

El aprendizaje de los valores a través del deporte

XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región
de Murcia con Consejos Escolares
Municipales y de Centro



El aprendizaje de los valores a través del deporte

Coordinadores: Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez, Alfonso Valero Valenzuela y Arturo Díaz Suárez

Nombre y apellidos del autor/es

Capítulo 1

Alberto Gómez-Mármol
Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez
Alfonso Valero Valenzuela
Ernesto De la Cruz Sánchez
Arturo Díaz Suárez

Capítulo 2

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez
Alberto Gómez-Mármol
Alfonso Valero Valenzuela

Capítulo 3

Fuensanta Cerezo Ramírez

Capítulo 4

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez
Alberto Gómez-Mármol
Alfonso Valero Valenzuela
Javier Courel-Ibáñez

Capítulo 5

Eliseo García Cantó

Capítulo 6

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez
Alfonso Valero Valenzuela
Alberto Gómez-Mármol

Nombre y apellidos del autor/es

Capítulo 7

David Manzano Sánchez
Alfonso Valero Valenzuela
Iris Matamoros Quero

Capítulo 8

Manuel Gómez-López
Sebastián Feu

Capítulo 9

Ana María Pérez González
Alfonso Valero Valenzuela
Alberto Gómez Marmol

Capítulo 10

Julia Rodríguez Romero
Francisco José Ortín Montero

Capítulo 11

Noelia Belando Pedreño

Publicaciones del Consejo Escolar de la Región de Murcia

[Memorias](#)

[Revistas](#)

[Otras publicaciones](#)

El aprendizaje de los valores a través del deporte

XIV Encuentro del Consejo Escolar de la
Región de Murcia con Consejos Escolares
Municipales y de Centro

Mayo 2016



Edita:

© Región de Murcia

Consejo Escolar de la Región de Murcia

Universidad de Murcia

www.cerm.es

umu.es

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© De los textos sus autores

© Fotografías Imprenta Ros

Consejo Escolar:

Presidente: Juan Castaño López

Secretario: José María Bonet Conesa

Equipo Técnico: Mariano Albadalejo Bueno, Manuel Ballester Hernández, Javier Orrico Martínez

I.S.B.N.: 978-84-617-9573-4

1ª Edición, Marzo 2017

PRÓLOGO

Con la presente publicación de gran parte de las ponencias realizadas, en las que se profundiza en la temática del *“El aprendizaje de los valores a través del deporte”* se da culminación a las actividades que, dentro del marco del *XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia con consejos escolares municipales y de centro*, tuvieron lugar durante el mes de mayo de 2016 en diversas localidades de la Región de Murcia y cuya jornada final de clausura se celebró en San Javier, en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia, institución universitaria que junto a este Consejo ha sido colaboradora principal en las tareas de organización y desarrollo de este Encuentro.

Los Encuentros anuales del Consejo Escolar representan cada año una actividad fundamental para la relación y cohesión entre todos los consejos de la Región. Su ya larga trayectoria ha dado lugar a diversos formatos, aunque usualmente se han desarrollado de modo similar al de este XIV Encuentro: una serie de actividades (conferencias, mesas redondas, cursos, debates...) que tienen lugar a lo largo de un determinado periodo en distintas ciudades de la Región, siempre en colaboración con los consejos escolares locales (hay que recordar que el presidente de los mismos es el alcalde, con lo que la colaboración institucional se da al máximo nivel de cada municipio), y que suponen un trabajo preparatorio para la jornada final, o Encuentro propiamente dicho, donde se culmina todo el trabajo realizado anteriormente, con la presencia en todos ellos de especialistas y personalidades relacionadas con el asunto tratado.

En el de este curso se trataba de abordar *“El aprendizaje de los valores a través del deporte”*. Es decir, la relación entre la enseñanza y la educación, la evidencia de que es la enseñanza, a través del estudio, el trabajo y el aprendizaje de los alumnos, la que les inculca las conductas y los valores que llamamos educación. Y que sin enseñanza, sin trabajo, sin el esfuerzo que supone la práctica deportiva, no hay ni educación ni valores. El deporte supone, así, desde el punto de vista con el que se han abordado sus actividades, una vía excepcional para la transmisión de unos principios y cualidades más

El aprendizaje de los valores a través del deporte

necesarios hoy que nunca, en un momento en el que nuestros niños y jóvenes pasan acaso demasiadas horas de soledad ante la televisión o ante sus ordenadores, tabletas o consolas, sin relación verdadera con otros jóvenes de su edad y sin el aprendizaje extraordinario que ese contacto supone. Por eso, nada como el deporte para incorporar el compañerismo, la sana rivalidad, el sentido de equipo, la disciplina, el esfuerzo, la superación, la voluntad, el conocimiento y la aceptación de uno mismo y de sus límites, o hasta el amor a la naturaleza, a la vida al aire libre, a la alimentación adecuada y el rechazo de drogas y alcohol como enemigos obvios del deporte y la salud. Así, el deporte y -en el ámbito del sistema educativo- las enseñanzas deportivas resultan fundamentales como vía para la formación de los alumnos españoles. Ese era el objeto de discusión.

El Encuentro se desarrolló, por tanto, en su fase preparatoria, con una serie de conferencias en distintos lugares de la Región -Cartagena, Murcia, Alcantarilla y San Javier-, que culminaría en la ya citada Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia. Las conferencias corrieron a cargo de profesores y especialistas en la temática del Encuentro, y las actividades fueron complementadas con la participación de deportistas y entrenadores de alto nivel que vendrían a poner de relieve cómo el deporte implica un conjunto de cualidades y valores sin los que su ejercicio, en la práctica, es imposible.

Fueron muchas las personas e instituciones que colaboraron en el éxito del Encuentro. Además de las universidades de la Región, y especialmente de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UMU, de su decano, Arturo Díaz Suárez, y de los profesores de la misma participantes con sus ponencias, hemos de relacionar la intervención de varios especialistas, autoridades, centros educativos y deportistas, sin cuya colaboración y generosidad no habría sido posible llevarlo a cabo. Entre ellos, y sin ánimo de ser exhaustivos, del capitán del equipo de fútbol-sala "El Pozo Murcia", Rafael Fernández Pérez; algunos miembros de Assido, medallistas de las Olimpiadas Especiales; de la campeona de natación en aguas abiertas Margarita Domínguez; el entrenador del

El aprendizaje de los valores a través del deporte

equipo de fútbol-sala “Plásticos Romero”, de Cartagena; alumnos y profesores del Colegio Samaniego, de Alcantarilla; de la atleta olímpica y actualmente asesora ejecutiva del Secretario de Estado para el Deporte, del Consejo Superior de Deportes, Carlota Castrejana Fernández. También colaboraron con sus actuaciones el Grupo de Vientos del Conservatorio Superior de Música de Murcia y alumnos de esgrima de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia, así como la grabación y edición de un video por alumnos del ciclo superior de Imagen y Sonido, del IES Ramón y Cajal de Murcia.

Lo que sigue es gran parte de las ponencias que se desarrollaron durante esos días, tanto en las actividades preparatorias como en las jornadas finales en San Javier. En ellas se abordan cuestiones de absoluta actualidad como los valores, la violencia en las aulas, el acoso escolar (*bullying*, en inglés), la responsabilidad personal, los hábitos saludables, la deportividad y el juego limpio (*fair play*, en inglés), o la motivación. Materiales que esperamos que resulten útiles y capaces de suscitar debates y propuestas para la finalidad que nos ha reunido y que impulsa siempre a todos los que formamos parte de la comunidad educativa: la mejora de nuestra educación.

Juan Castaño López

Presidente de Consejo Escolar de la Región de Murcia

INDICE

1. EDUCACIÓN EN VALORES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	13
<i>Alberto Gómez-Mármol, Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez, Alfonso Valero Valenzuela y Arturo Díaz Suárez</i>	
1. Introducción.	14
2. Los valores en la educación formal.	16
3. Concepto y jerarquía de valores.	18
4. Conclusiones.	21
Referencias bibliográficas.	21
2. VIOLENCIA ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS. LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	24
<i>Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez, Alberto Gómez-Mármol y Alfonso Valero Valenzuela</i>	
1. Introducción a la violencia escolar.	25
2. Investigaciones en violencia escolar.	26
3. Fuentes de la violencia escolar.	27
4. La escuela como marco idóneo para el tratamiento de la violencia escolar.	29
5. Concepto de conductas disruptivas.	30
6. Factores que repercuten en el desarrollo de las conductas disruptivas.	32
7. Variables relacionadas con las conductas disruptivas.	33
Referencias bibliográficas.	34
3. EL PROFESORADO ANTE EL BULLYNG. REFLEXIONES, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS PARA ABORDARLO.	40
<i>Fuensanta Cerezo Ramírez</i>	
3.1. Las situaciones de maltrato en las aulas.	41
3.2. Factores que favorecen el bullying.	45
3.3. Cómo plantear su aproximación.	45

El aprendizaje de los valores a través del deporte

3.4. Cómo detectar el bullying en las aulas.	48
3.5. Cómo afrontar la problemática bullying. Estrategias de intervención eficaz en los centros escolares.	49
Referencias bibliográficas	51
4. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE VALORES EN ESCOLARES	54
<i>Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez, Alberto Gómez-Mármol, Alfonso Valero Valenzuela y Javier Courel-Ibáñez</i>	
4.1. La Educación Física como ámbito privilegiado para la mejora de la convivencia.	55
4.2. ¿Favorece la Educación Física y el Deporte el desarrollo de valores positivos?	58
4.3. Programas de actividad física y deporte para la mejora de los valores y la convivencia escolar.	60
Referencias bibliográficas	61
5. LA PRÁCTICA DEPORTIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS POSITIVOS EN ESCOLARES Y ADOLESCENTES.	65
<i>Eliseo García Cantó</i>	
5.1. Práctica deportiva y valores.	66
5.2. Intervención educativa para el desarrollo de los diferentes valores.	68
5.3. Programa Escuela Deporte-Salud.	70
5.4. Programa Activa Familias	75
5.5. Programa Activa-Te Joven	76
5.6. Conclusiones	80
Referencias bibliográficas	81

6. REPERCUSIONES DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS NIVELES DE VIOLENCIA ESCOLAR COTIDIANA 82

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez, Alfonso Valero Valenzuela y Alberto Gómez-Mármol

6.1. Introducción.	83
6.2. Método.	85
6.3. Resultados.	88
6.4. Discusión y conclusiones.	90
Referencias bibliográficas.	91

7. APLICACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL A ALUMNOS DE BACHILLERATO Y SUS EFECTOS EN LA MOTIVACIÓN, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVOS 95

David Manzano Sánchez, Alfonso Valero Valenzuela e Iris Matamoros Quero

7.1. Introducción.	96
7.2. Método.	102
7.3. Resultados.	106
7.4. Discusión y conclusiones.	109
Referencias bibliográficas.	113

8. IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN DEL ENTRENADOR EN EL FOMENTO DEL FAIRPLAY Y LA DEPORTIVIDAD EN EL BALONMANO 120

Manuel Gómez-López y Sebastián Feu Molina

8.1. Introducción.	121
8.2. Antecedentes.	123
8.3. Objetivos.	128
8.4. Material y método.	128

El aprendizaje de los valores a través del deporte

8.5. Aplicación de los resultados esperados.	131
Referencias bibliográficas	132
9. PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y DEL ESTILO DE VIDA SALUDABLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	142
<i>Ana María Pérez González, Alfonso Valero Valenzuela y Alberto Gómez Mármol</i>	
9.1. Introducción.	143
9.2. Diseño de la UD: “Me muevo, aprendo y disfruto. Hábitos de vida saludables y educación en valores”.	147
9.3. Reflexiones finales.	162
Referencias bibliográficas.	162
Anexos.	164
10. LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	174
<i>Julia Rodríguez Romero y Francisco José Ortín Montero</i>	
10.1. Introducción a la psicología positiva.	175
10.2. Psicología positiva en el contexto educativo.	177
10.3. Algunas cuestiones prácticas	180
10.4. Los niños son constantemente evaluados, pero ¿qué se evalúa? ¿Cómo se evalúa?	182
Referencias bibliográficas	184
11. “NEUROACCIÓN”: CLAVES PARA TRANSFORMAR EN VALORES	187
<i>Noelia Belando Pedreño</i>	
11.1. La “neuroacción”: transformar en valores.	188
11.2. Valores, motivación y práctica físico-deportiva.	190
11.3. “A mover las neuronas”.	195
11.4. Claves para la “transformación en valores”.	197
11.5. Conclusión.	198

El aprendizaje de los valores a través del deporte

11.6. Buenas prácticas: El rol del docente/entrenador que promueve valores	199
Referencias bibliográficas.	200
12. APÉNDICE GRÁFICO DEL EVENTO	207
13 DÍPTICO DEL EVENTO	215

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN EN VALORES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Alberto Gómez-Mármol

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: alberto.gomez1@um.es

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Alfonso Valero Valenzuela

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Ernesto De la Cruz Sánchez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Arturo Díaz Suárez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

RESUMEN

En el ámbito de la educación formal, pueden distinguirse, entre otras, la dimensión moral y social. Estas dimensiones hacen referencia a la capacidad de las personas de resolver de forma responsable los conflictos que se le presentan, ya sean de forma individual y autónoma o a través de relaciones con otros individuos. Por lo tanto, se hace necesario la formación de buenos ciudadanos a través de una sólida educación en valores. Los valores son los conceptos o creencias sobre conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos y están ordenados por su importancia relativa. Existen, por lo tanto, numerosos valores que han sido clasificados de diferentes formas por diferentes autores.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Palabras clave: Educación, Valores, Actitudes, Moral.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica educativa siempre ha trascendido el espacio, el tiempo escolar, la metodología escolar, el currículo escolar y la especialidad del profesional docente. Es sencillo distinguir entre la acción educadora de la sociedad y su organización racionalizada y estructurada en un sistema específico de enseñanza con su espacio de intervención regulado en la administración educativa del Estado (Herrera, 2006). Existen muchos procesos educativos diseñados al margen del sistema de enseñanza, tanto para niños como para jóvenes y adultos. Atendiendo a instituciones como la familia, la iglesia, el sindicato, una ONG...; se observa que en todos estos lugares se transmiten diferentes aprendizajes y de un modo distinto a como se transmiten en la escuela; también lo enseñan personas distintas, que la mayoría de las veces no son profesionales de la enseñanza sino padres y madres, amigos o compañeros, voluntarios o contratados que “saben algo” y lo transmiten a los demás (Novo, 1996). Otras veces se aprende sin que exista intencionalidad alguna de enseñar, solamente la voluntad organizada del que aprende ante la presencia de variados acontecimientos o fenómenos sociales que no son específicamente educativos, como puede ser la contemplación de una película o la escucha de un telediario.

El funcionamiento de la vida social y personal no se sostiene sobre habilidades exclusivamente académicas. Muchos de los aprendizajes que se adquieren fuera del sistema de enseñanza son de gran utilidad para el funcionamiento de la vida cotidiana y el establecimiento de relaciones sociales con orientaciones saludables (Colom, 2005).

De este modo, se puede afirmar que toda la sociedad necesita aprender y, además, que necesita hacerlo a lo largo de toda la vida. No es suficiente con aquello que se aprende durante los primeros años, sino que el aprendizaje constante y permanente se vuelve necesario, de tal manera, que aprender no es sólo un “recurso para” vivir, es la forma de vida característica de la sociedad actual (Colom, 2005). De un modelo de sociedad en la que se aprendía para trabajar se ha evolucionado hacia otro modelo en el

El aprendizaje de los valores a través del deporte

que se vive aprendiendo. Por tanto, el aprendizaje, más que un recurso externo a utilizar, se ha convertido en un elemento constitutivo que configura la propia vida tanto social, laboral, como personal.

Resulta obvio que enseñar tanto, a tantos y durante tanto tiempo, no puede ser objeto de la atención exclusiva de la escuela. Aprender a ser ciudadanos de una nueva manera, a ser trabajadores cualitativamente distintos, en unos nuevos contextos, no es tarea exclusiva, ciertamente, de un único sistema formal de enseñanza, a no ser que se incluya dentro del sistema educativo no sólo la educación escolar, sino toda acción educativa, más o menos intencional y sistemática, que tenga lugar, tanto dentro como fuera del sistema formal. En este sentido, Herrera y Cremades (2010) señalan que se debe considerar el aprendizaje que se produce en la familia, los medios de comunicación, las iglesias, la empresa, las organizaciones sociales de todo tipo (de ocio, turismo, científicas y literarias, movimientos asociacionistas, etc.) a partir de los que surgen los distintos subsistemas de enseñanza que tienen lugar en la sociedad actual; subsistemas formales, informales o no formales.

Luengo y Luzón (2001, pp. 46-47) entienden la educación formal como «el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». La educación no formal cubre «toda la actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños», mientras que la educación informal hace referencia al «proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio».

Medina y Sanz (2009) establecen las fronteras de este universo tripartito en dos criterios que se refieren a la intencionalidad del agente y al carácter metódico o sistemático del proceso. La educación formal y no formal son intencionales, mientras que la informal mayoritariamente no es intencional. La educación no formal contiene inten-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

cionalidad educativa clara, pero se diferencia de la educación formal, que también es intencional y sistemática, por situarse fuera del sistema educativo graduado y jerarquizado, esto es, por no estar dirigida a la impartición de grados académicos oficializados, desde el preescolar a los estudios superiores, con sus diferentes ramas y especialidades. La educación informal se caracteriza por la ausencia de intencionalidad en los agentes que provocan el aprendizaje; es considerada como la actividad que produce efectos educativos sin programar dichos efectos directamente. Respecto del criterio metodológico, lo formal se identificaría con lo escolar y lo no formal con lo no escolar; la frontera de lo formal coincide con el sistema educativo reglado, mientras que lo no formal se aparta de las reglas escolares. La educación que acontece de manera subordinada y difusa, como ocurre con la educación familiar al tiempo que se realizan otros cometidos, es la denominada educación informal.

2. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Atendiendo a la educación formal, Rodríguez y Fernández (2005) distinguen las dimensiones moral, social, económica y política. Estas dos últimas dimensiones no son objeto de estudio de este capítulo, por lo que se profundiza únicamente en las dos primeras dimensiones las cuales, sí resultan de interés en este caso.

En primer lugar, con respecto a la dimensión moral de la educación, se destaca que, en la actualidad (que se caracteriza por la diversidad) aparecen problemas provocados por los desequilibrios socioeconómicos entre las regiones, la pérdida de los valores morales por la falta de principios éticos en la vida pública democrática, o la manipulación engendrada en los medios de comunicación. La educación moral posee, pues, un alto grado de complejidad, ya que su cometido es «capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo los conflictos que se les presentan» (Cortina, 2003).

Para despertar la conciencia moral de los educandos, resultan decisivos la actitud dialogante del profesor y el funcionamiento democrático de la comunidad escolar. La formación de la conciencia moral significa también combatir la heteronomía de la igno-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

rancia y la manipulación, por lo que «el individuo debe aprender a juzgar la moralidad de sus acciones superando los prejuicios que puedan suscitarle sus propias conveniencias subjetivas, los ejemplos de los demás, las modas culturales, las presiones del grupo y los hábitos contraídos» (Sastre & Amorim, 2003). La escuela, por tanto, debe constituirse como aquel espacio desde el que se promueva este desarrollo moral tratando de resolver las demandas axiológicas de la sociedad de cada momento (Rodríguez & Fernández, 2005).

Por otro lado, la dimensión social de la educación reconoce que la educación del individuo está condicionada socialmente y que también lo está la vida social por la educación de los que van a formar parte de ella (Medina & Sanz, 2009). La educación social prepara a los individuos para la vida en sociedad e interviene en ésta ante situaciones de conflicto. La pertenencia a sociedades democráticas plantea unos retos educativos nuevos en los que el interés no se centra exclusivamente en conocer la realidad educativa-social, sino en «transformarla interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corte educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan una modificación en el comportamiento de los individuos» tal y como señalan Fragoso y Canales (2009).

El sistema escolar ha de asimilar las necesidades educativo-sociales en sus currículos formales y para ello las materias transversales sirven para poner en contacto a la escuela con los intereses de la sociedad. Los contenidos que facilitan el papel socializador de la educación formal incluyen temas como la educación ambiental, del consumidor o de la salud, puesto que el aprendizaje de las conductas sociales implica un conocimiento propio y de los otros, surgido de lo intersubjetivo e intercultural (Luengo & Luzón, 2001).

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación de 2006 reconoce en su preámbulo el rol primordial que asume la educación en el progreso de una sociedad partiendo de un desarrollo individual que se plasme en una mejora de la convivencia democrática.

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el

El aprendizaje de los valores a través del deporte

bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (p. 17158).

Por tanto, el propio marco legislativo por el que se rige ya entiende a la educación como un sistema que trasciende de la mera transmisión de conocimientos y que ubica su objetivo en la adquisición de las capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad con éxito o, dicho de otro modo, en la formación de buenos ciudadanos a través de una sólida educación en valores.

3. CONCEPTO Y JERARQUÍA DE VALORES

En este momento adquiere importancia la clarificación conceptual del término valor. Torregrosa y Lee (2000) advierten del frecuente uso impreciso que se hace de los valores, convirtiéndose en argumentos explicativos en los apartados de discusión y conclusiones como factores que influyen en casi cualquier tema que se estudie, a pesar de que pocas de estas investigaciones plantean explícitamente qué entienden por valor (Gutiérrez & Pilsa, 2006). En este sentido, de entre las principales ciencias que estudian el comportamiento de las personas (psicología, sociología y antropología), Gutiérrez

El aprendizaje de los valores a través del deporte

(2003) destaca las aportaciones de Milton Rokeach por un lado, y de Shalom Schwartz y Wolfgang Bilsky por otro, considerados como pioneros en el estudio de los valores. Así, para Rokeach (1973, p. 5) un valor es: “una creencia duradera donde un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta”, mientras que Schwartz y Bilsky, (1987, p. 552) lo definen como “los conceptos o creencias sobre conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos y están ordenados por su importancia relativa”. Se observa como constante el vínculo entre los valores y la conducta.

Las actitudes constituyen otro concepto que crea confusión con los valores y que, en ocasiones, incluso son utilizados indistintamente. Torregrosa y Lee (2000) afirman que la distinción entre actitudes y valores se basa en que las primeras pueden ser tanto positivas como negativas, son específicas a las situaciones y pueden ser igualmente favorables o desfavorables respecto a los objetos mientras que, por el contrario, los valores son todos positivos para la persona que los sostiene, se consideran principios generales por los que se seleccionan y evalúan comportamientos en distintas situaciones y pueden ordenarse en importancia; pensamiento en la línea con Schwartz y Bilski (1987). Cruz et al. (1996) añaden que la función principal de las actitudes es expresar los principios más generales encarnados en los valores.

Asimismo, Torregrosa y Lee (2000) también analizan la distinción entre sistema de valores y estructura de valores, de tal modo que sistema de valores hace referencia a la organización jerárquica de múltiples valores por parte de un individuo y la estructura de valores se refiere a la estructura jerárquica de valores que se observa en un determinado grupo de personas y que se construye a partir de la comparación del orden de los valores que componen los distintos sistemas de valores individuales.

Por otro lado, en la Tabla 1 se presenta un conjunto de clasificaciones de los valores, tomadas de diferentes investigaciones, y recopiladas por Gutiérrez (2003):

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Tabla 1: Clasificaciones de los valores

Autor	Concepto
Rokeach, 1973: <i>Rokeach Value Survey.</i>	<p>Morales (interpersonales): responsable, obediente, educado, controlado, liberal, servicial, honesto, cariñoso y tolerante.</p> <p>Personales: vida cómoda, felicidad, placer, equilibrio interno, vida excitante, reconocimiento social, libertad, autoestima y sabiduría.</p> <p>Competenciales (intrapersonales): alegre, ambicioso, competente, independiente, inteligente, lógico, limpio y valiente.</p> <p>Sociales: mundo en paz, seguridad nacional, seguridad familiar, sentido de realización, igualdad, salvación eterna, amistad, mundo agradable y madurez afectiva.</p>
Schwartz, Verkasalo, Antonovsky y Sagiv, 1997.	<p>Poder: estatus social y prestigio, control o dominio sobre personas y recursos (poder social, riqueza, autoridad).</p> <p>Logro: éxito personal demostrando competencia de acuerdo a los estándares sociales (exitoso, capaz, ambicioso e influyente).</p> <p>Hedonismo: placer o gratificación sensual hacia uno mismo (placer, disfrutar de la vida).</p> <p>Estimulación: excitación, novedad y desafíos en la vida (arriesgado, vida variada, vida excitante).</p> <p>Autodirección: independencia de pensamiento y acción, escoger, crear, explorar (creatividad, libertad, curiosidad, independencia, escogiendo sus propios objetivos).</p> <p>Universalismo: entendimiento, apreciación, tolerancia y protección a favor del bienestar de todas las personas y de la naturaleza (justicia social, amplitud mental, mundo en paz, cordura, un mundo de belleza, unidad con la naturaleza, proteger el ambiente, igualdad).</p> <p>Benevolencia: preservación y realce del bienestar de las personas con las cuales uno está en contacto frecuente (disposición de ayudar, perdonar, honestidad, amistad verdadera, lealtad).</p> <p>Tradicición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la propia cultura o religión impone a la persona (aceptar la propia contribución en la vida, devoción, respeto por la tradición, humildad, moderación).</p> <p>Conformidad: restricción de acciones, inclinaciones e impulsos que pueden molestar o herir a los demás y/o violar las expectativas o normas sociales (obediencia, autodisciplina, educación, honrar a los padres y mayores).</p> <p>Seguridad: armonía y estabilidad de la sociedad, de relaciones y de uno mismo (seguridad familiar, nacional, orden social, pulcritud, reciprocidad de valores).</p>
Marín, 1987.	<p>Valores sociales: cooperación, rectitud, amabilidad, piedad filial, justicia social, respeto por los otros, espíritu cívico, sentido de la responsabilidad social, respeto por la dignidad humana, derechos de la persona, dignidad de trabajo...</p> <p>Valores que se refieren al individuo: veracidad, honestidad, disciplina, tolerancia, sentido del orden, paz de espíritu, deseo de perfeccionamiento...</p> <p>Valores que se refieren al país y al mundo: patriotismo, conciencia nacional, civismo pacífico, comprensión internacional, fraternidad humana, independencia de las naciones...</p> <p>Valores de proceso: enfoque científico de la realidad, discernimiento, búsqueda de la verdad, reflexión.</p>

4. CONCLUSIONES

En España, Velázquez y Hernández (2003) advirtieron de un fenómeno desalentador que se estaba produciendo en las aulas; un porcentaje minoritario, pero considerablemente importante, del profesorado, no incluía en sus clases ninguna intervención didáctica orientada a inculcar patrones éticos y morales deseables en el comportamiento de los jóvenes y, peor aún, que dicho porcentaje minoritario aumentaba conforme se avanzaba en la etapa de enseñanza secundaria. No obstante, conscientes de esta realidad, cada vez se han ido implementando más programas orientados hacia una educación en valores consistente. Por ejemplo, Gutiérrez y Vivó (2005) contextualizaron distintas situaciones conflictivas en el deporte e intervinieron en el modo de discutir qué conducta sería la más adecuada para solucionar dicho conflicto. Justicia, Alba, Fernández y García (2010) lideraron el programa “Aprender a Convivir” en el que, en aulas de educación pre-escolar (3, 4 y 5 años), interpretaban obras con alto contenido educativo mediante marionetas que suponían un correcto ejemplo de conducta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y la no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Cortina, A. (2003). *La ética de la sociedad civil*. Alicante: Anaya.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. & Mimbreno, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 111-132.
- Fragoso, E. & Canales, L. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, 177-185.
- Gutiérrez, M. (2003). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. & Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apuntes: educación física y deportes*, 4, 86-92.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Gutiérrez, M. & Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Herrera, L. & Cremades, R. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 22(1), 37-51.
- Herrera, M. M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de estudios de juventud*, 74, 11-26.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Luengo, J. & Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Investigación en la escuela*, 44, 55-68.
- Medina, O. & Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista iberoamericana de educación*, 11, 75-102.
- Rodríguez, M. C. & Fernández, C. M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta*, 85, 45-56.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Nueva York: Free Press.
- Sastre, G. & Amorim, V. (2003). Moralidad, sentimientos y educación. *Educar*, 31, 47-66.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Torregrosa, M. & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(2), 71-83.
- Velázquez, R. & Hernández, J. L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*,

331, 369-398.

CAPÍTULO 2

VIOLENCIA ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS. LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: bjavier.sanchez@um.es

Alberto Gómez-Mármol

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Alfonso Valero Valenzuela

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

RESUMEN

En este capítulo se expone la temática de la violencia escolar, la cual es considerada como uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo a nivel internacional. Diferentes estudios han mostrado un incremento de la violencia escolar y el maltrato entre iguales en los últimos años. Son varios los factores que influyen en la aparición de conductas violentas en el ámbito educativo. Por otro lado, la escuela y las clases de educación física se presentan como un marco idóneo para el tratamiento de la violencia. Además, también se desarrolla el concepto de conductas disruptivas, las cuales son entendidas como un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa.

Palabras clave: Convivencia, bullying, profesorado, programas de mejora

1. INTRODUCCIÓN A LA VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia escolar es considerada en la actualidad como uno de los retos más

El aprendizaje de los valores a través del deporte

importantes que debe afrontar el sistema educativo a nivel internacional (Debarbieux, 2006; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas & Fernández, 2009). En este sentido, Gutiérrez y Pilsa (2006) advierten de la trascendencia que, para el desarrollo de cualquier tipo de investigación, adquiere la delimitación conceptual de los términos sobre los que se trabaja, en la medida en la que esto facilita la comparación entre las conclusiones de distintos estudios.

De este modo, partiendo de la definición de Serrano e Iborra (2005, p. 14), la violencia escolar es entendida en esta tesis como: “aquella conducta intencionada mediante la cual se causa un daño, ya sea por acción u omisión, que se manifiesta en un centro educativo, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa”.

Dentro de todas las posibles situaciones de violencia escolar (como por ejemplo, molestar en clase, agredir al profesorado o vandalismo), sobre la que más estudios se han realizado hasta el momento ha sido el maltrato entre iguales (Guerra et al., 2011). Este tipo de violencia también se ha denominado maltrato por abuso de poder o *bullying* en la literatura científica internacional (Pulido, Martín & Lucas, 2011). Se ha definido de forma genérica como “un abuso sistemático de poder” (Rigby, 2002) y más específicamente como un comportamiento intencional y repetido que puede ser realizado por un individuo o un grupo (Karatzias, Power & Swanson, 2002) que adopta un papel dominante provocando deliberadamente daño o miedo a otra persona (Caruana, Albaladejo, Ferrer, Fernández-Pascual & Reig, 2010).

Avilés (2010), tras realizar una profunda revisión de las investigaciones sobre el *bullying*, afirma que los primeros estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales se realizaron en Escandinavia a finales de los años setenta y principios de los ochenta con las publicaciones de Olweus (1983), extendiéndose al otros países como el Reino Unido (Smith & Sharpe, 1994; Smith & Thompson, 1991), Estados Unidos (Perry, Kusel & Perry, 1988), Australia (Rigby & Slee, 1991), Canadá (Pepler & Rubin, 1991) o Nueva Zelanda (Cleary, 1993), por ejemplo.

2. INVESTIGACIONES EN VIOLENCIA ESCOLAR

En España, se pueden señalar como pioneras las investigaciones de Vieira, Fernández García y Quevedo (1989), Ortega (1992, 1994) y Cerezo y Esteban (1992). No obstante, es a partir del año 2004 cuando en España se produce la gran eclosión de estudios sobre el bullying a raíz del caso Jokin (Avilés, 2010). De este modo, se desarrollan trabajos como los de Díaz-Aguado (2006), Gómez Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín (2005), Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta (2005) o Sáenz, Calvo, Fernández y Silván (2005).

Respecto a los estudios llevados a cabo hasta el momento, estos se han centrado principalmente en la incidencia de la violencia en el contexto escolar (Pulido et al., 2011). En este sentido, se ha confirmado la amplia prevalencia de estas situaciones de violencia, en muy diversos países de todo el mundo, siendo particularmente alarmante entre los países desarrollados (Akiba, Le Tendre, Baker & Goesling, 2002). A nivel nacional, de acuerdo con los datos presentados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Ruiz et al., 2006), un 49 % del alumnado reconoce que ha insultado a sus compañeros en más de una ocasión y un 13,4 % añade también haber realizado agresiones físicas sobre estos.

De las investigaciones realizadas a escala mundial destaca la llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud (2004): *Health Behaviour in School Aged Children*. En ella se evaluó a 163.000 alumnos de 35 países, entre ellos España, siendo el único estudio que, con una muestra tan amplia, permite comparar los datos de distintos países. Según los resultados obtenidos, un 35 % de los alumnos evaluados informaban de haber participado en episodios de acoso al menos una vez durante los dos últimos meses.

3. FUENTES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

El aprendizaje de los valores a través del deporte

La violencia escolar se trata pues, de un gran problema en los centros educativos, la cual, además, no disminuye durante los últimos años sino que, al contrario, las manifestaciones de violencia son cada vez más frecuentes (González-Pérez, 2007; Tórrego, 2006). Por tanto, resulta muy importante cuestionarse qué factores no están siendo controlados debidamente; Ros (2011) plantea la siguiente propuesta (Figura 1):

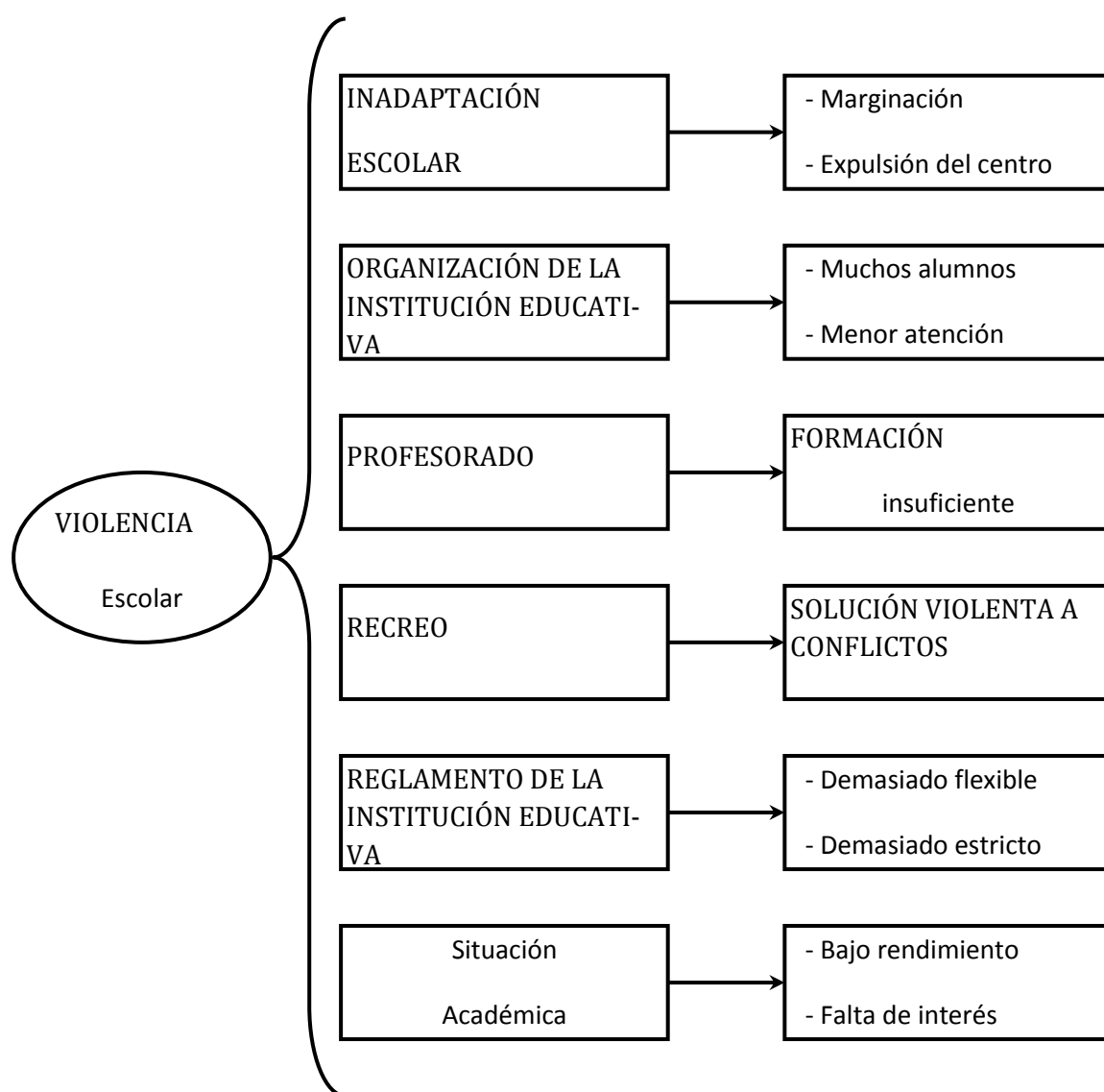


FIGURA 1. FUENTES DE VIOLENCIA ESCOLAR SEGÚN ROS (2011).

