

La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo

Education in values from the sport: research on the implementation of a comprehensive program in team sports

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca*, Ana Ponce de León**, Eva Sanz** y M^a Ángeles Valdemoros**

*CEIP Las Gaunas (España), **Universidad de La Rioja (España)

Resumen. Al deporte, en general, y a los deportes de equipo de un modo específico, se les atribuye un amplio potencial en el terreno de la educación en valores. Pero, en último término, el deporte constituye un entorno cuya influencia educativa depende de la orientación que se da a la práctica y de la acción pedagógica que se articula en torno a él. Partiendo de estas premisas, el estudio analizó la influencia de un programa integral de educación en valores para los deportes de equipo, en el sistema de valores de los participantes y en su actuación en el seno de la práctica deportiva. Se utilizó el Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo (CVDE) en relación con el primero de los objetos de investigación y la información procedente del Cuaderno para Vivir los Valores en el Deporte, el Diario de Clase de los Alumnos y las grabación de los momentos de evaluación compartida y de interacciones vividas en clase, en relación con el segundo. Los principales resultados remitieron a un sistema de valores coherente con una orientación ética del deporte que se mantuvo a lo largo del programa. Asimismo, se hicieron explícitos la convivencia positiva, las acciones prosociales, el posicionamiento constructivo ante situaciones de exclusión y discriminación, el compromiso en relación con la actuación deportiva y la resolución negociada de las situaciones de conflicto.

Palabras clave. Educación en valores, deportes de equipo, programa educativo integral, educación física.

Abstract. It is attributed to the sport in general, and to team sports in a specific way, a vast potential in the field of education in values. However, ultimately, sport is an environment whose educational influence depends on the orientation given to the practice and pedagogical action that revolves around it. Based on these premises, the study analyzed the influence of a comprehensive program of education in values for team sports, in the system of values of the participants and their performance at the heart of the sport. We used the Questionnaire on Values in Team Sports (QVTS) in relation to the first object of research and information from the notebook to live the values in sport, the newspaper's class of students, the recording of the moments of shared evaluation and interactions in class, in relation to the second. The main results referred to a system of values consistent with an ethical orientation of the sport that is maintained throughout the programme. Also made explicit the positive coexistence, prosocial actions, constructive positioning in situations of exclusion and discrimination, the commitment to the sport performance and the negotiated resolution of conflict situations.

Kew words. Education in values, team sports, comprehensive educational program, physical education

Introducción

En los últimos lustros, entre las cuestiones que más debate han suscitado en relación con la educación se sitúan las vinculadas al ámbito axiológico. A veces de forma tácita y otras de modo explícito, la educación en valores se ha convertido en uno de los tópicos educativos más relevantes (Andreu, 2006; Ruiz Omeñaca, 2012).

Dentro de este contexto el deporte se manifiesta como una actividad ambivalente, dicotómica, paradójica en relación con la educación en valores (Duran, 2013). Los deportes en general y los deportes de equipo, basados en una lógica interna de colaboración-oposición, de un modo más específico, constituyen un entorno cuya influencia educativa depende de la orientación que se dé a la práctica (Ponce de León, Sanz, Valdemoros y Ramos, 2009). Dentro de este contexto, la ética en el deporte no hay que buscarla en su esencia, sino en las pautas de actuación que se marcan en su seno (Díaz Cambó y Hernández Mendo, 2012). Se hace, en consecuencia, preciso, dotar al deporte de una orientación educativa y ética.

Partiendo de estas consideraciones y centrándonos ya en los antecedentes de investigación, una de las líneas de intervención educativa y de investigación en torno al deporte como contexto de participación ética ha estado ligada al desarrollo del juicio moral, desde la discusión de dilemas morales. Éste fue el objeto de la investigación llevada a cabo por Vivó (2001), Gutiérrez Sanmartín y Vivó (2005). A partir de la implementación de un programa basado en la discusión de dilemas morales, con alumnos de educación secundaria, obtuvieron mejoras en el razonamiento moral en más de la mitad de los participantes. Por otro lado, entre los resultados del citado estudio, cabe resaltar que un tercio del grupo experimental manifestó un comportamiento más justo y honesto tras la aplicación del programa.

Otro referente que ha sustentado diversas propuestas en nuestro entorno es el que, en el ámbito norteamericano, representa Hellison

(1991,1995). Hellison promovió un programa de intervención centrado en la responsabilidad, susceptible de ser aplicado tanto en el marco de la educación física escolar como en el del deporte en contextos extraescolares. Adaptando dicho programa, Gutiérrez Sanmartín et al. (2002) desarrollaron una investigación con un grupo de adolescentes en riesgo de exclusión. Los resultados (Gutiérrez Sanmartín et al., 2002; Gutiérrez Sanmartín, 2004) remitieron a una significativa aceptación en el seno del grupo de iguales, hecho especialmente relevante en relación con la integración social de los participantes. También se dio una mejora significativa en las creencias de autoeficacia en relación con la obtención de recursos sociales y la autorregulación de la conducta.

Desde la aplicación del mismo programa, Escartí et al. (2006) concluyeron la manifestación de una tendencia descendente en las conductas de agresión y un decremento en el número de interrupciones. Mientras, la ayuda se mantuvo a niveles elevados a lo largo de todo el proceso.

Por su parte, Pardo (2008) realizó un estudio de casos en relación con la influencia que un programa de educación en valores basado en el de Hellison ejercía sobre alumnos de educación secundaria en situación social desfavorecida. El estudio concluyó que el programa tuvo una incidencia positiva sobre la responsabilidad, el respeto, la participación, el trabajo en equipo, la colaboración, el conocimiento de los compañeros, la ayuda a los demás y la confianza.

