11. IEEE.
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? heuristics for designing instructional computer games. In *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems*, pages 162–169. ACM.
- Malone, T. W. (1987). Making learning fun: A taxonomic model of intrinsic motivations for learning. *Conative and affective process analysis*.
- Marcano, B. (2008). Serious Games and Training in the Digital Society. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9(3).
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *RLCSNJ*, 13(2).
- Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marsh, P. and Fox, K. and Carnibella, G. and McCann, J. and Marsh, J. (2005). *Football Violence and Hooliganism in Europe*. The Amsterdam Group.
- Martín, A. (2006). Vamos a contar un cuento. *Revista Digital de Investigación y Educación*, N_22.
- Martín, J. Ó. G. (2013). El dilema moral en el área de educación física. una propuesta práctica. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (8):40–50.
- Mason, R., Weller, M., y Pegler, C. (2003). Learning in the connected economy. *The Open University course team, IET, Open University*.
- Massa, S. M. y Pesado, P. M. (2012). Evaluación de la usabilidad de un objeto de aprendizaje por estudiantes. *TE & ET*.
- Mayo, M. J. (2009). Video games: A route to large-scale stem education? *Science*, 323(5910):79–82.
- Mc Inerney, J. y Lees, A. (2018). Values exchange: using online technology to raise awareness of values and ethics in radiography education. *Journal of medical radiation sciences*, 65(1):13–21.
- Medeiros, E. D., Gouveia, V. V., da Silva Gusmão, E. É., Milfont, T. L., da Fonseca, P. N., y Aquino, T. A. A. (2012). Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. *Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)*, 13(3).
-

- Menéndez-Ferreira, R. Ruíz Barquín, R., Maldonado, A., y Camacho, D. (2018). Education in sports values through gamification. In *Proceedings of INTED2018 Conference on 5th-7th March 2018, Valencia, Spain*, pages 6139–6147.
- Menéndez-Ferreira, R., Barquín, R. R., Maldonado, A., y Camacho, D. (2018). Education in sports values through gamification. In *Proceedings of INTED2018 Conference on 5th-7th March 2018, Valencia, Spain*, pages 6139–6147.
- Menendez-Ferreira, R., Gonzalez-Pardo, A., Ruíz Barquín, R., Maldonado, A., y Camacho, D. (2019). Design of a software system to support value education in sports through gamification techniques. *Vietnam Journal of Computer Science*, 6(01):57–67.
- Mhurchu, C. N., Maddison, R., Jiang, Y., Jull, A., Prapavessis, H., y Rodgers, A. (2008). Couch potatoes to jumping beans: A pilot study of the effect of active video games on physical activity in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1):8.
- Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*.
- Micheloni, E., Tramarin, M., Rodà, A., y Chiaravalli, F. (2019). Playing to play: a piano-based user interface for music education video-games. *Multimedia Tools and Applications*, 78(10):13713–13730.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J., y Shields, D. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49(1):114–129.
- Moghadam, M. P., Sari, M., Balouchi, A., Madarshahian, F., y Moghadam, K. (2016). Effects of storytelling-based education in the prevention of drug abuse among adolescents in iran based on a readiness to addiction index. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 10(11):IC06.
- Monsalve Pulido, J. A. y Aponte Novoa, F. A. (2012). Medeovas-metodología de desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje. *Conferencias laCIO*, 3(1).
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3):503–508.
- Moreno, C. M., Vicente, E. S., y Martínez, C. E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1):11–30.
- Moreno Alejo, J. A., Gómez Zermeño, M. G., y García Vázquez, N. J. (2015). El videojuego didáctico interactivo: un recurso para fomentar valores en estudiantes de educación básica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, (2):1–25.
- Moshirnia, A. y Israel, M. (2010). The educational efficacy of distinct information delivery systems in modified video games. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3):383–405.
-