- *La inadaptación escolar:* La marginación y el haber sido expulsado facilitan

El aprendizaje de los valores a través del deporte

la aparición de conductas violentas tanto fuera como dentro del aula (Pelegrín, 2004).

- *La organización de la institución educativa:* Un elevado número de alumnos por clase, que se suele acompañar de una menor atención individualizada, puede fomentar que los alumnos manifiesten conductas violentas para captar la atención del profesor (Fernández, 1998a).

- *El profesorado:* Ochoa, Peiró y Merma (2010) advierten una prevalencia más alta de conductas violentas en aquellas aulas cuyos profesores se perciben poco preparados para la resolución de conflictos.

- *El recreo:* Muchos de los conflictos y comportamientos agresivos se desarrollan durante el tiempo de recreo (Ros, 2011). En él, los niños suelen aprender a asumir las conductas disruptivas como una estrategia de la vida diaria para resolver problemas sociales (Pepler, Craig & Roberts, 1998).

- *El reglamento de la propia institución educativa:* Un reglamento de funcionamiento interno demasiado flexible puede permitir que determinados episodios violentos sean inadvertidos y, por tanto, no sean sancionados, contribuyendo de este modo a una mayor prevalencia de violencia escolar (Trianes, 2000). En el extremo contrario, una disciplina excesivamente estricta, basada eminentemente en el castigo, también puede ser promotora de conductas violentas (Farrington, 2005).

- *La situación académica:* El bajo rendimiento académico que en ocasiones hace que los alumnos sientan “que no pueden seguir el ritmo de su clase” o el repetir curso teniendo nuevos compañeros de edad inferior son factores que pueden contribuir a una mayor prevalencia de episodios violentos (Eron & Menard, 1993; Moffit, 1993). Escámez (2001) añade que la falta de interés y motivación por la escuela de los jóvenes se relaciona positivamente con los niveles de violencia.

4. LA ESCUELA COMO MARCO IDÓNEO PARA EL TRATAMIENTO DE LA

VIOLENCIA

No obstante, también se ha demostrado que la escuela es el lugar idóneo donde incidir sobre la violencia puesto que los jóvenes acuden a diario, permanecen gran cantidad de horas (Tórrego, 2006) y es el primer ámbito donde se convive con una multitud de personas distintas en un ambiente que tiene sus propias normas (Grazia, 2010), además de que en ella se producen procesos de educación tanto formal como informal (Escartí, Gutiérrez & Pascual, 2011; Hernández-Mendo, Díaz & Morales, 2010).

De modo más concreto dentro de la escuela, Fernández (1998b) destaca que las clases de Educación Física son capaces de cubrir un vacío pedagógico difícil de comprender desde la docencia teórica de otras asignaturas. En la misma línea, diversos autores (Danish, Forneris & Wallace, 2005; Gould & Carson, 2008; Newton et al., 2007) afirman que éstas resultan especialmente apropiadas para potenciar competencias personales y sociales en los estudiantes que redundan en una menor prevalencia de conductas violentas (según García (2010) esta reducción se produce no sólo en el entorno escolar) en tanto tienen que esforzarse para conseguir una meta, cooperar entre iguales o resolver los conflictos que surgen en los juegos (Pascual, Escartí, Llopis & Gutiérrez, 2011).

Consecuentemente, el profesorado de Educación Física es considerado uno de los principales agentes de la escuela implicado en el desarrollo de valores que traten de mejorar la convivencia (Jiménez, 2000). Sin embargo, Mosquera (2004), advierte de la importancia de la influencia de padres y compañeros, lo cual no debe ser entendido por los profesores como una oportunidad para eludir responsabilidades (Gutiérrez, 2004) sino como una posibilidad para aunar esfuerzos, aunque se debe considerar que no siempre las influencias de padres y compañeros se producen en un sentido positivo (Andreu-Cabrera, 2010; Grazia, 2010; Palou et al., 2007).

5. CONCEPTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El aprendizaje de los valores a través del deporte

El aula educativa es el “espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario” (Gairín, 1996, p. 45).

De este modo, en el aula se producen un conjunto de interacciones de tipo socio-afectivas, entre los alumnos y con el profesor, durante la intervención dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que generarán el denominado clima de aula (Martínez, 1996). En ocasiones, una mala gestión de las interacciones puede provocar en el alumnado un conjunto de conductas que alteren la convivencia en el clima de aula, las cuales son entendidas como un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en la misma y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa, tales como interrupciones, agresiones, maltrato del material, etc. (Tórrego, 2006).

Según Gómez (2007), este tipo de conductas se caracterizan por los siguientes factores: afectan a todos los alumnos dado que repercuten en el ambiente y clima del aula; se consideran un problema de falta de disciplina y de respeto hacia el profesor; generan conductas inadecuadas en el aula (molestar a los compañeros, hablar cuando lo está haciendo el profesor, etc.); se producen cuando los objetivos educativos del profesor/a no son aceptados, compartidos y asumidos por todos los alumnos; y suponen un retraso o impedimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las conductas que alteran la convivencia en los centros escolares han sido clasificadas en diferentes categorías. Actualmente, una de las clasificaciones más utilizadas es la de Moreno y Tórrego (1999), que divide este tipo de conductas en:

- Conductas de interrupción: Acciones de “baja intensidad” que interrumpen el ritmo de las clases y que tienen como protagonistas a los alumnos molestos que con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc. dificultan e impiden la labor educativa.
- Indisciplina: Desórdenes de la vida en las aulas, tales como incumplimiento de tareas, retrasos injustificados o falta de reconocimiento a la autoridad

El aprendizaje de los valores a través del deporte

del profesor que puede llegar incluso al desafío o amenaza hacia el mismo, provocando un conflicto mayor que las conductas disruptivas.

- Vandalismo y daños materiales: Estas conductas se caracterizan por la destrucción de mesas, cristales, paredes, armarios, libros, materiales, etc., así como pintadas obscenas, amenazantes o insultantes.
- Violencia: Aquellas conductas violentas que se ejercen contra otros alumnos o profesores, ya sean de tipo físico (empujones, patadas o puñetazos), verbal (insultos, motes, humillaciones), psicológico (infundir temor mediante el acoso a la víctima) o social (aislar o desprestigiar a la víctima).

En los últimos años se ha producido un incremento de este tipo de conductas en los centros escolares. Atendiendo a los datos que suelen emplearse, el fracaso escolar en España afecta a uno de cada cuatro alumnos (25%), superior a la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo en Europa (OCDE), que se sitúa en un 20% (Ruiz et al., 2006). Del mismo modo, el absentismo escolar es cada vez más elevado, acompañado de un clima de relación social en los que las intimidaciones, el maltrato, la xenofobia, la violencia o el consumo de drogas empieza a ser muy común en la mayoría de los centros (Ruiz et al., 2006). Asimismo, diferentes investigaciones sociológicas (González-Pérez, 2007; Tórrego, 2006), indican que la violencia ha aumentado en los últimos años en los diferentes ámbitos donde puede manifestarse (por ejemplo familiar, escolar, deportivo y comunitario). Estos datos se hacen más preocupantes si atendemos a los presentados por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, que indican que un 49% de los estudiantes dice haber sido insultado o criticado en el colegio o que un 13,4% confiesa haber pegado a sus compañeros (Ruiz et al., 2006).

6. FACTORES QUE REPERCUTEN EN EL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

El aprendizaje de los valores a través del deporte

A continuación se presentan distintos factores que repercuten sobre el desarrollo de conductas disruptivas (Ros, 2011):

- *El sexo*: algunas investigaciones han concluido que los hombres presentan una mayor tendencia que las mujeres a desarrollar conductas disruptivas (Moffit, Caspi, Rutter & Silva, 2003; Pelegrín, 2004). Además, también existen diferencias en el modo de expresar esta hostilidad; mientras que los varones recurren principalmente a ataques físicos, las mujeres son más propensas a hacerlo mediante ataques verbales (Owens, Shute & Slee, 2000).
- *La edad*: los 13 años es un período clave en el que existe un mayor riesgo a reaccionar mediante ataques físicos (Pelegrín, 2004), no obstante, Broidy et al. (2003) advierten que la prevalencia de conductas disruptivas durante la educación infantil y primaria puede ser considerada como un factor predictor de la manifestación de estas conductas durante la adolescencia y la edad adulta. En esta línea, Chóliz (2002) señala que este incremento se puede deber a los cambios hormonales que se producen en el organismo como, por ejemplo, la mayor acumulación de testosterona.
- *Distorsión de la percepción de la realidad*: en ocasiones, la aparición de una conducta disruptiva se asocia al modo en el que un individuo percibe una determinada situación que, independientemente de que lo sea o no, es considerada como amenazante (Ros, 2011).
- *Déficit de habilidades sociales*: las personas que realizan habitualmente comportamientos disruptivos carecen, en su repertorio de respuestas a situaciones adversas, de respuestas socialmente aceptables por lo que tienden a reaccionar de un modo agresivo ante este tipo de situaciones (Cerezo y Esteban, 1992).
- *Marginación y retraimiento social*: Rubin y Asendorpf (1993) advierten de que los niños marginados suelen manifestar conductas disruptivas mientras que Trianes (2000) sugiere que la introversión y/o el retraimiento social también se asocian a este tipo de conductas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- *La familia y su nivel socioeconómico*: según Pelegrín (2004) los factores de riesgo de promoción de la conducta disruptiva se pueden agrupar en tres conjuntos: las actitudes emocionales de los padres hacia el niño, la permisividad y tolerancia hacia la conducta disruptiva y los métodos de disciplina excesivamente autoritarios como las explosiones emocionales negativa. Además, un bajo nivel socioeconómico puede ayudar a que aumente la inestabilidad familiar (Katsurada & Sugawara, 1998) y a que las habilidades de los padres para proporcionar apoyo emocional se reduzcan (Ros, 2011).

7. VARIABLES RELACIONADAS CON LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

También existen otras publicaciones que tratan de relacionar las conductas disruptivas con diversas variables; a modo de ejemplo, a continuación se citan algunas de ellas. Con este objetivo, Slee y Rigby (1994) afirman que una elevada extroversión predispone a manifestar comportamientos antisociales mientras que Goleman (1996) constata que aquellos sujetos con una inteligencia emocional (referida según el autor a la templanza, la prudencia, el autoconocimiento y la sensibilidad comprensiva de los sentimientos de los demás) más desarrollada tienden a manifestar menos conductas disruptivas y Herruzo, Luciano y Pino (2001) relacionan este tipo de comportamientos (disruptivos) con un menor autocontrol.

En relación al estilo de vida, Weinberg y Gould (1996) registran una correlación positiva entre las horas dedicadas a los video-juegos clasificados como violentos y la predisposición a realizar conductas similares y, finalmente, Catalá, Lila y Oliver (2013) señalan que aquellos adolescentes que consumen alcohol frecuentemente presentan con más frecuencia comportamientos que alteran la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akiba, M., Le Tendre, H. K., Baker, F. P. & Goesling, B. (2002). Student Victimization; National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American*

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Educational Research Journal, 30, 829-853.

Andreu-Cabrera, E. (2010). Olympic values: the end does not justify the means. *Journal of Human Sport & Exercise*, 5(1), 15-23.

Avilés, J. M. (2010). Evolución española del bullying como quiebra de la convivencia positiva. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.): *Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 17-22). Granada: Editorial GEU.

Caruana, A., Albaladejo, N., Ferrer, R. I., Fernández-Pascual, M. D. & Reig, A. (2010). Evaluación del maltrato entre iguales en alumnado de educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (coords.), *Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 31-38). Granada: Editorial GEU.

Catalá, A., Lila, M. S. & Oliver, A. (2013). Consumo de alcohol en hombres penados por violencia contra la pareja: factores individuales y contextuales. *Adicciones*, 25(1), 19-28.

Cerezo, F. & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(2), 131-145.

Cleary, M. (1993). *Countering intimidation through school-wide intervention*. ASTU Research Project, Palmerston North Teachers College.

Danish, S., Forneris, T. & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.

Debarbieux, E. (2006). *La Violence à l'école: un défi mondial?* París: Armand Colin.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *"El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia"*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

Eron, L. D. & Menard, S. (1993). The stability of aggressive behavior even unto the third generation. En M. Lewis y S. M. Miller (eds.), *Handbook of antisocial behavior and psychopathology* (pp. 147-156). Nueva York: Plenum.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En S. Peiró (ed.), *Primeras Jornadas sobre Violencia en Educación*, (pp. 51-70). España: Editorial Club Universitario.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 1-12.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández, A. F. (1998a). El deporte como expresión de valores. *Puertas a la lectura*, 4, 43-44.
- Fernández, I. (1998b). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. & Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 37, 11-18.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A. & Sanagustín, M. V. (2005). Comportamiento social de los estudiantes de educación no universitaria en la Comunidad Aragonesa. Estudio preliminar. Disponible en URL: [http://bases.cortesaragon.es/bases/Ndocumen.nsf/9cd39ed0285dc9b2c12570a1002a3f65/97f44886f93f372ec125758d0039eee7/\\$FILE/35abell_INFORME%20PRELIMINAR.pdf](http://bases.cortesaragon.es/bases/Ndocumen.nsf/9cd39ed0285dc9b2c12570a1002a3f65/97f44886f93f372ec125758d0039eee7/$FILE/35abell_INFORME%20PRELIMINAR.pdf).
- González-Pérez, J. (2007). La violencia escolar: un cáncer que afecta a las sociedades desarrolladas. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 159-175). Granada: Editorial GEU.
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78.

- Grazia, M. (2010). Convivencia democrática y autoridad: aproximación psicopedagógica. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.), *Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas* (pp. 105-109). Granada: Editorial GEU.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria en Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, M. & Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts: educación física y deportes*, 4, 86-92.
- Hernández-Mendo, A. Díaz, F. & Morales, V. (2010). Construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 305-318.
- Herruzo, J., Luciano, M. C. & Pino, M. J. (2001). Disminución de conductas disruptivas mediante un procedimiento de correspondencia <decir – hacer>. *Acta comportamental*, 9(2), 145-162.
- Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Karatzias, A., Power, K. G. & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Katsurada, E. & Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early childhood research quarterly*, 13(4), 623-636.
- Mosquera, M. J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes. Guía para*

El aprendizaje de los valores a través del deporte

madres y padres y Guía para escolares y personas curiosas. Xunta de Galicia: Dirección Xeral para o Deporte. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado.

Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, M. & Guivernau, M. (2007). Psychometric properties of the Caring Climate Scale in a physical activity setting. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 67-84.

Ochoa, A., Peiró, S. & Merma, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.), *La convivencia escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 130-136). Granada: Editorial GEU.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (eds.). *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. & Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi: Educación Secundaria*. País Vasco: Gobierno Vasco.

Organización Mundial de la Salud (2004). *Health Behaviour in School-aged Children study: International Report from the 2001/2002 Survey*. Denmark: Who Regional Office for Europe Publications.

Ortega, R. (1992). *Violence in schools: Bully-victims. Problems in Spain*. Documento presentado en Vth European Conference on Developmental Psychology. Sevilla, España.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Palou, P., Borràs, P. A., Ponseti, F. X., Vidal, J. & Torregrosa, M. (2007). Intervención para la promoción de actitudes de *fairplay* en futbolistas cadetes. *Apunts: educación física y deportes*, 89, 15-22.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R. & Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del Programa de Responsabilidad Personal y Social en los estudiantes. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(3), 341-361.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, España.
- Pepler, D. J., Craig, M. & Roberts, W. L. (1998). Observation of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55-76.
- Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Development Psychology*, 24(5), 807-814.
- Pulido, R., Martín, G. & Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Filadelfia: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Ros, A. (2011). *Perfil disruptivo en adolescentes interesados por el deporte*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, España.
- Ruiz, L., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Sáenz, T., Calvo, J., Fernández, F. & Silván, A. (2005). *El acoso escolar en los centros educativos de La Rioja*. La Rioja: Servicio de Inspección Técnica Educativa.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Informe sobre violencia entre compañeros en las escuelas de España 2005*. Valencia: Centro Reino Sofía para el Estudio de la Violencia.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Slee, P. & Rigby, K. (1994). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences*, 14(2), 371-373.
- Smith, P. K. & Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K. & Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. Londres: David Fulton.
- Tórrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

CAPÍTULO 3

EL PROFESORADO ANTE EL BULLYING. REFLEXIONES, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS PARA ABORDARLO

Fuensanta Cerezo Ramírez

Universidad de Murcia. Correo electrónico: fcerezo@um.es

RESUMEN

El maltrato entre iguales –llamado internacionalmente *bullying*– constituye uno de los problemas más acuciantes en las aulas que precisa de una formación específica entre el profesorado para controlar, afrontar, y lo que es más complejo, prevenirlo. Este trabajo presenta una reflexión sobre el alcance del maltrato entre escolares y plantea cómo puede abordarlo el profesorado. Parte del análisis de esta problemática en las aulas españolas y los factores que la favorecen, lo que permite situar el problema en su contexto. A continuación, se presentan modelos, estrategias y acciones de intervención que resultan eficaces para afrontarla desde el trabajo en el aula y coordinados por el propio profesorado. Se aportan estrategias concretas para su reconocimiento en cada uno de los sectores relacionados con la educación: profesorado, alumnado y familias. Finalmente se analiza el programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011) como herramienta para mejorar la convivencia y controlar el bullying en las aulas, teniendo como eje de intervención a cada uno de los niveles de implicación: individual, grupal, profesional y familiar.

Palabras clave: Convivencia, bullying, profesorado, programas de mejora

1. LAS SITUACIONES DE MALTRATO EN LAS AULAS

La violencia en las relaciones interpersonales genera alta ansiedad y frustración, especialmente cuando estas situaciones se observan en el contexto escolar y sus protagonistas son los escolares, unas veces dirigidas hacia la Institución como tal, en otras ocasiones hacia el profesorado y en la mayoría de los casos hacia los propios escolares. Esta problemática ya constituye una constante preocupación de los profesionales de la educación, que precisa de un conocimiento de la situación mediante estrategias fiables y objetivas, que ayuden a prevenir sus efectos y controlar sus consecuencias tanto en los directamente implicados como en el conjunto de la comunidad educativa.

Entendemos que el problema de la agresión entre escolares es una forma de maltrato cuyos protagonistas son los sujetos que se encuentran ubicados en un contexto escolar. Este fenómeno recibe el nombre de *bullying* (Olweus, 1996), término con el que se conoce en el ámbito internacional. Estas situaciones se detectan cada vez de manera más alarmante en edades muy tempranas, además los episodios alcanzan una frecuencia casi diaria en más del cincuenta por ciento de los casos y se da en la mayoría de los Centros escolares, por lo que podemos entender que el maltrato entre los alumnos es una forma de comportamiento generalizada. Así lo confirma el último informe del Defensor del Pueblo (2007), sobre la situación en los centros de educación secundaria en España, que señala que, el porcentaje de alumnos que declara haber observado diferentes tipos de violencia en muchas ocasiones, dependiendo de la forma de agresión concreta, que la forma más frecuente es la agresión verbal (insultos, poner mote ofensivos, hablar mal de alguien) que oscila entre el 55.8% y el 49%; seguida por las amenazas y los chantajes, desde meter miedo a amenazar con armas (entre el 22.7% y el 1%); le sigue la exclusión social (22.5%); después, la agresión física directa, como pegar (14.2%), a continuación la agresión física indirecta como robar cosas (10.5%) o romper las cosas de otros (7.2%), y por último, el acoso sexual que es percibido por el 1.3% de los encuestados (ver gráfico I). Estas observaciones han sido corroboradas por la asociación Save the Children, en su análisis sobre la violencia escolar, así, en su último informe, coordinado por Ana Sastre en 2016, indica que uno de cada 10 alumnos ase-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

gura que ha sufrido acoso escolar y uno de cada tres admite haber agredido a otro estudiante (Save the children, 2016).

Los elementos que conforman el *bullying* hacen que éste sea considerado una clara forma de maltrato, ya que, es una conducta violenta, intencionada y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero, generalmente más débil, que pasa a ser su víctima habitual. Además, suele ser persistente, puede durar semanas, meses e incluso años. La mayoría de los estudios señalan que la causa de estos episodios hay que buscarla en un desequilibrio de poder entre el agresor o agresores y la víctima a quien pretende intimidar y dominar al que consideran débil. Las formas que adopta esta violencia pueden situarse en dos grandes campos: de un lado, el llamado bullying presencial que, a su vez puede tomar varias formas:

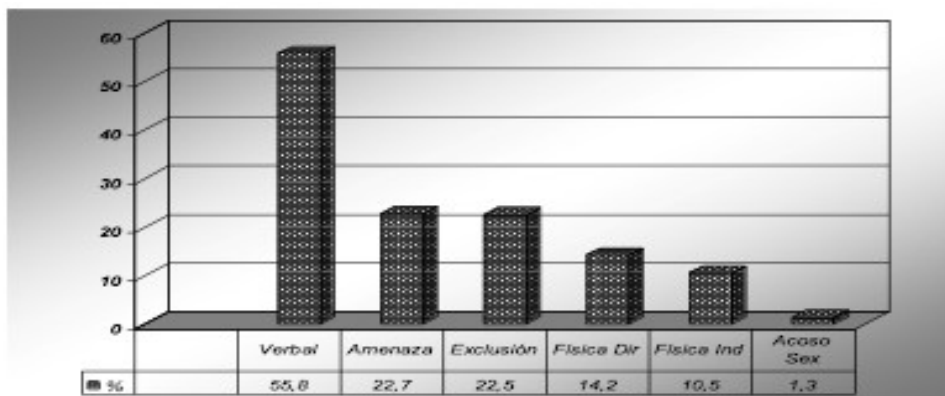
- Físico: atacar físicamente a los demás y robar o dañar sus pertenencias.
- Verbal: poner motes, insultar, amenazar y hacer comentarios racistas u homófobos
- Indirecto o social: propagar rumores sucios; excluir a alguien del grupo social.

Actualmente, con la gran extensión del uso de los dispositivos con conexión a internet entre la población estudiantil, estamos inmersos en una forma específica del bullying, -el ciberbullying- que utiliza estos medios para agredir (Cerezo, 2012; Garai-gordobil y Oñederra, 2010).

A esto tenemos que añadir, en la mayoría de los casos, las formas de agresión no son excluyentes entre sí, sino que pueden ser simultáneas, lo que sitúa a las víctimas en una compleja situación de victimización al estar sometidos a diversas formas de maltrato y desde varios sectores del grupo de iguales, así, pueden recibir los insultos y amenazas de alumnos A y la exclusión desde alumnos A y B, etc. En cuanto a las tasas de incidencia, nuestros estudios van confirmando unos niveles relativamente estables en los últimos años, situándose en torno al 20-24% (10-11% agresores. 11% víctimas y 3% víctima-provocador), (Cerezo, 2009; 2014a).

Gráfico 1. Tipos de agresión Percibida. Educación Secundaria.

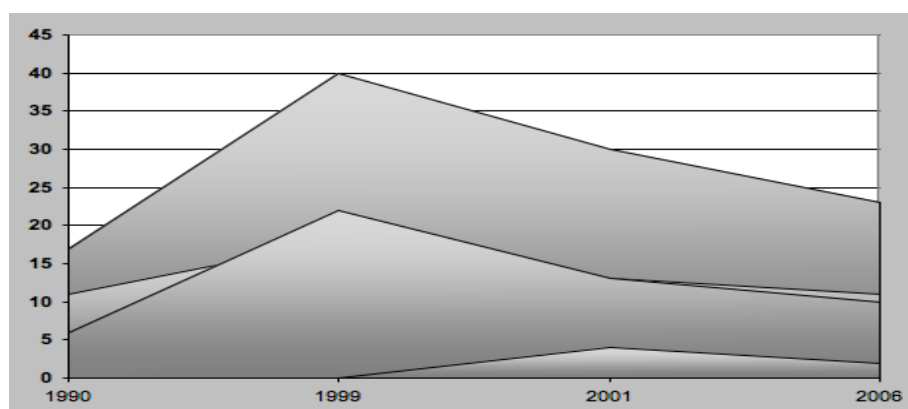
El aprendizaje de los valores a través del deporte



Fuente: Oficina del Defensor del Pueblo (2007).

Para entender esta relación de agresión-sumisión, hay que situar la situación en el contexto del grupo-aula, donde algunos elementos de la interacción dinámica de los sujetos que la conforman, contribuyen a reforzar los roles del agresor y de la víctima, toda vez que el grupo aísla y rechaza a la víctima, mientras otorga cierta ascendencia social y liderazgo, aunque solo sea por algunos compañeros, al agresor. Esta circunstancia propicia que la conducta agresiva de los agresores y la victimización de las víctimas se mantenga en el tiempo y sus consecuencias se prolonguen más allá del hecho puntual (Sanmartín, Gutiérrez, Martínez, y Vera, 2010). Además, por lo general, para un sector bastante amplio del grupo, el problema carece de gravedad e incluso pasa desapercibido para la mayoría de los adultos (Cerezo, 2006).

Gráfico 2. Evolución del Bullying. Cursos 1990/2006



Fuente: Cerezo, F. (2008)

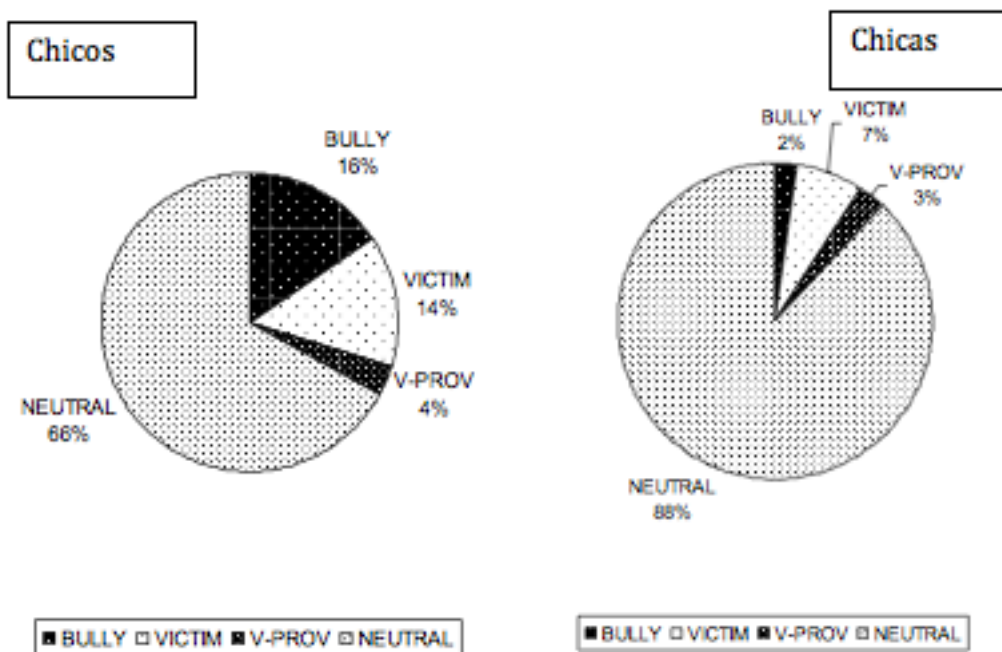
El aprendizaje de los valores a través del deporte

Los principales implicados se sitúan en roles opuestos: agresor versus víctima, pero también se aprecian sujetos que participan de ambos roles, es decir, en ocasiones agreden y en otras son las víctimas, éstos son los llamados víctimas-agresores. Además entre el resto de los compañeros, algunos apoyan al agresor con mayor o menor fuerza y muy pocos (en ocasiones, nadie) apoyan a la víctima.

En cuanto a la implicación por sexos, cabe diferenciar entre los roles. Así, los estudios van confirmando que la tendencia a ser éste un fenómeno casi exclusivo masculino, está cambiando y aunque todavía los chicos son la mayoría de los involucrados como agresores directos. Sin embargo en el ciberbullying los porcentajes son bastante equilibrados entre ambos sexos. En cuanto a la victimización, tanto chicos como chicas se encuentran en proporciones semejantes de implicación, aunque siguen siendo los chicos los que reciben la mayor parte de las agresiones directas. Curiosamente, ente los víctimas-agresores no apreciamos diferencias de sexo, y su valor es muy inferior al de los roles anteriores (Ver gráfico 3).

Gráfico 3. Incidencia global de bullying. Distribución por sexos.

N = 1.392 alumnos. 23.25% (Chicos: 44%; Chicas: 12%)



Fuente: Cerezo, F. 2008

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Otro dato de interés es la edad de los implicados. Así, encontramos que la mayoría de los estudios sitúan la edad de mayor incidencia entre los 13 y 14 años, aunque nuestros estudios, van confirmando que el rango de edad se va ampliando, de manera que cada vez se aprecia en edades más tempranas (Sánchez y Cerezo, 2011) y encontramos situaciones de bullying entre los escolares de 8-9 años así como entre los de 15-16 (Cerezo, Méndez y Ato, 2013) lo que hace pensar que el fenómeno se encuentra en todas las edades escolares.

2. FACTORES QUE FAVORECEN EL BULLYING

El análisis de la situación nos lleva a considerar que los componentes sociales y ambientales en la adquisición de modelos de comportamiento agresivo. Desde el modelo social que proporciona la familia (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areense, 2015); las experiencias de maltrato y violencia familiar; el apoyo o rechazo que observa cada individuo en sus grupos de referencia –familia e iguales- así como el puesto que ostenta dentro de la red de relaciones del mismo (Prodócimo, Cerezo, y Areense, 2014) contribuyen a configurar su comportamiento. Por tanto, entendemos el comportamiento agresivo y de victimización como resultado de un aprendizaje social mediado por el temperamento.

Desde la perspectiva del alumno, es relevante la influencia que tiene la red de relaciones que se generan en el grupo aula (Cerezo, 2014a). El sujeto víctima, que puede empezar siéndolo de uno o dos agresores, termina percibiendo al grupo en su totalidad como amenazante, como un sistema cerrado que lo excluye, aísla e ignora, por el contrario, el agresor aumenta su relevancia y apoyo social, reforzando así su conducta agresiva (Cerezo, 2014b).

3. CÓMO PLANTEAR SU APROXIMACIÓN

La aproximación explicativa al fenómeno de la violencia escolar, como venimos planteando, debe partir de una perspectiva grupal, analizando la actitud de los estu-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

diantes hacia el maltrato entre iguales. Además es importante conocer cómo se sitúan los alumnos en el entramado de relaciones interpersonales, teniendo en cuenta que los sujetos aislados están en situación de riesgo y los rechazados en clara situación de exclusión, lo que puede adquirir la dimensión de abuso y violencia en determinados casos (Cerezo 2013).

Una buena estrategia de partida es conocer cómo valoran los diferentes colectivos determinadas situaciones, haciendo que expresen su actitud ante las mismas. A continuación se exponen algunas estrategias para su reconocimiento en los diferentes colectivos educativos.

3.1. Cómo plantearlo al profesorado

Para conocer la opinión y actitud del profesorado hacia la violencia interpersonal entre el alumnado se presenta la siguiente encuesta. En ella se reflejan situaciones donde alguien sale perjudicado en menor o mayor grado.

Encuesta al profesorado

Fíjate en las siguientes situaciones y di si para ti son malos tratos o no, y hasta qué punto. Para ello valora de 1 a 5 según estés más o no menos de acuerdo, teniendo en cuenta que 1 es el valor mínimo y 5 el máximo.

SITUACION	VALORACION
Cada vez que Juani pasa por delante de Sara, la insulta.	
Juan rompe el trabajo de Luis.	
Luisa y Carmen han puesto un mensaje sobre Haiza en el chat y ahora nadie quiere relacionarse con ella.	
Juan le dice a Luis que si no le da dinero le dará una paliza	
Javier le ha puesto un mote a Tara. Ahora todos la llaman con ese mote	
David pasa todo el recreo persiguiendo a Simón y dándole empujones.	
Un grupo de chicos mayores no deja jugar a nadie al fútbol, y siempre les quitan el balón a los pequeños.	
Cada vez que Ramón anda por la clase, un grupo de alumnos se ríe y susurra	

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Se trata de que el profesorado comente su opinión y valore las consecuencias de estas acciones para los implicados y para los observadores. Para ello, se pregunta sobre qué respondería si fuera testigo de las mismas. Si se lo contara un alumno o alumna. Si se lo dijera un padre o madre. Y cuáles de esas situaciones pueden ser consideradas como bullying. La puesta en común de estas reflexiones ayudará a formar una actitud colectiva ante el maltrato.

3.2. Cómo plantearlo al alumnado

Otro factor a tener en cuenta es la actitud del alumnado. Una estrategia sencilla y muy útil es propiciar el coloquio y el debate. Para ello podemos utilizar una encuesta abierta como la siguiente

Encuesta a los alumnos

¿Crees que las situaciones bullying se dan en tu centro educativo?. ¿Cómo actúa el profesorado/los compañeros/tu mismo ante ellas?. ¿Quiénes se sienten implicados?, ¿Pueden contárselo a alguien?, ¿Qué grado de seguridad y bienestar encuentras en el Centro Educativo?.

También podemos indagar sobre cómo afecta a los alumnos, en cuyo caso, podría ser útil una encuesta donde, de manera anónima, los alumnos hacen saber si les ocurren situaciones de maltrato en el contexto escolar. Algunas cuestiones sobre formas, lugares y frecuencias son de interés para poder llevar a cabo la intervención. Una herramienta sencilla y eficaz es el Test Bull-S (Cerezo, 2013) que comentaremos más adelante.

Una vez planteado el problema y llevado a cabo la puesta en común, para comenzar el análisis de la realidad, proponemos las siguientes reflexiones:

- ¿Cómo reacciona el grupo ante la presencia de un sujeto o grupo de ellos que exhiben sus agresiones hacia otro individuo?
- ¿Cómo crees que se siente la víctima?
- ¿Por qué crees que ocurren estos episodios?

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- ¿Por qué crees que actúa así el agresor?
- ¿Cómo crees que deberíamos reaccionar los espectadores: alumnos, profesores, padres, equipo directivo?
- ¿Qué puedes hacer tú?

De nuevo, la puesta en común de estas reflexiones contribuye a comprender el alcance de este problema y por tanto, a prevenirlo (Cerezo, 2006).

3.3. Cómo plantearlo a los padres

El papel de la familia es trascendental en la educación de los jóvenes. Se hace imprescindible contar con su participación y colaboración. A través de diferentes estrategias se busca esta implicación abordando cuestiones como:

- Qué es el bullying, tipos de conducta más frecuentes y situaciones de riesgo.
- Efectos de la conducta bullying en la salud afectiva, emocional y física así como a nivel de aprendizaje de los alumnos.
- Cómo observar los comportamientos en casa.
- Cómo prevenir el bullying y respuestas estratégicas.

El trabajo conjunto con las familias acerca la preocupación de los padres a al profesorado, favorece la concienciación del problema y propicia la resolución consensuada de los problemas.

4. CÓMO DETECTAR EL BULLYING EN LAS AULAS

Como hemos comentado más arriba, este fenómeno suele pasar desapercibido para los adultos y sólo cuando alcanza grandes proporciones o cuando el agresor dirige sus ataques hacia la Institución o el profesorado “se toman medidas”, generalmente de carácter punitivo y poco eficaces. Para que los sujetos víctimas se sientan protegidos y apoyados debemos tener en cuenta algunas consideraciones previas como:

- Concienciar a profesores, alumnos y familiares sobre el problema.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Confirmar exactamente dónde se producen los abusos e intimidaciones y detectar quienes están directamente implicados.
- Proporcionar estrategias de afrontamiento.

Como estrategias de reconocimiento podemos emplear:

- La observación
- Las entrevistas
- Instrumentos estandarizados como el test Bull-S. (Cerezo, 2013)

El Test Bull-S para la evaluación sociométrica de la violencia entre escolares (Cerezo 2013), se presenta en dos formas: Alumnos y Profesores. Su análisis permite no solo detectar situaciones de abuso entre iguales, y algunas características que se asocian al perfil del agresor, al de la víctima o a ambos y aspectos de la situación dónde y cómo e produce. Asimismo proporciona la estructura social del grupo y cómo son valorados los sujetos involucrados en la dinámica bullying, poniendo de manifiesto hasta qué punto lo justifica y/o aprueba.

5. CÓMO AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA BULLYING. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EFICAZ EN LOS CENTROS ESCOLARES.