Finalmente, desde programas de educación en valores centrados en ámbitos concretos, como el desarrollo del juicio moral o la responsabilidad, la evolución ha llevado hacia un terreno en el que los programas se han tornado más complejos y más abiertos a elementos contextuales. En esta dirección, Planchuelo (2008) evaluó un programa de educación física para la mejora del desarrollo moral y de los comportamientos con una orientación ética, aplicado a alumnado de primaria. El programa se vertebraba desde la incorporación de ideales de deportividad, la actuación desde la creación de los equipos, la incorporación de estrategias de autocontrol, la incidencia sobre la resolución de conflictos, la discusión de dilemas morales, la introducción del refuerzo positivo ante conductas con una orientación ética y la reflexión compartida con el grupo de clase. La investigación concluyó con la confirmación parcial de la hipótesis, en función de la cual el programa propiciaba un progreso en el desarrollo moral de los participantes. Especialmente relevante fue el

estudio de la incidencia del programa en las conductas positivas. Se evaluó dicha influencia en relación con conductas dirigidas a los iguales (ayuda, apoyo, aceptación, aceptación del puesto y comportamiento apacible), a los docentes (cooperación, comportamiento activo, prestar atención y aceptar sanciones), al equipamiento (recoger, conservar y recuperar) y al cuidado de las instalaciones. La investigación confirmó que el programa suscitaba un incremento en las conductas positivas.

En una línea similar se inscribió el trabajo realizado por Ruiz Omeñaca (2004a, 2004b), basado en la implementación de un programa de educación en valores dentro del área de educación física, con cuatro grupos de alumnos de un colegio rural agrupado. La intervención educativa se basó en tres pilares: proveer un contexto ético, desarrollar propuestas motrices con una lógica interna cooperativa e implementar un programa complementario centrado en varios ámbitos ligados al sentido ético de la actividad física. Desde una investigación de naturaleza cualitativa (Ruiz Omeñaca, 2004b) se concluyó que el programa propició un incremento de la autoestima, progresos en el razonamiento moral, un alto grado de compromiso ético, un aumento de la cohesión grupal, mejoras en las relaciones de convivencia, muestras de actuación prosocial y una orientación constructiva en la resolución de conflictos.

Hecho el recorrido por el estado de la cuestión, cabe resaltar que resultaba relevante estudiar la incidencia de un programa sistémico de educación en valores social y culturalmente situado, que incidiera en los diferentes contextos de educación deportiva y que diera respuesta a las necesidades detectadas en su ámbito de aplicación. En esta dirección, desde la investigación que aquí se recoge se plantearon los siguientes objetivos:

1. Diseñar, aplicar, evaluar durante su puesta en práctica, y adecuar de forma consecuente un Programa para Vivir los Valores desde los Deportes de Equipo (PVVDE).

2. Comprender los referentes éticos y los procesos vividos por los participantes durante el desarrollo de la vertiente escolar del PVVDE.

3. Analizar los sistemas de valores de los participantes, la jerarquía a la que los someten y los cambios experimentados por su participación en el PVVDE.

Metodología

Programa objeto de estudio

La función transformadora de la realidad llevó a elaborar el PVVDE, objeto de análisis en esta investigación, con una intencionalidad ligada al afianzamiento de aspectos positivos y al cambio constructivo de la vida y del propio espacio vivencial de los participantes. En su diseño se tuvieron en cuenta varias señas de identidad:

- Un marco axiológico global.
- La vinculación a la globalidad de experiencias morales de los participantes.
- La articulación desde la vida escolar, familiar y, en su caso, desde la práctica de deportes de equipo en contextos extraescolares.
- La intervención desde la convergencia entre agentes educativos.
- La orientación hacia el desarrollo de un comportamiento moral en el seno de la práctica deportiva.
- La articulación de modos de hacer ligados a la creación de un clima ético de aula.
- La concepción de las decisiones metodológicas relacionadas con la organización de los aprendizajes, como prácticas con contenido moral.
- La vertebración a través de planteamientos metodológicos ligados a la educación en valores, variados y complementarios.
- La actuación desde elementos interconectados y vinculados a las prácticas éticas.
- La creación de un cuaderno de educación en valores que contenía actividades, con el fin de que fueran realizadas por los participantes.

El marco axiológico se vinculó a un sistema articulado del que formaban parte tanto valores integrados en el Proyecto Educativo del

centro en el que se desarrolló el programa, como otros vinculados a los deportes de colaboración-oposición (Ponce de León, Ruiz Omeñaca, Valdemoros y Sanz, 2014): libertad, responsabilidad, autoestima, autosuperación, competencia motriz, salud, respeto, diálogo, tolerancia, amistad, colaboración, cooperación, solidaridad, justicia, deportividad, respeto a las reglas, autorrealización, apoyo emocional, ayuda, acogida, cohesión, espíritu de equipo y paz.

El PVVDE se implementó a través de tres caminos. El primero aludía a la vertiente escolar del programa e integraba tres vías, dentro de las unidades didácticas de iniciación al fútbol y al baloncesto:

a. La que pretendía educar en valores desde los referentes que constituyen los procesos comunicacionales y las relaciones interpersonales que se propician entre los alumnos, y entre éstos y el maestro, y que se encuentran en la base de un buen clima moral dentro del grupo. Entre las actuaciones, adquirirían especial relevancia: la intervención sistemática prestando atención personalizada a cada participante, la puesta en juego de estrategias disciplinarias inductivas, la promoción de procesos de diálogo orientados hacia la negociación y la colaboración en situaciones de conflicto, la reflexión grupal compartida sobre cuestiones socioafectivas, el modelado en relación con las actitudes prosociales, y la puesta en juego de prácticas reflexivas y deliberativas.

b. La integrada por los elementos curriculares susceptibles de incidir sobre el desarrollo de valores personales y sociales en la medida en que generan contextos con un sentido ético. Entre ellos adquirirían especial relevancia las alternativas metodológicas (aprendizaje cooperativo y modelo comprensivo desde el cuestionamiento adicional sobre aspectos de naturaleza afectiva, social y ética) y el posicionamiento en torno a la evaluación (evaluación compartida con orientación formativa).

c. La relacionada con el desarrollo de propuestas específicamente diseñadas para educar en valores, desde planteamientos ligados a la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, la autorregulación y el autocontrol, y la comprensión crítica. En conjunto se presentaron 30 propuestas de actividad a las que los participantes debían dar respuesta fuera del horario escolar para ser puestas en común en tiempo de clase de educación física.