- Motilal, S. (2010). *Applied Ethics and Human Rights: Conceptual Analysis and Contextual Applications*. New Delhi: Anthem Press.
- Munévar Mesa, O. R. (2018). El lenguaje no verbal dibujo artístico en la formación del valor respeto en los estudiantes de la educación básica. *Conrado*, 14(64):164–168.
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5):165–180.
- O’Callaghan, P. M., Reitman, D., Northup, J., Hupp, S. D., y Murphy, M. A. (2003). Promoting social skills generalization with adhd-diagnosed children in a sports setting. *Behavior Therapy*, 34(3):313–330.
- O’Hanlon, C. (2007). Eat breakfast, drink milk, play xbox: The daily recipe for students’ health and fitness is taking on a new ingredient long thought to be a poison: Video games. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 34(4):34.
- O’Hearn, T. C. y Gatz, M. (1996). The educational pyramid: A model for community intervention. *Applied and Preventive Psychology*, 5(3):127–134.
- O’Hearn, T. C. y Gatz, M. (1999). Evaluating a psychosocial competence program for urban adolescents. *Journal of Primary Prevention*, 20(2):119–144.
- O’Hearn, T. C. y Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youths’ problem-solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community psychology*, 30(3):281–303.
- Okolo, C. M. (1992). The effect of computer-assisted instruction format and initial attitude on the arithmetic facts proficiency and continuing motivation of students with learning disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(4):195–211.
- Omeñaca, J. V. R. (2014). *La Educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio de la aplicación de un programa sistémico en un grupo de Educación Primaria*. PhD thesis, Universidad de La Rioja.
- Omeñaca, J. V. R., de León Elizondo, A. P., Arazuri, E. S., y San Emeterio, M. A. V. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28):270–276.
- Orey, M. (2010). *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. CreateSpace North Charleston.
- Ortega, G., Durán, L., Franco, J., Giménez, F., Jiménez, P., y Jiménez, A. (2014). Competir para compartir... valores. *Madrid: Fundación Real Madrid*.
- Ortega, R. y Tenorio, J. M. (2006). El cuento. *Investigación y Educación*, 26(3):1–6.
-

- O'Donohoe, S. y Vedrashko, I. (2011). Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. *International Journal of Advertising*, 30(1):181–189.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., y Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology*, 17(3):247–254.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education*, 53(3):603–622.
- Paracha, S., Jehanzeb, S., y Yoshie, O. (2015). A Serious Game for Inculcating Islamic Values in Children. In *Proceedings - 2013 Taibah University International Conference on Advances in Information Technology for the Holy Quran and Its Sciences, NOORIC 2013*, pages 172–177.
- Parker, A., Morgan, H., Farooq, S., Moreland, B., y Pitchford, A. (2017). Sporting intervention and social change: football, marginalised youth and citizenship development. *Sport, Education and Society*, pages 1–13.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). *La educación en valores y su práctica en el aula*. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
- Parrish, R. (2003). *Sports Law and Policy in the European Union*. Oxford: Manchester University Press.
- Passi, B. y Singh. (2004). *Value Education, (Value Analysis Model)*. National Psychological Corporation., Agra.
- Paton, A. y Kotzee, B. (2019). The fundamental role of storytelling and practical wisdom in facilitating the ethics education of junior doctors. *Health*.
- Peek, L. E., Peek, G. S., y Horras, M. (1994). Enhancing arthur andersen business ethics vignettes: Group discussions using cooperative/collaborative learning techniques. *Journal of Business Ethics*, 13(3):189–196.
- Pellegrini, A. y Smith, P. (2003). *Development of play.*, pages 276–291. Londres: Sage Publications.
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of gamification. Recuperado de <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>.
- Pérez-Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, SA.
- Pérez Sánchez, A. M. y Martín Linares, X. (2003). Educación en valores en el profesional de ciencias médicas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(1):65–72.
- Peterson, M. (2010). Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. *Simulation & Gaming*, 41(1):72–93.
-

- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., y Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The sport psychologist*, 19(1):63–80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., y Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *Journal of primary prevention*, 24(3):325–334.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1990). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Technical report, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Pivec, M., Hable, B., y Coakley, D. (2012). Serious sports: Game-based learning in sports. *15th International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL*.
- Pohl, K. (2008). *Ethical reflection and emotional investment in computer games*, pages 92–107. Potsdam: University Press.
- Ponce-de León-Elizondo, A., Ruiz-Omeñaca, J. V., Valdemoros-San-Emeterio, M., y Sanz-Arazuri, E. (2014). Validation of a Questionnaire on Values in Team Sports in Didactic Context. *Universitas Psychologica*, 13(3):1059–1070.
- Ponce de León Elizondo, Ana, Sanz Arazuri, E., Valdemoros San Emeterio, M. Á., y Ramos Echazarreta, R. (2009). Personal values in physical-sport. A study of young people, parents and teachers. *Bordon*, 61(1):29–41.
- Prawda, A. (2008). *Mediación escolar sin mediadores*. Editorial Bonum.
- Proios, M. y Proios, M. (2008). The effects of teaching styles of gymnastics and basketball exercises on children's model development within the framework physical education. *International Journal of Physical Education*, 45(1):13.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rath, L., Harmin, M., y Simon, S. (1966). Values and teaching: Working with values in the classroom. *Columbus, Ohio: Charles Merrill*.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (2014). Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420.
- Real Federación Española de Fútbol (2014). Reglamento General. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B9RJdHfzKk7EYmlReGVJb3U4Qlk/view>.
- Rest, J. (1984). *Major components of morality*, pages 24–38. New York: Wiley.
- Rest, J. R., Thomas, S. J., y Bebeau, M. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Psychology Press.
-