Una postura anti-agresión es capital para aunar esfuerzos que conduzcan a la intervención y prevención de la dinámica bullying (Monjas, Dir.,2007; Ortega, 2000). De forma explícita el colectivo formado por profesores, padres y alumnos debe reflejar los principios y normas de conducta que regirán a todos por igual en la comunidad escolar (Roldán, coord.,2011). De manera consensuada se elaborará una guía de actuación para prevenir y subsanar los problemas de convivencia, recogiendo en ella procedimientos y sistemas para prevenir y responder ante las situaciones de agresión. Estableciendo claramente los principios de acuerdo en términos de objetivos a alcanzar por todas las partes implicadas.

5.1. El programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) las situaciones *bullying*.

Para dar respuesta a la formación del profesorado publicamos el programa CIP (Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011). El proceso de desarrollo del programa puede definirse en cinco etapas consecutivas:

- Concienciación del problema en alumno, profesores y padres.
- Periodo de consultas y recogida de información.
- Confección del programa a través de asambleas de aula y acuerdos generales.
- Comunicación del plan a toda la comunidad y compromiso de cumplimiento.
- Puesta en funcionamiento, revisión y mantenimiento

La intervención, por tanto, debe establecerse para los diferentes niveles o sectores personales relacionados con el centro:

1. Institucional. Tratar de implicar a todo el centro
2. Grupal. Al grupo aula en su conjunto
3. Individual. Al agresor, al víctima, a ambos conjuntamente.
4. Orientación familiar. Implicar a los padres en el proceso, en primer lugar informando de los resultados de nuestros sondeos, solicitando su colaboración y seguimiento.

En cuanto al centro escolar, debe tratar de controlar y parar las situaciones violentas así como proporcionar una labor preventiva realizando una identificación temprana de los alumnos implicados, supervisando y colaborando a la integración, propiciando una conducta social positiva de todos sus miembros.

Se presentan actividades y estrategias de trabajo en grupo para el aula. El objetivo principal del trabajo con el grupo donde se detecten problemas de agresividad se puede resumir en: incrementar la cohesión y la tolerancia de todos sus miembros. Para ello llevaremos a cabo sesiones de planteamiento, discusión y búsqueda de actitudes alternativas que intensifiquen la identidad de los miembros del grupo, haciendo especial hincapié en poner de manifiesto por qué el grupo permite y facilita en ocasiones este tipo de conductas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Para intervenir en las situaciones de agresión entre escolares podemos contar algunos métodos de carácter grupal, como los Círculos de Discusión o grupos de calidad; la dramatización o Rol-play y las actividades de discusión a través de textos.

Por su parte, los programas de actuación individual deben ser específicos para cada uno de los sujetos implicados, por tanto, se concretarán estrategias específicas hacia la víctima y hacia el agresor, y en tercer lugar, se propondrán acciones conjuntas para el agresor y la víctima, en este aspecto, es importante contar con el Equipo o Departamento de Orientación, por si hubiere que derivar algún caso (Cerezo, coord., 2015).

Por otro lado, la implicación familiar es decisiva para el cambio de actitudes en los chicos. La tarea específica con los padres debe ser acordada conjuntamente a través de diferentes entrevistas entre los profesores, orientadores y alumnos.

A modo de conclusión indicar que solo una estrategia coordinada puede garantizar la eficacia del programa, por tanto se hace imprescindible implicar a todos los colectivos que inciden en la educación, incluyendo a las administraciones, que debe velar por la felicidad y la salud de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 4(2) (9), 333-352. Extraído el 24 de febrero de 2009 desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_115.pdf

Cerezo, F. (2008). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Revista de Informació Psicológica*. 94. 49-59

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y Propuestas de Intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Sapiens Research. Boletín Científico Sapiens Research* Vol. 2(2)-2012 / pp: 24-29 / ISSN-e: 2215-9312. http://www.sapiensresearch.org/images/pdf/v2n2/V2N2_Psique_2.pdf
- Cerezo, F. (2013). *Bull.S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares. Revisado*. Madrid: Albor-Cohs. <http://www.psicologia365.com/tests-cuestionarios-evaluacion/bull-s-test-de-agresividad-entre-escolares.html>
- Cerezo, F. (2014a). Diferencias en estatus social entre roles en *bullying*. Un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 33-46
- Cerezo, F. (2014b). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 123-132. DOI: <http://dx.doi.org.10.6018/reifop.17.1.198881>
- Cerezo, F.; Calvo, A. y Sánchez, C. (2011) *El programa CIP para el tratamiento del bullying*. Madrid. Pirámide
- Cerezo, F. (Coord.) (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. Barcelona. Horsori
- Cerezo, F., Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behavior and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3). 171-180. www.elsevier.es/ijchp
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*. 31(2), 173-181.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J. J. (2015). Roles on bullying in adolescents and preadolescents, and its relation with social climate and parenting styles. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 139-156
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid. Pirámide

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Monjas, M.^a I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Olweus, D. (1996). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid. Aprendizaje.
- Prodócimo, E., Cerezo, F. y Arense, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 22(2), 343-357.
- Roldán, E. (coord.) (2011). *Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying*. Tarragona. Altaria
- Sanmartín, J., Gutierrez, R., Martínez, J., y Vera, J. L. (2010) *Reflexiones sobre la violencia. Siglo XXI*.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE VALORES EN ESCOLARES

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: bjavier.sanchez@um.es

Alberto Gómez-Mármol

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Alfonso Valero Valenzuela

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Javier Courel-Ibáñez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Granada.

RESUMEN

La Educación Física, a diferencia de otras materias, se convierte en un ámbito privilegiado para el desarrollo de los valores por diferentes motivos, como las relaciones interpersonales que se producen entre los alumnos y con el profesor. Sin embargo, la simple práctica deportiva no favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan de forma automática. Los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planteados de un modo sistemático en el contexto del deporte y la actividad física, ya que éstos se desarrollan en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Cecchini, Montero y Peña, 2003). De este modo, un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser un instrumento muy efectivo para mejorar la convivencia y disminuir la violencia en los jóvenes.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Palabras clave: Deporte, Educación Física, Programas de Educación en Valores, Convivencia.

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ÁMBITO PRIVILEGIADO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

La actividad física y el deporte pueden ser herramientas que promuevan las relaciones interpersonales entre aquellos que lo practican, y desarrollen aspectos como la solidaridad, cooperación, empatía y autoestima (González, 1999). Tal y como Martinek, Schilling y Jonhson (2001) destacan, “la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva nos permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional” (p. 3). Además, sentimientos de pertenencia, aceptación de los límites personales y perseverancia también pueden desarrollarse a través de la participación en actividades físico-deportivas (Gutiérrez, 2003).

En consecuencia, las clases de educación física y el deporte escolar representan un espacio educativo muy especial dentro de la escuela. Su entorno, libre de pupitres y libros, y las actividades que se practican, permiten a los alumnos tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales como con sus profesores, ofreciéndoles la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato las habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Escartí et al., 2005). Así, para Jiménez (2000), la Educación Física se convierte en un ámbito privilegiado para el desarrollo de la convivencia, por varios motivos:

- a) La Educación Física facilita numerosas situaciones que favorecen la relación interpersonal con los compañeros y profesores, ofreciendo oportunidades únicas para desarrollar cualidades personales y sociales como autoestima, solidaridad, cooperación, etc. (Devis, 1995; Gutiérrez, 1995; Hellison, 1991; Spencer, 1996; Vázquez, 1989).
- b) Las clases de Educación Física por la forma de desarrollarse en espacios abiertos con actividades que ponen en contacto a unos alumnos con otros, per-

miten expresar sus sentimientos, actitudes y emociones, etc., lo que repercute a la hora de trabajar de forma práctica situaciones donde los alumnos puedan experimentar de forma real todos los principios teóricos de desarrollo social y personal que se han podido explicar, en vez de quedar en meras recomendaciones teóricas de lo que se debe hacer (Cutforth y Parker, 1996; Miller y Jarman, 1988; Tomme y Wendt, 1993).

c) El desarrollo del juicio moral se relaciona estrechamente con la interacción social del individuo con los demás, ya que supone enfrentarse con puntos de vista diferentes al de uno mismo, dando lugar a conflictos que obligan al individuo a superar su egocentrismo. La actividad física y el deporte favorece este concepto, poniendo en juego situaciones de conflicto dentro de las actividades, que exigen un acuerdo con los compañeros para llegar a una solución (Enesco y Deval, 1994; Gutiérrez, 1995).

d) En las clases de educación física se puede observar con gran facilidad los aspectos personales del carácter de nuestros alumnos debido a la naturaleza pública de las actividades. Las conductas y actividades de nuestros alumnos dan testimonio de los procesos internos que ocurren en él. Cuando una persona insulta o hace algo negativo en clase, el profesor puede hacerse una idea de su estado interior y muchas veces se ponen en evidencia ante los demás las debilidades y vulnerabilidades propias del carácter (Miller, Bredemeier y Shields, 1997).

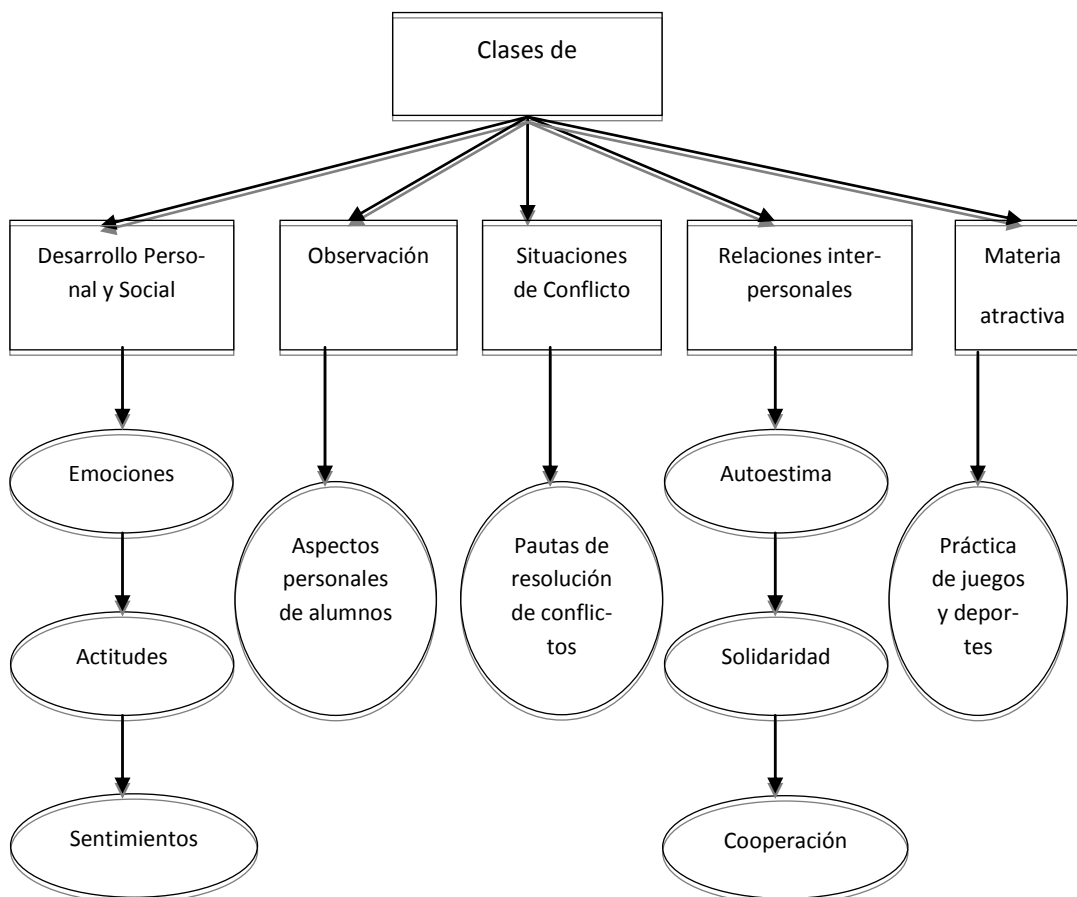
e) Muchos alumnos, incluidos aquellos que no han tenido experiencias positivas en la escuela o que tienen poca motivación académica, ven la Educación Física como algo diferente y atractivo dentro de su día académico. Incluso su conexión con los deportes le da un interés mayor con otros aspectos del currículum (Miller et al., 1997).

A continuación, se realiza una síntesis de estos aspectos que permiten a la educación física ser un medio ideal para la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo de valores personales y sociales (Figura 1).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Figura 1

La educación física como medio para la mejora de la convivencia y el desarrollo de valores



Fuente: Jiménez (2000).

2. ¿FAVORECE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EL DESARROLLO DE VALORES POSITIVOS?

Existen multitud de estudios que señalan que la educación física y el deporte pueden resultar excelentes medios para transmitir valores personales y sociales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo, considerando además, que la educación física no sólo es útil para crear jóvenes activos, sino que también puede jugar un importante papel para convertirlos en adultos activos (Gutiérrez, 2005).

Sin embargo, numerosos autores afirman que el aspecto deportivo se encuentra ante una pérdida de valores sociales y positivos que ayudan al incremento de las conductas agresivas y antideportivas (Borrás, Palou y Ponseti, 2001) y que la actividad física y el deporte escolar no queda exento de los conflictos y las conductas indeseadas que se producen en el centro.

Del mismo modo, algunas investigaciones han resaltado que el deporte puede transmitir valores negativos o comportamientos violentos en sus practicantes, generando en los jóvenes imágenes distorsionadas, ya que lo ven adecuado únicamente para deportistas privilegiados, con talento y capacidad, llegando incluso a incorporar conceptos de sí mismos como personas incapaces para la práctica deportiva, valoración que podría hacerse efectiva a otras esferas de la vida (Martens, 1996).

Esta imagen distorsionada del deporte comienza a crearse en los jóvenes cuando se forman equipos deportivos y se organizan campeonatos al margen de la escuela, copiando el modelo de deporte profesional, que responde más a los intereses de los adultos que a las necesidades de los niños, pues se centra principalmente en el rendimiento del deportista, lo cual le supone tener unas relaciones interpersonales pobres y difíciles. Esta forma distorsionada del deporte debilita el desarrollo moral de los niños cuando observan conductas antideportivas de compañeros o deportistas profesionales que, por medio de trampas, engaños, dopaje o conductas violentas, intentan conseguir el éxito a cualquier precio (Cruz, Boixados, Valiente y Torregrosa, 2001).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Como se ha mencionado anteriormente, en numerosas ocasiones se asume que la simple práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan sin que realmente existan evidencias de que esto sea así. Sin embargo, la actividad físico-deportiva por sí misma no desarrolla los valores anteriormente citados de forma automática (Carranza y Mora, 2003). El deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización de la actividad física y del deporte la que los puede convertir en promotores de ciertos valores sociales como la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas, pero también en promotor de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado (Sanchís, 2005). El deporte no es educativo por sí mismo, sino que tiene que cumplir unas orientaciones educativas básicas encauzadas a través del profesor o entrenador (Gutiérrez, 2005).

Los resultados de diferentes investigaciones afirman que son los programas deportivos, el modo en que los profesores y entrenadores organizan las actividades, lo que posibilita o no que esta práctica sea una experiencia positiva para los niños o una fuente de conflicto y frustración (Escartí et al, 2005). Por lo tanto, el deporte y la actividad física correctamente planificados, con una metodología específica, centrada en la promoción de valores puede contribuir a la prevención de conductas antisociales y a la mejora de la convivencia (Jiménez y Durán, 2005).

Los cambios en los valores y las actitudes ocurrirán con más facilidad si son planteados de un modo sistemático en el contexto del deporte y la actividad física, ya que éstos se desarrollan en ambientes atractivos e interactivos, emocionantes y divertidos para los jóvenes (Cecchini, Montero y Peña, 2003). De este modo, un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser un instrumento muy efectivo para promover la responsabilidad personal y social, la deportividad y la disminución de la violencia en los jóvenes, favoreciendo la convivencia, ya que la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional (Martinek et al., 2001).

3. PROGRAMAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE PARA LA MEJORA DE LOS VALORES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En las últimas décadas se han invertido importantes esfuerzos en el diseño y desarrollo de programas de intervención para mejorar el razonamiento moral y los comportamientos éticos en los deportistas (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Ruiz et al., 2006). Estos programas se han llevado a cabo en diferentes modalidades deportivas y han tenido lugar durante las clases de educación física, en actividades extraescolares o en campamentos ofertados por la escuela o los servicios sociales. Los objetivos y la efectividad de los distintos programas han sido muy variados, si bien la mayoría de ellos se han centrado en el desarrollo del razonamiento moral, las atribuciones, el autoconcepto, la autopercepción de eficacia y la comprensión del mundo y los demás (Escartí et al., 2006).

En esta línea, Romance, Weiss y Bockoven (1986) implementaron un programa de intervención para mejorar el razonamiento moral en niños de 10-12 años y observaron los cambios que se producían en los comportamientos prosociales. Los niños que participaron en el programa mostraron cambios significativos en su comportamiento que evidenciaban una mejor conducta personal. Otros estudios también han observado que es posible mejorar el razonamiento moral y la deportividad a través de la resolución de dilemas en situaciones conflictivas generadas en el deporte (Gutiérrez y Vivó, 2005; Náples, 1987; Solomon, 1997; Wandislak, 1985).

También han destacado otros programas, como el *Desarrollo de Habilidades para la Vida* de Danish y Nellen (1997), cuyo objetivo fue utilizar el deporte y la actividad física como medio a través del cual los niños y jóvenes puedan desarrollar competencias personales y sociales. Este modelo se basa en el principio de que las habilidades psicosociales aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios, siempre y cuando las experiencias se diseñen e implementen específicamente con este propósito. Los resultados de los diferentes estudios realizados a partir de este programa mostraron mejoras en la asistencia a clase, la reducción del consumo de drogas y

El aprendizaje de los valores a través del deporte

alcohol y la disminución de comportamientos relacionados con la violencia y la delincuencia (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997).

Otro programa de gran éxito ha sido el denominado *Deporte para la Paz* de Ennis (1999), diseñado para jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc. Este programa pretendía mejorar la responsabilidad personal y social, las habilidades de negociación de conflictos, el comportamiento físico y verbal violento y el sentido de la comunidad. Los resultados recopilados han documentado su efectividad para generar cambios de conducta moral y social en la educación secundaria (Ennis, 1999; Ennis et al. 1997; 1999).

Por otro lado, el *Modelo para la Educación Socio-Moral* de Miller et al. (1997), y Solomon (1997), discurre en la misma línea de mejora de la responsabilidad personal y social mediante habilidades de comunicación y de cooperación, con el objeto de paliar los comportamientos disruptivos mediante el desarrollo moral en las clases de educación física. Para ello se desarrolló un programa meticulosamente estructurado que asegurase una enseñanza explícita de los valores y habilidades sociales durante las clases de educación física y las actividades deportivas.

Finalmente, uno de los modelos más consistentes y que ha demostrado su utilidad en el ámbito aplicado es el denominado *Modelo para la Responsabilidad Personal y Social* (MRPS) de Hellison (2011), que sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borrás, P.A., Palou, P. y Ponseti, X. (2001). Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de salud. *Revista Tandem, didáctica de la educación física*, 5, 90-96.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Cecchini, J.A., Fernández, J. y González, C. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 6-16.
- Cutforth, N. y Parker, M. (1996). Promoting affective development in physical education: The value of journal writing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57(7), 19-23.
- Danish, S.J. (1997). Going for the goal; A life skills program for adolescent. En G. Albee y T. Gullota, *Primary preventions work*, Vol. 6: Issues in children's and families' live (pp. 291-312). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S.J. y Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to At-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Devis, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Enesco, L. y Deval, J. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- Ennis, C.D., Cothran, D.J., Davidson, K.S., Loftus, S.J., Owens, L., Swanson, L. y Hopsiker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58-72.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J. y McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- 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.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- González, F.J. (1999). *Educación en valores a través del deporte* (Vol. III). Madrid: YMCA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid. Gymnos.
- Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Hellison, D. (1991). Teaching PE to at-risk youth in Chicago – A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 7, 38-39.
- Hellison, D.R. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Jiménez, P. y Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical Activity for a Lifetime. *Quest*, 48(3), 303-310.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Miller, S., Bredemeier, B. y Shields, D. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Miller, R. y Jarman, T. (1988). Moral and ethical character development. Views from past leaders. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 56, 72-78.
- Náples, R.J. (1987). *The discussion of sport-specific dilemmas to enhance the moral development of club sport participants*. Tesis doctoral. Temple University.
- Romance, T.J., Weiss, M.R. y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Ruiz, L.M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L.J. y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Solomon, G.B. (1997). Fair play in the gymnasium: improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 22-25.
- Spencer, A.F. (1996). Ethics in Physical and Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(7), 37-39.
- Tomme, P. y Wendt, J. (1993). Affective Teaching: Psycho-Social Aspect of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(8), 66-70.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Wandislak, T. (1985). Values development through physical education athletics. *Quest*, 37, 176-185.

CAPÍTULO 5

LA PRÁCTICA DEPORTIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS POSITIVOS EN ESCOLARES Y ADOLESCENTES

Eliseo García Cantó

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: eliseo.garcia@um.es

RESUMEN

El desarrollo de los valores dentro del ámbito educativo se ha convertido en una de las piezas fundamentales del día a día del docente. De esta manera, la escuela se erige como la institución que debe contribuir al desarrollo personal de los alumnos desde una formación integral de los mismos, desarrollando todas sus capacidades: cognitivas, físicas, sociales y morales, siendo la práctica deportiva una de las herramientas cruciales para el desarrollo de actitudes, valores y hábitos positivos tanto en escolares como en adolescentes. Así, se va a realizar un recorrido por las distintas civilizaciones para comprobar que los valores han estado desde siempre presentes acompañando a los individuos. Posteriormente, estableceremos unos parámetros de intervención educativa para el desarrollo de dichos valores y, por último, plantearemos varios programas de práctica deportiva en escolares y adolescentes que se vienen desarrollando en el municipio de Molina de Segura y que tienen como línea fundamental el desarrollo de una práctica deportiva acorde al desarrollo del niño, siendo la transmisión de valores deportivos uno de los ejes de dichos programas.

Palabras clave: Práctica deportiva, Escuela Deporte-Salud, educación en valores, Activa familias.

1. PRÁCTICA DEPORTIVA Y VALORES

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Son numerosas las definiciones que podemos encontrar acerca de lo que podemos considerar como valores del individuo. Sin embargo, todas coinciden en considerarlos como principios que van a determinar nuestras actuaciones y comportamientos, permitiéndonos tomar aquellas decisiones que más se aproximan a dichos principios.

Los valores y su relación con la actividad física han ido cambiando a lo largo del tiempo en función de las diferentes épocas:

- a) Prehistoria. Los valores giran en torno a la colaboración y cooperación entre iguales para sobrevivir.
- b) Edad Antigua. Educación espiritual a través de lo físico. Se enseñaba a los jóvenes a relacionarse con los demás y con uno mismo, haciéndoles ver el valor de la amistad, la generosidad y el amor, así como los efectos perniciosos del orgullo, la soberbia y la avaricia (Dumas, 2000).
- c) Edad Media. Los valores presentes en la Edad Media, tales como el respeto y la obediencia a la Iglesia y a Dios, la fidelidad o la unión familiar en las clases más pobres, impidieron que pudieran ser desarrollados a partir de la práctica físico-deportiva.
- d) Renacimiento. Se buscan valores individuales como la libertad, la justicia o el propio respeto por el cuerpo humano (unión cuerpo y mente).
- e) Ilustración. Rousseau apuesta por una educación en la que los niños desarrollen los valores de individualismo apostando por la independencia y autosuficiencia, así como por un postulado de libertad, para que puedan obrar según su propia voluntad a lo largo de su vida.
- f) Las escuelas gimnásticas (siglo XIX):
 - Escuela alemana. Valores morales de superación, entusiasmo y colaboración mutua.
 - Escuela sueca. Gran importancia a los valores físicos.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Escuela francesa. Valores físicos son claves para el desarrollo de los valores personales (valentía, intrépido, laborioso, ágil, etc).
 - Escuela inglesa. La honradez, limpieza (fair-play) y compañerismo como claves en el desarrollo de la práctica deportiva.
- g) Movimientos gimnásticos (siglo XX):
- Movimiento del centro. Libertad a través de los movimientos y valores morales e intelectuales (educación integral).
 - Movimientos del norte. Libertad corporal y oral.
 - Movimientos del oeste. La honestidad, el respeto, la tolerancia o la solidaridad para el convivir pacífico en sociedad (educación integral).

1.1. Tratamiento de la educación en valores en las actuales leyes educativas

Son variadas las leyes educativas de las últimas dos décadas, por ello, vamos a intentar establecer el tratamiento de los valores en cada una de ellas.

- a) LOGSE. Educación integral. En el preámbulo señalaba como prioritario ejercer de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.
- b) LOE. Resalta el pleno desarrollo de la personalidad, así como de las capacidades afectivas del alumnado, la formación y el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de la convivencia y prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos (formación integral). Además, se sustituyen los temas transversales por educación en valores.
- c) LOMCE. El desarrollo integral de los escolares sigue siendo prioridad en la actual legislación educativa. Además, el Artículo 10 del RD 126/2014 establece elementos transversales como valores a inculcar a los alumnos (convivencia, no discriminación, etc).

2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LOS DIFERENTES VALORES

La manera en que el educador trasmite y trabaja los contenidos deportivos va a influir significativamente en la difusión y desarrollo de los valores en sus educandos. Así, podemos trabajar con estilos que fomentan la autonomía de los alumnos, un valor muy importante para poder, en un futuro, tomar decisiones que afectarán a su vida personal, estilos como los programas individuales, donde los alumnos evolucionan en las tareas en función de sus diferentes habilidades lo que motiva al alumno hacia la práctica y permite su propia autoevaluación. Además, nos encontramos con estilos como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, donde los alumnos tienen durante la sesión un gran nivel de independencia y libertad creativa gracias a las variadas posibilidades que se ofrecen por parte del educador. Por último, encontramos estilos que fomentan la socialización, como el trabajo en equipo donde mediante grupos heterogéneos van a desarrollar la cooperación, el respeto y la solidaridad, mediante un reparto de roles, funciones y responsabilidades.

Si nos centramos en el papel del docente como el principal trasmisor de valores, debemos comprender que cualquier actuación va a incidir en el desarrollo psicológico de los escolares influyendo en la formación integral y en el desarrollo personal de los mismos. Los educadores son modelos para sus alumnos, de manera que muchos de los valores que adquieran van a ser reflejo del trabajo de sus profesores. Así, debe existir coherencia entre las ideas, valores, normas y actitudes del profesorado y lo que quiere transmitir. Además, deben facilitar que el educando descubra por sí mismo los valores y las herramientas que les permitan poner en práctica otros nuevos y crear las condiciones que hagan posible su acceso al conocimiento de valores por medio de su experiencia (Cerrillo, 2003).

Además de lo comentado anteriormente, podemos considerar otras estrategias metodológicas a tener en cuenta por los docentes en las clases de educación física para educar en valores a sus alumnos como (González, 2006):

- a) Evolucionar hacia la competición cooperativa.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- b) Evitar establecer diferencias entre los alumnos más o menos hábiles.
- c) Facilitar el autoconocimiento. Los alumnos deben ser capaces de expresar sus propios puntos de vista y comprender las opiniones de los demás.
- d) Ayudar a los alumnos a superar el antagonismo competición- cooperación a partir del respeto a los compañeros como normativa del juego.
- e) Evitar la infracción de normas, las cuales deberá definir con claridad.
- f) Evitar planteamientos que favorezcan discriminación sexista, racial o física.
- g) Promover la reflexión, ya que en un futuro los alumnos deberán elegir y valorar por ellos mismos tanto en su vida personal como social.
- h) Hacer que los alumnos presten atención no solo a los resultados, sino al proceso de aprendizaje.
- i) Intervenir en la resolución de conflictos, siempre y cuando no puedan ser capaces los alumnos de resolverlos por sí mismos.

Para finalizar este apartado, no podemos dejar de mencionar el juego y el deporte como medios para desarrollar valores y actitudes. La forma más común de entender la educación física en nuestra sociedad es a través del juego y la práctica deportiva. Por ello, debemos tenerlos presentes como elementos motivadores para potenciar actitudes y valores positivos en nuestros alumnos.

Existen diferentes tipos de juegos con los que poder desarrollar en los alumnos valores y actitudes positivas, siendo los juegos cooperativos uno de los medios más efectivos e importantes en educación física, disminuyendo las manifestaciones de agresividad en su desarrollo y promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. De esta manera, los escolares juegan con otros y no contra otros, superando desafíos y obstáculos y no para superar a los otros (Pérez, 1998).

En cuanto al deporte, podemos señalar que existe la presencia fundamental de tres términos: esfuerzo, competición y reglas. Sin embargo, la gran relevancia social que ha

El aprendizaje de los valores a través del deporte

adquirido el deporte en las últimas décadas, ha hecho que su inclusión como contenido educativo permite diferenciar tres orientaciones:

- a) Deporte educativo. Se realiza en las sesiones de educación física y en actividades muy cercanas a la institución escolar, como las actividades extraescolares, estando orientado a ser utilizado como un medio para la integración de valores educativos, por lo que sus métodos de enseñanza buscan que el alumno obtenga varias experiencias deportivas sin llegar a especializarse en concreto (Programa Escuela Deporte-Salud y Programa Activa familias).
- b) Deporte recreativo. Orientado a la satisfacción de las necesidades de movimiento del alumno desde un completo clima lúdico total. Se cambian reglas, modifican espacios y materiales para el máximo disfrute de la práctica. Se reduce el interés por el rendimiento y se busca la creación de hábitos positivos en la práctica motriz (Activa-Te Joven).
- c) Deporte institucional. Orientado a la especialización deportiva de los escolares y adolescentes.

3. PROGRAMA ESCUELA DEPORTE-SALUD

El programa está basado en una metodología multidisciplinar y no reductora, que lleva al alumnado al aprendizaje de las habilidades motrices básicas antes de alcanzar los 10-12 años, periodo destinado al comienzo de las habilidades motrices específicas. De esta manera, se pretende poner en práctica un modelo que aumente los niveles de práctica de los escolares y con ello reducir el alto porcentaje de jóvenes que abandonan las actividades físico-deportivas al pasar a la Educación Secundaria (García-Cantó y Pérez-Soto, 2014).

El Programa Escuela Deporte-Salud, se lleva a la práctica dos días a la semana (martes y jueves o lunes y miércoles) durante una hora, dentro del horario de actividades extraescolares de los centros educativos. Los profesionales que llevan a la práctica

El aprendizaje de los valores a través del deporte

dicho programa, son diplomados y licenciados en Educación física con un amplio bagaje de conocimientos deportivos enfocados al ámbito educativo.

Los principios metodológicos en los que se basa el programa son: la individualización, las experiencias previas, la actividad del alumno, sus intereses, la sociabilidad y la diversidad. Todo esto, nos lleva a plantear estilos de enseñanza que mejor encajen con estos principios, implicando de forma cognoscitiva al alumno y fomentando la individualización y la sociabilización. Entre ellos, podemos apuntar la resolución de problemas, el descubrimiento guiado, el trabajo en grupos por niveles de ejecución, sin olvidar el mando directo referido a establecimiento de medidas de seguridad y prevención de accidentes, así como pautas referidas a conceptos deportivos con probado rendimiento.

Partiendo de esto, se utiliza una metodología:

- Lúdica, el juego es a la vez que un recurso una metodología en sí mismo.
- Activa, el niño desarrolla su actividad en función de sus capacidades, intereses y necesidades.
- Flexible, ajustándose a cada niño en particular y respetando cualquier respuesta.
- Participativa, a través del trabajo en equipo fundamentalmente y evitando la competitividad.
- Integradora, sin distinción de sexo o cualquier otro vínculo discriminatorio.
- Natural y cercana, para que el alumno valore las posibilidades que les ofrece su entorno.
- Motivadora, buscando generar el hábito de la actividad física como fuente de satisfacción.

El Programa contempla una suma de acciones organizadas por grupos de edad:

3.1. Acciones para niños y niñas de 6 a 9 años.

Es el momento idóneo para trabajar las bases generales del movimiento sin llegar a enfocar las tareas únicamente hacia un deporte particular. Creemos que las nece-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

sidades físicas en estas edades se adquieren de mejor manera a través de un programa de multidisciplinariedad deportiva sin distinción de género. Por ello, se realizan módulos de 4-5 sesiones donde se trabajarán de manera específica los diferentes contenidos del programa. Además, es necesario en este periodo el trabajo de la coordinación estática, dinámica y óculo-segmentaria, así como la consecución del equilibrio corporal estático y dinámico necesario para posteriores aprendizajes deportivos.

Este trabajo para la adquisición de esquemas motores básicos y adaptados y el desarrollo de las habilidades básicas y genéricas deben proporcionar destrezas en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana. De ello se deduce, que el acondicionamiento físico general de los alumnos, entendiendo como tal la progresión de los diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos del movimiento, debe ser objeto de observación y control en función de la práctica de diferentes habilidades y destrezas.

El medio para conseguir estos objetivos fue el juego, ya que es esencial como una metodología en sí mismo y como un recurso didáctico para determinados aprendizajes. El nivel de organización y complejidad del juego debe ajustarse a las características y posibilidades del niño en cada momento. Los contenidos y actividades a realizar quedan recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Actividades del programa para los escolares de 6 a 9 años.

MESES	ACTIVIDADES
OCTUBRE-NOVIEMBRE	<ul style="list-style-type: none">- Educación para la salud.- Actividades y juegos cooperativos.- Actividades de deportes de raqueta, discos voladores, indias, materiales alternativos, etc.
DICIEMBRE	<ul style="list-style-type: none">- Juegos y actividades de floorball.- Juegos y actividades relacionados con las habilidades gimnásticas.
ENERO-FEBRERO	<ul style="list-style-type: none">- La lucha a través del juego.- Juegos y actividades de minibaloncesto.- Juegos y actividades de minifútbol-sala
MARZO-ABRIL	<ul style="list-style-type: none">- Juegos y actividades de minivoleibol.- Juegos y actividades de minibalonmano.- Juegos y actividades de minibeisbol

El aprendizaje de los valores a través del deporte

MAYO

- Actividades y juegos en la naturaleza.
- Juegos atléticos sencillos y adaptados a las distintas edades.

3.2. Acciones para niños y niñas de 9 a 12 años.

Para este segundo tramo de edad, se plantea un trabajo más específico de habilidades deportivas, de multilateralidad específica, sin distinción de género, que se realiza en dos sesiones semanales de una hora. Para ello, se plantean diferentes módulos deportivos de 8-10 sesiones donde los niños se iniciaron y profundizaron en diferentes deportes individuales y colectivos.

Atendiendo a lo dicho, los contenidos trabajados en la segunda franja de edad del programa, los podemos observar en la Tabla 2:

Tabla 2. Actividades del programa para los escolares de 9 a 12 años.

MESES	ACTIVIDADES
OCTUBRE-NOVIEMBRE	- Iniciación al bádminton. - Iniciación al rugby touch.
NOVIEMBRE-DICIEMBRE	- Iniciación al voleibol. - Iniciación al baloncesto.
ENERO-FEBRERO	- Iniciación al balonmano. - Iniciación al fútbol-sala.
MARZO-ABRIL	- Iniciación al atletismo. - Iniciación a los deportes de contacto a través del juego (Judo, lucha).
ABRIL-MAYO	- Iniciación al beisbol. - Juegos y actividades en el medio acuático.

3.3. Evaluación y seguimiento del programa

En cualquier programa, se hace necesario establecer mecanismos de evaluación y de seguimiento para conocer la medida en que se alcanzan los objetivos propuestos así como para establecer todas las correcciones y mejoras que sean necesarias.

Así, es la comisión de Seguimiento dirigida por el Ayuntamiento y con la principal participación de las Concejalías de Deportes, Educación, Juventud y Sanidad, los centros de salud del municipio, la Asociación de maestros y profesores de Educación

El aprendizaje de los valores a través del deporte

física y la Federación interbarrios del municipio la responsable de implementar el programa y evaluar su desarrollo.

Los indicadores de evaluación cuantitativos y cualitativos establecidos hacen referencia a:

- a) Número de niños que se inscriben en cada una de las acciones programadas.
- b) Asistencia y continuidad de los niños inscritos en cada una de las actividades.
- c) Número de alumnos derivados al Programa desde las consultas pediátricas de los Centros de Salud del municipio.
- d) Valoración por parte de los padres, de la actividad realizada por sus hijos, la continuidad en la misma y la satisfacción con los monitores que la han impartido.

La encuesta de satisfacción que contestan los padres se compone de 8 preguntas con respuestas abiertas o cerradas dependiendo de la cuestión planteada.

3.4. Resultados del programa

Los resultados más relevantes del programa y que podemos relacionar con la educación en valores serían:

- a) Aumento de práctica de actividad física en adolescencia lo que favorece la colaboración entre iguales, convivencia, respeto, etc.
- b) Mejora de la coordinación motriz de los escolares al finalizar la educación primaria lo que facilita una mayor autonomía por parte de los escolares.
- c) Conocimiento de diferentes modalidades deportivas que les va a aportar a los escolares un amplio abanico de posibilidades de práctica para poder ocupar su tiempo libre y de ocio favoreciendo una mayor libertad individual.