El segundo de los ámbitos de actuación se centró en la intervención con las familias desde la generación y seguimiento de claves de actuación en relación con elementos relevantes desde la perspectiva de la educación en valores. Se prestó atención a: la delimitación de los valores en los deportes de equipo, la promoción de la deportividad, el apoyo afectivo a los niños en su práctica deportiva, la actuación como espectadores, la orientación no sexista en el deporte y la influencia de los medios de comunicación.

Y el tercero estuvo vinculado al entrenamiento deportivo desde los clubes de fútbol y baloncesto, en los que los participantes practicaban deportes de equipo y, de modo análogo, sirvió para tejer redes de acciones vinculadas a una práctica deportiva moralmente orientada. En concreto, estuvo relacionado con las siguientes áreas de intervención: la educación en valores desde el día a día, la promoción de la deportividad y el juego limpio, el entrenador como modelo ético, la promoción de un deporte no sexista y la valoración crítica del modelo que constituyen los deportistas de alta competición.

Participantes

Por lo que respecta a los participantes, el grupo objeto de investigación (G) estaba integrado por 25 alumnos de 6º curso de educación primaria ($M= 11.64$, $D. T.= 0.34$). De ellos, el 48 % eran chicas y el 52% eran chicos. El 28 % formaba parte del club de fútbol participante en la fase extraescolar del programa. Asimismo, el 36 % practicaba deporte extraescolar en el club de baloncesto que se integró en el programa. Por lo tanto, en conjunto un 54% constituía el subgrupo G1, que practicaba deportes de equipo en contexto extraescolar. Mientras el 36 % formaba parte del subgrupo G2 que no practicaba deporte desde la estructura de clubes relacionados con los deportes de equipo.

Posicionamiento paradigmático y decisiones metodológicas

La perspectiva adoptada durante esta investigación estuvo impreg-

nada por la concepción interpretativa propia del modelo de racionalidad práctico, tendente a comprender el proceso y las acciones de los participantes, y del sentido transformador de la realidad implícito en el paradigma sociocrítico (Sierra, 2009). Desde una óptica metodológica se puso en juego alternativas de investigación complementarias (Niño, 2010).

Fijados estos referentes, es preciso considerar que, su conjunto, esta investigación se inscribe en la línea de:

- La investigación de campo, dado que se desarrolló en un espacio educativo natural.
- La investigación aplicada, orientada hacia la resolución de problemas prácticos.
- La investigación cuantitativa-cualitativa, en cuanto a la complementariedad en el carácter de las medidas tomadas y de la interpretación de éstas.
- La investigación idiográfica, centrada en la singularidad del programa objeto de aplicación y de los procesos vividos por los participantes.
- El estudio de caso único.

Y a esta perspectiva se sumó un planteamiento ligado a la comprensión y mejora de la situación en la que se desarrollaba la práctica educativa (Kemmis y McTaggart, 1988). Se trató de adoptar una posición de crítica reflexiva implícita en los procedimientos de investigación-acción (Stenhouse, 2007).

Procedimiento, instrumentos y análisis de los datos

En el seno de la investigación se integraron 4 estudios, 2 de los cuales se presentan en este artículo.

(1) A través de investigación cualitativa, se trató de profundizar en los referentes éticos de los participantes y en los procesos vividos en el PVVDE. Se analizó la información procedente de 4 fuentes (el cuaderno para vivir los valores desde el deporte -CVVD-, que integraba 30 actividades diseñadas específicamente para promover la reflexión, el diario de clase de los participantes y las grabaciones, tanto de los momentos de evaluación compartida, como de interacciones vividas clase). Se creó un sistema de categorías integrado por 10 categorías de primer nivel (Tabla 1), 31 subordinadas y 45 de segundo nivel. El análisis se realizó utilizando el programa de análisis cualitativo Nvivo 9.2.

(2) Desde la investigación cuantitativa, se profundizó en el conocimiento de los valores de referencia de los participantes, en la jerarquía a los que sometían y en la evolución a través de la participación en el programa. Se delimitaron variables personales (de género y de práctica extraescolar) y axiológicas (relativas a valores y a la jerarquía de valores). Se aplicó en fases de pre y postest el Cuestionario sobre Valores en los Deportes de Equipo (CVDE), validado por Ponce de León, Ruiz Omeñaca, Valdemoros y Sanz (2014) ($\alpha = 0.738$), que permite acceder tanto al conocimiento científico de los valores de los participantes como a la jerarquía a la que los someten. Utilizando SPSS V. 19, se realizó un estudio descriptivo de los resultados obtenidos tanto en el sistema de valores como en su jerarquía. Se estudio la diferencia entre los sistemas de valores de los grupos G1, integrado por participantes que practicaban fútbol o baloncesto desde la estructura de los clubes deportivos implicados en la vertiente extraescolar del programa, y G2, del que formaban parte los participantes que no practicaban deportes de equipo en contexto extraescolar, así como los cambios experimentados por cada uno de los grupos a lo largo del programa tanto en su sistema de valores como en su jerarquía.

Resultados

Estudio sobre los referentes éticos de los participantes y los procesos vividos durante el programa

La presentación de los resultados del estudio cualitativo (Tabla 1), relativos a los referentes éticos de los participantes y los procesos generados por el PVVDE, se centrará en los que, desde nuestra óptica, resultan relevantes en la medida en que aportan elementos especialmente valiosos en relación con la investigación.

Tabla 1.
Categorías y resultados del proceso de categorización.