- Richards, C. H. y Alder, G. S. (2014). The effects of unstructured group discussion on ethical judgment. *Journal of Education for Business*, 89(2):98–102.
- Ritterfeld, U., Cody, M., y Vorderer, P. (2009). *Serious Games: Mechanisms and Effects*. London: Routledge.
- Rodríguez-Groba, A., Eirín-Nemiña, R., y Alonso-Ferreiro, A. (2017). Materiales y recursos didácticos contra la discriminación y la exclusión en el deporte en edad escolar. *Education Siglo XXI*, 35(3 Noviembre):85.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding the Human Values: Individual and Societal*. New York: Free Press.
- Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J., y Merrell, R. (2007). The impact of video games on training surgeons in the 21st century. *Archives of surgery*, 142(2):181–186.
- Sandoval Forero, C. G. y Triana Sánchez, Á. (2017). The videogame as a prosocial tool: Implications and applications for reconstruction in Colombia. *Análisis Político*, 30(89):38–58.
- Sanmartín, M. G. (2014). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335:105 – 126.
- Sawyer, B. y Smith, P. (2008). Serious games taxonomy. In *Paper presented at the meeting Serious Game Summit 2008, Game Developer Conference.*, pages 1–54.
- Scheler, M. (2001). *Ética*. Number 45. Madrid: Caparrós.
- Schrier, K. (2011). *Ethical thinking and video games: The practice of ethics in Fable III*. PhD thesis, Doctoral dissertation.
- Schrier, K. (2015). Epic: A framework for using video games in ethics education. *Journal of Moral Education*, 44(4):393–424.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(C):1–65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4):19–45.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2:1–20.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3):550–562.
-

- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Economía*, 34(28):145–160.
- Sell, K., Lillie, T., y Taylor, J. (2008). Energy expenditure during physically interactive video game playing in male college students with different playing experience. *Journal of American College Health*, 56(5):505–512.
- Selman, R. (1988). Utilización de estrategias de negociación interpersonal y capacidades de comunicación: una exploración clínica longitudinal de dos adolescentes perturbados. *HINDE, R. y otros. Relations interpersonnelles et développement des savoirs. Friburg: Delval.*
- Serodio, A., Kopelman, B. I., y Bataglia, P. U. (2016). The promotion of medical students' moral development: a comparison between a traditional course on bioethics and a course complemented with the konstanz method of dilemma discussion. *International Journal of Ethics Education*, 1(1):81–89.
- Shaftel, F. R., Shaftel, G. A., y Cracknell, J. (1967). *Role-playing for social values: Decision-making in the social studies*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Shee, D. Y. y Wang, Y.-S. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers & Education*, 50(3):894–905.
- Shields, D. L. L. y Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics Publishers.
- Sicart, M. (2009). Mundos y sistemas: Entendiendo el diseño de la gameplay ética. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1 (7), 45-61.
- Sicart, M. (2011). *The ethics of computer games*. Cambridge: MIT Press.
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. London, UK: MIT Press.
- Siedentop, D., Hastie, P., y Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., y Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 59(3):623–664.
- Smith, P. y Dutton, S. (1979). Play and training in direct and innovative problem solving. *Child Development*, 50(3):830–836.
- Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(5):22–25.
-