4. PROGRAMA ACTIVA FAMILIAS

El programa activa familias surge de la necesidad de aumentar el nivel de práctica deportiva para reducir el sedentarismo y, sobre todo, los problemas de sobrepeso y obesidad de los escolares de Molina de Segura. Para ello, se considera a los centros de atención primaria como el lugar ideal donde detectar dichos problemas.

Así, se propone un modelo de intervención que promueva la práctica de ejercicio físico de padres e hijos y favorezca la adherencia a la misma.

El objetivo general del programa es potenciar la actividad física en escolares de 9-11 años con sobrepeso u obesidad a partir de la coordinación entre pediatras y el ayuntamiento. Así, se plantea un programa de actividad física basado en el principio de la multilateralidad específica.

4.1. Implementación del programa

El desarrollo del programa va a depender de diferentes profesionales:

- a) Pediatras y enfermeros. Realizan las derivaciones al programa activa-familias.
- b) Monitores. Diplomados en Magisterio de Educación Física o Licenciados en Ciencias de Actividad física y del Deporte, que reciben formación específica en el programa a llevar a cabo.

La población diana del estudio serían escolares que acuden a su centro de salud con sobrepeso u obesidad a los que se le plantea un ejercicio físico multilateral de 20 semanas (2 días/semana de 60 minutos los niños y 1 día/semana los padres). Los padres reciben charlas y talleres relacionados con la alimentación saludable, beneficios de la actividad física, posibilidades de ejercicio físico en entornos cercanos, etc.

4.2. Resultados del programa

Los resultados más relevantes del programa y que podemos relacionar con la educación en valores serían:

- a) Adherencia hacia la actividad física que va a favorecer la autonomía y las relaciones sociales.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- b) Mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos lo que va a repercutir en una mayor diversión y esfuerzo en la práctica.
- c) Conocimiento de diferentes modalidades deportivas que les va a aportar a los escolares un amplio abanico de posibilidades de práctica para poder ocupar su tiempo libre y de ocio, favoreciendo su libertad y autonomía.
- d) Concienciación sobre los beneficios de la práctica deportiva favoreciendo el respeto al propio cuerpo y de los otros.

5. PROGRAMA ACTIVA-TE JOVEN

El programa orientado a adolescentes de 13 a 16 años tiene como punto de partida el importante abandono del deporte y la actividad física que acontece a estas edades. Para ello, se han tenido muy en cuenta las preferencias y expectativas de los jóvenes, obtenidas mediante un estudio específico realizado en Molina de Segura y cuyas principales conclusiones son:

- a) Más de una tercera parte de alumnos esta federado.
- b) La actividad física tanto federada como espontánea es mayor entre varones.
- c) Un 17% de alumnos declara no hacer ningún ejercicio ni tener interés por hacerlo.
- d) Las mujeres muestran un alto interés por hacer alguna actividad física diferente a las habituales, variadas y cerca de su domicilio.
- e) Es de destacar que lo más valorado por los escolares es que las actividades se puedan hacer con amigos y que sean divertidas.
- f) Los varones prefieren que las actividades sean competitivas.
- g) La gran mayoría de jóvenes considera adecuado que las actividades se realicen cerca de su casa.
- h) Más de tres cuartas partes de jóvenes considera necesario que se abran los colegios el fin de semana para realizar actividades deportivas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- i) Las actividades favoritas en los chicos son el baloncesto y los bailes modernos, mientras que las mujeres optan por el aerobio y el voleibol.

El objetivo general del programa es disminuir el sedentarismo y aumentar la actividad física saludable en la población de 6 a 16 años de Molina de Segura, como estrategia de promoción de salud y prevención de factores de riesgo (obesidad) y de enfermedades futuras.

De esta manera, se trata de promover una campaña de actividades físicas y deportivas que por su variedad, atractivo, divertimento y cercanía logre la participación de los jóvenes de 12 a 16 años, permitiendo que ésta pueda ser individual, con los amigos y en familia. Así mismo, el programa de actividades, aunque dirigido a todos, debe conseguir que no se abandone la práctica del ejercicio físico, disminuyendo el sedentarismo tan frecuente a estas edades.

El programa permite su retroalimentación y modificación por los mismos protagonistas de las actividades: los jóvenes. Así, en su desarrollo se deben habilitar canales de participación de estos para que sean ellos mismos los que puedan valorar, proponer y modificar los programas de actividades. Para ello, se habilitarán dos instrumentos; el primero elaboración de cuestionarios de satisfacción de las actividades que realicen y el segundo, consiste en facilitar ventanas de participación a través de medios informáticos.

5.1. Implementación del programa

En el desarrollo del programa es necesaria la participación del Ayuntamiento, las Asociaciones de Vecinos (AA.VV.), los Centros de Salud, las Asociaciones de Madres y padres de Alumnos (AMPAS), los Centros Docentes, la Asociación de Deportistas de Molina y, de forma puntual, Protección Civil y Cruz Roja. Así, en la elaboración, desarrollo y evaluación del programa debe haber representación de cada una de estas entidades.

El ámbito territorial preferencial para el desarrollo de las actividades que conforman el presente programa será “el barrio” y la ubicación de las mismas será en las

El aprendizaje de los valores a través del deporte

instalaciones deportivas de los centros docentes, así como en las salas de usos múltiples de los distintos Centros Sociales.

En el programa se contemplan diferentes actividades. En todas ellas, hemos procurado cumplir las siguientes premisas:

- a) Que en su desarrollo sean divertidas.
- b) Que sean atractivas para todos, pero especialmente para las chicas jóvenes.
- c) Que las actividades sean muy variadas y con una duración máxima mensual.
- d) Que no exijan un nivel de habilidad y destreza alto.
- e) Promover la máxima participación procurando un máximo de cinco jugadores por equipo, así como poner en marcha actividades por parejas.
- f) Que no se haga necesaria la presencia de jueces y/o árbitros.
- g) Que las actividades que lo requieran dispongan de calendario.
- h) Que casi todas las actividades se desarrollen en el ámbito geográfico del barrio.

Los 11 tipos o modelos de actividad son los siguientes:

- a) Baloncesto 3x3.
- b) Mate 4x4.
- c) Bádminton 2x2.
- d) Kinball 4x4.
- e) Voleibol 2x2.
- f) Fútbol sala 3x3.
- g) Zumba.
- h) Bailes modernos.
- i) Balonmano 4x4.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- j) Hockey 4x4.
- k) Tenis de mesa 2x2.

El proceso a seguir para formar parte de las diferentes actividades y su desarrollo es el siguiente:

- a) Inscripción en asociaciones de vecinos del municipio.
- b) Precio 2 euros actividades de equipo y 6 para las de sala (bimensual).
- c) Control de la actividad por representante de asociación de vecinos.
- d) 3 veces por semana de 18 a 20 horas las actividades de equipo y de 18 a 19 las actividades de sala.
- e) Instalaciones: centros educativos del municipio.

5.2. Resultados del programa

Los resultados más relevantes del programa y que podemos relacionar con la educación en valores serían:

- a) Alta participación en actividades deportivas durante el tiempo de ocio que van a favorecer la autonomía y libertad de los adolescentes.
- b) Escasa intervención del representante de la asociación de vecinos lo que va a permitir la autogestión, convivencia y respeto de los sujetos participantes en las actividades.
- c) Alta participación de mujeres en las actividades lo que favorece valores como la convivencia, no discriminación, respeto, tolerancia, etc.
- d) Ausencia de conflictos en las diferentes actividades realizadas contribuyendo a la convivencia, respeto y colaboración entre los componentes del grupo.

6. CONCLUSIONES

La marcada orientación competitiva del deporte en nuestro país alejada de la trasmisión de valores hace necesaria una intervención social desde diversos agentes para la generación de hábitos de vida activa en los escolares, tales como la familia, asociaciones de padres, centro escolar, centros de salud y entidades locales.

Por ello, se plantean diferentes programas para la promoción de la actividad física saludable diseñados y dirigidos de forma interdisciplinar por un amplio grupo de profesionales y adecuado a las condiciones físicas, psicológicas y sociales de los niños y niñas de su edad.

Estos programas planteados deben tener en cuenta una serie de consideraciones si queremos que sirvan como herramienta para el desarrollo de valores, actitudes y hábitos positivos en escolares y adolescentes:

- 1) El deporte no se convierte en educativo por el mero hecho de practicarlo, sino que los educadores deberán convertirlo en una acción óptima a través de una buena dirección, pues será entonces cuando tenga un alto poder socializador y aportará valores a los alumnos. El primer objetivo sería el formativo y educativo, seguido del siguiente objetivo que es el lúdico y recreativo, buscando un ocio saludable y activo, siendo el tercer objetivo el de educar en la competición de un modo sano.
- 2) El deporte implica competición, pero no por ello se debe eliminar la competición deportiva de las sesiones de educación física, sino que se deberá buscar el equilibrio con el factor lúdico, motriz, así como con la trasmisión de valores éticos y morales como el compañerismo, el afán de superación, el espíritu noble, el espíritu de lucha, el saber encajar tanto las derrotas como las victorias, etc. Así, competir no debe ser considerado bueno o malo, es el uso y orientación de la misma, lo que le puede dar uno y otro carácter.
- 3) Los profesionales de la educación física y del deporte debemos considerar los aspectos positivos del deporte, como la capacidad de cooperación, el trabajo en grupo, el respeto a los adversarios, la aceptación de normas, la adquisición de hábitos y posturas

El aprendizaje de los valores a través del deporte

correctas, como los ejes vertebradores sobre los que repose el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cerrillo, M.R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59-68.

Dumas, F. (2000). *La civilización del Egipto faraónico*. Barcelona: Óptima.

Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación y el deporte*. Barcelona: Grao.

García, J.V. (2010). *Educación física en educación primaria I*. Murcia: Diego Marín.

García-Cantó, E., y Pérez-Soto, J.J. (2014). Programa para la promoción de actividad física saludable en escolares murcianos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 131-135.

González, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Lecturas: Educación física y deportes*, 94, 1.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Pérez, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Lecturas: Educación física y deportes*, 9, 1.

Rodríguez, P.L. (2006). *Educación física y salud en primaria: hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: Inde.

CAPÍTULO 6

REPERCUSIONES DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS NIVELES DE VIOLENCIA ESCOLAR COTIDIANA

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: bjavier.sanchez@um.es

Alfonso Valero Valenzuela

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Alberto Gómez-Mármol

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

RESUMEN

Esta investigación pretende evaluar las mejoras que produce la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el nivel de violencia observada y violencia sufrida. Para ello se impartió un curso de formación sobre esta metodología a 9 profesores (cinco de primaria y cuatro de secundaria), los cuales aplicaron ésta durante 24 sesiones de Educación Física. Los sujetos participantes, 215 alumnos de primaria y 189 de secundaria se dividían en nueve grupos control y nueve grupos experimental. Los resultados del postest señalan que tanto la violencia observada como sufrida mejoraron significativamente en los grupos experimental, a diferencia que para los grupos control, en el que no se obtuvieron diferencias significativas en ninguna de las dos variables. Por tanto, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison es una metodología de enseñanza eficaz para la mejora de la Violencia Escolar Cotidiana en las clases de educación física.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Palabras Clave: Educación en valores, Violencia, Escolares.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la violencia escolar se ha convertido en un grave problema en los centros de enseñanza, creando climas de convivencia y relaciones conflictivas, no adecuadas para el aprendizaje y el desarrollo personal y social, debido a la falta de competencias necesarias para resolver dichos conflictos (Palou, Ponseti y Borrás, 2001).

Este fenómeno ha sido denominado violencia cotidiana entre iguales (Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández, 2011), refiriéndose a aquellos entornos caracterizados por relaciones interpersonales que resuelven los conflictos mediante actos agresivos injustificados, recíprocos en su mayoría y alta frecuencia entre el alumnado, y que son principalmente insultos, agresiones físicas, exclusiones sociales o amenazas; pudiendo distinguirse dos tipos, según la percepción de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado (Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011).

En este sentido, las clases de Educación Física y el Deporte Escolar representan un espacio educativo en el que su entorno y las actividades que se practican permiten tener relaciones interpersonales muy abiertas tanto con sus iguales como con sus profesores, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de demostrar de modo tangible e inmediato las habilidades personales y sociales que en otros contextos educativos les puede resultar más difícil de manifestar (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Pardo, 2008).

Atendiendo a estos datos, en las últimas décadas se han invertido importantes esfuerzos en el diseño y desarrollo de programas de intervención para desarrollar comportamientos positivos (responsabilidad, autocontrol, liderazgo, autoconcepto, autonomía, etc.) y disminuir comportamientos negativos o violentos (Balibrea, Santos y Lerma, 2002; Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Durán, Gómez, Rodríguez y Jiménez, 2000; Ennis, 1999; Escartí et al., 2005; Hellison, 2003; Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán y Jiménez, 2006).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Uno de los programas que mejores resultados ha mostrado es el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2003). Este modelo fue diseñado, inicialmente, con el objetivo de que los adolescentes y jóvenes de riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales y sociales, tanto en el deporte, como en la vida. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (TPSR) sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. De este modo, Hellison (2003), asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión y otros dos valores al desarrollo y la integración social: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros (Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín, 2010).

El núcleo central del TPSR es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de si mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas (Hellison, 2003). Para llevar a cabo este aprendizaje, Hellison (2003), propone cinco niveles de responsabilidad: (1) Nivel 1, respeto por los derechos y sentimientos de los demás; (2) Nivel 2, esfuerzo; (3) Nivel 3, autonomía; (4) Nivel 4, ayuda y preocupación por los otros; y (5) Nivel 5, transferir lo aprendido a otros contextos fuera del programa. Estos niveles se presentan a los alumnos de modo progresivo y acumulativo y definen comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2005) para ser desarrollados a través de la actividad física y el deporte a partir de metas concretas y sencillas. Junto a cada nivel, existe una serie de estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, y así poder alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Paredes-García, Gómez-Mármol y Sánchez-Alcaraz, 2016).

Diferentes autores (Cecchini et al., 2003; Escartí et al., 2010; Hellison; 2003; Jiménez-Martín y Durán, 2004; 2005; Martinek y Hellison, 1997; Martinek, McLaughlin y Schiling, 1999; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero, De la Cruz y Díaz, 2016) han señalado a través de numerosas investigaciones cómo, mediante la aplicación del

El aprendizaje de los valores a través del deporte

TPSR se ha desarrollado en los jóvenes aspectos relacionados con la Responsabilidad Personal y Social tales como el respeto, autocontrol, autoestima, esfuerzo, autoconcepto, sensación de bienestar, estabilidad emocional, autonomía o liderazgo, tanto en las clases de educación física como en otros contextos, como el familiar, educativo o deportivo (Hellison, 2003), al igual que una disminución en la ansiedad, depresión y percepción del estrés (Escartí et al, 2005; Hellison, 2003). Asimismo, otros estudios han comprobado cómo, tras la aplicación de dicho programa, se observaron mejoras significativas en los participantes en los comportamientos violentos y/o antideportivos (Cecchini et al., 2003; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2007) y mejoras en la deportividad, la calidad de vida y la responsabilidad personal y social (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero y De la Cruz, 2012; 2013).

Del mismo modo, otros programas similares de Educación en valores han demostrado como a través de la actividad física y el deporte, correctamente planificados y con una metodología específica, pueden reducirse los comportamientos violentos de los participantes (Bredemeier, 1994; Cecchini et al., 2009; Cruz, Boixadós, Valiente, y Torregrosa, 2001; Gibbons y Ebbeck, 1994; Palou, Borrás, Ponseti, Vidal, y Torregrosa, 2007).

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación será disminuir los niveles de violencia escolar sufrida y observada de los estudiantes a través de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las clases de educación física; así como analizar las propiedades psicométricas, validez factorial y validez de criterio del Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana de Fernández-Baena et al. (2011).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra de la investigación estuvo formada por 404 alumnos, 215 pertenecientes a 6º de Primaria (129 chicos y 86 chicas) y 189 pertenecientes a 3ª de Educación Secundaria Obligatoria (100 chicos y 89 chicas), con una edad media de $12.26 \pm .71$ años y $15.43 \pm .84$ años respectivamente.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

La selección de los centros escolares se ha realizado en función de la división territorial que ofrecen los Centros de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia, de manera que cada uno de los 9 CPR ha contado con la participación de 1 centro adherido a su ámbito; un centro de Educación Primaria y otro centro de Educación Secundaria, siendo la muestra total de 9 centros, 5 pertenecientes a la etapa de la Educación Primaria y 4 pertenecientes a la Secundaria.

2.2. Procedimiento

La muestra se dividió al azar en dos grupos: experimental ($n = 198$, 116 niños y 82 niñas), y control ($n = 206$, 113 niños y 93 niñas). Los profesores del grupo experimental realizaron un curso de formación a los profesores encargados de la implantación del Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison, consistente en 30 horas distribuidas en 5 sesiones. Fue impartido por ponentes especializados en esta metodología, donde se facilitaron las herramientas necesarias para modificar la forma de enseñar los contenidos propios de Educación Física, empleando nuevas estrategias pedagógicas y elaborando nuevos materiales curriculares adaptados a la metodología del TPRS.

Finalizada la formación de los profesores, se llevó a cabo el pretest en todos los centros escolares, por un encuestador formado a tal efecto, tanto a los grupos control como experimental, en el cual se administró el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana, recordando en todo momento el anonimato de las respuestas.

Una vez que los alumnos realizaron el pretest, los profesores de los grupos experimentales, formados a tal efecto, aplicaron durante 4 meses (24 sesiones) el TPRS; mientras que los profesores de los grupos control siguieron con su metodología habitual, realizando las clases de educación física que tenían programadas, sin aplicar el TPRS.

Al grupo de profesores encargados de aplicar el TPRS se les facilitó unos carteles en los que venían representados cada uno de los niveles de responsabilidad que debían trabajar en las clases de educación física y que fueron colgados para ser visibles en todo momento. La actuación del docente se centraba en seguir el guión de sesión

El aprendizaje de los valores a través del deporte

previamente revisado por los investigadores principales y en aplicar alguna de las estrategias de resolución de conflictos que fueron facilitadas durante su formación en caso de que surgieran.

Durante el periodo de tratamiento, se celebraron 4 sesiones de seguimiento, con una duración total de 20 horas para asegurar que los profesores aplicaban el modelo de manera adecuada, conociendo sus experiencias y proporcionando diferentes feedbacks y estrategias para continuar con la implantación del TPRS en sus clases. Los profesores fueron adaptando los contenidos de sus diferentes unidades didácticas a la estructura marcada durante el curso de formación, y durante las sesiones de seguimiento fueron revisadas y adaptadas al formato establecido.

Finalizada la fase de tratamiento y coincidiendo con el final del curso escolar, se realizó un postest, consistente en volver a pasar a los alumnos los mismos cuestionarios codificados empleados en el pretest, durante una sesión de educación física.

2.3 Instrumentos

El Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) se diseñó a partir del California School Climate and Safety Survey (CSCSS), de Rossenblatt y Furlong (1997). A partir de los 102 ítems de la versión californiana, Fernández-Baenal et al. (2011) seleccionaron 14 ítems conceptualmente adecuados para evaluar la violencia escolar entre iguales, sufrida (por ejemplo; “me han dado puñetazos o patadas”) y observada (por ejemplo: “los estudiantes se meten en peleas”). Los ítems se presentan en un formato de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que comprenden desde 1 (nunca) a 5 (siempre).

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las diferentes variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas). Posteriormente, se comprobó la normalidad de las diferentes variables. Finalmente, para conocer los efectos del

El aprendizaje de los valores a través del deporte

TPSR en los niveles de violencia escolar, se utilizó la prueba estadística Wilcoxon. Los datos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21.0 para Windows.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados generales de los efectos de la aplicación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en los niveles de Violencia Escolar Cotidiana. Se observaron disminuciones estadísticamente significativas en los niveles de violencia observada y violencia sufrida para los grupos experimentales, mientras que no existieron diferencias significativas en ninguna de estas variables para los grupos control (Tabla 1).

Tabla 1. Efectos de la aplicación del TPSR para el total de la muestra.

Tipo de violencia	Pretest		Posttest		Diferencia pre-test-posttest		
	Tipo de participación	M	DT	Tipo de participación	M	DT	Sig.
Violencia Sufrida	Control	1.55	.66	Control	1.54	.68	.481
	Experimental	1.60	.63	Experimental	1.39	.76	.037*
Violencia Observada	Control	2.14	.88	Control	2.29	1.01	.104
	Experimental	2.50	.89	Experimental	2.34	.99	.035*

* La diferencia tiene un nivel de significación $p < .05$

A continuación se presentan los niveles de violencia observada y violencia sufrida registrados antes y después de la implementación del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, tanto para el grupo control como para el grupo experimental, entre los alumnos de sexto curso de primaria recogidos en la tabla 2.

Se observa que, para la violencia sufrida, los valores de partida son mayores para el grupo control con respecto al experimental mientras que para el caso de la violencia observada, esta relación se invierte. Además, el tratamiento, esto es, el TPSR, se erige como una metodología de enseñanza eficaz para el tratamiento de la violencia en escolares de primaria pues ha contribuido a una reducción estadísticamente significati-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

va de las dos categorías que conforman la violencia, evaluada mediante la prueba de Wilcoxon.

Tabla 2. Efectos de la aplicación del TPSR en Primaria.

Tipo de violencia	Tipo de participación	Pretest		Postest			Diferencia pre-test-postest	
		M	DT	Tipo de participación	M	DT	Sig.	Z
Violencia Sufrida	Control	1.77	.77	Control	1.69	.77	.633	-0.47
Violencia Sufrida	Experimental	1.69	.74	Experimental	1.64	.81	.024*	-2.25
Violencia Observada	Control	2.06	.91	Control	2.27	1.00	.094	-1.67
Violencia Observada	Experimental	2.56	.91	Experimental	2.19	.91	.001**	-3.26

* La diferencia tiene un nivel de significación $p < .05$; ** La diferencia tiene un nivel de significación $p < .01$.

Del mismo modo, esta misma prueba estadística se ha realizado para los alumnos de educación secundaria obteniendo los resultados que se presentan en la tabla 3. En este caso, los valores del pretest, tanto en la dimensión de violencia sufrida como en el de violencia observada son mayores en el grupo control frente al grupo experimental a diferencia de lo registrado en primaria; no obstante, la principal diferencia entre los alumnos de primaria y los de secundaria estriba en los efectos de la implementación del TPSR en tanto en cuanto en los alumnos de secundaria supone un leve incremento no significativo de la violencia observada. En contraposición, la violencia sufrida sí presenta una pequeña disminución que alcanza la significación estadística tras la aplicación del TPSR.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Tabla 3. Efectos de la aplicación del TPSR en Secundaria.

Tipo de violencia	Pretest		Posttest			Dif. pre-post		
	Tipo de participación	M	DT	Tipo de participación	M	DT	Sig.	Z
Violencia Sufrida	Control	1.51	.48	Control	1.56	.72	.576	-0.559
	Experimental	1.42	.49	Experimental	1.37	.53	.043*	-2.02
Violencia Observada	Control	2.44	.87	Control	2.52	1.06	.733	-0.34
	Experimental	2.25	.85	Experimental	2.33	1.03	.587	-0.54

* La diferencia tiene un nivel de significación $p < .05$

Por último, con respecto al sexo de los participantes, la prueba Wilcoxon ha mostrado que el tratamiento aplicado en la presente investigación ha generado diferencias significativas para la violencia sufrida ($p = .021$; $Z = -2.316$) siendo los valores en los hombres ($M = 1.65$; $DT = .77$) mayores que en las mujeres ($M = 1.47$; $DT = .65$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo al primer objetivo de la investigación, por la cual, en un tiempo relativamente corto, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social sería un medio adecuado para reducir la violencia escolar en las clases de educación física, observamos en este estudio cómo, tras 24 sesiones de educación física en las que se aplicó el TPSR, se produjeron mejoras significativas en los niveles de violencia observada y sufrida, para los grupos experimentales. Estas mejoras coinciden con los resultados obtenidos en otros estudios que utilizaron el mismo TPSR (Cecchini et al., 2003; 2007) u otros Modelos de Educación en Valores similares (Bredemeier, 1994; Cecchini et al., 2009; Cruz et al., 2001; Gibbons y Ebbeck, 1994; Palou et al., 2007).

Por otro lado, dichas mejoras fueron superiores para los grupos de primaria frente a los de secundaria, si bien es cierto que los alumnos de secundaria presentaban valores superiores de violencia percibida y observada, coincidiendo con los datos de

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Felip y Capell (2010), que afirman que las agresiones físicas se circunscriben preferentemente en la etapa de secundaria.

En función del sexo, los valores tanto para la violencia observada como para la sufrida, son superiores en los hombres que en las mujeres, aunque no existen diferencias significativas, al contrario que el estudio de Trianes, De la Morena, Infante y Raya (2006), que obtuvieron niveles más altos para las niñas, o el estudio de Fernández-Baena et al. (2011), que obtuvo valores similares para ambos sexos.

Por tanto, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison se erige como una metodología eficaz para la educación en valores y la mejora de la convivencia, disminuyendo el nivel de violencia, tanto sufrida como observada, en los escolares; un colectivo que necesita cada vez con más frecuencia la participación en programas como el que se ha desarrollado mediante la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 69, 106-111.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport & Exercise Psychology (JSEP)*, 16 (1), 1 - 14.
- Cecchini, J.A., Montero, J. y Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15, 631-637.
- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Cecchini, J.A., Fernández, J. y González, C. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J.A., González, C., Alonso, C., Barreal, J.M., Fernández, C., García, M., Llana, R. y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 96 (2), 34-41.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 6-16).
- Durán, J., Gómez, V., Rodríguez, J.L., Jiménez, P. (2000). "La Actividad Física y el Deporte como medio de integración social y de prevención de violencia: programa educativo con jóvenes socialmente desfavorecidos". *I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Universidad de Extremadura: Facultad de Ciencias del Deporte, pp.405-414.
- Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2): 667-676.
- Felip, N. y Capell, D. (2010). Una visión panorámica de la mejora de la convivencia en Educación Primaria en Catalunya. En J.J. Gázquez, y M.C. Pérez (Coords.), *La Convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Educativos*. Madrid: Editorial CEU.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la eva-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- luación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 27 (1), 102-108.
- Gibbons, S.L. y Ebbeck, V. (1999). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez-Martín, P.J. y Durán, L.J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 77, 25-29.
- Jiménez-Martín, P.J. y Durán, L.J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.
- Martinek, T. y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 59-6.
- Martínez-Montegudo, M., Inglés, C.J., Trianes M.V. y García-Fernández, J.M. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1023-1042.
- Palau, P., Borrás, P., Ponseti, F., Vidal, J. y Torregrosa, M. (2007). Intervención para la promoción de actitudes de fairplay en futbolistas cadetes. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 89, 15-22.
- Palou, P., Ponseti, X. y Borrás, P.A. (2001). Hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares. *Educación y Cultura*, 14, 163-180.
- Paredes-García, I., Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Alcaraz, B.J. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: Estrategias de implementación. *Trances, Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8(2), 157-174.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Romance, T. (1984). *A Program to Promote Moral Development Through Elementary School Physical Education*, Tesis Doctoral Inédita. Eugene. Universidad de Oregón.
- Ruiz, L.M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L.J. Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y De la Cruz, E. (2012). Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en la Calidad de Vida de los Escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 13-18.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A. y De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De la Cruz, E., y Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte para el desarrollo psicosocial en adolescentes. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 9(8), 16-26.
- Trianes, M.V., De la Morena, B., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.

CAPÍTULO 7

APLICACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL A ALUMNOS DE BACHILLERATO Y SUS EFECTOS EN LA MOTIVACIÓN, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVOS

David Manzano Sánchez

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: david.manzano@um.es

Alfonso Valero Valenzuela

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Iris Matamoros Quero

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo ha sido aplicar el modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison y valorar su relación en la Educación Física con la motivación, la percepción de competencia, autonomía, relación social, niveles de responsabilidad e intención de ser físicamente activo. Para ello, se realizó un diseño cuasiexperimental con un grupo control no equivalente con una muestra de $n=86$ sujetos (grupo experimental $n=36$, grupo control $n=50$) a los cuales se les administró de forma previa y posterior al tratamiento de 3 meses de intervención, un cuestionario para analizar las variables del estudio. Los resultados más destacables, mostraron diferencias significativas en $p<0.05$ para el grupo experimental en la competencia, motivación extrínseca y el índice de mediadores psicológicos y en $p<0.01$ para la responsabilidad personal. En función del sexo, no se observaron diferencias inter-grupo entre chicos y chicas del grupo experimental, pero si respecto a la influencia del modelo. Los chicos tuvieron

El aprendizaje de los valores a través del deporte

diferencias significativas en la responsabilidad personal en $p < 0.05$ y las chicas en la motivación intrínseca, competencia, responsabilidad personal e índice de mediadores psicológicos en $p < 0.05$. Como conclusiones destacar que el modelo de responsabilidad puede ser óptimo para el desarrollo de la responsabilidad personal, así como diferentes constructos de la motivación y las necesidades psicológicas básicas.

Palabras clave: Responsabilidad, Autonomía, Competencia, Adolescentes, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, existe la evidencia de que la actividad física realizada de forma adecuada, mejora la calidad de vida, con beneficios no solo de tipo físico, sino psicológico y social (Blair y Morris, 2009; Piéron, Ruíz y García, 2009), pero, son muchos los estudios que identifican que existe una prevalencia de abandono y una falta de realización de éstas actividades a nivel mundial y sobre todo en países desarrollados (A. Martínez et al. 2012), algo todavía más preocupante si tenemos en cuenta que la tasa de abandono deportivo aumenta significativamente entre los 12-18 años (Chillón et al. 2009) correspondiendo con la etapa de la adolescencia.

Dentro del sistema educativo, se pone de manifiesto que, aunque los jóvenes y adultos son cada vez más conscientes de la importancia que tiene la Educación Física y el deporte dentro de las escuelas (Rivero, 2010), en los últimos años, esto no se ha venido acompañado de un incremento en el nivel de práctica física especialmente entre los más jóvenes (Tercedor et al. 2007). Es aquí donde cobra importancia el ver, los motivos que citan los alumnos en edad escolar para la no realización de actividad física, siendo los motivos más citados por los jóvenes las experiencias negativas en la práctica escolar y la falta de apoyo (Allender, Cowburn y Foster, 2006), algo que repercute en que no se benefician de valores que son fundamentales para desenvolverse en la sociedad actual y que se incluyen implícitamente en la legislación actual, *“Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que*

El aprendizaje de los valores a través del deporte

favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia” (LOMCE, 2013).

Además, las tasas de abandono escolar en España, doblan el promedio de la Unión Europea y triplican la estimación mundial (Carrasco, Narciso y Bertrán, 2015), siendo los mayores riesgos respecto de abandono prematuro el tener dificultades en las materias instrumentales (matemáticas, lengua,...), no gustarles lo que trabajan en el instituto, bajos niveles de compromiso con el estudio y mostrar comportamientos inadecuados en el aula (González, García, Ruíz y Muñoz, 2015).

Siguiendo esta argumentación, profesionales de la Educación Física han destacado que las clases de Educación Física resultan especialmente apropiadas para potenciar competencias personales y sociales (Baños, Carbonell, Gutiérrez y Goig, 2011) que pueden contribuir para adquirir valores que medien contra los problemas citados.

No es de extrañar por tanto que la asignatura de Educación Física, haya sido estudiada como medio para fomentar el deporte, sus valores positivos y la futura adhesión hacia la práctica deportiva, así como evitar riesgos de cara a la salud (Martínez, Jordán, Navarro y Laín, 2012). Pero las metodologías actuales bajo un enfoque tradicional ocasionan que muchos jóvenes indiquen no hacer ejercicio por malas experiencias durante sus clases de Educación Física (Allender, Cowburn y Foxter, 2006).

Es por ello por lo que se hace necesario ver, qué aspectos se deben tener en cuenta en las clases de Educación Física para que éstas se desarrollen de forma adecuada, tales como el clima motivacional (Gutiérrez, López y Ruíz, 2011) y las necesidades psicológicas básicas (Moreno, Cervelló, García et al. 2012) en especial de la autonomía (Moreno, Gómez, y Gimeno, 2010) entre otras. Además de ser necesario tener en cuenta otros factores que pueden influir en la intervención de las clases como el sexo del profesor, que en caso de ser varón reporta unos mayores niveles de motivación en los chicos (Moreno, Sánchez, Rodríguez, et al. 2002), además de los contenidos, influyentes sobre todo en la percepción de competencia (Julián, García, Abarca y Zaragoza, 2014; Sáenz, Sicilia, Manzano, Unesco, de Europa, 2010).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Respecto a la autonomía, muchos estudios identifican que es una variable fundamental para el correcto funcionamiento de la enseñanza en general (Escudero y Moreno, 2012; Llorent-Bedmar, 2012), y también para los alumnos y docentes, especialmente para los de Educación Física por su gran diferenciación respecto a otras materias curriculares, siendo además la autonomía predictor de ser físicamente activo fuera de la escuela (Lim y Waang, 2009).

En cuanto a la motivación, las grandes teorías motivacionales, tienen en cuenta dos aspectos: La orientación de la motivación, bajo la teoría de las metas de logro, orientada hacia la tarea o hacia el ego (Duda y Nicholls, 1992) y si es más o menos autodeterminada por el sujeto, bajo la teoría de la autodeterminación, pudiendo ser más interna-intrínseca o externa-extrínseca (Deci y Ryan, 1987). La orientación hacia la tarea y atribuida a valores intrínsecos, junto a otros factores como un adecuado clima de aula realizado por el docente, hace que sea más fácil la adquisición de compromisos con la Educación Física, lo que puede repercutir en su adherencia a un estilo de vida físicamente activo en el presente y en el futuro (Moreno, Álvarez, Oliveira, Pérez y Gimeno, 2013).

Además, existe una clara relación entre la motivación, la autonomía y la intención de ser físicamente activo en el futuro, donde los sujetos que experimentan una mayor motivación intrínseca durante las clases de Educación Física y tienen una mayor percepción de autonomía, son aquellos con mayor intención de realizar actividad física (Baena y Granero, 2015; Catalán, Remacha, Julián y Generelo, 2015), algo que según Almagro, Sáenz, González y Moreno (2011) se relaciona también con la necesidad básica de percepción de competencia y relación social.

Pero como se comentó, la actividad física y el deporte no educan por sí mismo, sino que depende de la utilización que se haga de los mismos por el profesor, siendo fundamental el uso de estrategias metodológicas y medios dirigidos al fomento de las interacciones para promover valores positivos (Caballero y Delgado, 2014).

Para ello, se han ido desarrollando en los últimos años, modelos para realizar durante las clases de Educación Física y las actividades deportivas fuera del aula, de

El aprendizaje de los valores a través del deporte

forma que fomente los valores positivos de la misma. Dentro de estos modelos, es de destacar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1978), cuya base está sustentada en que, los estudiantes, para ser sujetos que se desenvuelvan correctamente en el entorno social, deben aprender a ser responsables consigo mismos y con los demás.

Dicho modelo, se utilizó inicialmente en contextos de exclusión social y centros marginales en Estados Unidos (Hellison, 1993), por lo que ha sido utilizado en contextos problemáticos buscando la mejora de la convivencia y la reducción de conductas disruptivas con buenos resultados (Sanmartin, Carbonell, y Baños, 2011), siendo útil también para mejorar la responsabilidad en este tipo de contextos especialmente para la responsabilidad personal (Escartí et al. 2006). Los resultados positivos de este modelo, hicieron que haya sido y sea considerado como uno de los modelos más potentes para el desarrollo de valores en la etapa adolescente (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

Así pues, vemos estudios como el de Pardo (2008), donde tras aplicar el modelo durante 10 semanas, se pudieron ver resultados que reflejaron un aumento significativo del respeto, actitud, participación y autonomía de los alumnos o el estudio de Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010) donde se concluyó que el modelo mejoro la autoeficacia, la responsabilidad y las conductas responsables hacia los iguales.

Según el sexo, los estudios parecen referir que los niveles de responsabilidad personal y social, aumentan tanto en chicos como en chicas tras la aplicación del modelo, pero, que los cambios son más significativos para ambos tipos de responsabilidad en los varones (Sánchez-Alcaraz, Mármol, Valero y De la Cruz, 2013).