Categoría	Descriptor	Referencias sobre el total codificadas	Cobertura (% del texto analizado)
1	Clarificación de valores en relación con los participantes en deportes de equipo	880	13,96
1.1	Referencias relativas a las preferencias en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo.	23	1,55
1.2	Referencias relativas a lo que estiman en los compañeros de equipo	25	0,49
1.3	Referencias relativas a lo que valoran de forma negativa en los compañeros de equipo	23	0,46
1.4	Referencias relativas a lo que estiman en los adversarios	23	0,29
1.5	Referencias relativas a lo que valoran de forma negativa en los adversarios	23	0,29
1.6	Apreciaciones sobre el origen del bienestar en la práctica de deportes de equipo	549	7,35
1.7	Valoración sobre alternativas de atribución causal	214	3,53
1.7.1	Atribuciones causales internas basadas en el esfuerzo	56	0,79
1.7.2	Atribuciones causales internas centradas en el progreso	53	0,85
1.7.3	Atribuciones causales internas basadas en la capacidad	33	0,53
1.7.4	Atribuciones causales externas basadas en el azar	44	0,85
1.7.5	Atribuciones causales externas basadas en la actuación de los demás	28	0,51
2	Comprensión crítica	483	19,93
2.1	Valoración crítica de situaciones reales vinculadas al espacio vivencial de los participantes	128	6,6
2.2	Valoración crítica de cuestiones ligadas al deporte espectáculo	355	13,33
3	Expresión del mundo emocional	337	5,17
3.1	Emociones y sentimientos positivos	238	3,19
3.1.1	Emociones y sentimientos positivos en contextos hipotéticos	0	0
3.1.2	Emociones y sentimientos positivos en contextos reales	238	3,19
3.2	Emociones y sentimientos negativos	99	1,98
3.2.1	Emociones y sentimientos negativos en contextos hipotéticos	88	1,85
3.2.2	Emociones y sentimientos negativos en contextos reales	11	0,13
4	Convivencia general en el seno del grupo	179	2,15
4.1	Convivencia positiva	166	1,88
4.2	Convivencia negativa	13	0,27
5	Asertividad	71	1,47
5.1	Manifestaciones de asertividad	51	1,12
5.1.1	Manifestaciones de asertividad en contextos hipotéticos	35	0,56
5.1.2	Manifestaciones de asertividad en contextos reales	16	0,56
5.2	Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia	20	0,35
5.2.1	Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia, dentro de contextos hipotéticos	13	0,16
5.2.2	Manifestaciones no asertivas en la defensa de la posición propia, dentro de contextos reales	7	0,19
6	Prosocialidad	580	8,95
6.1	Prosocialidad como referencia que forma parte de la identidad personal	193	3,03
6.1.1	Ayuda como referencia personal	51	0,69
6.1.2	Acoger como referencia personal	47	0,74
6.1.3	Mostrar comprensión como referencia personal	74	1,28
6.1.4	Cooperar como referencia personal	21	0,32
6.2	Actuaciones prosociales en el contexto de la práctica	362	4,94
6.2.1	Actuación orientada a ayudar	299	3,89
6.2.2	Acoger como pauta de actuación	30	0,39
6.2.3	Mostrar comprensión como pauta de actuación	9	0,15
6.2.4	Cooperar como pauta de actuación	24	0,51
6.3	Justificación de la actuación prosocial	25	0,98
7	Exclusión, discriminación, igualdad y equidad	240	5,66
7.1	Objeto de situaciones de exclusión y/o discriminación	118	3,17
7.2	Sujeto de situaciones de exclusión y/o discriminación	21	0,29
7.3	Referencias a situaciones de exclusión y/o discriminación	25	0,49
7.4	Toma de posición en defensa de la inclusión y la no discriminación	27	0,74
7.5	Actuación personal ante situaciones de exclusión y/o discriminación	46	0,92
7.6	Actuación personal en defensa de la igualdad y/o la equidad	3	0,05
8	Compromiso de carácter ético en la actividad de clase	317	4,71
8.1	Compromisos éticos	14	0,41
8.2	Valoración del cumplimiento de los compromisos éticos	303	4,3
9	Deportividad y juego limpio	90	1,75
9.1	Compromisos adquiridos en relación con la deportividad y el juego limpio	0	0
9.2	Actuación en relación con la deportividad y el juego limpio	90	0,95
9.2.1	Respeto a las reglas de juego	8	0,07
9.2.2	Incumplimiento de las reglas de juego	1	0,02
9.2.3	Conductas deportivas	80	1,64
9.2.4	Conductas antideportivas	1	0,02
10	Tratamiento del conflicto	402	8,67
10.1	Perspectiva ante conflictos hipotéticos	209	4,48
10.1.1	Elusión	0	0
10.1.2	Imposición	0	0
10.1.3	Cesión	0	0
10.1.4	Negociación	47	0,85
10.1.5	Colaboración	28	0,57
10.1.6	Búsqueda de ayuda externa	19	0,46
10.1.7	Arbitraje	0	0
10.1.8	Conciliación	0	0
10.1.9	Mediación	0	0
10.1.10	Posición ante la falta de acuerdo	115	2,6
10.2	Inexistencia de conflictos en situaciones reales	128	1,06
10.3	Actuación en situaciones reales de conflicto	65	3,13
10.3.1	Actuación basada en la elusión	2	0,06
10.3.2	Actuación basada en la imposición	0	0
10.3.3	Actuación basada en la cesión	6	0,29
10.3.4	Actuación basada en la negociación	47	0,85
10.3.5	Actuación basada en la colaboración	0	0
10.3.6	Actuación basada en la búsqueda de ayuda externa	2	0,08
10.3.7	Actuación basada en el arbitraje	0	0
10.3.8	Actuación basada en la conciliación	0	0
10.3.9	Actuación basada en la mediación	8	2,05
10.3.10	Actuación ante la falta de acuerdo	0	0
11	Unidades textuales irrelevantes en relación con la investigación	367	27,58

En la primera de las diez categorías de análisis, relativa a la clarificación de valores, cabe resaltar que en relación con las personas con las que practicar deportes de equipo el mayor número de unidades textuales (UT) categorizadas remitieron a compañeros que brindan ayuda (40% UT) y a las relaciones de amistad (16%):