- Souter, J. (2008). Nintendo wii as an inclusive learning tool. *Disability Support Services Unit*, 7(3).
- Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. *Educational researcher*, 35(8):19–29.
- Stevenson, J. (2011). A framework for classification and criticism of ethical games. In *Designing games for ethics: Models, techniques and frameworks*, pages 36–55. IGI Global.
- Stone, R. J., Panfilov, P. B., y Shukshunov, V. E. (2011). Evolution of aerospace simulation: From immersive virtual reality to serious games. In *Recent Advances in Space Technologies (RAST), 2011 5th International Conference on*, pages 655–662. IEEE.
- Strawhacker, A., Bers, M., Verish, C., Sullivan, A., y Shaer, O. (2018). Enhancing children's interest and knowledge in bioengineering through an interactive videogame. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 17(1):55–81.
- Stride, A. (2014). Let us tell you! south asian, muslim girls tell tales about physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4):398–417.
- Superka, D. P. y Johnson, P. L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials*. Colorado: Social Science Education Consortuim, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Susi, T. y Johannesson, M. (2007). Serious Games: An Overview. Technical report, HS- IKI -TR-07-001. School of Humanities and Informatics University of Skövde, Sweden.
- Suswandari (2017). Incorporating beliefs, values and local wisdom of betawi culture in a character-based education through a design-based research. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3):574–585.
- Thomas, K. G. y Gatz, M. (1997). A tale of two school districts: Lessons to be learned about the impact of relationship building and ecology on consultations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3):297–320.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7):1791–1798.
- Torregrosa, M. y Lee, M. J. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de psicología del deporte*, 9(1):71–86.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate.
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakuş, T., İnal, Y., y Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, 52(1):68–77.
- Utria, O. (2007). La importancia del concepto de motivación en la psicología. *Revista digital de psicología*, 2(3):55–78.
-

- Valls, F., Redondo, E., Fonseca, D., Garcia-Almirall, P., y Subirós, J. (2016). Videogame technology in architecture education. In *International Conference on Human-Computer Interaction*, pages 436–447. Springer.
- Van Hentenryck, P. y Coffrin, C. (2014). Teaching creative problem solving in a mooc. In *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education*, pages 677–682. ACM.
- Vella, S. A., Oades, L. G., y Crowe, T. P. (2013). A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: Impact on the developmental experiences of adolescent athletes. *International journal of sports science & coaching*, 8(3):513–530.
- Vidoni, C. y Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3):285–310.
- Vila, G. O., González, J. D., Martín, J. F., Fuentes-Guerra, J. G., Martín, P. J. J., Sánchez, C. J., Robles, M. A., y Camacho-Miñano, M. J. (2016). Moral development in sports at school age: Towards a fair play behaviours typology expressed in the white card (tarjeta blanca) programme. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, (91):21–29.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.
- Warren, S. J., Dondlinger, M. J., y Barab, S. A. (2008). A muve towards pbl writing: Effects of a digital learning environment designed to improve elementary student writing. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1):113–140.
- Weber, J. M. y Lennon, R. (2007). Multi-course comparison of traditional versus web-based course delivery systems. *Journal of educators online*, 4(2):1–19.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., y Weyringer, S. (2016). Improving professional practice through practice-based research: Vake (values and knowledge education) in university-based teacher education. *Vocations and Learning*, 9(1):63–84.
- Weiss, M. R. y Bredemeier, B. (1990). *Moral development in sport*, pages 331–378. New York: Wiley.
- Weiss, M. R., Smith, A. L., y Stuntz, C. P. (2008). *Moral development in sport and physical activity*. Human Kinetics.
- Weiss, M. R., Stuntz, C. P., Bhalla, J. A., Bolter, N. D., y Price, M. S. (2013). ‘more than a game’: Impact of the first tee life skills programme on positive youth development: Project introduction and year 1 findings. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 5(2):214–244.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Philadelphia: Wharton School Press.
-

- Wiley, D. A. et al. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The instructional use of learning objects*, 2830(435):1–35.
- Wilson, S. y Currier, S. (2002). What is ims content packaging. *CETIS Standards Briefings Series, JISC*.
- Wouters, P., Van Oostendorp, H., y Van Der Spek, E. D. (2010). Game design: The mapping of cognitive task analysis and Game Discourse Analysis in creating effective and entertaining serious games. In *ECCE 2010 - European Conference on Cognitive Ergonomics 2010: The 28th Annual Conference of the European Association of Cognitive Ergonomics*, pages 287–293.
- Wright, W. y Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press.
- Wrzesien, M. y Raya, M. A. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the e-junior project. *Computers Education*, 55(1):178–187.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., y Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1):61–89.
- Zagal, J. P. (2009). Ethically notable videogames: Moral dilemmas and gameplay. In *Breaking new ground: Innovation in games, play, practice and theory, Proceedings of DiGRA 2009*.
- Zagal, J. P. (2011). Ethical reasoning and reflection as supported by single-player videogames. In *Designing games for ethics: Models, techniques and frameworks*, pages 19–35. IGI Global.
- Zhao, Z. y Linaza Iglesias, J. L. (2015). Relevance of videogames en the learning and development of young children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2):301–328.
- Zheng, D. (2006). *Affordances of three-dimensional virtual environments for English Language learning: An ecological psychological analysis*. PhD thesis, University of Connecticut.
- Zins, J. y Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3):233–255.
- Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual Reality to Games. *Computer*, 38(9):25–32.
-