Respecto a las ventajas y limitaciones del modelo, debemos destacar el estudio de Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Martín, (2011), donde indican como principal ventaja su aplicabilidad al contexto escolar y capacidad para promover el desarrollo profesional, indicando como principal inconveniente la secuenciación temporal de su aplicación, las creencias de los alumnos de la Educación Física y sus dificultades para la reflexión y el diálogo en los alumnos más jóvenes.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Para lograr la consecución de los valores y los objetivos del modelo, siguiendo a Sánchez-Alcaraz (2014), el modelo se basa en el uso de estrategias que le permitan a los alumnos controlar sus vidas, pero que para lograr esto, se deben interiorizar valores y comportamientos que vienen concretados en cinco niveles, cada uno de ellos con una serie de objetivos y contenidos referidos a la responsabilidad personal (niveles 2 y 3) y social (niveles 1, 4 y 5) quedando definidos de la siguiente forma:

- *Nivel 1 (Respeto por los derechos y sentimientos de los demás):* Objetivo de crear un clima seguro y de confianza entre los compañeros, basados en la búsqueda del auto-control-regulación y la Empatía
- *Nivel 2 (Participación y esfuerzo):* Objetivo de lograr experiencias positivas en el alumnado para que participen activamente en la actividad deportiva, basado en la búsqueda de la automotivación, redefinir el éxito hacia la tarea y persistir ante las dificultades.
- *Nivel 3 (Autogestión o Autonomía):* Objetivo que el sujeto aprenda a hacer tareas independientemente, a tomar decisiones y a asumir responsabilidades.
- *Nivel 4 (Ayuda y Liderazgo):* Objetivo de ayudar a los demás de forma voluntaria, sabiendo ser líderes responsables, basado en la empatía y el liderazgo.
- *Nivel 5 (transferencia fuera del gimnasio):* El nivel más importante que conjuga todos los anteriores. Objetivo que los sujetos muestren todos los valores aprendidos en la sociedad y en su día a día más allá de en las clases de Educación Física.



Figura 1. Niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Además, éste modelo estructura las sesiones diferenciando cuatro partes, que son las siguientes:

1. *Toma de conciencia*: El profesor explicará los comportamientos a aprender ese día, motivando a los alumnos y exponiendo el docente el objetivo educativo del día junto a la actividad a realizar. Duración aproximada de 5 minutos.
2. *La responsabilidad en acción*: Parte más extensa. Desarrollo de las actividades propuestas. Duración aproximada de 35-40 minutos.
3. *Encuentro de grupo*: Sentados en círculo, al finalizar las actividades, se compartirán las experiencias, de los alumnos, lanzando el docente una pregunta abierta sobre el funcionamiento de la sesión, logro de objetivos... con una final conclusión del docente. Duración aproximada de 10 minutos.
4. *Evaluación y autoevaluación*: Sentados en círculo, cada alumno valorará de forma global el comportamiento de los instructores, de sus compañeros y de sí mismos en la clase, utilizando el “dedo pulgar hacia arriba o hacia abajo”. Duración aproximada de 2-3 minutos.

Los estudios que han aplicado el modelo, en cuanto a la duración, han sido muy variados, desde 8-10 semanas, hasta incluso más de un año de duración (Sánchez-Álcaraz, 2014), para el presente estudio, se realizarán un total de 3 meses de duración que corresponderán con 12 semanas o un trimestre académico.

Se hipotetiza que la aplicación de un modelo basado en la mejora de la responsabilidad personal y social, podrá suponer un aumento de la responsabilidad, autonomía, motivación general y satisfacción con la vida así como la intención de ser físicamente activo, pudiendo existir diferencias en función del sexo.

Así pues, el objetivo principal del estudio será comprobar los efectos del modelo de responsabilidad personal y social en el fomento de la responsabilidad, necesidades psicológicas básicas, motivación e intención de ser físicamente activo.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se realizó un diseño cuasiexperimental pre-post con dos grupos, uno de ellos de control (Montero y León, 2007), escogiendo una muestra de alumnos de forma no probabilística e intencional con mediciones pre y pos tras la realización de un programa de intervención basado en el fomento de la responsabilidad para un grupo experimental, y de la misma forma, realizando mediciones para un grupo control no sometido al programa. Para evitar sesgos derivados de aplicar un diseño sin una aleatorización experimental completa se aplicó la técnica de la regresión múltiple para el control estadístico de los efectos de variables de confusión además de pruebas de comparación de medias para que asegurar que no existieran diferencias en la asignación de los sujetos en un grupo u otro.

2.2. Participantes

Los participantes fueron finalmente una vez aplicado los criterios de exclusión (completar pretest y posttest y completar al menos un 90% de los ítems del test sin contar respuestas dobles) y tras aplicar la distancia de Mahalanobis para eliminar sujetos atípicos, se formó finalmente un grupo de 50 sujetos en el grupo control (22 chicos y 28 chicas) y un grupo experimental de 36 sujetos (18 chicos y 18 chicas) con un total de 86 sujetos con una edad comprendida entre los 15 y los 18 años ($M=16.4$). Los grupos quedaron compuestos por un total de 18 chicos y 18 chicas para el grupo experimental ($n=36$) y de 28 chicas y 22 chicos para el grupo control ($n=50$).

2.3. Material e instrumentos

Para el presente estudio, se utilizó un cuestionario de preguntas cerradas confeccionado en base a varios cuestionarios para medir las variables objeto de estudio. Dicho cuestionario, fue sometido a un estudio de fiabilidad aplicando el alfa de cronbach, mostrando un valor de $\alpha=.924$ El cuestionario se divide en dos partes fundamentalmente que eran un primer apartado para las variables de tipo sociodemográfico, con

El aprendizaje de los valores a través del deporte

preguntas sobre sexo y fecha de nacimiento. Un segundo apartado, incluyó los diversos cuestionarios que se utilizarán para el estudio:

Cuestionario para ver la motivación en clases de Educación Física (CMEF): Elaborado por Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González y García. (2012), con objetivo de ver la motivación de los sujetos, analizando el tipo de motivación, intrínseca, extrínseca y la desmotivación. En el presente estudio, el cuestionario modificó los ítems para adecuarlo al contexto y se eliminó un ítem para la desmotivación, mostrando finalmente una fiabilidad de $\alpha=.743$, un valor de $\alpha=.814$ para la motivación intrínseca, $\alpha=.799$ para la motivación extrínseca y un valor de $\alpha=.849$ para la desmotivación teniendo todos los ítems un valor $\alpha>.75$. Además, para el presente estudio, se aplicó el índice de autodeterminación (Vallerand y Rousseau, 2001), para ver el conjunto de las tres variables (IAD).

Cuestionario para el análisis de los niveles de responsabilidad personal y social (PSRQ): Adaptado al contexto escolar por Li, Wright, Rukavina y Pickering, (2008) y al castellano por Escartí, Gutiérrez y Pascual (2011). En el presente estudio, el cuestionario mostró una fiabilidad de $\alpha=.895$ tras eliminar un ítem para la responsabilidad personal, así como un valor de $\alpha=.843$ para la responsabilidad personal y de $\alpha=.839$ para la responsabilidad social, teniendo todos los ítems un valor de $\alpha>.81$.

Cuestionario para el análisis de las necesidades psicológicas básicas (PNSE): Validado al contexto español y al contexto educativo por Moreno, González, Chillón y Parra. (2008). En el presente estudio, mostró una consistencia interna de $\alpha=.758$ para la autonomía, $\alpha=.845$ para las relaciones y $\alpha=.794$ para la competencia, con una consistencia interna final de $\alpha=.863$. Dentro de este constructo psicológico, se ha elaborado el conocido como "Índice de mediadores psicológicos" (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen, 2010) donde se analiza el conjunto de las tres necesidades psicológicas básicas como un factor único (IMP)

Cuestionario para comprobar la intención de ser físicamente activos (MIFA): Elaborado por Moreno, Moreno y Cervelló (2007). Compuesto por 5 ítems cuya puntuación total identifica el resultado respecto a la intención de ser físicamente activos, mostran-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

do una consistencia interna media de $\alpha = .945$ sin haber sido modificado para el presente estudio, con ítems como “me interesa el desarrollo de mi forma física”.

Otros documentos que se utilizaron fueron un consentimiento informado que los padres de los alumnos menores de edad y que participaban dentro del grupo experimental, una carta de presentación para el Centro de Educación Secundaria y un del informe del comité de ética de la Universidad de Murcia.

2.4. Procedimiento

Tras realizar una revisión exhaustiva, se seleccionaron las variables a estudiar y se seleccionó, el uso de cuestionarios previamente validados y sometidos a un nuevo proceso de validación para comprobar la fiabilidad del cuestionario al modificar determinados ítems que no mostraron una alta consistencia interna.

A continuación, nos pusimos en contacto con un centro de educación secundaria obligatoria para proponer el estudio y explicar en qué consistiría el mismo y cuando se llevaría a cabo, así como con el profesor que sería encargado de realizar la intervención propiamente dicha.

Tras el visto bueno del centro y del docente participante, se pasó a realizar la formación del docente respecto al Modelo de Responsabilidad Personal y Social, realizando una reunión teórica explicativa del modelo con una duración de 4h presenciales, en la cual además, al docente se le daba una “guía del modelo” para que pudiera estudiarlo previamente y aclarar dudas posteriores, las cuales, fueron resueltas durante la semana siguiente a formación teórica por parte de los expertos en la materia.

Previo al inicio del modelo, para comprobar que el docente había comprendido el modelo y la exposición a los alumnos podría ser adecuada, se le indicó al docente que realizara una síntesis del modelo a un grupo de escolares seleccionado según disponibilidad y estos debían finalmente responder a una serie de preguntas de forma individual realizadas por el profesor previamente pautadas.

A continuación, teniendo en cuenta los aspectos del modelo, se concretaron las tres unidades didácticas que se darían durante el segundo trimestre (baloncesto, esca-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

lada y comba) y los días que se llevarían a cabo las mismas junto con los test y las sesiones a grabar (una de cada cuatro) para dar el feedback correspondiente al docente de cara a la siguiente sesión según unos ítems pautados previamente, realizando un total de 18-21 sesiones a lo largo del 2º y 3º trimestre.

Finalmente, se pasó a los alumnos nuevamente el cuestionario al finalizar la unidad didáctica para pasar a continuación a analizar los datos y con ello comprobar los resultados en las variables objeto de estudio.

2.5. Análisis estadístico

Se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS 22.0, realizando de forma inicial la validación del instrumento analizando su consistencia interna tanto del pre-test como del pos-test, utilizando la prueba del Alfa de Cronbach para ver la fiabilidad.

Después, para aumentar la validez interna, se analizaron los resultados del pre-test para comprobar que no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos para asignar el tratamiento, utilizando una comparación de medias mediante la prueba U de Mann-Whitney para los supuestos con variables no paramétricas y T-student con la prueba de Levene para las variables con distribución paramétrica o normal. Además, se aplicó también la técnica de regresión múltiple para controlar los posibles efectos de las variables de confusión. Se aplicó para las variables categóricas, la prueba de Kolmogorv-Smirnov (KS) y para las variables nominales la prueba de Chi-cuadrado con el objeto de comprobar la normalidad de la muestra.

A continuación, se realizó la comparación entre los grupos para las variables categóricas que mostraron una distribución no normal aplicando la prueba de U de Mann-Whitney y la prueba de Wilcoxon para la comparación de medidas entre el pre-test y el pos-test, y utilizando la prueba de T-Student, para la comparación entre las variables paramétricas, asumiendo en todo caso un nivel de significación de $p < 0.05$ o un intervalo de confianza del 5% o bien, un grado de significación de $p < 0.01$.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Debido al reducido tamaño de la muestra en el caso de dividir por sexos ($n < 30$), se realizó también el porcentaje de cambio para ver de forma visual los cambios aunque no fueran considerados estadísticamente significativos.

3. RESULTADOS

Una vez analizados los resultados del pos-test y vistas las tendencias respecto a la distribución de la muestra, se analizaron las diferencias entre el pre-test y el pos-test para cada una de las variables, mostrando los resultados detallados en la tabla 1.

Tabla 1. Media de variables pre-pos test para el grupo experimental y control

			INT	EXT	DES	AUT	COM	REL	RPP	RPS	IFA	IAD	IMP
GRUPO EXP. (A)	PRE	M	3,94	3,28	1,66	3,23	3,72	3,95	4,05	4,37	3,86	6,03	3,64
		SD	,79	,64	,84	,93	,76	,83	,77	,69	,93	3,54	,71
	POST	M	4,06	3,50	1,67	3,36	4,01	4,12	4,40	4,55	3,92	6,28	3,83
		SD	,68	,71	,82	,81	,78	,68	,56	,55	,74	2,88	,60
GRUPO CON. (B)	PRE	M	4,02	3,00	1,71	3,22	3,77	3,82	4,30	4,30	4,05	6,11	3,61
		SD	,73	,62	1,07	,77	,80	,85	,60	,54	,94	3,37	,62
	POST	M	4,09	3,16	1,70	3,47	3,98	3,89	4,31	4,48	4,07	6,37	3,78
		SD	,68	,56	1,04	,81	,73	,76	,54	,43	,95	3,10	,65
DIFERENCIAS	A		,12	.22*	-.01	.14	.28*	.17	.36**	.19	.06	.24	.20*
	B		,07	.16	,01	.25*	.20*	.07	,01	.18*	.02	.26	.18*

Nota: Pre= Pre-test, POST= Pos-test, INT= Intrínseca, EXT= Extrínseca, DES= Desmotivación, AUT= Autonomía, COM= Competencia, REL= Relaciones, RPP= Responsabilidad Personal, RPS= Responsabilidad Social, IFA= Intención de ser físicamente activo, SCV= Satisfacción con la vida, IAD= Índice de autodeterminación, IMP= Índice de mediadores psicológicos. M= Media, SD= Desviación Típica. Diferencias estadísticamente significativas reflejadas con * ($p < 0.05$) o ** ($p < 0.01$) en Diferencias Grupos.

Tal y como observamos en la tabla 1, existen diferencias estadísticamente significativas para el grupo control en $p < .05$ para la autonomía ($\alpha = .25$), la competencia ($\alpha = .20$), el índice de mediadores psicológicos ($\alpha = .18$) y en $p < .01$ para la responsabilidad social ($\alpha = .18$). En cambio, para el grupo experimental, observamos diferencias estadísticamente significativas en $p < .05$ en la motivación extrínseca ($\alpha = .22$), competencia ($\alpha = .28$) y el índice de mediadores psicológicos ($\alpha = .20$) y en $p < .01$ en la responsabilidad

El aprendizaje de los valores a través del deporte

personal ($\alpha = .36$). En la comparativa entre grupo control y experimental respecto a las diferencias entre test, observamos una única diferencia respecto al grupo experimental para la responsabilidad personal en $p < .01$.

Para el análisis entre sexos, al ser ambos grupos reducidos, se aplica el % de cambio además de las diferencias estadísticamente significativas. En la tabla 2, quedan reflejadas las diferencias, tamaño del efecto y porcentaje de cambio entre el pos-test y el pre-test para el grupo experimental.

Tabla 2. Diferencias entre pos-test y pre-test según sexo en el grupo experimental

	Hombres			Mujeres		
	M	SD	%Cambio	M	SD	%Cambio
Dif_Motivacion_Intrinseca	,01	,64	0.33	,22*	,44	6.13
Dif_Motivacion_Extrínseca	,21	,67	6.59	,23	,56	6.83
Dif_Desmotivacion	,02	,14	1.47	-,01	,13	-0.53
Dif_Autonomía	-,07	1,40	-2.09	,34	,84	11.80
Dif_Competencia	,18	,77	4.41	,39*	,60	11.60
Dif_Relaciones	-,01	,69	-0.33	,35	,77	9.48
Dif_Responsabilidad_Personal	,34*	,59	8.10	,37*	,71	9.59
Dif_Responsabilidad_Social	,16	,73	3.63	,21	,60	4.92
Dif_Intencion_Ser_Activo	-,03	,87	-0.80	,14	1,00	4.04
Dif_IAD	-,14	2,01	-2.01	,63	1,45	12.82
Dif_IMP	,03	,87	0.78	,36*	,53	10.87

Nota: Dif= Diferencias, IAD= Índice de autodeterminación, IMP= Índice de mediadores psicológicos. M= Media, SD= Desviación típica, TE= Tamaño del efecto. Diferencias estadísticamente significativas reflejadas con * ($p < 0.05$) o ** ($p < 0.01$).

En la tabla 2, el sexo masculino mostró respecto al pre-test, diferencias estadísticamente significativas para la responsabilidad personal ($\alpha = .34$) en $p < 0.05$, viéndose para el grupo femenino diferencias significativas en la motivación intrínseca, ($\alpha = .22$),

El aprendizaje de los valores a través del deporte

competencia ($\alpha = .39$), responsabilidad personal ($\alpha = .37$) y el índice de mediadores psicológicos ($\alpha = .36$). No se vieron diferencias entre sexos en el grupo experimental.

En las figuras 2 y 3, quedan reflejados las tendencias del % de cambio entre chicos y chicas en el grupo experimental. Tal y cómo observamos en la figura 2, se observa una tendencia generalmente positiva para todas las variables referidas a la motivación y las necesidades psicológicas básicas especialmente para el grupo de chicas, con un porcentaje de cambio superior al 9% en la autonomía y la competencia y las relaciones.

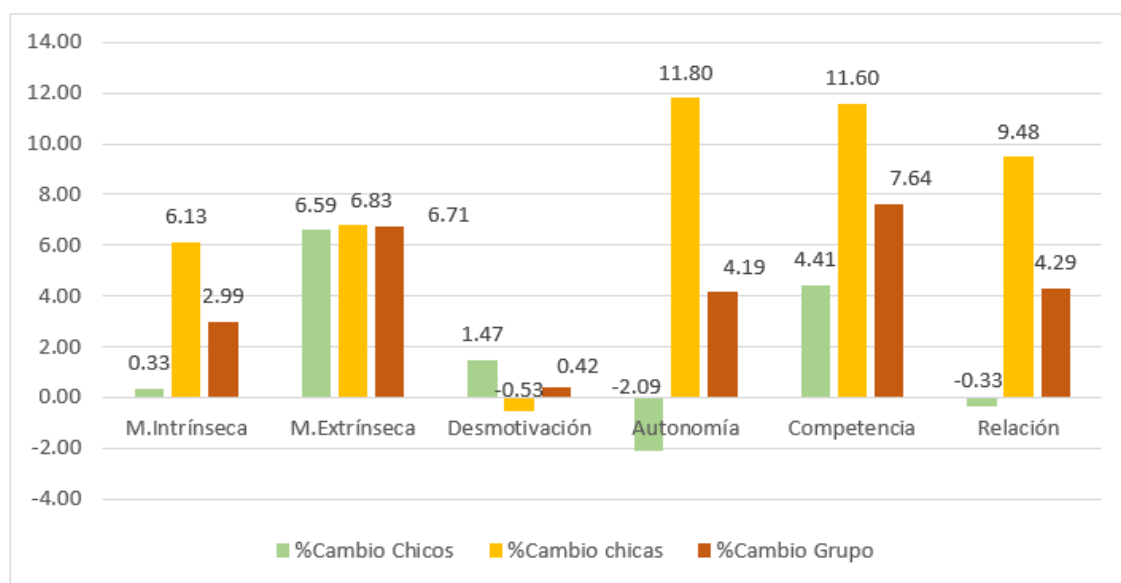


Figura 2. % de cambio en motivación y necesidades psicológicas básicas

Cómo podemos observar en la figura 3, en las variables de responsabilidad, intención de ser físicamente activo y los índices de autodeterminación y mediadores psicológicos básicos, nuevamente una tendencia favorable y, sobre todo para el grupo de las chicas, respecto al índice de autodeterminación, el índice de mediadores psicológicos y la responsabilidad personal, con un porcentaje de cambio superior al 9%.

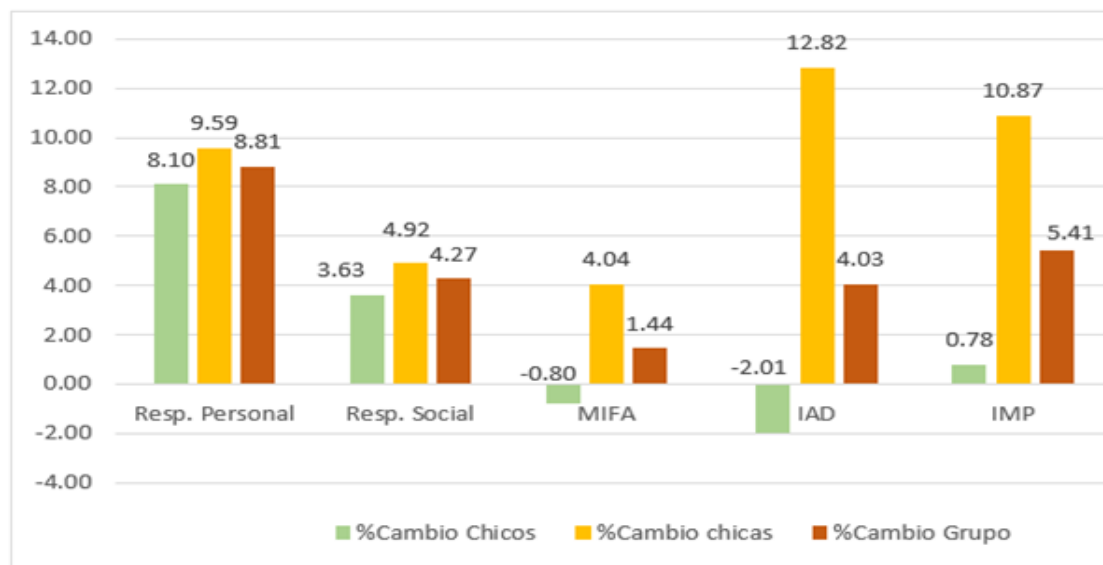


Figura 3. % de cambio en responsabilidad, intención de ser físicamente activo, satisfacción con la vida e índice de autodeterminación y mediadores psicológicos básicos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. Discusión de los resultados del modelo

Inicialmente, cabe destacar que todos los resultados deben de ser contemplados desde la doble variante de “control” que se ha abordado en el estudio. Por un lado, la elaboración del pre-test y por otro lado, el tener un grupo control para asegurar que los cambios se debían a la intervención y no a factores ajenos.

Los resultados para el grupo experimental mostraron que, en términos generales, la aplicación del modelo sirvió sobre todo para un aumento significativo de la responsabilidad personal, y algo más reducido, en la responsabilidad social. Esto, generalmente, se viene acompañando de un aumento de la motivación intrínseca y cabe destacar que, en nuestro estudio, aunque también se vio dicho incremento (especialmente, y de forma significativa, en el grupo de chicas), al contrario que estudios como el de Baena y Granero (2015) o Catalán et al. (2015), se pudieron ver mayores incrementos en la motivación extrínseca tanto en chicos como en chicas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Todo ello puede haberse debido en gran parte, a que para atraer la atención, lograr la implicación y buscar la motivación intrínseca final, en los primeros niveles sobre todo, se utilizaron en varias ocasiones incentivos externos (notas, puntos positivos por trabajos o acciones colaborativas...), los cuales cambian en sucesivos niveles hacia la motivación intrínseca cuando los alumnos “están implicados y concienciados”, algo que quizás sea necesario inicialmente, si tenemos en cuenta que el modelo se aplica en colectivos conflictivos que no suelen tener una predisposición favorable hacia la Educación Física, lo que hace necesario incentivarles (al menos inicialmente) con recompensas externas. Destacar en este apartado que al observar (especialmente en los chicos) una reducción del índice de autodeterminación, es probablemente debido a que la motivación extrínseca, se debe a un mayor componente de motivación externa e introyectada que identificada, motivaciones que pueden repercutir en acercarse más a la desmotivación que a la satisfacción interna.

Por otro lado, analizando el grupo de chicas, vemos una tendencia muy positiva y significativa con un incremento respecto a la percepción de competencia y la responsabilidad personal, junto con una tendencia muy positiva en la autonomía, que vienen a ser constructos psicológicos que se ven incrementados con el aumento de la motivación intrínseca, lo cual, se da también de forma significativa en el grupo de chicas, corroborando esta relación con estudios como el de Almagro, et al. (2011).

Fijándonos en la intención de ser físicamente activo, las diferencias respecto al pre-test fueron mínimas para el grupo en general, algo que contrasta en parte con los estudios de Baena y Granero (2015) donde se ve una relación bastante elevada entre la motivación intrínseca, y la intención de ser activo.

La responsabilidad social, tuvo también valores aumentados respecto al pre-test, lo que viene a traer la lógica de que en la necesidad psicológica referida a la relación social, también se viera un incremento, pero, este fuera menos acusado que el de competencia y de autonomía, especialmente en los chicos que fueron los que tuvieron los valores de las tres necesidades más aumentados, pudiendo ver aquí que el modelo, obtuvo mejores resultados para la responsabilidad personal que para la social, lo que

El aprendizaje de los valores a través del deporte

viene acorde con el estudio de Escartí et al. (2006). Todos estos resultados corroboran por tanto los estudios de Escartí et al. (2005) y Sánchez-Álcaraz (2014) donde indican aumentos con la aplicación del modelo en ambos tipos de responsabilidad.

Por otro lado, cabe destacar que en la introducción vimos estudios como el de Sánchez-Alcaraz et al. (2013) que indica valores superiores para todas las variables de responsabilidad en los varones, algo que contrasta con nuestro estudio donde las chicas, mostraron unos valores superiores en todas las variables respecto a los varones excepto en la desmotivación.

Esto puede ser debido en parte a que las chicas, también partieron en el pre-test de unos valores más bajos generalmente de motivación, niveles de responsabilidad y necesidades psicológicas básicas, por lo que el margen de mejora en la aplicación del modelo era claramente superior.

Dichas diferencias, deben de ser contempladas desde varias perspectivas y posibles cambios, tales como el sexo del profesor (Moreno, et al. 2002) o la estereotipación social de “la mayoría de deportes son de chicos” (Devis, et al. 2005) y a que los contenidos que se traten pueden influenciar en la percepción de competencia y otros constructos (Julián, et al. 2014; Sáenz, et al. 2010), puesto que todos estos datos pueden influir en que de forma inicial, las chicas tengan una percepción de la Educación Física más negativa que los chicos.

Finalmente, solamente indicar que una variable demográfica que podría haber sido interesante de analizar habría sido la edad de los sujetos, dado que no se contemplaron diferencias al ser todos del mismo curso (1º Bachillerato), puede ser también algo a tener en cuenta, dado que parece ser que el modelo logra mejores resultados en grupos de menor edad (Llopis-Goig et al. 2011).

4.2. Limitaciones del estudio

Como principal limitación del presente estudio cabe destacar las pocas horas de las que se disponen dentro de la Educación Física para aplicar el modelo, además de tener que entender que, aunque se han aplicado medidas de control, las variables ex-

trañas durante los diseños con personas y en este tipo de contextos, están siempre presentes, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control, lo cual, hace que siempre los datos deban de ser tratados con extrema cautela.

La limitada muestra objeto de estudio, que se vio reducida una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, debe ser tenida también en cuenta como una limitación sobre todo en el caso de querer hacer un análisis inferencial y más en caso de dividir entre sexos.

Finalmente, en el presente estudio se siguió una linealidad en los niveles. El haber podido retroceder en los niveles en caso de ser necesario, y sobre todo, dividir de forma intra-grupal los niveles de responsabilidad (dado que se observaron alumnos que podían ser englobados en niveles muy dispares) podría ser muy interesante.

4.3. Futuras líneas de investigación

Futuras líneas de investigación deberían de considerar la posibilidad de aplicar a más contextos además de la Educación Física el Modelo de Responsabilidad personal y social con objeto de que esté ejecutándose una mayor parte del tiempo, al menos durante un curso escolar, y no quede limitado a la Educación Física, por ejemplo, en otras asignaturas o en el ámbito extraescolar.

Una línea interesante, sería aplicar el estudio teniendo en cuenta las diferencias en función de la edad o el curso escolar de los alumnos, aplicándose el mismo en la enseñanza de primaria, secundaria y bachillerato valorando las diferencias entre estos.

Las diferencias encontradas en función del sexo, donde los chicos valoraron de forma general mucho más positivamente todas las variables de forma previa al modelo y donde las chicas, experimental un cambio más positivo generalmente, hace entrever que sea interesante comprobar a qué se pueden deber dichas diferencias iniciales y tenerlo en cuenta de cara al tratamiento de las mismas.

4.4. Conclusiones

- La aplicación del modelo de responsabilidad muestra valores muy positivos para la responsabilidad personal, percepción de competencia y la motivación intrínseca y extrínseca.
- Un incremento en los niveles de responsabilidad, no se asocian de forma positiva ni negativa sobre la intención de ser físicamente activo
- Los sujetos del grupo experimental mostraron valores muy positivos en todas las variables de estudio, excepto para los chicos respecto a la autodeterminación, medido probablemente por unos valores elevados de motivación externa. Las chicas tuvieron una tendencia muy positiva respecto a la responsabilidad personal, la motivación intrínseca, la autonomía y la percepción de competencia.
- El modelo de responsabilidad personal y social de Hellison, puede ser adecuado para el fomento de la motivación y el aumento de las necesidades psicológicas básicas, así como la intención de ser activo, pero, es necesario estudiar las diferencias entre hombres y mujeres y el punto de partida de cada grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allender, S., Cowburn, G. y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults a review of qualitative studies. *Health Educ Res*, 21(6), 826-835.
- Almagro, B., Sáenz, P., González, D., Moreno, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Baena, A., y Granero, A. (2015). Educación Física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 132-144.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Baños, M., Carbonell, A., Gutiérrez, M., y Goig, R. L. (2011). La percepción del profesorado de Educación Física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N. y Thogersen, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 193-216.
- Blair, S. y Morris, J. (2009). Healthy Hearts and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, 19(4), 253-256.
- Caballero, P. y Delgado, M. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*. 6(1), 29-46.
- Carrasco, S., Narciso, L., Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 76-92.
- Catalán, Á., Remacha, M., Julián, J. y Generelo, E. (2015). Motivación en Educación Física y su relación con la intención de práctica de actividad física. En J. Amador, N. Espejo, M. Ocaña y J. Cachón (coords). *La formación integral a través del deporte* (pp. 313-323). Andalucía: A.D. Andalucía.
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, Valtueña, J., Gómez, S., Redondo, C., Valtueña, J., Castillo, M., Tercedor, P. y Delgado, M. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health*, 19(5), 470-476.
- Deci, E., y Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Devis, J., Fuentes, J., Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90.
- Duda, J. y Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility Modelo to improve self-efficacy during physical education clases for primary school children. *International Journal of Psychology and Pnhyschological Therapy*, 10(3), 387-402.
- 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
- Escudero, J. M., y Moreno, M. A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17(1), 1-16.
- González, S., García, M., Ruíz, F., Muñoz, J.M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 19(3), 226-245.
- Gutiérrez, M., López, E., y Ruiz, L. M. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 321-335.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington DC: AAHPER publications.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076T, Champaign, IL 61820.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 66-70.
- Julián, J.A., García L., Abarca, A., Zaragoza, J. (2014). Effect of gender and contents on physical activity and perceived competence in Physical Education. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 10(36), 131-143.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., y Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178
- Lim, B. C., y Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y educación*, 23(3), 445-461.
- Llorent-Bedmar, V. (2012). El éxito y fracaso académico en las universidades españolas: factores personales. En D. Cobos, A. Jaén, E. López, A. H. Martín y L. Molina (Coords.). I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa Innovagogía. Sevilla: AFOE.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B. y Tercedor, P. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54.
- Martínez, J. M., Jordán, O., Navarro, Á., y Laín, S. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de educación primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 117-123.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno, J, Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno, J. A., Álvarez, T., de Oliveira, L., Pérez, L., y Gimeno, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación Física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, (362), 380-401.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., García, T., Montero, C., Lacárcel, V., y Antonio, J. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Gimeno, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de Educación Física. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 24, 15-27.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Moreno, J. A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. y Mula, C. (2002). *¿Puede el comportamiento del profesor influir en la valoración que el alumno realiza de la Educación Física?* En A. Diaz, J.A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.), III Congreso de Educación Física e Interculturalidad. Murcia: Consejería de Educación.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Domínguez, E. (2010). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en sujetos practicantes de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 291-304.
- 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 Ángeles. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid: Madrid.
- Rivero, A. (2010). Los valores del regeneracionismo en la Educación Física española (1898-1936). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 385(11), 13-24.
- Sáenz, P., Sicilia, A., Manzano, J., Unesco, C., y de Europa, C. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la Educación Física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180.
- Sánchez-Alcaraz, B.J. (2014), *La actividad Física y el Deporte como Medio para el Desarrollo Personal y Social en Jóvenes Escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia: Murcia.
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Mármol, A., Valero, A. y De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 30, 121-129.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., González, I., y Garcia, T. (2012). Desarrollo de un Cuestionario para valorar la motivación en Educación Física. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y del Deporte*, 7(2), 227-250.
- Tercedor, P., Martín, M., Chillón, P., Pérez-López, I. J., Ortega, F. B., Warnberg, J. y Delgado, M. (2007). Incremento del consumo de tabaco y disminución del nivel de práctica de actividad física en adolescentes españoles. Estudio AVENA. *Nutr Hosp*, 22(1), 89-94.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Vallerand, R. y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise: a Review Using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En R. Singer, H. A. Hausenblas y C. Janelle (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). Nueva York: John Wiley y Sons.

CAPÍTULO 8

IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN DEL ENTRENADOR EN EL FOMENTO DEL FAIRPLAY Y LA DEPORTIVIDAD EN EL BALONMANO

Manuel Gómez-López

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: mgomezlop@um.es

Sebastián Feu

Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación *“Las orientaciones de los entrenadores de Balonmano de la Región de Murcia y su relación con la transmisión de valores relacionados con el fairplay y la deportividad”*, desarrollado por el Grupo de Investigación SAFE (E0B5-04) de la Universidad de Murcia y la Federación de Balonmano de la Región de Murcia (FBMRM)

RESUMEN

La finalidad del estudio fue profundizar en la importancia que tiene la figura del entrenador en el deporte del balonmano en Murcia, como transmisor de valores en los jugadores, en las distintas categorías y especialmente en la formación, a través del análisis de los modelos de entrenador y su relación con la deportividad y el fairplay. La muestra estuvo formada por 60 técnicos con licencia federativa durante la temporada 2015-2016, pertenecientes a los diferentes clubes de la Región de Murcia. Los instrumentos que se utilizaron para la recogida de la información fueron las versiones en castellano del cuestionario de Orientación de los Entrenadores, Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale y la Escala de actitudes hacia el fairplay. En estos

El aprendizaje de los valores a través del deporte

momentos la investigación se encuentra en el proceso de análisis de los datos. Se pretende encontrar relaciones entre los diferentes perfiles de entrenadores y el fomento de los valores de fairplay y deportividad. Posteriormente se discutirá y comparará las implicaciones tanto teóricas como prácticas de los hallazgos respecto a los modelos de entrenador en este contexto deportivo.

Palabras clave: entrenador, orientación, balonmano, fairplay, deportividad, valores

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el entorno deportivo se ha convertido en un medio de influencias socializadoras que representan un papel importante en la formación de las características personales del niño (Torregrosa et al., 2007). Son muchos los niños y adolescentes que realizan alguna práctica deportiva de forma regular, ya sea escolar o extraescolar (García & Llopis, 2011). Concretamente, el deporte organizado y competitivo al ser una actividad física elegida libremente por sus participantes, tratado de manera adecuada, puede llegar a crear un vínculo de compromiso que favorezca la adherencia con la práctica deportiva (Ortiz et al., In Press). Autores como Roberts y Treasure (1995) afirman que las competiciones deportivas constituyen un contexto importante para el desarrollo psicosocial de los deportistas. Es más, el bienestar psicológico del deportista depende de su entorno social y se encuentra estrechamente relacionado con el papel del entrenador y de los otros significativos (Adie, Duda & Ntoumanis, 2012; Roberts & Treasure, 2012). La consecución de este bienestar psicológico y desarrollo psicosocial junto al rendimiento y desarrollo físico del deportista, dependerá de la capacidad que tenga el entrenador de interactuar con sus deportistas, motivarlos y dirigirlos de una manera eficaz (Álvarez, Estevan, Falcó & Castillo, 2013), a través de su conducta, manifestada por medio de su método de enseñanza (Guzmán & García-Ferriol, 2002).