Me gusta tener como compañeros/as a gente que practique ese deporte porque me pueden aportar ayuda y hacerme mejorar. (CVVD. Participante 17. Actividad 2)

Asimismo, se valoraron como fuente de bienestar en situaciones reales las pautas de atribución internas relacionadas con el esfuerzo (100% UT) y el progreso (100% UT):

Pensar que te has esforzado o que estás mejorando y que por eso lo has logrado, me hace sentir mejor y valorarme más. (CVVD. Participante 7. Actividad 4)

En relación con la segunda de las categorías, se puso el acento en la comprensión crítica de cuestiones ligadas al deporte espectáculo desde posicionamientos en los que se consideraba injusta la dedicación temporal que los medios de comunicación prestan al deporte masculino en relación con el femenino (100% UT) fundamentalmente bajo motivaciones basadas en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (56% UT):

Por cada minuto que se dedicaba en la televisión a informar de deporte femenino, se dedicaban diecinueve al deporte masculino. Nueve de cada diez retransmisiones deportivas eran de deporte masculino. ¿Crees que es justo lo que cuenta el texto que hemos leído? No. (CVVD. Participante 6. Actividad 19)

Porque todos tenemos el mismo derecho. (CVVD. Participante 11. Actividad 19)

Porque están discriminando a las mujeres. (CVVD. Participante 9. Actividad 19)

También se consideró injusta la brecha económica existente entre los deportistas que publicitan artículos deportivos y los trabajadores que los producen (100% UT). Por otro lado, se pusieron ejemplos de deportistas que realizan acciones susceptibles de ser valoradas positivamente tanto dentro del terreno de juego (19 UT), como fuera de él (24 UT).

Respecto a la tercera categoría: expresión del mundo emocional, es preciso destacar que el 70,62% de las UT pertenecientes a la misma se ubicaron entre las emociones y los sentimientos positivos en contextos reales, frente al 3,26% que remitió a emociones y sentimientos negativos en contextos reales. El origen de las emociones positivas aludió a haber hecho algo bien (20%), haber recibido ayuda (14,29%) y haber compartido la actividad con buenos compañeros (11,43%). Por otro lado, es preciso resaltar que el número de UT relativas a emociones y sentimientos positivos se incrementó a lo largo del programa:

Me he sentido contenta, alegre y un poco emocionada, especialmente cuando he metido una canasta de un poco lejos y la he metido limpia. (Diario de clase. Participante 3. Sesión 10)

Me he sentido bien porque yo no sé jugar al baloncesto, pero mi amiga me ha enseñado y ayudado. (Diario de clase. Participante 4. Sesión 1)

Me he sentido muy bien porque estaba con mis mejores amigos. (Diario de clase. Participante 8. Sesión 11)

En la categoría cuarta, relativa a la convivencia en el seno del grupo, el 92,73% de las UT remitieron a la convivencia positiva. En su origen se situaron aspectos como el buen entendimiento en el seno del grupo (66,67%), el apoyo recíproco (12,12%) y la amistad (12,12%):

La convivencia ha sido buena porque nos hemos entendido bien. (Diario de clase. Participante 14. Sesión 16)

La convivencia ha sido buena porque siempre nos hemos apoyado. (Diario de clase. Participante 12. Sesión 3)

La convivencia ha sido buena porque somos todos amigos. (Diario de clase. Participante 22. Sesión 5)

Por lo que respecta a la quinta categoría, centrada en la asertividad, la escasa cantidad de UT categorizadas (1,47%) no permite conceder un valor concluyente a los resultados.

Cobran también especial relevancia los resultados centrados en la categoría sexta: prosocialidad, y dentro de ellos los relativos a las actuaciones prosociales en el seno de la práctica. La conducta a la que aludió un mayor número de UT fue la de ayuda, y dentro de esta subcategoría el 93,32% de las UT remitían a su presencia, frente al 6,68% que aludía a su ausencia:

También Laura, mi compañera, me ha ayudado. (Diario de clase. Participante 13. Sesión 5)

Mi compañera me ha ayudado. Me ha dicho cómo podía hacerlo mejor. (Evaluación compartida 1. Participante 6. Sesión 20)

He ayudado a mis compañeros desmarcándome y ellos recomendándome lo mejor para mi equipo. (Diario de clase. Participante 13. Sesión 5)

En relación con la séptima categoría, centrada en la exclusión, la discriminación, la igualdad y la equidad, cabe resaltar que ante situaciones de exclusión o discriminación los participantes manifestaron actitudes tendientes a acoger a las personas discriminadas o excluidas (60% de las UT), apoyarles (12% de las UT) y defender sus derechos (12% de las UT):

Y lo que he dicho es que si quiere unirse a mi equipo. (CVVD. Participante 3. Actividad 15)

Por lo que respecta a la octava categoría se establecieron compromisos compartidos por el grupo centrados en aspectos con contenido moral, como no mostrar desprecio, compartir las ideas, respetar a los demás o ser tolerantes con los compañeros. Los resultados remitieron a una valoración positiva de su cumplimiento (84% UT).

La novena categoría, centrada en la deportividad y el juego limpio, remitió a referentes como respetar a los demás (9,49% UT), no agredir física o verbalmente (8,86% UT), cumplir las reglas de juego (8,22% UT):

Para ser deportiva:

Me comprometo a respetar al contrincante. Me comprometo a escuchar a los demás. Me comprometo a no pelearme. Me comprometo a esforzarme. Me comprometo a ayudar a los que no saben. Me comprometo a respetar las normas. Me comprometo a mantener la unión del equipo. (CVVD. Participante 9. Actividad 13)

Respecto a los progresos vividos, el porcentaje de las UT que aludía a un elevado progreso en la actuación deportiva fue del 76% en la primera unidad, y del 70% en la segunda.

Finalmente, en referencia a la décima categoría: tratamiento del conflicto, cabe resaltar que en relación con contextos reales, el 66,32% de las UT aludieron a la ausencia de conflictos:

Hoy no ha surgido ningún conflicto con nadie en nuestro grupo ni de los demás con nuestro grupo. (Diario de clase. Participante 3. Sesión 7)

Mientras, el 33,68% hicieron referencia a su presencia; remitieron a su resolución a través de la negociación el 72,30% de las mismas:

Julio: Cuando estamos haciendo una jugada, por favor, no os pongáis en medio.

Alicia: A ver, pero es que nosotras también estamos en este sitio.

Julio: Sí, pero ahí no estabas haciendo nada.

Alicia: Pero es que íbamos a por el balón.

María: Pues hacemos otra cosa. Hacemos otra cosa. Primero lo hacen ellos y luego, cuando terminen, lo hacemos nosotras en el mismo espacio. (Interacción en clase. Sesión 3: interacción 2.)

Sistema y jerarquía de valores y evolución a lo largo del programa

En relación con el segundo de los estudios, relativo a los valores de referencia de los participantes, a su jerarquía y a la evolución a lo largo del programa, los resultados del análisis descriptivo, expresados a través de la media de los valores obtenidos por cada variable, en la fase de pretest ofrecieron valores próximos a los máximos tanto en el grupo global como en los dos subgrupos en *respeto a las reglas, obediencia, juego equilibrado, habilidad, inteligencia táctica, salud, compañerismo, ayuda, actuación pacífica, equidad, cohesión y espíritu de equipo*. Y esas mismas variables proporcionaron resultados próximos a los máximos en la fase de postest (Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados: media y desviación típica en cada variable obtenidas en la aplicación, en las fases de pretest y postest, del CVDE en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Momento de aplicación	Media G global	Desviación típica	Media G1	Desviación típica	Media G2	Desviación típica
Respeto a las reglas	pretest	4,92	0,28	4,88	0,34	5	0
	postest	4,75	0,44	4,81	0,4	4,56	0,52
Juego equilibrado	pretest	4,13	0,85	4,31	0,6	3,78	1,09
	postest	4,38	0,64	4,38	0,71	4,33	0,7
Triunfo	pretest	3,38	0,97	3,44	0,72	3,22	1,3
	postest	3,46	0,88	3,69	0,7	3,11	1,05
Obediencia	pretest	4,88	0,33	5	0	4,67	0,5
	postest	4,83	0,48	5	0	4,56	0,72
Logro personal	pretest	3,25	1,18	3,69	0,94	2,67	1,41
	postest	3,92	0,97	4,06	0,99	3,67	0,86
Imagen pública	pretest	3,13	0,99	3,25	0,93	2,67	1,22
	postest	2,75	1,07	3,19	1,04	2,33	1
Habilidad	pretest	4,71	0,46	4,88	0,34	4,44	0,57
	postest	4,88	0,33	4,94	0,25	4,78	0,44
Inteligencia táctica	pretest	4,58	0,58	4,75	0,44	4,33	0,7
	postest	4,92	0,28	5	0	4,78	0,44
Salud	pretest	4,75	0,53	4,81	0,4	4,67	0,7
	postest	4,79	0,41	4,69	0,47	5	0
Forma física	pretest	4,38	0,49	4,5	0,51	4,11	0,33
	postest	4,63	0,57	4,69	0,47	4,67	0,7
Superioridad de equipo	pretest	2,88	0,99	2,88	0,88	2,67	1,32
	postest	2,96	1,08	3,06	1,12	2,78	0,97
Compañerismo	pretest	4,83	0,63	4,94	0,25	4,67	1
	postest	4,83	0,38	4,94	0,25	4,67	0,5
Elitismo	pretest	3,42	1,13	3,25	1,06	3,44	1,5
	postest	3,33	1,04	3,25	1,06	3,56	1,01
Ayuda	pretest	4,83	0,38	4,88	0,34	4,78	0,44
	postest	4,83	0,38	4,88	0,34	4,78	0,44
Actuación pacífica	pretest	4,75	0,53	4,81	0,4	4,67	0,7
	postest	4,71	0,55	4,69	0,6	4,78	0,44
Equidad	pretest	4,38	0,64	4,44	0,62	4,33	0,7
	postest	4,42	0,58	4,38	0,5	4,44	0,72
Cohesión	pretest	4,83	0,38	4,88	0,34	4,78	0,44
	postest	4,92	0,28	4,88	0,34	4,89	0,33
Espíritu de equipo	pretest	4,42	0,77	4,38	0,88	4,33	0,7
	postest	4,63	0,71	4,69	0,7	4,78	0,44
Logro de equipo	pretest	3,79	1,06	4,06	0,68	3,22	1,39
	postest	3,83	1,09	4,13	0,8	3,33	1,32

Por lo que respecta a la jerarquía de valores, las variables con mayor frecuencia de aparición entre las tres primeras, en la fase de pretest, fueron *respeto a las reglas*, *obediencia*, *ayuda* y *cohesión*. Mientras, las variables más frecuentes en la fase de postest fueron: *respeto a las reglas*, *ayuda* y *actuación pacífica* (Tabla 3).

Tabla 3.

Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres primeras de la escala de jerarquía de valores del CVDE, en las fases de pretest y postest, en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Pretest: G global	Pretest: G1	Pretest: G2	Postest: grupo global	Postest: G1	Postest: G2
Respeto a las reglas	15	9	6	17	9	8
Juego equilibrado	4	2	2	4	1	3
Triunfo	1	1	0	1	1	0
Obediencia	8	4	4	6	5	1
Logro personal	2	1	1	4	3	1
Imagen pública	0	0	0	0	0	0
Habilidad	0	0	0	4	3	1
Inteligencia táctica	3	3	0	4	3	1
Salud	6	4	2	4	2	2
Forma física	3	2	1	3	3	1
Superioridad de equipo	0	0	0	0	0	0
Compañerismo	5	3	2	5	3	2
Elitismo	0	0	0	0	0	0
Ayuda	8	5	3	7	4	3
Actuación pacífica	2	2	0	7	3	4
Equidad	3	1	2	1	0	1
Cohesión	8	5	3	5	5	0
Espíritu de equipo	1	1	0	1	1	0
Logro de equipo	1	1	0	0	0	0

Las de mayor frecuencia de aparición entre las tres últimas fueron *superioridad de equipo*, *imagen pública*, *logro personal* y *triunfo*, en la fase de pretest y, de nuevo, *superioridad de equipo*, *imagen pública* y *triunfo* en la de postest (Tabla 4).