La importancia de la figura del entrenador en la iniciación deportiva y el proceso de formación deportivo, y su influencia en los deportistas ha sido ampliamente estudiada (Conroy & Coatsworth, 2006; Gallimore & Tharp, 2004; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches & Viladrich, 2006). Los resultados de los estudios confirman que según la conduc-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

ta que adopte el entrenador, facilitará o perjudicará el grado de satisfacción, motivación, implicación y compromiso hacia la práctica deportiva, influyendo por lo tanto en su adherencia deportiva (Fraser-Thomas & Côté, 2009; Guzmán, García, & Cervelló, 2005; Martín-Albo, Núñez & Navarro, 2003; Ortiz, Arriaza & Jeria, 2011; Ortiz et al., In Press). Es muy importante que para que un entrenador potencie el bienestar psicológico del deportista, debe considerar los errores del deportista como parte de su aprendizaje, fomentar el esfuerzo, la progresión personal, la creación de grupos de nivel que permiten un trabajo cooperativo entre los componentes del equipo acorde a las posibilidades y necesidades de los jugadores y el control de los progresos en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los jugadores (Balaguer, Duda & Crespo, 1999, 2002; Duda, 2001; Guzmán & García-Ferriol, 2002; Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2008; Newton, Duda & Yin, 2000; Pensgaard & Roberts, 2000). De este modo, los deportistas percibirán un clima motivacional de maestría (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera & Abrales, 2014; Torregrosa et al., 2011) que no solo favorecerá el propio rendimiento deportivo, sino también su motivación (Pulido, Leo, Chamorro & García-Calvo, 2015), su grado de bienestar, diversión y satisfacción con la práctica deportiva (Balaguer, Castillo & Duda, 2008; Cervelló, Escartí & Guzmán, 2007; Sousa, Torregrosa, Viladrich, Villamarín & Cruz, 2007), el compromiso deportivo (García, Leo, Martín & Sánchez, 2008; Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López & Abrales, 2014; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado & García, 2009; Ortiz, Chiroso, Martín, Reigal, & García-Mas, 2016; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín & Cruz, 2008), la calidad de la implicación deportiva (Álvarez, Balaguer, Castillo & Duda, 2009), la mejora de la confianza y autoestima y la disminución de la ansiedad (Balaguer, Duda, Atienza & Mayo, 2002).

En este sentido, hay que resaltar la importancia de los principales significativos que rodean al deportista, y entre ellos especialmente al entrenador (Vella, Oadesa & Crowea, 2011), el cual es un elemento muy condicionante, ya que el grado de predisposición del deportista estará determinado por las características del entorno de su aprendizaje deportivo.

2. ANTECEDENTES

Una vez resaltado la importancia que tiene la figura del entrenador en aspectos como la motivación y las emociones, así como en los aprendizajes y el rendimiento deportivo de sus deportistas a través del método de enseñanza empleado y de las relaciones que se establecen (Guzmán y García-Ferriol, 2002), pasaremos a comentar las diferentes investigaciones que se han desarrollado acerca de las orientaciones de los estilos del entrenador y la importancia de la deportividad y el fairplay en el deporte.

2.1. Investigaciones sobre las orientaciones de los estilos del entrenador

Uno de los tópicos de investigación que más trabajos ha aportado sobre el entrenador deportivo es el que se ha centrado en identificar las conductas que presentan los entrenadores en el desarrollo de sus funciones, proponiendo criterios para establecer perfiles o estilos de entrenador (Feu, 2006). Encontramos trabajos que estudian la labor del entrenador desde diversos puntos de vista, tales como: la personalidad predominante (Tutko & Richards, 1984), el liderazgo y la toma de decisiones en el entrenamiento (Castelo & Barreto, 1997; Chelladurai, 1990; Chelladurai & Haggerty, 1978; Cebeira, 1989; Smith, Smoll, & Hunt, 1977), el modelo de dinámico de entrenamiento (Coté, Trudel & Salmela, 1993), el rol del entrenador en el desarrollo de sus funciones (Feu, 2004; Ibáñez, 1996).

Una de las líneas de investigación que más estudios ha aportado son los estudios centrados en las teorías del liderazgo, desarrollándose desde tres aproximaciones (Chelladurai y Riemer, 1998):

i) El modelo multidimensional de liderazgo (Chelladurari, 1990) permite medir, a través de la Leadership Scale for Sport, LSS (Chelladurari & Saleh, 1980), las percepciones de los deportistas sobre el estilo de liderazgo del entrenador (Cumming, Smith, & Smoll, 2006; Hoigaard, De Cuyper, Franssen, Boen, & Peters, 2015; Loughhead & Hardy, 2005;) y de los entrenadores sobre su propio estilo (Chelladurai, Haggerty & Baxter, 1989; Ruiz-Barquín & de la Vega-Marcos, 2015). La LSS se ha aplicado en el ámbito del

El aprendizaje de los valores a través del deporte

balonmano, Hoigaard et al. (2015) estudiaron la influencia del estilo de liderazgo del entrenador percibido por jugadoras de élite (n=113), encontrando que un estilo donde está presente la instrucción, la retroalimentación positiva y el apoyo social se asocia con una mayor eficacia colectiva.

ii) El modelo medicinal de Liderazgo se basa en que las reacciones de los jóvenes deportistas a las conductas de sus entrenadores están condicionadas por sus percepciones (Smith, et al., 1977). Para medir la influencia de los entrenadores en sus deportistas Smith, et al. (1977) desarrollaron el Coaching Behavior Assessement System, CBAS, que permite registrar dos tipos de conductas: conductas reactivas y conductas espontáneas, pudiendo clasificarlas en trece categorías. Este tipo de análisis se ha realizado con entrenadores de deportes de equipo en edad escolar (Conde, Almagro, Sáenz-López, & Castillo, 2009; Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, & Viladrich, 2010).

iii) La tercera aproximación para el estudio del liderazgo es el denominado modelo de los estilos de decisión, que intenta clasificar el estilo de toma de decisiones en función de los siguientes problemas del entrenamiento: presión temporal, calidad de la decisión requerida, apertura informativa, complejidad del problema, la aceptación grupal, el poder del entrenador y la integración grupal (Chelladurai & Haggerty, 1978). En base a estos problemas estos autores distinguen cuatro estilos de liderazgo: autocrático, participativo, consultivo y de delegación.

A raíz de esta tercera aproximación, Feu, Ibáñez y Gozalo (2007), diseñaron y validaron la escala de estilos de decisión en los deportes, que fue aplicada en entrenadores de balonmano. Esta escala determina tres estilos de toma de decisiones del entrenador: autoritario, democrático y permisivo, a partir de 12 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: decisiones en los objetivos, decisiones en el entrenamiento, decisiones en la disciplina y decisiones en el desarrollo de las actividades. Además, estos autores analizaron el estilo de los entrenadores desde otra perspectiva, el estilo de planificación en los deportes. Basándose en la propuesta de Ibáñez (1996) presentaron tres estilos: planificador flexible, planificador rígido e improvisador en la planificación. Esta escala está formada por 15 ítems distribuidos en cinco dimensiones: planificación de las

El aprendizaje de los valores a través del deporte

sesiones, planificación de los ejercicios, planificación de los objetivos, planificación general, planificación de la metodología. Los entrenadores de balonmano mostraron puntuaciones más elevadas de entrenador democrático y autoritario y más bajas en permisivo, así como una mayor puntuación en la flexibilidad a la hora de planificar el entrenamiento.

Gran parte de la investigación sobre la forma como el entrenador organiza y conduce el entrenamiento se ha realizado partir de los estilos de liderazgo en el deporte (Lyle, 2002) y desde el análisis de su conducta en el entrenamiento. Ibáñez (1996) con la intención de analizar desde una perspectiva más amplia los tipos de entrenador estableció seis perfiles de entrenador que definió a partir de seis parámetros que abarcaban diversos aspectos del entrenamiento: la filosofía de entrenamiento; el estilo de entrenamiento, los medios de entrenamiento y los recursos materiales, el clima de entrenamiento; la relación entrenador-ayudantes, y la relación entrenador-jugadores. A partir de estas dimensiones se pueden obtener los siguientes perfiles: entrenador tradicional, entrenador tecnológico, entrenador innovador, entrenador colaborador, entrenador dialogador y entrenador crítico.

Las dimensiones propuestas por Ibáñez (1996) fueron posteriormente modificadas y complementadas por Feu (2004), quedando la propuesta con ocho dimensiones: Estilo de entrenamiento, Clima de entrenamiento, Relación entrenador – jugadores, Relación entrenador – ayudantes, Recursos materiales, Métodos de entrenamiento, Planificación del entrenamiento y Evaluación del entrenamiento. A partir de estas ocho dimensiones y de los seis perfiles de entrenador se construyó una escala con 46 ítems, que posteriormente fueron ampliados a 48 ítems, para medir la orientación de los entrenadores, Coach Orientation Questionnaire, COQ, que era contestada en una escala Likert de 11 puntos que oscilaba desde “totalmente en desacuerdo = 0” a “totalmente de acuerdo = 100”, (Feu, 2004; Feu, Ibáñez, Graça & Sampaio, 2007).

La escala COQ se validó con una muestra de 384 entrenadores de balonmano, presentando una adecuada estructura factorial y consistencia interna en todas las subescalas. El análisis factorial exploratorio puso de manifiesto una estructura en la que,

tras la reducción de algunos de los ítems, se observó que sólo dos factores, entrenador tecnológico y dialogador, se formaban con ítems de los factores teóricos iniciales, mientras que en el resto de factores había ítems mezclados y diferentes al modelo teórico. Estos resultados confirmaron, lo que a priori anunciaban algunos autores (Ibáñez 1996; Martens, 1997; Soares, Feu, Ibáñez, 2004; Tutko & Richards, 1984), que los entrenadores no adoptan un perfil puro de entrenador, sino que se modifican su estilo en función de sus características personales y el contexto (Feu, 2004) y por su formación formal y no formal (Feu, Ibáñez, Gozalo, 2010). Esta escala también se ha aplicado en entrenadores de Francia, Portugal, Italia, y España (Aranda, Vallejo, Boada, 2011; Soares, et al., 2004).

2.2. Investigaciones sobre la importancia de la deportividad y el fairplay en el deporte

Son muchos los estudios que han demostrado que las actividades físico-deportivas son vitales para el proceso de socialización del niño en el desarrollo de conductas morales apropiadas (Roberts, 2001). Del mismo modo, la competición deportiva constituye un contexto importante para el desarrollo psicosocial y moral del niño (Kavussanu & Roberts, 2001; Roberts y Treasure, 1995). Lázaro y Villamarín (1993) afirman que son muchos los niños que en la práctica deportiva les importa mucho más la diversión, el desarrollo de su condición física y de sus habilidades, el fomento de las relaciones sociales y las actitudes de fairplay que el ganar. Concretamente en el balonmano, debido a las características de su reglamento, se observan en numerosas ocasiones situaciones de juego potencialmente peligrosas para la integridad física de los jugadores (Sánchez, Leo, Sánchez, Amado & García, 2010). Además, tal y como señalan Leo et al. (2009) este tipo de acciones antideportivas suele apreciarse a veces en categorías inferiores. Por ello los entrenadores que tienen la responsabilidad de que la experiencia deportiva sea gratificante (Boixadós, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa, & Cruz, 1998; Boixadós & Cruz, 1999), deben fomentar competiciones que creen un ambiente basado en el proceso de aprendizaje y mejora de las habilidades deportivas, huyendo de la búsqueda únicamente de resultados (Boixadós & Cruz, 2000; Boixadós, Cruz, Torregrosa & Valiente, 2004; Cecchini, González & Montero, 2007). Debemos reforzar la idea de

El aprendizaje de los valores a través del deporte

que la práctica deportiva constituye una manera de promocionar valores sociales, éticos y morales positivos (Palou, Borrás, Ponseti, García-Mas & Cruz, 2003) y en particular la deportividad, aunque muchas veces el deterioro de las formas de practicar deporte ha puesto en tela de juicio esta creencia (Gutiérrez, 1995, 2003). No hay que olvidar que la mera participación deportiva no asegura, por sí misma, sin un programa bien arraigado, el aprendizaje de valores (Bofarull & Cusí, 2014). Estos mismos autores señalan que el deporte extraescolar genera varios valores ligados a la deportividad por encima del deporte curricular, sin embargo, la competitividad del deporte extraescolar disminuye en valores de deportividad como la imparcialidad.

Tras una revisión de la literatura existente, tan solo hemos hallado dos estudios realizados en España con jugadores (Sánchez et al., 2010; Luckwu & Guzmán, 2011) de balonmano y ninguno con entrenadores de balonmano donde se analizara los comportamientos de deportividad. Hay que resaltar que aunque el término de deportividad integra elementos tanto de ética individual como social (Lamoneda, Huertas, Córdoba & García, 2014), no existe un acuerdo generalizado sobre su concepto (Martín-Albo, Núñez, Navarro y González, 2006). Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Brière y Pelletier (1996) en su definición sobre deportividad incorporaron cinco componentes: (1) el pleno compromiso hacia la participación deportiva, (2) el respeto por las convenciones sociales, (3) el respeto e interés por las reglas y los árbitros, (4) el respeto e interés por el adversario y (5) el enfoque negativo de la deportividad. A partir de esta definición Vallerand, Brière, Blanchard y Provencher (1997) con el propósito de poder evaluar las diferencias duales en la orientación hacia la deportividad desarrollaron y validaron en inglés la Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale (MSOS) con una población canadiense de deportistas de diferentes deportes colectivos e individuales (bádminton, baloncesto, voleibol, natación y atletismo).

En este estudio, se ha seleccionado esta escala para medir la percepción de orientación hacia la deportividad, porque es una de las más utilizadas a nivel nacional e internacional, prueba de ello es que ha sido traducida y validada en diferentes idiomas como el noruego (Lemyre, Roberts, & Ommundsen, 2002), español (Gutiérrez,

2003; Martín-Albo et al., 2006) y griego (Pavlopoulou, Goniadou, Zachariadis & Tsormpatoudis, 2003), y porque aun a sabiendas de las limitaciones (McCutcheon, 1999), la escala ha demostrado en los diferentes estudios donde se ha utilizado, unos niveles adecuados de validez y fiabilidad. Y finalmente, se seleccionó la Escala Actitudes de Fairplay (EAF) para evaluar las actitudes hacia el fairplay.

3. OBJETIVOS

- Aplicar el cuestionario “Orientación de los entrenadores” y la “Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale” y la “Escala de actitudes hacia el fairplay” a los entrenadores de balonmano con licencia federativa en la temporada 2015-2016 en la Región de Murcia
- Averiguar entre qué modelos de entrenador se encuadran los técnicos murcianos y describir los comportamientos de deportividad y de actitudes hacia el fairplay
- Analizar las relaciones existentes entre las distintas orientaciones de los entrenadores y los valores de fairplay y deportividad.

4. MATERIAL Y MÉTODO

4.1. Participantes

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, según los participantes a los que se pudo acceder. Participaron un total de 76 entrenadores (63 hombres y 13 mujeres), 58 de la Región de Murcia con licencia en la Federación de Balonmano de la Región de Murcia (FBMRM) y 18 entrenadores de la provincia de Almería (Andalucía) con licencia en la Federación Almeriense de Balonmano durante la temporada 2015-2016. El rango de edad estuvo comprendido entre 16 y 57 años, siendo la edad media de los hombres 28,2 años y la de las mujeres 20,1 años.

4.2. Instrumento

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Las variables que consideramos en nuestro estudio fueron: orientación de los entrenadores, una batería de preguntas sobre la formación como entrenador y la experiencia actual y pasada como entrenador y jugador, la percepción de orientación hacia la deportividad y las actitudes frente al fairplay.

Los instrumentos empleados fueron:

- Cuestionario de Orientación de los Entrenadores (COQ), (Feu, et al., 2007): esta escala mide la orientación de los estilos del entrenador a través de 48 ítems que son contestados en una escala tipo Likert, donde el 0 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y el 100 a “totalmente de acuerdo”. Los ítems deben ser contestados a partir de una misma introducción: *“Para llevar a cabo las funciones como entrenador prefiero...”*. Los ítems se ordenan en seis factores: “orientación al trabajo en equipo”, “orientación tecnológica”, “orientación innovadora”, “orientación dialogadora”, “orientación directiva” y “orientación al clima social”. Siguiendo a Feu, Ibañez y Gonzalo (2010) y a Feu, Ibañez, Lorenzo, Jiménez y Cañadas (2012), para conocer cómo es la formación de los entrenadores se les preguntó por su formación académica relacionada con el deporte, su máxima titulación federativa obtenida en el balonmano, los años de experiencia como entrenador y jugador federado, la categoría y el sexo de los equipos que entrena, el número de sesiones y las horas de entrenamiento a la semana que realiza.
- Escala Actitudes de Fairplay (EAF), (Boixadós (1994, 1995): es una escala que cuenta con 22 ítems que forman 3 subescalas para evaluar las actitudes frente a la dureza, la victoria y la diversión, en situaciones relacionadas con el deporte.
- Se empleó la versión validada al castellano por Gutiérrez (2003) y por Martín-Albo et al. (2006) de la Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale (MSOS) de Vallerand, Brière, Blanchard y Provencher (1997) para medir la percepción de orientación hacia la deportividad. Esta escala está compuesta por 25 ítems que deben ser contestados a partir de una misma introducción: *“De las siguientes expresiones, ¿cuáles consideras que deben formar parte de la deportividad?”* que se conecta con un enunciado relacionado con cada ítem de las cinco subescalas (“respeto al oponente”).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

te”, “respeto a las reglas, jueces y árbitros”, “convenciones sociales”, “perspectiva negativa” y “compromiso con la práctica deportiva”). Las respuestas se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos de la siguiente forma: (1) No se corresponde conmigo en absoluto, (2) Tal vez no se corresponde conmigo, (3) Se corresponde conmigo en parte, (4) Tal vez sí se corresponde conmigo y (5) Sí se corresponde exactamente conmigo.

4.3. Procedimiento

Se solicitó permiso y colaboración tanto a la FBMRM como a los clubes participantes mediante una carta en la que se explicaban los objetivos de la investigación y cómo se iba a realizar el trabajo de campo, acompañándola de un modelo del instrumento. El cuestionario fue administrado por los investigadores durante las reuniones que los clubes organizaron y en los entrenamientos de los equipos. En ninguno de los casos los entrenadores podían llevarse los cuestionarios a casa ni traerlos contestados posteriormente, sino que se debían cumplimentar durante el momento dedicado exclusivamente a ello, estando el investigador presente para aclarar cualquier duda. Antes de rellenar los campos requeridos, todos los participantes fueron informados del objetivo del estudio, voluntariedad, absoluta confidencialidad de las respuestas y manejo de los datos, que no había respuestas correctas o incorrectas, solicitándoles que contestaran con la máxima sinceridad y honestidad. Aunque los entrenadores disponían del tiempo que fuera necesario para contestar a todos los ítems de la encuesta, el tiempo que se requirió para completar el cuestionario fue de unos 15 minutos aproximadamente, variando ligeramente según la edad del encuestado.

4.4. Análisis estadístico

Inicialmente se analizarán los descriptivos, la kurtosis y la normalidad de los ítems de cada escala, así como la normalidad multivariante de las escalas. Se analizará la estructura factorial de cada una de las escalas y sus correspondientes subescalas a través de un análisis factorial exploratorio (Field, 2009) y posteriormente se analizará la estructura resultante con un análisis factorial confirmatorio. También se valorará la consistencia interna de la escala y subescalas a través de alpha de Crombach (Field,

2009; Nunnally y Bernstein, 1994). Se analizarán las variables obtenidas de los factores y el resto de variables para determinar la idoneidad de realizar pruebas paramétricas o no paramétricas. Se realizará un análisis correlacional entre las subescalas de los cuestionarios COQ, EAF y MSOS; así como un análisis inferencial con las variables sociodemográficas. Los análisis se realizarán con los paquetes estadísticos SPSS 23 y AMOS.

5. APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS ESPERADOS

Con respecto al segundo de los objetivos planteados, se espera encontrar que los entrenadores adopten un perfil que difiera de la estructura teórica propuesta para el cuestionario COQ, dado que algunos de los factores encontrados estarán formados por ítems de los distintos factores teóricos tal y como se ha puesto de manifiesto en la literatura (Feu, et al., 2007; Ibáñez, 1996). No existe un perfil único de entrenador (Castelo & Barreto, 1997; Feu & Ibáñez, 2002; Fraile et al.; 2011; Soares, et al., 2004).

Es posible que la orientación de los entrenadores varíe en función de variables sociodemográficas de los entrenadores (Feu, et al., 2007, Fraile et al.; 2011) y las características del equipo (Feu, 2004). Los perfiles menos valorados por los entrenadores podrían ser los relacionados con el perfil tradicional y el tecnológico, tal y como sucedió en el estudio de Fraile et al. (2011). En la edad escolar un perfil tradicional dificultaría la motivación y un aprendizaje activo de los deportistas. Por otro lado, el uso de las tecnologías no es muy común en el deporte en la edad escolar (Feu, 2004; Feu, 2006). Basándonos en otros estudios, los perfiles más valorados podrían ser aquellos que tuvieran características de entrenador innovador, crítico y dialogador (Feu, 2004; Feu, et al., 2007; Faile et al., 2011).

En cuanto al resto de las escalas analizadas (MSO y EAF), se espera que haya una valoración positiva generalizada de los valores de deportividad y fairplay, aunque también puede que varíe en función de las variables sociodemográficas de los entrenadores. Aún así, Bofarull y Cusí (2014) afirmaron que a causa de la competitividad del deporte extraescolar disminuye los valores de deportividad como la imparcialidad.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

En cuanto al tercero de los objetivos planteados, y aunque no existe ninguna investigación que conozcamos al respecto, esperamos que sean los perfiles con características de entrenador innovador, crítico y dialogador los que tengan relación positiva con el fomento de los valores positivos de la deportividad (respeto al oponente, al reglamento, jueces y árbitros, convenciones sociales y compromiso con la práctica deportiva) y el fairplay, y que aquellos que posean un perfil tradicional, los que tengan una relación negativa con dichos valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(1), 51-59.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in Young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 138-148.
- Álvarez, O., Estevan, I., Falcó, C., & Castillo, I. (2013). Efectos del apoyo a la autonomía del entrenador en taekwondistas españoles de élite. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 8*(1), 59-70.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*, 123-139.
- Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports, 9*, 1-8.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 293-308.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Bofarrul, I. D., & Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 52-59.
- Boixadós, M. (1994). *Elaboració d'un instrument d'actituds sobre el fairplay en joves jugadors de futbol*. Universitat Autònoma de Barcelona. Trabajo de Investigación del Máster de Psicología del Deporte. Inédito
- Boixadós, M. (1995). *Avaluació d'actituds de fairplay en jugadors de futbol joves I els seus entrenadors*. Universitat Autònoma de Barcelona. Trabajo de Investigación del Máster de Psicología del Deporte. Inédito
- Boixadós, M., & Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 9(1), 45-64.
- Boixadós, M., & Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 62, 6-15.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., & Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 295-310.
- Castelo, J., & Barreto, H. (1997). O treinador desportivo. Perfil e competências. En J. Castelo, H. Barreto, F. Álvés, P. Mil-Homens, J. Carvalho, J. Vieira. *Metodologia do treino desportivo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cebeira, J. (1989). La dirección de grupo. En J.L. Antón (coord.), *Entrenamiento deportivo en la edad escolar* (pp. 275 – 288). Málaga: Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Deporte.
- Cecchini, J. A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Cervelló, E. M., Escartí, A., & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.
- Conde, C., Almagro, B., Sáenz-López, P., & Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivational climate transmitted by a basketball coach. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 357-361
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Côté, J., Trudel, P., & Salmela, J. (1993). A conceptual model coaching. En S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, A.P. Brito. *Actas do 8º congresso mundial de psicologia do deporte*. (pp. 201-205). Lisboa: FMH.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2010). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 179-195.
- Cumming, S.P., Smith, R.E., & Smoll, F.L. (2006). Athlete-perceived coaching behaviour: Relating two measurement traditions. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(2), 205-213.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A Review. *International Journal Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1998). Measurement of leadership in sport. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 227-253). Morgantown, W. V.: Fitness Information Technology, Inc.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. P. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 3, 85-92.
- Chelladurai, P.; & Haggerty, T. E. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator*, 13, 6-9.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Duda, J. L. (2001). Goals perspectives research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Feu, S. (2004). *Estudio de los modelos y variables que afectan al entrenador español de balonmano*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Feu, S. (2006). *El perfil de los entrenadores de balonmano. La formación como factor de cambio*. Cáceres: Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Extremadura.
- Feu, S.; Ibáñez, S. J. (2002). Diseño y validación de un cuestionario para conocer los modelos que adoptan los entrenadores. Un estudio para conocer el posicionamiento de los entrenadores de deportes de colaboración oposición en Extremadura. *En libro de Actas del II Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp.231). Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Feu, S., Ibáñez, S.J., & Gozalo, M. (2007). Propiedades psicométricas de los cuestionarios EDD y EPD para evaluar el estilo de planificación y decisión de los entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 185-199.
- Feu, S., Ibáñez, S.J., & Gozalo, M. (2010). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de Educación*, 353, 615-640.
- Feu, S., Ibañez, S.J., Graça, A., & Sampaio, J. (2007). Evaluación psicométrica del cuestionario de orientación de los entrenadores en una muestra de entrenadores españoles de balonmano. *Psicothema*, 19, 699-705.
- Feu, S., Ibáñez, S.J., Lorenzo, A., Jiménez, S., & Cañadas, M. (2012). El conocimiento profesional adquirido por el entrenador de balonmano: experiencias y formación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 107-115.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Sage: London.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Fraile, A.; de Diego, R. y Boada i Grau, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 278-297.
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative development experiences in sport. *Sport Psychologist*, 23(1), 3-23.
- Gallimore, R., & Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: Reflections and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *The Sport Psychologist*, 18, 119-137.
- García Ferrando, M., & Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar social. Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García, T., Leo, F. M., Martín, E., & Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., y Abraldes, J. A. (2014). Goal orientation effects on elite handball players motivation and motivational climate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 434-440.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Abraldes, J. A. (2014). Psychometric properties of the "sport satisfaction Instrument (SSI)" in female athletes: predictive model of sport commitment. *Psychological Reports*, 115, 148-164.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, J. F., & García-Ferriol, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Revista Motricidad*, 9, 65-82.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Guzmán, J. F., García, A., & Cervelló, E. (2005). Percepción de competencia de las jugadoras y de criterios de éxito del entrenador como predictores de la orientación de metas en balonmano de base. *Revista de Psicología del Deporte, 14*, 7-19.
- Hoigaard, R.; De Cuyper, B., Fransen, K. Boen, F., & Petes, D.M. (2015). Perceived coach behavior in training and competition predicts collective efficacy in female elite handball players. *International Journal of Sport Psychology, 46*(4), 321-336.
- Ibáñez, S.J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sports: A achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 37-54.
- Lamoneda, J., Huertas, F. J., Córdoba, L. G., & García, A. V. (2014). Adaptación de la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad al contexto del fútbol alevín. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 14*(2), 71-80.
- Lemyre, P.N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 120-136.
- Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., Amado, D., & García, T. (2009). Influence of the motivational climate created by coach in the sport commitment in youth basketball players. *Revista de Psicología del Deporte, 18*, 375-378.
- Loughead, T. M. & Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 6*(3), 303-312.
- Luckwü, R. M., & Guzmán, J. F. (2011). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 305-320.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Martens, R. (1997). *Successful coaching: The best selling coaching book*. Champaign: Human Kinetics.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & Navarro, J. G. (2003). La evolución motivacional como criterio discriminante en los deportes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 139-150.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & González, V. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 9-22.
- McCutcheon, L. E. (1999). The multidimensional sportspersonship orientations scale has psychometric problems. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 439-444.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3ª Ed.). New York: McGraw Hill.
- Ortiz, P., Arriaza, E., & Jeria, V. (2011). Nivel de compromiso deportivo en tenistas y futbolistas entre 10 y 14 años. *Summa Psicológica UST*, 2, 53-60.
- Ortiz, P., Chiroso, L. J., Martín, I., Reigal, R. E., & García-Mas, A. (2016). Compromiso deportivo a través del clima motivacional creado por madre, padre y entrenador en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 245-252.
- Ortiz, P., Gómez-López, M., Martín, I., Reigal, R. E., García-Mas, A., & Chiroso, L. J. (In Press). Role played by the coach in the adolescents' player commitment. *Studia Psychologica*. In Press.
- Palou, P., Borrás, P. A., Ponseti, F. X., García-Mas, A., & Cruz, J. (2003). Comportamientos de fair play en estudiantes de magisterio en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 81-91.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Pavlopoulou, E., Goniadou, S., Zachariadis, P. & Tsormpatoudis, H. (2003). The role of motivation to sportspersonship in physical education and sport. *Hellenic Journal of Physical Education & Sport*, 48(2), 65-72.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Pulido, J. J., Leo, M. L., Chamorro, J. L., & García-Calvo, T. (2015). ¿Apoyan los entrenadores la motivación de sus deportistas? Diferencias en la percepción del comportamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 139-145.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. En, G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., & Treasure, D. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed.). Leeds: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Ruiz-Barquín, R. & de la Vega-Marcos, R. (2015). Adaptación de la escala de liderazgo LSS-3 al fútbol / LSS-3 Leadership Scale Adaptation in Soccer. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(60), 677-700. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.60.005>
- Sánchez, D., Leo, F. M., Sánchez, P. A., Amado, D., & García, T. (2010). Relación entre los motivos de práctica y los comportamientos de deportividad en jóvenes jugadores de balonmano. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 6(3), 111-122.
- Smith, R.E, Smoll, F L., & Hunt, E.B. (1977). A system for behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Soares, J.S.; Feu, S., & Ibáñez, S.J. (2004). Estudo para conhecer o posicionamento dos treinadores de desportos de colaboração - oposição no Alentejo. Variáveis que afectam o estabelecimento de modelos de Treinador. En C. Peixoto, V. Ferreira, A. Volossovitch & L. Moreira. *Um olhar sobre a Investigação e a Inovação. Simposio Nacional de Ciências o Desporto*. Lisboa: FMH-UTL
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Sousa, C., Torregrosa, M., Viladrich, C., Villamarín F., & Cruz, J. (2007). The commitment of young soccer players. *Psicothema*, 19, 256-262.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., García-Mas, A., & Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 227-237.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 254-259.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T., & Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 243-255.
- Tutko, T., & Richards. J. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Pila Teleña.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J. P., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1996). Toward a multidimensional definition of sportsmanship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 89-101.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Vella, S., Oadesa, L., & Crowea, T. (2011). The role of the Coach in facilitating positive youth development: moving from Theory to Practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), 33-48.

CAPÍTULO 9

PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y DEL ESTILO DE VIDA SALUDABLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ana M^a Pérez González

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Correo electrónico: anamaria.perez1994@gmail.com

Alfonso Valero Valenzuela

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia.

Alberto Gómez-Mármol

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

RESUMEN

Se han de tener en cuenta las opiniones y valoración de los jóvenes si se quiere inculcar una actividad física duradera ya que la creación de los contenidos de Educación Física tiene una gran relevancia. Este artículo presenta una propuesta innovadora que acerca los hábitos de vida saludables y la educación en valores al marco escolar con objeto de promover la realización de actividad física entre los adolescentes y mejorar la conducta de los mismos, reduciendo la violencia escolar y alejándolos así de las prácticas rutinarias e intrascendentes para los alumnos que se imparten año tras año. Se trata de una Unidad Didáctica titulada “Me muevo, aprendo y disfruto: hábitos saludables y educación en valores”, aplicada a alumnos de 4º de la ESO, para trabajar, mediante juegos y actividades lúdicas, el bloque de contenidos de condición física y salud, obligatorio en la educación secundaria. Se compone de siete sesiones donde se trabajan contenidos tales como alimentación, primeros auxilios, hábitos posturales, etc.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Las técnicas de enseñanza que se utilizan en la Unidad Didáctica son la indagación y búsqueda y la instrucción directa. En cuanto a estilos, se apuesta por el descubrimiento guiado, la resolución de problemas y la asignación de tareas. Los alumnos detectan tanto errores propios como de sus compañeros y tratan de corregirlos en un proceso continuo de evaluación formativa. Este capítulo proporciona información de gran utilidad para docentes que buscan nuevas propuestas adaptadas a los intereses de los alumnos mediante juegos donde el compromiso motor es elevado. Una mejora de la salud que viene acompañada a través de la educación en valores y actitudes que propicien un espacio de convivencia armónica.

Palabras clave: hábitos de vida saludables, Unidad Didáctica, Educación Física, valores sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Existe una gran cantidad de estudios que determinan los beneficios que aporta la práctica de actividad físico-deportiva a los jóvenes que, en su etapa de desarrollo y formación, la practican tanto a nivel físico como cognoscitivo y socio-afectivo (Blasco, Capdevila & Cruz, 1994; Delgado & Tercedor, 2002; Jiménez & Durán, 2004).

En la actualidad, uno de los problemas que está originando una mayor preocupación en la sociedad es la tendencia a adquirir estilos de vida poco saludables (Moscoso, Sánchez, Martín & Pedrajas, 2015). Estos problemas se acentúan en la adolescencia ya que es una etapa decisiva en la consolidación y adquisición de estilos de vida saludables, durante la cual es necesario fomentar la práctica de ejercicio físico con motivo de conseguir la adherencia a la práctica en la etapa adulta (Jiménez-Torres, Godoy & Godoy, 2012). Además, los adolescentes se encuentran cada vez más atraídos hacia actividades de carácter sedentario como pueden ser: navegar por internet, ver la televisión, el uso del teléfono móvil o jugar con la videoconsola (Dorey et al., 2010; Kautiainen, Koivuisilta, Lintonen, Virtanen & Rimpela, 2005).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

El ámbito escolar posee un gran potencial al respecto y enorme responsabilidad, especialmente en la asignatura de Educación Física (EF) donde los programas de promoción de actividad física y salud pueden suponer un gran impacto (Pérez, Tercedor & Delgado, 2015). Los resultados del estudio de Pérez y Delgado (2013) indican que una intervención escolar que hace que los alumnos de Secundaria se comprometan a modificar hábitos de vida para conseguir comportamientos más saludables es viable y efectiva, y que una vez terminada la intervención, los efectos positivos alcanzados se mantienen en el tiempo.

La educación, a través de actuaciones curriculares concretas, que incluyen compromisos didácticos, normativos, organizativos o de otro tipo, trata de promover la potenciación de un modelo de comportamiento considerado deseable (Prat & Soler, 2003). Según Gómez-Mármol & Valero (2013), el deporte educativo persigue la integración, la diversión, el desarrollo psicomotriz de sus practicantes y la creación de hábitos saludables.

Del mismo modo, no se puede olvidar la importancia que tienen los propios estudiantes en este proceso, ya que estos han de ser los protagonistas de la configuración de su propio estilo de vida, pues es la única forma de que adopten un compromiso duradero y real con una vida activa y saludable. Para ello, es prioritario potenciar un clima motivador que proporcione autonomía y responsabilidad a los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses (Almagro, Saénz-López, González-Cutre & Moreno-Murcia, 2011).

Para Gómez-Mármol y Valero (2013), es en este momento cuando el profesor de EF adquiere un rol fundamental, aunque, lamentablemente, un número cuantioso de docentes no atienden a estas consideraciones, posiblemente debido a la formación recibida, la presión social hacia la búsqueda del rendimiento o bien por comodidad. Por tanto, un planteamiento de esta naturaleza debería evitar el excesivo “educar el cuerpo” y centrarse más en potenciar la “educación a través del cuerpo”, pues el tratamiento y consideración de los valores y actitudes adquiere un sentido pleno en esta idea, más coherente con la finalidad educativa de desarrollar personas y ciudadanos comprometidos

El aprendizaje de los valores a través del deporte

donde la educación en valores y actitudes forman parte de la formación moral de la persona (Prat & Soler, 2003).

Las intervenciones en EF deberían emplear actividades que proporcionen a los adolescentes tanto diversión como sentimiento de autoeficacia para incrementar la práctica física. Los resultados de diferentes investigaciones indican que la motivación de los alumnos por la práctica deportiva depende de la diversión y la percepción de competencia o autoeficacia, desarrollándose una autoestima mayor en los adolescentes que practican deporte (Escartí et al., 2006). Para que el clima motivacional sea positivo, es necesario establecer metas realistas y a corto plazo, al mismo tiempo que se implique a los alumnos en la toma de decisiones y en roles de liderazgo. El educador ha de centrar el proceso de enseñanza en el reconocimiento del esfuerzo, el progreso y la mejora personal y proporcionar a todos los participantes las oportunidades necesarias y el tiempo suficiente para el aprendizaje de los contenidos curriculares, de tal modo que todos, no solo los más hábiles, tengan la oportunidad de realizar las tareas correctamente y al mismo tiempo sean conscientes de sus aprendizajes y progresos (Moreno-Murcia, Conde & Sáenz-López, 2012).

En numerosas ocasiones, estos programas que relacionan la actividad física con la promoción de salud y con valores sociales, la práctica no se acompaña, ni en volumen de actividad ni en tiempo, de propuestas consecuentes (Granda, Montilla, Barbero, Mingorance & Alemany, 2010). Podría deberse a la creencia de que el desarrollo de actitudes y valores se consigue de forma natural y sin esfuerzo ni perseverancia. La ausencia de hábitos de actividad física en nuestros escolares es evidente cuando se realiza un seguimiento de la que realizan después de abandonar el periodo escolar. Excepcionalmente los que mantienen una vinculación con alguna entidad deportiva, la gran mayoría deja de hacer ejercicio de manera habitual (Mollá, 2007). Esta realidad sugiere que no hubo un trabajo sistemático de los contenidos actitudinales o si lo hubo no consiguió los resultados que pretendía (Prat & Soler, 2003).

No es fácil incidir en el proceso de aprendizaje de las actitudes, algunas se aprenden a edades tempranas y son difícilmente modificables. Muchas de ellas se de-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

ben a la imitación de modelos (con gran incidencia de la familia, pandilla, televisión, literatura infantil y los juegos). Aquí es especialmente importante la familia, pues es en ella donde adquieren sus creencias, actitudes y valores (Perea, 2006). Por lo tanto, es fundamental que la escuela establezca estrategias de trabajo colaborativo con el ámbito familiar.

Cabe destacar el carácter interdisciplinar de la actividad física, donde educadores, médicos, psicólogos y políticos, tienen que trabajar en conjunto. Las instituciones deben favorecer la adopción voluntaria de hábitos comportamentales sanos, pues en numerosas ocasiones la pérdida de la salud se origina por causas debidas a los hábitos, libremente escogidos por la persona (Casimiro, 2002). Su abordaje no debería hacerse de manera individual ni desde la responsabilidad de una asignatura, sino desde el proyecto institucional y mediante secuencias compartidas por varias materias. Se contempla, en definitiva, que la formación moral de una persona se componga de la educación en valores y actitudes. Finalmente, si desde la escuela se quiere dar respuesta a la demanda social existente y a los retos educativos del futuro, se hace absolutamente necesaria una educación en valores (Prat, 2001).

El aprendizaje de contenidos actitudinales requiere frecuentemente de espacios de tiempo dilatados que requieren procesos sistemáticos y de coordinación difíciles de mantener. Por último, la evaluación de estos contenidos requiere un seguimiento y observación sistemática para la que no siempre se tienen la formación y el tiempo necesarios (Delgado & Tecedor, 2002). Se plantea, por tanto, un reto importante y a la altura de la competencia de los profesores.

1.1. Justificación de la propuesta.

La responsabilidad y la educación en valores que forman y dan identidad a la persona van a ser fundamentales para la promoción de la salud y hábitos de vida saludables. Como se ha visto anteriormente, los centros educativos junto a otras instituciones, desempeñan un papel destacado en esta tarea.

En esta Unidad didáctica (UD) se busca que el profesor de EF sea ante todo un educador cuya principal función radica en facilitar, apoyar y orientar al alumnado en

El aprendizaje de los valores a través del deporte

su desarrollo, en su descubrimiento de una personalidad propia, íntegra e integrada. El profesorado transita en el camino de ofrecer a su alumnado unas prácticas educativas a favor de la integración y de ofrecerles una alternativa a las ocupaciones del tiempo libre con actividades saludables útiles para la vida cotidiana. Un medio ideal para fomentar la tolerancia, el respeto, el compañerismo, el afán de superación, el esfuerzo y a ser reconocidos como miembros de pleno derecho en el grupo de iguales.

2. DISEÑO DE LA UD: “ME MUEVO, APRENDO Y DISFRUTO. HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES Y EDUCACIÓN EN VALORES”

2.1. Ámbito de la propuesta.

La propuesta que se presenta es una UD para 4º de ESO, que a modo de ejemplo puede servir como referente para cursos anteriores y posteriores con las pertinentes modificaciones de contenidos, actividades, tareas, etc. A nivel logístico para el correcto funcionamiento de las sesiones, se requiere de las siguientes instalaciones: pista polideportiva de al menos 20x20 metros o pabellón cubierto. En cuanto al marco legislativo, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación se refieren en el Decreto número 291/2007, del 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2.2. Objetivos de la Unidad Didáctica.

Teniendo presente las competencias básicas, la UD planteada pretende contribuir a alcanzar los Objetivos Generales de la Etapa de la ESO (Real Decreto 1631/2006) y del área de EF para esta etapa (Decreto 291/2007) recogidos en el Proyecto Educativo del Centro. A partir de estos, se determinan los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer falsos mitos y creencias del ejercicio físico y los beneficios de éste, así como concienciar sobre su importancia.
- Aprender cómo se debe actuar en caso de accidente y conocer las técnicas básicas de primeros auxilios.
- Saber las nociones básicas sobre una alimentación adecuada.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Practicar y corregir posturas que se realizan de forma cotidiana.
- Ocupar su tiempo libre con actividades lúdicas, socializadoras y saludables.
- Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
- Experimentar distintos juegos para poner en práctica los conocimientos teóricos.

2.3. Contenidos didácticos.

La UD se relaciona con el bloque de contenidos de condición física y salud. Paralelamente también tiene relación con los bloques de juegos y deportes y de expresión corporal (Decreto 291/2007). A partir de esta primera aproximación, se definen los siguientes contenidos específicos:

2.3.1. Conceptuales:

- Mitos y falsas creencias del ejercicio físico y sus beneficios.
- Conceptos básicos relacionados con la alimentación.
- Primeros auxilios.
- Hábitos de higiene postural.

2.3.2. Procedimentales:

- Calentamiento.
- Técnicas de primeros auxilios: RCP, maniobra de Heimlich y experimentación con el uso de maniquís.
- Práctica de juegos relacionados con la salud.

2.3.3. Actitudes:

- Valoración positiva de la práctica de ejercicio como medio recreativo, de ocupación del tiempo libre y de desarrollo y mantenimiento de la salud.
- Interiorización de la importancia del ejercicio físico para la salud.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Respeto por los compañeros y por el material.
- Participación activa en los juegos, independientemente del nivel de destreza alcanzado conociendo las limitaciones de cada uno.

2.4. Competencias básicas vinculadas a esta unidad.

En el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Las competencias básicas que se pueden conseguir con la aplicación de la UD de hábitos de vida saludables y educación en valores son las siguientes:

- *Competencia en comunicación lingüística*: la UD ofrece una variedad de intercambios comunicativos con un vocabulario específico y palabras clave en el mundo del ejercicio físico y la salud.
- *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo*: las actividades propuestas son un medio de consolidar hábitos y actitudes personales de interrelación con el medio; proporcionan conocimientos y destrezas sobre determinados hábitos saludables que pretenden acompañar a los alumnos más allá de la etapa obligatoria y requieren de la participación e implicación activa de la persona.
- *Tratamiento de la información y competencia digital*: los alumnos aprenden a manejar información en diferentes medios y utilizan nuevas tecnologías en algunas clases.
- *Competencia social y ciudadana*: los primeros auxilios son un contenido eficaz para facilitar la socialización y convivencia, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. A ello se une el respeto a las normas y reglamento de los juegos.
- *Competencia para aprender a aprender*: las actividades propuestas favorecen la autonomía e independencia y permiten que el alumnado sea capaz de regular su propio aprendizaje y práctica de la actividad física en su tiempo libre, de forma organizada y estructurada.
- *Autonomía e iniciativa personal*: el alumno se enfrenta a situaciones en las que debe

El aprendizaje de los valores a través del deporte

manifestar autosuperación, perseverancia, responsabilidad y actitud positiva. Se refuerza el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones.

2.5. Interdisciplinariedad con otras áreas.

Para trabajar los contenidos se precisará de la interdisciplinariedad con otros departamentos. Concretamente se propone la coordinación especialmente con la asignatura de ciencias naturales. Además, se trabaja actividades con música y fórmulas matemáticas. También cabe destacar la intradisciplinariedad, ya que esta unidad propuesta se basa, además, en otros contenidos y actitudes desarrollados en nuestra materia, como son los bloques de juegos y deportes, de expresión corporal y danza con actividades artísticas expresivas o de condición física y salud.

2.6. Metodología y estructura de la sesión.

A lo largo de la UD la metodología será activa, participativa y reflexiva. Se procurará una pedagogía no directiva planteando situaciones para la exploración de diversas prácticas a través de un ambiente motivante que facilite la autonomía y una conciencia crítica. Las técnicas de enseñanza que se utilizan en la UD son la indagación y búsqueda y la instrucción directa mientras que, en cuanto a estilos, se apuesta por el descubrimiento guiado, la resolución de problemas y la asignación de tareas. Se apuesta por estilos más cognoscitivos que fomenten el crecimiento del alumno/a tanto con el contenido propio, como en el proceso de socialización y de educación en valores. En lo concerniente a su estructura, se trata de una UD dividida en siete sesiones donde se desarrollan contenidos relacionados con los “hábitos de vida saludables” a través de una educación en valores. Estas sesiones se encuentran agrupadas del modo que se presenta a continuación (Tabla 1). En esta tabla se muestran las técnicas y estilos de enseñanza asociados a cada sesión, si bien, puntualmente se podrán utilizar otros diferentes en función de los requerimientos o el desarrollo de la sesión.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Tabla 1: Temporalización de la UD “Me muevo, aprendo y disfruto. Hábitos de vida saludables y educación en valores”.

Nº y Nombre de Sesión	Carácter	Contenido	Técnica de Enseñanza	Estilo de Enseñanza
Sesión nº 1: “Falsos mitos y creencias del deporte”	Práctica	Conocimiento de los mitos y falsas creencias del deporte.	Indagación y búsqueda.	Resolución de problemas.
		Aprendizaje de beneficios del ejercicio y el calentamiento.	Instrucción directa.	Descubrimiento guiado.
Sesión nº 2: “Iniciación a los primeros auxilios (PLS)”	Práctica	Conocimiento del protocolo de actuación en caso de accidente, la posición lateral de seguridad y técnicas de primeros auxilios.	Indagación y búsqueda. Instrucción directa.	Asignación de tareas. Resolución de problemas.
Sesión nº 3: “Primeros auxilios (RCP y OVACE)”	Práctica	Aprendizaje de la RCP y maniobra de Heimlich.	Indagación y búsqueda.	Asignación de tareas. Resolución de problemas.
		Concienciación de la importancia de conocer primeros auxilios.	Instrucción directa.	
Sesión nº 4: “Hábitos alimenticios I”	Teorico-práctica	Conocimiento de distintos trastornos alimenticios.	Indagación y búsqueda.	Asignación de tareas.
		Valoración y cálculo de la ingesta calórica y el gasto metabólico. basal.	Instrucción directa.	Descubrimiento guiado.
Sesión nº 5: “Hábitos alimenticios II”	Práctica	Aprendizaje de las características de una alimentación saludable.	Indagación y búsqueda.	Asignación de tareas. Resolución de problemas.
		Aprendizaje de conceptos como nutrición, colesterol...	Instrucción directa.	
Sesión nº 6: “Hábitos posturales”	Práctica	Conocimiento de las posturas más recomendables para dormir, estudiar... y de las nociones básicas sobre higiene postural.	Indagación y búsqueda. Instrucción directa.	Descubrimiento guiado. Resolución de problemas.
Sesión nº 7: “Examen final”	Teorico-práctica	Conocimiento de la materia impartida en las sesiones. Práctica de exposiciones.	Instrucción directa.	Asignación de tareas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

2.7. Descripción pormenorizada de las sesiones de la UD.

2.7.1. Sesión 1: “Mitos y falsas creencias del deporte”.

- *Tarea 1: Dirigir el calentamiento.* Mientras se reparte y se inicia la sesión, un alumno se encargará de dirigir el calentamiento voluntariamente. Mientras, los alumnos irán comentando algunos músculos implicados y para qué sirve el calentamiento. Se hablará de los beneficios del ejercicio y los valores que éste puede transmitirnos.
- *Tarea 2: Juego de calentamiento “comecocos”.* Consistirá en ir sobre las líneas del campo y uno o más alumnos tratarán de pillar al resto tocándolo; primero solo podrán andar y no les estará permitido correr. Conforme los alumnos vayan siendo pillados, se unirán también para pillar (levantarán la mano para identificarse) acabando el juego cuando estén todos pillados. Luego se les dirá que vuelvan a hacerlo, pero esta vez corriendo. Al final del juego se les reunirá en el círculo central y se les preguntará qué les ha costado más de tal forma que se explique la diferencia en la eficiencia de la marcha a gran velocidad y la carrera a velocidad muy ligera.
- *Tarea 3: “Las agrupaciones”.* Los alumnos se dispondrán por el espacio y les diremos que se agrupen abrazándose rápidamente según distintos aspectos como el color de camiseta, ojos, color de piel, parejas, tríos... Quien se quede sin grupo en las rondas, podrá elegir entre bailar o hacer un breve discurso sobre el respeto hacia las personas. Finalmente, se les dirá que se agrupen en 7-8 personas para aprovechar la actividad posterior.
- *Tarea 4: “Los pases locos”.* Se harán 4 equipos con un nombre identificativo. Se dividirá el espacio mediante conos y se enfrentarán uno contra otro simultáneamente en mitad de la pista, tratando de realizar diez pases entre los componentes del mismo equipo con balón (tocando todos los miembros del equipo de forma que trabajen todos conjuntamente). Cada vez que un equipo consiga dar los 10 pases, obtendrá un punto. Se introducirán balones de varios tipos.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

▪ *Tarea 5: "Falso o verdadero".* Tras un breve descanso, al equipo que haya conseguido dar más pases, se le darán varias tarjetas (imagen 1) mezcladas con mitos falsos y beneficios sobre el ejercicio físico para clasificar en un sobre de "verdadero" y otro de "falso". El otro equipo tiene la oportunidad de seguir consiguiendo puntos si logra corregir los errores de sus compañeros. Los miembros del equipo tendrán que consensuar y ponerse de acuerdo en un breve periodo de tiempo. Finalmente se darán las soluciones y se realizará una reflexión común, resolviendo cada una de las tarjetas.

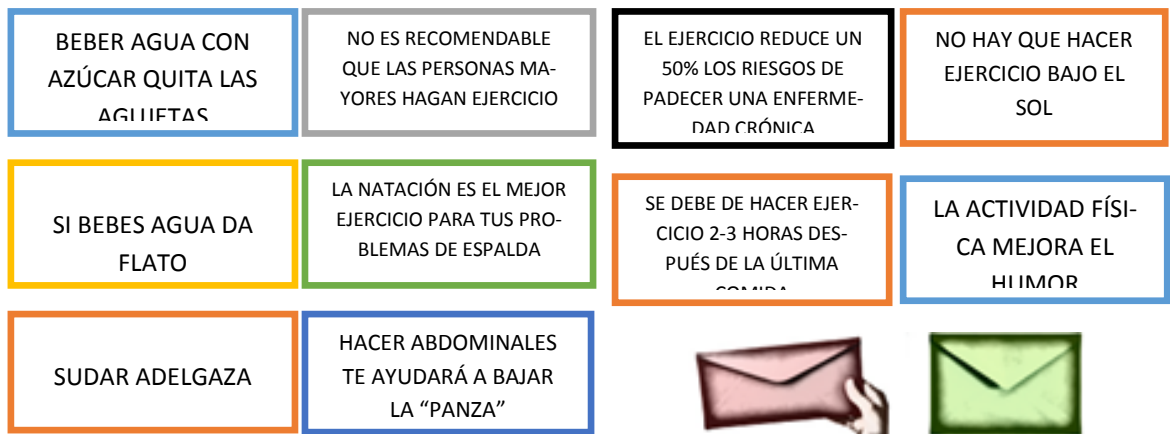


Imagen 1: Ejemplo de tarjetas con falsas creencias y beneficios del ejercicio físico.

2.7.2. Sesión 2: "Iniciación a los primeros auxilios".

- *Tarea 1:* Se explicará la importancia de conocer los primeros auxilios y se les preguntará acerca de cómo hay que actuar (proteger, avisar, socorrer). Después dos personas voluntarias con la ayuda del resto de compañeros, enseñarán como se realiza la posición lateral de seguridad y para qué sirve la misma (inconsciente pero la víctima respira). Los compañeros tendrán que respetar el turno, las personas voluntarias decidirán quién puede intervenir para ayudarlas.
- *Tarea 2:* En parejas practicarán la posición lateral de seguridad (PLS) en una esterilla y se irá corrigiendo la posición a cada una de ellas, hasta que asimilen la postura. Se tratará de poner en situación real para que empaticen con la víctima, realizando los movimientos con suavidad.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- *Tarea 3: Juego “Acuéstate o reanima”*. Suena la música y los alumnos se desplazan por el espacio bailando y chocándose las manos, cuando pare la música tendrán que acostarse en la esterilla, quien o quienes queden fuera se pondrá a hacer la PLS a algunos de sus compañeros y se observará si lo han realizado correctamente.
- *Tarea 4: “Tocar tobillos”*. Los participantes tendrán que intentar tocarles los tobillos a sus compañeros evitando ser tocados. Si son tocados, irán a la pata coja, gana el último que quede con las 2 piernas en el suelo. Con esto se pretende explicarles la importancia de protegerse a sí mismo en una situación de emergencia, ya que si no habría que salvar a dos vidas.
- *Tarea 5: “Juntar parejas”*. Dos personas tendrán que juntarse desde cada lado de la pista y los demás lo tendrán que evitarlo con las manos en la espalda. Al final del juego se hablará sobre la importancia de trabajar en equipo y de cómo a veces los riesgos no se pueden prevenir.
- *Tarea 6: “Ambulancia loca”*. Se forman cuatro grupos y en los extremos de la pista, se colocarán 4 esterillas. Los alumnos se colocarán formando cuatro filas y en relevos han de deslizarse con una colchoneta hasta la víctima (persona acostada en el otro extremo del campo) y hacerle correctamente la PLS. Una vez realizada, ocuparán el lugar de víctima y la persona que ocupaba este lugar, volverá con la colchoneta a la fila para entregársela al siguiente compañero preparado para salir. Se advertirá sobre las normas de seguridad.
- *Tarea 7: “Pilla al transporte”*. En grupos de 5 personas, agarrados de las manos en círculo elegirán un medio de transporte cada uno (ambulancia, metro...). Uno que quedará fuera sin escuchar al resto, tendrá que decir nombres en voz alta hasta acertar uno de ellos y pillar a esa persona mientras el resto colaboran para evitarlo. El círculo no puede soltarse; cuando lo pille se cambian los roles y se vuelven a decir transportes.
- *Tarea 8: “Reflexión final”*. Recordar lo que hemos visto, realizar una breve introducción del próximo día y responder dudas y preguntas. Se les pedirá que investiguen y realicen un esquema sobre el protocolo de reanimación cardiopulmonar para la próxima sesión.

2.7.3. Sesión 3: “Iniciación a los primeros auxilios II”.

- *Tarea 1:* En el pabellón, dos alumnos voluntarios intentarán simular un protocolo de actuación ante una emergencia; podrán ser ayudados por sus compañeros.
- *Tarea 2:* Juego “*Reanimación de urgencia*”. Se dividirá a la clase en dos grupos. Repartidos por el espacio con la música de la “Macarena” (ritmo de la RCP) los alumnos irán bailando y cuando pare, se les dirá “grupo 1 se convierte en víctimas y 2 en reanimadores” o viceversa y rápidamente se juntarán en parejas en el suelo y realizarán la reanimación (se simulará sin tocar a la persona). Quien que quede sin pareja o los últimos en juntarse tendrán que hacer mediante mímica una reanimación.
- *Tarea 3:* “*Simulación de caso real*”. Dividimos la clase en 6 grupos, mientras que 3 grupos ejecutan la RCP a los muñecos, 3 harán de observadores y en una hoja de observación anotarán los errores que cometen. El grupo que menos tarde y cumpla todos los ítems, habrá cumplido con éxito la tarea.
- *Tarea 4:* Explicación de la actuación ante la obstrucción de la vía aérea y la maniobra de Heimlich y cómo se deja a la persona en el suelo.
- *Tarea 5:* Práctica por parejas de la maniobra.
- *Tarea 6:* Juego de vuelta a la calma “*vice, vice-presi, presi-secre y secre*”. Todos los participantes se disponen en círculo. Tres jugadores consecutivos son presidente, vicepresidente y secretario. Los que siguen, se numeran. El juego consiste en pasar rápidamente una llamada de uno a otro, acompañado de un ritmo que marcan todos los jugadores y al que se ha de ajustar la llamada: dar dos palmadas y golpearse dos veces en las piernas, repetidamente. La llamada, que siempre inicia el presidente, es “*Presi presi, dos dos*”, debiendo responder el jugador número dos, que llamará a otro: “*Dos dos, secre secre*”, y así, sucesivamente. Hay que intentar mantenerse el mayor tiempo de presidente. Se elimina el jugador que no responda pronto, que se equivoque en la llamada, que pierda el ritmo o que llame a un jugador ya eliminado. Sirve para explicar los ritmos a los que va el corazón.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

También se les entregará unas fotocopias para que rellenen un diario de alimentos durante dos días y unos cuestionarios para que los completen para la siguiente sesión (anexo 1).

2.7.4. Sesión 4: “Teoría sobre hábitos alimenticios saludables”.

- *Tarea 1:* Se usará una presentación power point para impartir esta sesión. Se pasará lista para ver quién ha traído el diario de alimentos. Se preguntará por las diferencias entre la alimentación y la nutrición.
- *Tarea 2:* Se explicará qué es el gasto metabólico basal y se les dejarán 5 minutos para calcularlo. Se explicará la relación de éste con el gasto energético y el equilibrio entre la energía gastada y consumida. Se habla de la situación precaria de algunas familias dónde la importancia de solidarizarse con ellas.
- *Tarea 3:* Algunos alumnos saldrán a exponer los alimentos que ha consumido en dos días y se observará si coincide con las recomendaciones de la pirámide nutricional.
- *Tarea 4:* Se preguntará por el cuestionario que han rellenado junto al diario (cuestionario de calidad de la dieta KIDMED) y se comprobarán los resultados haciendo que levanten la mano si su dieta es deficiente o de calidad.
- *Tarea 5:* Se les pedirá que calculen mediante tablas de internet las kcal consumidas en total. Si no da tiempo, se entregará el próximo día.
- *Tarea 6:* Se les dirá que pongan “Ana y Mia” en el buscador del móvil o se buscará desde el ordenador para observar las páginas ocultas que fomentan la anorexia y la bulimia. Se explicarán los distintos trastornos y sus peligros y se preguntará si han sufrido o conocen algún caso real para comentarlo y que nos cuenten su experiencia. Se tratará de concienciar sobre la importancia de comer saludable, así como la forma más saludable y duradera de perder peso en caso de sobrepeso u obesidad combinando la dieta con el ejercicio físico. También hablaremos de la autoestima y de lo que pueden ocasionar los insultos despectivos hacia el cuerpo de una persona.
- *Tarea 7:* Se realizará un debate sobre qué es mejor si la dieta o el ejercicio.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- *Tarea 8:* Se responderán dudas y se hará una reflexión final de lo aprendido.

2.7.5. Sesión 5: “Práctica alimenticia”.

- *Tarea 1:* Se explicará lo que se va a realizar en la sesión. Previamente se preparará un cartel con una pirámide en blanco, papeles con alimentos para pegarlos y un folio.
- *Tarea 2:* Se dividirá a la clase en 4 equipos libremente escogidos y estos tendrán que ponerse un nombre relacionado con la alimentación como “lechugos” o “pillos fritos”. Se escribirán en un folio y se irán colocando los puntos conforme vayan superando pruebas. Se les dirá que al final de la clase quien gane más puntos obtendrá un premio. La actitud y el comportamiento se valorarán notablemente, pues hay que dejar claro la importancia de respetar a las personas por encima de cualquier juego, que al fin y al cabo es no es más que eso.
- *Tarea 3: “Preguntas saludables”.* En la primera prueba, se les preguntará las diferencias entre la alimentación y la nutrición. El profesor irá pasando por cada uno de los grupos y quien lo diga correctamente obtendrá un punto. La siguiente pregunta será sobre los alimentos de la pirámide. Se les dejarán unos segundos para observar una pirámide completa. Un portavoz será quien hable en nombre de sus compañeros tras haber consensuado previamente.
- *Tarea 4: “Intestino loco”.* Se ponen por parejas cada miembro del grupo sujetando una bolsa de basura, haciendo una fila contigua con el resto de grupos como si fueran un intestino de una punta a otra del pabellón. Se les dará una pelota y esta ha de llegar por las bolsas hasta el final sin que se caiga al suelo. Al grupo al que se le escape, perderá un punto. Tendrán que colaborar todos conjuntamente si quieren que la pelota llegue hasta el final. Se preguntará sobre los distintos órganos que intervienen en el proceso de la nutrición y las funciones del intestino grueso y delgado.
- *Tarea 5: “Golpeo saludable”.* Mientras se prepara la siguiente actividad, se les dirá a los alumnos que se separen por grupos y, con las bolsas, por parejas, intenten dar 5 toques al balón, diciendo alimentos saludables. Se pasará por los grupos y, si lo

El aprendizaje de los valores a través del deporte

consiguen, obtendrán un punto. Si no lo consiguen pueden intentarlo una vez más si logran decir 10 valores en menos de un minuto: respeto, solidaridad, equidad, responsabilidad, tolerancia, honestidad, justicia...

- *Tarea 6: "Combate el colesterol"*. Se dividirá el campo por la mitad mediante bancos. Se escogerá a dos equipos, por un lado, el colesterol "bueno" y por otro el colesterol "malo" (Se preguntará y explicará dicha relación). El objetivo es eliminar al otro equipo, mediante lanzamientos de balón, siempre por debajo de la cadera. Cuando toquen al compañero, se cambiará de campo hasta eliminar a uno de los dos grupos. Se darán 3 pelotas de gomaespuma por equipo.

- *Tarea 7: "Coge sitio"*. Un número determinado de jugadores (dos grupos) se colocan formando un círculo en el suelo con las piernas abiertas. De pie se sitúa el mismo número más uno. A la señal, los participantes que se encuentran de pie empiezan a correr alrededor del círculo. A la siguiente señal, cada participante debe sentarse en uno de los huecos formado por las piernas de los compañeros que están sentados para ganar un punto. Al jugador que se queda sin compañero se le dará un alimento y tendrá que colocarlo en la pirámide; si lo coloca incorrectamente, su equipo perderá un punto (todos parten con un punto). En caso de ser incorrecto, perderá el punto. Si alguien hace trampas, se quitará otro punto a su equipo y tendrá que hablar durante un minuto sobre la honestidad. El equipo que tenga más puntos acumulados, ganará el juego.

- *Tarea 8: "El juego de los alimentos"*. Se colocarán papeles con distintos alimentos en el suelo del pabellón aleatoriamente y se irán nombrando los elementos (agua, fruta...). Los alumnos, por grupos, cogidos de las manos, irán por el espacio y cuando el escuchen la frase tendrán que ir rápidamente a estos. El equipo que primero coja el dibujo ganará un punto. Se valorará muy positivamente el respeto entre los grupos, el equipo que primero coge el papel es el que gana el punto. En caso de lesiones o brusquedad, el equipo hablará un minuto sobre el respeto si no quiere perder puntos.

- *Tarea 9: "Reflexión final"*. Se contarán los puntos totales para determinar el grupo ganador. En caso de empate, un miembro de cada grupo tendrá que poner todos

El aprendizaje de los valores a través del deporte

los alimentos en la pirámide en el menor tiempo posible. El premio será una pegatina de goma eva con forma de fruta, así como una nota positiva para todos los miembros que hayan participado activamente y respetado las normas. El resto de equipos le dará la enhorabuena al ganador y expondrán brevemente por qué ha sido justo vencedor.

2.7.6. Sesión 6: “Hábitos posturales”.

- *Tarea 1: “¿Cuál es tu postura para dormir?”.* Se les dirá a los alumnos que cojan una esterilla y se sienten en el suelo. Primero se les preguntará qué es la higiene postural y más tarde se les pedirá que se acuesten en el suelo y que se coloquen en la forma en la que duermen. Entonces, se irá reflexionando sobre las posturas, la correcta alineación de la columna, cuál creen que es la más adecuada, etc.
- *Tarea 2:* Con los alumnos sentados en el suelo, se escogerá a 3 voluntarios y el resto observarán cómo se sientan en la silla, cogen la comida, recogen objetos, barren... y otras acciones de la vida cotidiana que repercuten en nuestra calidad de vida (los propios compañeros corregirán las posturas respetando el turno).
- *Tarea 3: “Barre sin dañar tu espalda”.* Se repartirá un *stick* por alumno y algunos conos que tendrán que “barrer”. Los alumnos que no tienen cono tendrán que tratar de quitárselos al resto y los demás evitarlo y así sucesivamente. Tendrán que ir con la espalda recta. Destacar que solo es un juego para concienciar de su espalda y que no es necesario quitar los conos con agresividad.
- *Tarea 4: “No andes chepado”.* Cada alumno se colocará un cono en la cabeza y se irá desplazando por el espacio tratando de conseguir más conos quitándoselos a sus compañeros y evitando que se los quiten. Si hacen trampas y se los sujetan con las manos tendrán que sentarse en el suelo sin jugar.
- *Tarea 5: “Teatro postural”.* Se dividirá a los alumnos en cuatro grupos con aproximadamente el mismo número de componentes. Entonces se les pedirá que en 15 minutos se inventen una especie de obra de teatro en la que se realicen actividades del día a día como dormir, barrer, coger objetos, ver la TV, hacer ejercicio... En la obra habrá un moderador que con un mando a distancia imaginario irá

El aprendizaje de los valores a través del deporte

parando la obra y corrigiendo las posturas. Podrán utilizar el material que necesiten y se puntuará la actividad mediante una hoja de observación que cumplimentarán tanto los compañeros observadores como el profesor. Tendrán que trabajar conjuntamente y de forma eficiente bajo presión para conseguir un resultado satisfactorio.

- *Tarea 6: "Reflexión final"*. Se hará una reflexión de todos los grupos y se comentarán los beneficios de una correcta higiene postural tanto en la vida cotidiana como durante el ejercicio físico siendo numerosas las ocasiones en las que los deportistas o personas que realizan actividad física, no tienen una adecuada higiene postural. También se comentarán las obras de teatro, cuál ha gustado más, ha sido la más original, la más correcta, que equipo ha trabajado más coordinado, cómo se han sentido con su grupo de trabajo...

2.7.7. Sesión 7: examen final.

- *Tarea 1*: Se explicarán las normas para realizar el examen, para el que se dejarán 40 minutos.
- *Tarea 2*: Realización de examen teórico-práctico con 20 preguntas tipo test (anexo 2).
- *Tarea 3*: Se entregará un cuestionario, para saber su opinión sobre la UD y el profesor, a fin de mejorar al próximo año.

2.8. Recursos didácticos utilizados:

- Documento en power point sobre los contenidos de alimentación.
- Cuestionario KIDMED y registro de alimentos.
- Colchonetas.
- Sobras y tarjetas (imagen 1).
- Esterillas.
- Bolsas de basura.
- Diario de alimentos.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Dibujos de alimentos y pirámides.
- Pelotas de gomaespuma.
- Balones.
- Pegatinas.
- Música.
- Muñecos o maniquís.
- *Sticks*.
- Conos.

2.9. Evaluación:

Se valorará sobre 5 puntos (50% de la nota final del trimestre).

- **Ámbito conceptual:** Un examen teórico-práctico con 20 preguntas tipo test (anexo 2) sobre los primeros auxilios y hábitos de vida saludables que se han trabajado en las sesiones (el valor de este apartado será de un 15% de la nota).
- **Ámbito procedimental:** Realización de un diario de alimentos y una obra de teatro por grupos sobre hábitos posturales (el valor de este apartado será de un 15% de la nota).
- **Ámbito actitudinal:** Para ello se utilizará un diario personal de cada alumno, en el cual se anotarán: la participación, cooperación, solidaridad e interés por mejorar la relación con los compañeros, asistencia a clase, puntualidad, etc. Todo esto será anotado diariamente y tendrá un valor de un 20%.

Para comprobar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor, al finalizar la UD; realizará una reflexión y evaluará distintas cuestiones como la motivación de los alumnos, la metodología utilizada, la percepción y opinión de los alumnos acerca de la UD, etc.

3. REFLEXIONES FINALES

La creación de los contenidos tiene una gran relevancia y se han de tener en cuenta las opiniones y valoración de los jóvenes si se quiere inculcar una actividad física duradera. Las actuales quejas de alumnos y alumnas respecto a los contenidos de la EF se centran en que las sesiones les resultan monótonas y aburridas, ya que en ellas se repiten las mismas actividades año tras año, con un profesorado desfasado y desvinculado de los intereses de los jóvenes de hoy en día, donde no se aprecia una utilidad real de la actividad física ni su transferencia a la vida diaria.

En este sentido, en la labor como docentes se tienen que buscar nuevas propuestas adaptadas a sus necesidades que vayan más allá. Trabajar con temas de gran importancia, utilidad e interés en su vida diaria para ellos (alimentación, primeros auxilios, hábitos posturales, etc.) mediante juegos donde el compromiso motor es elevado y los alumnos aprenden a la vez que se divierten, puede suponer un punto a favor en respuesta de estas críticas que restan importancia a la asignatura, además de un claro objetivo, la adherencia a la práctica de los jóvenes y la mejora de su salud.

Una mejora de la salud que viene acompañada a través de la educación en valores, pues de nada nos vale formar a personas físicamente activas y sanas que son incapaces de mostrar respeto y tolerancia hacia la dignidad humana, de responsabilizarse ante determinadas cuestiones, admitir distintas formas de pensar o emitir juicios justos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almagro, B. J., Saénz-López, P., González-Cutre., D. & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Blasco, T., Capdevila, L. & Cruz, J. (1994). Relaciones entre actividad física y salud. *Anuario De Psicología*, 61, 19-24.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Casimiro, A. J. (2002). *Hábitos deportivos y estilo de vida de los escolares almerienses*. Almería: Universidad Almería, servicio de publicaciones.
- Delgado, M. & Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Dorey, E., Roberts, V., Madison, R., Meagher, P., Dixon, R. & Ni Mhurchu, C. (2010). Children and television watching: a qualitative study of New Zealand parents' perceptions and views. *Child care health and development*, 36(3), 414-420.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Revista de Educación*, (341), 373-396.
- Gómez-Mármol, A. & Valero, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57.
- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J. C., Mingorance, A. & Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 21(6), 280-296.
- Moscoso, D., Sánchez, R., Martín, M. & Pedrajas, N. (2015). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (30), 77-108.
- Jiménez, J. & Durán, L. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 3(77), 25-29.
- Jiménez-Torres, M., Godoy-Izquierdo, D. & Godoy, J. F. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 910-920.
- Kautiainen, S., Koivusilta, L., Lintonen, T., Virtanen, S. M. & Rimpela, A. (2005). Use of information and communication technology and prevalence of overweight and obesity among adolescents. *International journal of obesity*, 29(8), 925-933.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 241-252.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C. & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem*, 40, 18-27
- Perea, R. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. *Revista española de pedagogía*, 64(235), 417-428.
- Pérez, I. & Delgado, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar. *Revista de educación*, 360, 314-337
- Pérez, I., Tercedor, P. & Delgado, M. (2015). Efectos de los programas escolares de promoción de actividad física y alimentación en adolescentes españoles: revisión sistemática. *Nutricion Hospitalaria*, 32(2), 534-544.
- Prat, M. (2001). Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemática y propuestas para su integración en la escuela. *Tándem: didáctica de la educación física*, (2), 7-20.
- Prat, M. & Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.

ANEXOS

Anexo 1: Diario de alimentos y cuestionario de calidad de la dieta.

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA DE LA EVALUACIÓN:

Instrucciones

En este cuestionario debes anotar todos los alimentos, bebidas, suplementos (vitaminas, aminoácidos, etc.) y agua que consumas a lo largo de dos días. Debes registrar todos los alimentos, bebidas y preparados, sin olvidar aquellos que hayas tomado entre horas: refrescos, aperitivos, golosinas, etc. No olvides apuntar los vasos de agua o de otras bebidas tomadas en la comida o entre comidas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Debes especificar la cantidad de todos los alimentos consumidos **en medidas caseras** (vasos, cucharadas, tazas...) y no olvides descontar las sobras y los restos que no consumas.

¡Anota los alimentos consumidos justo después de comer!

Hoy es: (rodea con un círculo)						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
DESAYUNO		Alimentos: ingredientes del menú		Cantidad (g) o tamaño de las porciones		
Hora de inicio: Hora de finalización: Lugar: Menú:		DÍA 1:	DÍA 2:	DÍA 1:	DÍA 2:	
MEDIA MAÑANA		Alimentos: ingredientes del menú		Cantidad (g) o tamaño de las porciones		
Hora de inicio: Hora de finalización: Lugar: Menú:		DÍA 1:	DÍA 2:	DÍA 1:	DÍA 2:	
COMIDA		Alimentos: ingredientes del menú		Cantidad (g) o tamaño de las porciones		
Hora de inicio: Hora de finalización: Lugar: Menú:		DÍA 1:	DÍA 2:	DÍA 1:	DÍA 2:	

El aprendizaje de los valores a través del deporte

¡Anota los alimentos consumidos justo después de comer!