En relación con las diferencias entre los grupos G1 y G2, en la fase de pretest, éstas fueron significativas únicamente en *ayuda* (G1: 4,79; G2: 5; $p = ,042$), *actuación pacífica* (G1: 4,68, G2: 5; $p = ,030$) y *equidad* (G1: 4,32; G2: 4,83; $p = ,038$). Mientras, en el postest, las diferencias fueron significativas en *respeto a las reglas* (G1: 4,56; G2: 5; $p = ,004$), *compañerismo* (G1: 4,75; G2: 5; $p = ,041$) y *elitismo* (G1: 3,69; G2: 2,78; $p = ,032$). Finalmente, en la evolución del pretest al postest, únicamente se dieron diferencias significativas en *habilidad* (G1= 0,00; G2 = 0,44; $p = ,046$).

Asimismo, en el estudio relativo al cambio en los sistemas de valores de los participantes, a través de la aplicación de la prueba paramétrica t de Student, tras la determinación de la normalidad en la

Tabla 4.

Frecuencia de aparición de cada una de las variables entre las tres últimas de la escala de jerarquía de valores del CVDE, en las fases de pretest y postest, en el grupo global y en los subgrupos G1 y G2.

	Pretest: grupo global	Pretest: G1	Pretest: G2	Postest: grupo global	Postest: G1	Postest: G2
Respeto a las reglas	0	0	0	0	0	0
Juego equilibrado	1	0	1	0	0	0
Triunfo	8	6	2	16	8	8
Obediencia	0	0	0	0	0	0
Logro personal	11	8	3	6	3	3
Imagen pública	11	7	4	13	10	3
Habilidad	1	1	0	1	0	1
Inteligencia táctica	0	0	0	0	0	0
Salud	1	1	0	1	1	0
Forma física	0	0	0	0	0	0
Superioridad de equipo	15	10	5	20	16	4
Compañerismo	2	2	0	1	0	1
Elitismo	8	6	2	8	7	1
Ayuda	0	0	0	0	0	0
Actuación pacífica	0	0	0	0	0	0
Equidad	1	0	1	1	0	1
Cohesión	0	0	0	0	0	0
Espíritu de equipo	3	1	2	2	1	1
Logro de equipo	9	5	4	9	5	4

distribución de la muestra, únicamente se dieron cambios significativos en *logro personal* (pretest: 3,25; postest: 3,92; $p = ,039$) e *inteligencia táctica* (pretest: 4,58; postest: 4,92; $p = ,029$).

En lo que se refiere a los cambios en la jerarquía de valores a través de la aplicación del coeficiente de contingencia χ^2 de Cramer, no se determinó la existencia de cambios significativos ni en G1 ni en los subgrupos G1 y G2 en las variables ubicadas entre las 3 primeras y en las situadas entre las 3 últimas.

Discusión

En lo que respecta al primero de los estudios, cabe resaltar que éste abarcaba un amplio espectro de categorías de análisis y no se ha tenido acceso a ninguna investigación que abordara un abanico similar. No obstante, sí se han hallado elementos parciales de convergencia. Así, y en relación con la clarificación de valores, los resultados son coherentes con formas de hacer éticas plasmadas en estudios previos como los desarrollados por Escartí et al. (2006) y por Pardo (2008) en lo que respecta a aspectos ligados a la convivencia en el seno del deporte. Por otro lado, se dio convergencia con Planchuelo (2008) en relación con la expresión constructiva de emociones y sentimientos, así como en la convivencia generada por el programa. También se compartieron conclusiones relacionadas con la alta manifestación de conductas de ayuda, con la investigación de Escartí et al. (2006). En lo relativo al cumplimiento de compromisos de carácter ético y en lo que atañe a la resolución constructiva de conflictos, se dieron resultados convergentes con el trabajo de Ruiz Omeñaca (2004b). Y en el ámbito de la deportividad y el juego limpio se manifestaron coincidencias con otras investigaciones como las desarrolladas por Escartí et al. (2006) y a la realizada por Planchuelo (2008).

En relación con los sistemas y jerarquía de valores, cabe resaltar que no se ha tenido acceso a investigaciones que trataran de profundizar en el conocimiento de la evolución de los sistemas de valores y de la jerarquía a la que éstos eran sometidos, a partir de la participación en un programa de educación en valores, por lo que no se dispone de referencias sobre las que discutir los resultados obtenidos en esta investigación. En consecuencia, la aportación de este estudio radica tanto en el uso de un instrumento de medida específicamente diseñado para conocer los sistemas de valores, y la jerarquía a la que los participantes en deportes de equipo sometían a éstos (Ponce de León et al., 2014), como en el hecho que supone haberse aproximado, científicamente, al conocimiento de los valores y de su jerarquía y a los cambios experimentados por los participantes a partir de su implicación en un programa de educación en valores vinculado a la práctica escolar y, en su caso, extraescolar, de deportes de equipo.

Conclusiones

Por lo que se refiere al estudio relativo a los referentes éticos y los procesos vividos en el programa cabe resaltar que:

- Desde los procedimientos de clarificación de valores y comprensión crítica se adoptaron posiciones ligadas a una orientación ética en relación con la actividad deportiva.
- En el seno de la práctica, los participantes vivieron, con mayor frecuencia, emociones y sentimientos positivos, y éstos experimentaron un incremento en su manifestación a lo largo del programa.
- La convivencia fue positiva y se mantuvo de forma estable a lo largo del programa.
- En relación con la prosocialidad es preciso destacar, como conclusión, la importante presencia de las conductas de ayuda. Salvado el decremento vivido en la tercera semana de la segunda unidad didáctica, dicha conducta se manifestó de forma creciente en la primera unidad y de modo estable en la segunda.
- Ante situaciones de exclusión y discriminación se optó por acciones tendentes a acoger, apoyar y defender los derechos de la persona objeto de exclusión o discriminación.
- Se establecieron compromisos éticos y referentes en cuanto a la deportividad y el juego limpio, vinculados al marco ético que promovía el programa, y se valoró positivamente el progreso en ellos.
- Finalmente, en relación con las situaciones de conflicto, en contextos reales cabe concluir que éstos fueron escasos y que se abordaron, fundamentalmente, a través de la negociación y, en ocasiones, desde el arbitraje y la cesión.
- En conjunto, los referentes éticos de los participantes y los procesos vividos a lo largo del programa fueron coherentes con el marco axiológico que le servía de base.

Respecto a los sistemas de valores de los participantes y a su jerarquía cabe concluir que:

- Los participantes mantuvieron desde el inicio del programa valores coherentes con los referentes éticos que servían de substrato a dicho programa.
- Por lo que respecta a las diferencias en los referentes axiológicos de los participantes de los grupos G1 y G2 es preciso resaltar que existió un referente común con diferencias significativas en un número reducido de variables en el pretest, en el postest y en la evolución.
- No se dieron cambios significativos en la jerarquía de valores ni en el grupo global ni en los subgrupos G1 y G2.
- Los resultados obtenidos y las conclusiones establecidas a partir de ellos, son coherentes con los reflejados en la vertiente cualitativa de esta investigación en la medida en que los valores de referencia manifestados por los participantes podían estar en la base de los referentes éticos y de los comportamientos concluidos en el primero de los estudios.

Prospectiva

Para finalizar, es preciso destacar que a partir de esta investigación se abre un amplio espectro de posibilidades de investigación ulterior ligado tanto a la profundización en la línea marcada por la que aquí se presenta, como a la superación de las limitaciones que le son propias tanto en relación con el programa como con la propia investigación. Entre ellas cabe destacar:

- La realización de investigaciones relacionadas con la acción educativa vinculada al *PVVDE* y, de modo específico, con propuestas ligadas al desarrollo del juicio moral, desde la continuidad que se integra en varios cursos de actividad y dentro de diferentes etapas educativas. La investigación susceptible de ser realizada a partir de dicha continuidad aportaría luz sobre las consecuencias suscitadas por la participación a lo largo de un periodo amplio de tiempo.
- La adecuación del *PVVDE* a otros contextos -respondiendo al carácter social y culturalmente propio del programa-, así como con la valoración científica de las consecuencias derivadas de su aplicación. En este sentido, programas vinculados con contextos potencialmente conflictivos, con personas en riesgo de exclusión, o con marcos multiculturales que demandaran de propuestas basadas en

el interculturalismo, podrían ser algunos de los referentes en dichas investigaciones.

- La aproximación al conocimiento de los valores y los comportamientos de un amplio sector de la población escolar, haciendo uso de los instrumentos creados para desarrollar esta investigación.
- El desarrollo de programas e investigaciones similares en deportes con otra lógica interna.

En cualquier caso, estas posibles líneas de investigación futura han de mantener una perspectiva compartida, centrada en contribuir a la transformación constructiva de la realidad con el fin de convertir los deportes de equipo -y por extensión el deporte en general- en una experiencia humana enriquecedora, desde la óptica del aprendizaje ético, para todas y cada una de las personas que participan en ellos. Solo de este modo se puede concebir el deporte como un valioso contexto de carácter educativo.

Referencias

- Andreu, E. (2006). El deporte y los valores humanos. *Journal of Human Sport and Exercise*, 1 (1), 7-14.
- Díaz Cambó, S.; Hernández Mendo, A. (2012). La socialización deportiva a través del cine. *EFDeportes.com*, 164. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd164/la-socializacion-deportiva-a-traves-del-cine.htm>
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: Valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la historia del deporte*, 11, 89-115.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C.; Marín, D.; Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). Educación en física y educación en valores. En López Pastor, V.; Monjas, R; Fraile, A. (Ed.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp. 175-188). Valladolid: Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Gutiérrez Sanmartín, M.; Escartí, A.; Pascual, C.; Villar, E.; Pons, J.; Brustad, R. y Balagué, G (2002). La Educación Física como medio para enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo. *VII Congreso AEISAD. Gijón, España*.
- Gutiérrez Sanmartín, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Hellison, D. (1991). The whole person in physical education scholarship: toward integration. *Quest*, 43, 307-318.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. En Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica*, (pp. 79-91). Madrid: Dykinson.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Angeles* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://goo.gl/VmsuXl>
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y Evaluación del Desarrollo Moral en Educación Física en Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado en <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17678109.pdf>
- Ponce de León, A., Ruiz Omeñaça, J. V.; Valdemoros, M. A. y Sanz, E. (2014). Validación de un cuestionario sobre valores en los deportes de equipo en contextos didácticos. *Universitas Psychologica*, 13 (3), 15-25.
- Ponce de León, A.; Sanz, E., Valdemoros, M. A. y Ramos, R. (2009). Los valores personales en el ocio físico-deportivo. Un estudio con jóvenes, padres y profesores. *Bordón* 61 (1), 29-41.
- Ruiz Omeñaça, J. V. (2004a). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid. C.C.S.
- Ruiz Omeñaça, J. V. (2004b). Un programa de educación física basado en la educación en valores: propuestas, materiales curriculares y análisis de resultados. *Actas de IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz Omeñaça, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: C.C.S.
- Sierra, B. (2009). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: los paradigmas. En Pantoja, A. (coord.), *Manual práctico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 71-98). Madrid: EOS.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza (4ª edición)*. Madrid: Morata.
- Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1 y 2), 71-83.
- Vivó (2001). *Desarrollo de valores y razonamiento moral a través de la educación física en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.