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Cuestionario de calidad de la dieta (KIDMED)

Contesta si/no al lado de cada pregunta

1. Tomas una fruta o un zumo de frutas cada día.
2. Tomas una segunda fruta cada día.
3. Tomas verduras/hortalizas (ensaladas) o cocinadas regularmente una vez al día.
4. Tomas verduras frescas o cocinadas más de una vez al día.
5. Tomas pescado con regularidad (al menos 2 ó 3 veces por semana).
6. Acudes más de una vez a la semana a un restaurante de comida rápida (Burger, etc.).
7. Te gustan las legumbres y las comes más de una vez a la semana.
8. Tomas pasta o arroz casi a diario (5 días o más a la semana).
9. Desayunas cereales o derivados (pan, tostadas, etc.).
10. Tomas frutos secos con regularidad (al menos 2 ó 3 veces por semana).
11. Utilizas aceite de oliva en casa.
12. Te saltas el desayuno.
13. Desayunas productos lácteos (leche, yogur, etc.).
14. Desayunas / almuerzas bollería industrial o comercial (pasteles).
15. Tomas dos yogures y/o un poco de queso (40 g) cada día.
16. Tomas dulces y golosinas varias veces al día.

Escribe unas líneas sobre cómo consideras tu alimentación, según los resultados del test.

A black and white illustration of a food pyramid on a white plate. The pyramid is composed of various food items: grains at the base, vegetables in the middle, and fruits at the top. A fork is on the left and a knife is on the right of the plate.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

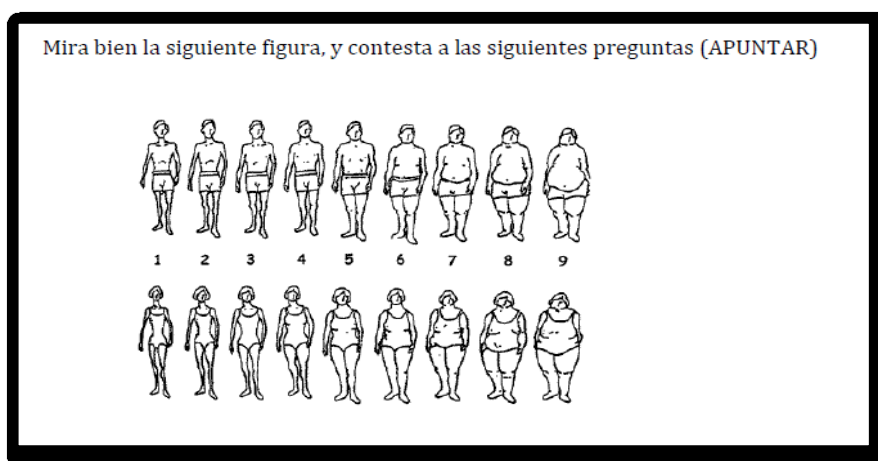
IMAGEN CORPORAL

2. Responde sinceramente.

Cuestionario de la Forma Corporal (BSQ).

	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Muy a menudo
¿Has tenido miedo a engordar?					
¿Sentirte lleno/a (después de una gran comida), ¿te ha hecho sentirte gordo/a?					
Pensar en tu figura, ¿ha interferido en tu capacidad de concentración (cuando miras la televisión, lees o mantienes una conversación)?					
¿Te has imaginado cortando partes gruesas de tu cuerpo?					
¿Te has sentido excesivamente gorda/o o redondeada/o?					
¿Has pensado que la figura que tienes es debida a tu falta de autocontrol?					
Verte reflejada/o en un espejo o en un escaparate, ¿te ha hecho sentirte mal por tu figura?					
¿Te has fijado más en tu figura estando en compañía de otras personas?					

Escala SFS (Standard Figural Stimuli).



¿Con qué imagen te identificas más?

¿Te encuentras satisfecho con tu imagen corporal?

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Anexo 2: Examen teórico-práctico tipo test.

EXAMEN TIPO TEST

Nombre y apellidos:

Curso:

DEBES MARCAR LA OPCIÓN MÁS CORRECTA RODEANDO CON UN CÍRCULO. SI TE EQUIVOCAS, TÁCHALA E INDICA NUEVAMENTE LA OPCIÓN CORRECTA. LEE ATENTAMENTE TODAS LAS PREGUNTAS. SE APRUEBA CON 10 PREGUNTAS CORRECTAS.

1. En cuanto al calentamiento (señala la opción falsa):

- a) Reduce el riesgo de sufrir lesiones musculares y articulares.
- b) Prepara psicológicamente para la actividad posterior.
- c) Hace que las pulsaciones disminuyan para obtener una mejor concentración.
- d) Aumenta la temperatura de los músculos.

2. El ejercicio para las personas mayores (señala la opción verdadera):

- a) Es esencial para disminuir los efectos del envejecimiento.
- b) Se les recomienda únicamente hacer actividad física muy ligera como pasear o actividades de jardinería.
- c) No es adecuado de forma intensa, aunque puedan ya que son más frágiles y podrían sufrir algún tipo de lesión.
- d) Todas son incorrectas.

3. Señala la opción correcta sobre los mitos y verdades del ejercicio:

- a) Hacer abdominales reduce la barriga, pues se realiza un fortalecimiento que reduce la grasa abdominal.
- b) Beber agua mientras se realiza ejercicio provocará flato durante la actividad física.
- c) Los ejercicios de natación mejorarán todos los problemas en la espalda por ello los recomiendan los médicos.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

d) Todas las respuestas anteriores son mitos a cerca del ejercicio.

4. Señala la opción que sea un mito del ejercicio:

- a) Sudar no adelgaza, simplemente pierdes líquidos y te deshidratas más.
- b) El agua con azúcar y la glucosa hacen que disminuya el dolor de las agujetas.
- c) La actividad física mejora el humor.
- d) Las personas que realizan actividad física habitualmente tienen un 50% menos de riesgo de morir por enfermedades crónicas.

5. Señala la opción correcta:

- a) La marcha a alta intensidad es más eficiente que la carrera.
- b) La marcha a alta intensidad es menos eficiente que la carrera.
- c) La carrera a muy baja intensidad es menos eficiente que la marcha.
- d) A y c son correctas.

6. ¿Cuándo realizamos la posición lateral de seguridad?

- a) Cuando la víctima está consciente y aún respira.
- b) Cuando la víctima no está consciente pero aún respira.
- c) Cuando la víctima está consciente pero no respira.
- d) Cuando la víctima no está consciente y tampoco respira.

7. Ante un accidente en el que no hay nadie, solo una persona en el suelo y estamos nosotros solos:

- a) Lo primero que debemos hacer es proteger la zona, protegiéndonos también a nosotros mismos.
- b) No es nuestra obligación atender a esa persona por lo que podemos irnos y dejar que otro se encargue.
- c) Debemos socorrer de inmediato a la víctima ya que los segundos son cruciales.
- d) La a y la c son correctas.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

8. ¿Cuando vemos una víctima, ¿cuál es el protocolo o las pautas que debemos seguir en orden?:

- a) Proteger, socorrer, alertar.
- b) Alertar, socorrer, proteger.
- c) Proteger, alertar, sostener.
- d) Todas son incorrectas.

9. Para comprobar que una persona está consciente y respira debemos:

- a) Zarandearla suavemente para ver si responde y está consciente.
- b) Colocar un lado de la cara próximo a su boca, mirando hacia la caja torácica y “ver, oír y sentir”.
- c) No tardar más de 10 segundos en comprobar su respiración.
- d) b y c son verdaderas.

10. En cuanto a la posición lateral de seguridad (señala la falsa):

- a) El cuerpo de la víctima se debe girar hacia nuestro lado de tal forma que podamos observarle la cara.
- b) Se estabilizan los brazos y las piernas.
- c) De esta forma los fluidos pueden caer evitando riesgo de atragantamiento.
- d) Todas las opciones son correctas.

11. Señala la opción correcta sobre la higiene postural:

- a) Es la higiene y el aseo diario que nos permitirá contraer menos enfermedades.
- b) Son las medidas y hábitos posturales que empeoran nuestra calidad de vida y previenen lesiones.
- c) Consiste en realizar los esfuerzos de la vida cotidiana de la forma más adecuada.
- d) Una mala higiene postural reducirá dolores de espalda y evitará problemas mayores.

12. ¿Cuál es la postura más idónea para dormir?

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- a) De lado, hacia el lado derecho, con un cojín entre las rodillas.
- b) Boca abajo realizando una hiperextensión de cuello.
- c) Boca arriba, con un cojín debajo del hueco poplíteo para alinear la espalda.
- d) De lado, hacia el lado izquierdo con un cojín entre las rodillas.

13. ¿Cuál es la postura que menos se recomienda para dormir?

- a) Boca arriba sin almohada bajo la espalda.
- b) Boca abajo.
- c) De lado derecho.
- d) Boca arriba con almohada en el cuello.

14. La forma correcta de estar sentado es:

- a) Con los pies tocando el suelo y las piernas en ángulo de 40°.
- b) Con la espalda apoyada completamente sobre el respaldo, los pies sin tocar el suelo y las piernas en ángulo de 90°.
- c) Con los pies cruzados, el teclado del ordenador a la altura de los ojos y la espalda inclinada hacia delante.
- d) Con la espalda recta apoyada sobre el respaldo y los pies tocando el suelo, formando 90° con las piernas.

15. Señala la respuesta correcta sobre hábitos posturales de la vida cotidiana:

- a) Es mejor que el palo de la escoba, así como los objetos estén más lejos de nuestro centro de gravedad.
- b) Sufrirá menos nuestra espalda si llevamos el carro de la compra detrás nuestra tirando de él con un brazo.
- c) La mochila debe colocarse en los dos hombros en la zona más baja de la espalda.
- d) Todas las anteriores son falsas.

16. ¿Cuál es la diferencia entre alimentación y nutrición?

- a) La alimentación es un proceso voluntario, educable y consciente y la nutrición no.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

b) La alimentación engloba un aspecto más general de hábitos saludables que la nutrición.

c) Ambos son sinónimos y pueden utilizarse indistintamente.

d) a y b son correctas.

17. Las hamburguesas y patatas fritas las encontramos:

a) En la parte más alta de la pirámide.

b) Las hamburguesas en la zona más alta pero las patatas fritas es un escalón por debajo.

c) Ambas se encuentran en la zona más baja de la pirámide.

d) Se encuentran al mismo nivel que las proteínas.

18. Diariamente se recomienda consumir alimentos:

a) Ricos en proteínas de baja densidad como la pasta.

b) Ricos en fibra como el pan o los cereales.

c) Ambas respuestas son correctas.

d) Ambas respuestas son incorrectas.

19. No se recomienda diariamente:

a) Tomar huevos.

b) Comer fruta.

c) Beber 2 litros de agua.

d) Consumir pan.

20. Señala la opción falsa sobre el colesterol...

a) Hay dos tipos el colesterol "malo" y el colesterol "bueno".

b) Se produce por hábitos no saludables como mala alimentación, sedentarismo, tabaquismo, consumo de alcohol,...

c) Elevados niveles de colesterol pueden provocar infartos de miocardio.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

d) Todas las respuestas son falsas.

Escribe en unas líneas tu opinión sobre los valores tales como el respeto, la tolerancia y la igualdad en las clases de Educación Física y su transferencia a la vida diaria.

CAPÍTULO 10

LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Julia Rodríguez Romero

Universidad de Murcia

Francisco José Ortín Montero

Universidad de Murcia

Correo electrónico: ortin@um.es

RESUMEN

La psicología positiva se considera como un paradigma científico con modelos teóricos sólidos, instrumentos de evaluación validados y programas de intervención contrastados en diferentes contextos. Los constructos que se estudian en psicología positiva son tremendamente importantes en el contexto educativo, pues se trata de uno de los espacios más importantes para el desarrollo personal durante muchos años de la vida de las personas. El bienestar de alumnos y alumnas está ganando protagonismo entre los objetivos del trabajo de muchos docentes. En este sentido, la formación específica de estos profesionales y la conexión de sus acciones con el entorno familiar va a jugar un papel clave en la consecución del mencionado bienestar. Es un reto que la Comunidad Educativa, con las numerosas investigaciones y acciones formativas tiene al alcance. Dependerá en buena medida del apoyo institucional y de la motivación personal de los profesionales, que el día a día del alumno gire hacia el crecimiento en el conocimiento de las emociones, en “construir” jóvenes resilientes, en ayudar a aumentar un optimismo inteligente, y otros muchos aspectos que desde hace ya bastantes años se están investigando de manera rigurosa en la comunidad científica.

Palabras clave: Psicología positiva, Educación, Valores.

1. INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA POSITIVA

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Si bien es cierto que la psicología positiva es un paradigma relativamente nuevo, la idea de estudiar el bienestar del ser humano no lo es. De hecho podemos sumergirnos en la época de Aristóteles y observar como planteaba teorías acerca de la felicidad y los aspectos positivos del ser humano. En *Ética a Nicómano*, Aristóteles deja clara una idea: la felicidad es lo que todo ser humano busca (Gustems y Sánchez, 2015). Este filósofo entendía que la virtud era el camino a seguir de una persona para alcanzar la “vida buena” y la excelencia humana, la felicidad (Vargas y González, 2009). Estas virtudes eran clasificadas como objetivamente buenas, ya fuesen intelectuales o morales, y en este sentido, Aristóteles defendía que se han de cultivar las virtudes humanas, pues es el único camino hacia la felicidad y la vida plena (Bernal, 1998; Naval, 2001; Palmour, 1986).

¿Cuáles son esas virtudes que debemos de ejercitar? Según este filósofo hay dos tipos de virtudes: las intelectuales (sabiduría, inteligencia y prudencia) y las éticas o virtudes de carácter (liberalidad y templanza), (Gustems y Sánchez, 2015).

La virtud estaría compuesta por tres pilares fundamentales según Vargas y González (2009). El intelectual, el volitivo y el conductual. Dichos pilares suponen la base del desarrollo moral. Ryan y Bohlin, (1999, pag 5) señalan que *“virtud es la disposición a pensar, sentir y actuar de manera moralmente excelente... () tener buen carácter significa ser una persona que tiene la capacidad de conocer lo bueno, amar lo bueno y hacer lo bueno”*. Una pregunta a realizarnos es si la educación se ha de centrar en estos pilares, es decir, en las virtudes. A través del ejercicio de las virtudes conseguimos unos hábitos que nos predisponen a tener sentimientos adecuados a las situaciones y por tanto nos permiten dar respuestas emocionales adecuadas (Gustems y Sánchez, 2015).

El inicio formal de la Psicología positiva se sitúa en la conferencia inaugural de Martin Seligman al obtener la presidencia de la American Psychological Association . Entendemos este campo de la psicología como una ciencia que adopta el método científico, alejándose de métodos dudosos o filosofías espirituales. Como señala Vera (2006), las técnicas que surgen de la investigación en psicología positiva vienen a apoyar y a completar las ya existentes, ampliando de este modo el marco de investigación. De esta manera se promueve una concepción del ser humano y de la psicología más positiva,

El aprendizaje de los valores a través del deporte

centrando el objetivo en mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías (Vera, 2006) y no tanto en intervenir en la enfermedad mental. En la década de los 90, como señalan Vargas y González, (2009) aparece el denominado *Positive Youth Development*, donde se recoge el trabajo preventivo en jóvenes y niños. Este cambio trae consigo movimientos destinados a enfocar los servicios, instituciones, políticas, programas, etc. aunando a científicos, políticos y profesionales del ámbito práctico para profundizar en el desarrollo de las potencialidades de los jóvenes y su desarrollo tanto en situaciones adversas como en situaciones normales (Narvaez, 2008). Poniendo el foco de atención y de estudio sobre los potenciales que el ser humano posee para hacer frente a situaciones estresantes, Seligman y Csikszentmihalyi, (2000) desarrollaron un sistema de competencias centrándose en su papel preventivo y promovedor del bienestar subjetivo. Seligman, Park y Peterson, (2004), presentaron un trabajo donde analizaron por un lado la clasificación de virtudes y fortalezas y por otro lado un instrumento para su evaluación. Estos mismos autores, en términos generales, describen las virtudes como rasgos personales. Las fortalezas las definen como los procesos psicológicos que permiten desarrollar las virtudes. La clasificación final fue de 24 fortalezas.

Tabla 1. Listado de virtudes y fortalezas de Peterson y Seligman, (2004)

SABIDURIA	CORAJE	HUMANIDAD	JUSTICIA	TEMPLANZA	TRANSCENDENCIA
Creatividad	Valentía	Amor	Ciudadanía	Capacidad de	Capacidad estética
Curiosidad	Persistencia	Amabilidad	Equidad	perdón	Gratitud
Apertura	Integridad	Inteligencia	Liderazgo	Humildad	Esperanza
mental	Vitalidad	social		Prudencia	Humor
Deseo de				Auto -	Espiritualidad
aprender				regulación	
Perspectiva					

Según López, Piñero, Sevilla y Guerra, (2011) la Psicología Positiva se apoya en tres grandes pilares para sustentar el concepto de felicidad:

- Las emociones positivas: de forma muy general, el principal objetivo aquí es maximizar las emociones positivas y minimizar las emociones negativas para conseguir el primer tipo de felicidad, “vida agradable”.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Los rasgos positivos: se trata de conocer las cualidades positivas y desarrollar-las, para que aquellos rasgos de personalidad positivos nos empujen hacia la “buena vida”, el segundo tipo de felicidad.
- Instituciones positivas: estas deben apoyar, fomentar y fortalecer aquellas virtudes personales. En sentirse parte de estas instituciones reside la clave del tercer tipo de felicidad, “vida con sentido”.

2. PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El contexto educativo es social, de convivencia y aprendizaje. Para el proceso de la educación basada en las virtudes, destaca la importancia de la comunidad, pues las personas estamos constituidas para desarrollar dichas virtudes. Sin embargo, si este camino trae dolor o sufrimiento, el ser humano intentará huir (Naval, 2001). Siguiendo esta línea, se entiende entonces que los más pequeños y jóvenes necesitan la ayuda de un guía, un profesor que les enseñe a conocer, amar y desarrollar las virtudes, lo que les acercará a la excelencia humana y la felicidad.

Aquí encontramos las raíces de una de las clásicas propuestas para la educación propiciando movimientos como “la educación del carácter” en los estados unidos, quienes entienden que se debe fortalecer la disposición interna de los niños y la creación de hábitos de buenos actos, todos ellos característicos de las virtudes (Vargas y González, 2009).

Tal vez, uno de los papeles principales de los profesores podría ser enseñar a sus alumnos a dar respuestas emocionales apropiadas, facilitando el desarrollo de las fortalezas y virtudes a través del ejercicio y la práctica. Como refleja Gustems y Sánchez (2015) no se trata de que el profesor transmita a sus alumnos determinados contenidos morales o políticos, sino ayudarlos a adquirir una sabiduría práctica.

Glück y Baltes (2006) indican la importancia de formar a los futuros docentes en dicha sabiduría práctica y esas habilidades universales, ya que son los encargados de instruir a las futuras generaciones.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Park y Peterson, (2009), plantean la siguiente reflexión; si el objetivo de la educación basada en la psicología positiva es el desarrollo de las virtudes y fortalezas mediante el ejercicio y la práctica, aquellos maestros que puntúen alto en las fortalezas que les permitan desarrollar una habilidad para transmitir a sus alumnos la sabiduría práctica, serán los más efectivos. En consecuencia a esto Korthagen (2004) lanza una idea a los encargados de la formación de los futuros maestros y es la de identificar sus cualidades personales y reforzarlas junto a su fortalezas durante su formación. Diferentes estudios indican que el rol más aceptado para los maestros en diferentes investigaciones (Ezer, Gilat, y Sagee, 2010; Sockett, 2008) es el de carismático y cercano, por encima del académico.

García Navarro, (2015), investiga el posible “perfil excelente” del profesor. Grupos focales de padres y madres, maestros y alumnos de tercer ciclo de primaria, debaten sobre las características de dicho docente. La evaluación indica tres dimensiones en el trabajo del docente como son la personal, la disciplinar y la pedagógica. Los tres grupos focales vuelcan una mayor importancia en la dimensión personal para alcanzar una excelencia en el desarrollo de su trabajo.

Tal vez las instituciones educativas deberían prestar más atención a estas reflexiones, siendo más selectivos y propiciando sistemas formativos a los futuros maestros para capacitarlos lo mejor posible para ayudar a los alumnos a vivir una vida basada en el bienestar.

Desde un punto de vista tradicional, la escuela es un lugar donde se adquiere información y habilidades intelectuales. Pero, ¿Qué ocurre con las emociones, con las fortalezas de cada uno, con el manejo del estrés y con la resolución de conflictos? La escuela debería ser un lugar donde los niños quieren ir (López et al. 2011). Según estos mismos autores los Centros Educativos tienen una doble tarea:

- Ser un lugar feliz: es decir se debe facilitar el bienestar de los alumnos dentro de los centros educativos. Actualmente ya encontramos maestros, que por ejemplo, dedican un tiempo a recibir a cada uno de sus alumnos con un fuerte abrazo. Si retrocedemos hace no muchos años atrás, era prácticamente impensable. Como

El aprendizaje de los valores a través del deporte

bien señalan Herrera, Buitrago y Perandones (2015) para el aprendizaje es determinante el tipo de relación que se establece entre el profesor y los alumnos.

- La felicidad también se aprende (Ellis, 2000). Aprender a ser felices: existen actitudes y pensamientos, que si enseñamos a los más pequeños a manejarlos, las probabilidades de tener más momentos felices a lo largo de su vida se incrementará.

En vista a estas reflexiones, es necesario que las instituciones educativas diseñen planes formativos que integren las aportaciones de la psicología positiva para el desarrollo de ciertas competencias más allá de lo teórico. Hoy en día las escuelas están ante un gran reto como es equilibrar de manera formal en sus currículos la formación centrada en lo académico y en lo emocional. *“Una propuesta sencilla: combinar el ¿tú qué sabes? con el ¿tú qué sientes?”* (Herrera et al. 2015).

Actualmente encontramos algunas nuevas reflexiones y propuestas destinadas a cumplir dicho reto del sistema educativo. Por ejemplo en cuanto a los currículos de los centros educativos comienzan a aparecer puntos destinados a sistemas de valores. Además los Centros de Profesores y Recursos (CPR) llevan un tiempo impartiendo acciones formativas relacionadas con estos aspectos, sobre cómo trabajar las fortalezas o la inteligencia emocional. Por otro lado, encontramos también nuevas unidades didácticas destinadas al trabajo de emociones.

3. ALGUNAS CUESTIONES PRÁCTICAS

Actualmente comienzan a parecer numerosos juegos y técnicas en la formación de los educadores y maestros acerca de cómo trabajar las emociones.

Encontramos por ejemplo numerosos cuentos, como el “Monstruo de los colores” de Anna Llenas, (2012). De manera resumida, trata de un monstruo el cual no logra distinguir las emociones y es ayudado por una amiga. El conocimiento de las emociones puede ser un punto de partida para la gestión de las mismas.

Este tipo de recursos son instrumentos motivadores para realizar muchas actividades que llevadas a cabo de forma continua, sumergen a los pequeños en el mundo de las emociones, comienzan a identificarlas en ellos mismos y en los demás, a comprenderlas, a comprender porque hoy su compañero está más nervioso que ayer (su palito con su cara está en el bote rojo) y entiende que no es un aspecto grave, porque mañana quizás este en el bote amarillo (alegría), o incluso si ayuda a otra compañera que esta azul (triste) antes de que acabe la mañana puede hacer que cambie de color y ponga su palito en el verde (calma).

En algunas aulas podemos encontrar espacios destinados al trabajo de las emociones con diversas nomenclaturas, tales como, “emocionarios”, “rincón de las emociones” o “espacio de la emoción”... En ellos encontramos diferentes propuestas para asociar las emociones con las expresiones y poder identificarlas en los demás. Los alumnos pueden colorear fichas con expresiones faciales claras de distintas emociones y se ponen en la pared del espacio en el aula destinado a ello.

Actividades de este tipo pueden tener continuidad en los hogares, ya que resultan novedosas para los niños y niñas. De esta forma, el trabajo emocional puede influir positivamente en comunicación entre padres e hijos.

Tanto en la escuela como en casa la psicología positiva ofrece herramientas muy sencillas para que los niños e incluso los mayores comiencen a trabajarlas hasta hacer de ellas un hábito. Algunas ejemplos son:

- Diario positivo: la persona puede dedicar un tiempo del día para escribir sucesos que han provocado emociones positivas. A los más pequeños podemos

El aprendizaje de los valores a través del deporte

ayudarles a identificar momentos felices y animarlos a que los escriban o dibujen en una libreta que será su diario, por ejemplo todas las noches antes de dormir pueden escribir o dibujar al menos un momento feliz de ese día.

- Recuerdos positivos: una herramienta muy similar a la anterior, pero no centrada necesariamente en el día, sino acudiendo a momentos de aprendizaje y emociones positivas relacionadas con alguna situación que la persona haya vivido recientemente. De nuevo con los más pequeños se pueden trabajar estos aspectos mediante actividades motivantes como dibujos o historias.
- El monstruo come miedos: otra herramienta que podemos ver en las aulas infantiles, y que también se puede utilizar en casa. Se trata de una caja con un monstruo dibujado, donde los niños pueden escribir o dibujar un miedo, y echarlo dentro, de esta manera el monstruo se lo comerá. Esto permite a maestros y padres conocer miedos de los más pequeños, que al igual que pasa con las emociones, pueden no verbalizarlos.
- Acciones planificadas de gratitud o solidaridad: a los niños y no tan niños, a veces se nos olvida agradecer a los demás lo que hacen por nosotros. Se trata de una acción realmente positiva, tanto para el que la recibe como para el que la emite. Crear hábitos de este tipo junto a los más pequeños puede ser algo realmente positivo en sus vidas de adultos. Junto a los pequeños se trata de planificar una acción de gratitud. Debemos de ayudarles, tanto a identificar que situaciones son de agradecer, y animarlos y guiarlos para llevar a cabo estas acciones.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

4. LOS NIÑOS SON CONSTANTEMENTE EVALUADOS, PERO ¿QUÉ SE EVALÚA? ¿CÓMO SE EVALÚA?

Autores como Herrera et al. (2015) apuntan que los sistemas de evaluación están diseñados para sacar a la luz los errores de los alumnos, las brechas de conocimientos, siguiendo unos criterios estandarizados, considerando a todos los niños y niñas como iguales, sin tener en cuenta las diferencias individuales.

En muchas ocasiones, a la hora de transmitir a la persona que ha de mejorar sobre todo desde el punto de vista personal, pensamos claramente en nuestros déficits. En este sentido, otra forma de crecer es establecer objetivos de mejora a partir de aquellos que he aprendido y que de hecho se hacen y forma parte de mis recursos o virtudes. Tal vez sería interesante adaptar preguntas similares a estas para pensar en el futuro inmediato, lógicamente adaptadas a la edad del sujeto.

1. ¿En qué momentos has dado lo mejor de ti durante este curso?
2. ¿Qué has descubierto acerca de ti mismo durante este curso?
3. ¿Qué cosas crees que van a ser difíciles en el año que viene?
4. ¿Qué vas a hacer para superar esas dificultades?
5. ¿Cómo vas a desarrollarte el próximo año a partir de los logros que has conseguido hasta ahora?

En psicología positiva se habla de un término denominado "*firma de fortalezas*". Peterson y Seligman, (2004) aclaran que este concepto define a un conjunto de fortalezas que una persona posee, celebra y ejercita con frecuencia, y están además al sentido de identidad.

Por lo tanto las evaluaciones también podrían ir destinadas a observar las mejoras de esas fortalezas que identifican a cada alumno, incluso mejorar aquellas que estén más ausentes.

Esto nos da pie a comentar brevemente ciertos programas que se están implantando en algunas escuelas, están basados en los supuestos de la psicología positiva. Algunos de ellos son:

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Arguís, R., Bolsas, AP., Hernández, S., y Salvador, M. (2012) crearon el programa “Aulas Felices”: se trata de un programa educativo basado en las contribuciones de la psicología positiva. Está dirigido a alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sus objetivos son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, promoviendo la felicidad tanto en los alumnos y sus familias como en los profesores. Para ello basan su programa en la atención plena, “mindfulness”, y la educación de las 24 fortalezas personales.
- CIP (Cognición instruccional positiva): se trata de un programa que nace de la fusión de dos perspectivas. Integra el desarrollo de fortalezas personales para alcanzar la felicidad y el bienestar de la mano de Martin Seligman (Fernández-Berrocal y Extremera, 2012) y la Psicología Positiva, con la búsqueda de sentido para alcanzar una vida plena, meta del modelo de Viktor Frankl (Steger y Kashdan, 2013)
- Plan de Estudios de Psicología Positiva de Strath Haven. Este programa persigue aumentar las emociones positivas e identificar las fortalezas personales, para crear una “firma de fortalezas” y trabajar en ellas para sacarles el máximo partido, identificar el sentido de la vida y potenciarlo, reflexionando acerca de que actividades y experiencias dan sentido y propósito en la vida (Arguis et al. 2012).
- Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) ESPAÑA

(Alonso e Iriarte, 2005) Trata principalmente de hacer a los alumnos comprender la relación que existe entre la emoción, el pensamiento y la acción, mediante la conciencia emocional y el conocimiento profundo de uno mismo.

Como podemos ver, estos avances, son bastante significativos a nivel educativo, ya que nos estamos acercando hacia aquel reto que nombrábamos anteriormente, el de equilibrar lo intelectual y lo emocional, de combinar *el ¿tú qué sabes? con el ¿tú qué sientes?*” de los autores Herrera et al. (2015). Y siempre recordar estas palabras de Viktor E. Frankl, ya que abren las puertas y elevan todas las esperanzas de alcanzar la felicidad. *“Al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas- la*

El aprendizaje de los valores a través del deporte

elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino "(Frankl, 1990, pág. 69)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, N. e Iriarte, C. (2005). *Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PE-CEMO*. Málaga: Aljibe.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2011). Programa "Aulas Felices". *Psicología Positiva aplicada a la educación. Pulso*, 34, 231-234.

Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: EUNSA.

Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz*. Barcelona: Paidós.

Ezer, H., Gilat, I. y Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2012, Marzo). *La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad: una revisión teórica*. Comunicación en I Congreso Nacional de Psicología Positiva. El escorial.

Frankl, V., (1990) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Editorial Herder.

García Navarro, A. (2015). *El perfil docente excelente: estudio en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia.

Glück, J. y Baltes, P.B. (2006). Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and aging*, 21, 679-690.

Gustems J. y Sánchez L., (2015). Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios sobre educación*, 29, 9-28.

Herrera L., Buitrago R. y Perandones T., (2015). Psicología positiva e inteligencia emocional en educación. *Revista de educação e humanidades*, 8, 139-153.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de los colores*. España, Flomboyat.
- López O., Piñero E., Sevilla A. y Guerra A., (2011). Psicología positiva en la infancia. *INAF revista de psicología*, 1(1), 417-424.
- Narvaez, D. (2008). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and neurobiological perspectives of Virtue Development. En L.P. Nucci y D. Narvaez. *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 310-327). New York: Routledge.
- Naval, C. (2001). What is character or moral education all about? EN c. Naval y C. Urpi (Eds.), *Una voz diferente en educación moral*. (Pp.131-146) Pamplona: EUNSA.
- Palmour, J. (1986). *On Moral Character: A practical guide to Aristotle's virtues and vices*. Washington, DC: the Archon Institute for Leadership Development.
- Park, N y Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), sin pp.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A hand-book and classification*. Nueva York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, K. y Bohlin, K. (1999) *Building Character in schools: Practical Ways to Bring Instruction to Life*. San Francisco, CA: Jossey-bass Publishers
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman.MEP., Park, N. y Peterson, c. (2004). The Values In Action (VIA) classification of character strengths. *Ricerche di psicologia*, 27, 63-78.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*(pp. 45-65).Londres: Routledge.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Steger, M. F. y Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Well-being and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology, 2* (8), 103-115.
- Vargas L. y González M., (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Apotaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1379-1418.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo, 27*(1), 3-8.

CAPÍTULO 11

“NEUROACCIÓN”: CLAVES PARA TRASFORMAR EN VALORES

Noelia Belando Pedreño

Universidad Isabel I

Correo electrónico: noelia.belando@ui1.es

RESUMEN

El deporte desarrolla una serie de valores competenciales que son muy útiles y beneficiosos para la formación y desarrollo de las personas cuando se interacciona con la sociedad. La neurociencia, y en concreto la psico-biología, nos informan de las estructuras cerebrales que condicionan la respuesta comportamental del ser humano ante una situación dada dependiendo de la interpretación que el cerebro realice. Nos encontramos que la amígdala (estructura del sistema límbico en el cerebro) es la primera en realizar una evaluación automática de los estímulos, para determinar si estos son peligrosos o no para la supervivencia. Si ésta considera que algo es amenazador libera neurotransmisores del estrés, como el cortisol, alterando así la percepción de bienestar y capacidad de razonamiento. La amígdala se relaja cuando entra en juego el neocortex (módulo orbito frontal del cerebro) que permite procesar la información y la concentración en otras tareas que ayudan a disminuir una respuesta emocional muy intensa motivada por una sobre estimulación de la amígdala. Diversos autores han investigado sobre el desarrollo personal y social en jóvenes con problemas de conducta en el ámbito neuro-psicológico, neuro-educativo y socio-cultural, proponiendo diferentes programas de intervención basados en valores morales como la responsabilidad personal y social, el autocontrol, las actitudes hacia los iguales, role-playing, el respeto a las personas, pertenencia al grupo, etc. De manera que la actividad física y el deporte se convierten, así, en uno de los mejores escenarios para dar respuesta a la transmisión de

El aprendizaje de los valores a través del deporte

valores personales y sociales a través de climas de práctica socializadores, facilitadores de consecuencias positivas en un sentido cognitivo, afectivo y social.

Palabras clave: valores, aprendizaje, neurociencia, comportamiento, emoción, necesidades psicológicas básicas, motivación.

1. LA “NEUROACCIÓN”: TRANSFORMAR EN VALORES

Los valores éticos y humanos son las actitudes y comportamientos como la solidaridad, la empatía, la generosidad, el altruismo, la humildad, la honestidad, el respeto, la cooperación, la sinceridad, etc. Los beneficios que pueden conseguir los jóvenes deportistas trabajando estos valores son muy importantes para su desarrollo evolutivo y de la personalidad, que les conduzca en un futuro a ser personas adultas coherentes y saludables en pensamiento, emoción y comportamiento social.

La “neuroAcción” se presenta como la resultante de la relación entre el número de conexiones neuronales que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y/o la práctica de un deporte en consonancia con el ambiente social en el que se desarrolla ese aprendizaje o experiencia. Esta experiencia puede dejar una huella significativa para el practicante cuando se emplea la “fórmula”: *novedad + emoción + despertar interés (curiosidad)* (González-Cutre, Sicilia, Sierra, Ferriz, y Hagger, 2016; Kashdam, Sherman, Yarbro, y Funder, 2013; Roth y Hammelstein, 2012). Estos estudios junto con diversas investigaciones relacionadas con la motivación han observado como la novedad junto con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la relación con los demás, fomenta la motivación intrínseca (aprender o practicar un deporte por el placer innato que reporta) teniendo consecuencias positivas a nivel cognitivo, afectivo y motor (Almagro, Navarro, Paramio, y Sáenz-López, 2015; Belando et al., 2015; Deci y Ryan, 2012). En el proceso de aprendizaje, la emoción puede ser “la ventana” que permite la adquisición y asimilación de nuevos e interesantes conocimientos. La emoción despierta en las personas la curiosidad, el interés, y por tanto, el foco de la atención. La profesora Marta Romo, experta en neurociencia en la Universidad de Barcelona, nos dice en su libro “Entrena tu cerebro”, que las emociones son procesos psicológicos que nos proporcionan una información muy valiosa para diseñar

El aprendizaje de los valores a través del deporte

nuestras metas, planificar objetivos, gracias a nuestro propio sistema de valores. Pero *¿cómo se conforma ese sistema de valores en los jóvenes?* Parece que el clima en el que se desarrolla el ser humano podría ser determinante en la creación de su personalidad y por tanto en la forma de comportamiento personal y social. En este sentido, la promoción de la motivación hacia la práctica físico-deportiva en el aula y en contextos fuera del ámbito escolar, el manejo docente/entrenador en cuanto al uso adecuado de los diversos estilos de enseñanza, metodologías participativas, clima de aula y prácticas variadas, parece convertirse en una cuestión clave en el desarrollo psico-social y cognitivo del estudiante/practicante (Ciani, Ferguson, Bergin, y Hilpert, 2010). Hay una gran cantidad de evidencia en la literatura psicológico-social aplicada a los contextos educativos que ha indicado que los estilos de enseñanza y otras estrategias motivacionales adoptadas por los agentes socializadores podrían llevar a resultados adaptativos en el contexto escolar (Grásten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Gutiérrez, Ruiz, y López, 2011; Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, y Cervelló, 2011; Vallerand, 2007). Por lo que la significación del aprendizaje varía en función de la persona que tenemos delante por aprender o por enseñar. Esto hace del proceso de aprendizaje algo personal e intrínseco a la emoción y características psico-emocionales específicas del individuo. Los niños y adolescentes atienden, aprenden y memorizan más y mejor aquellas cosas que les han resultado interesantes, que les ha llevado a recordar cosas personales, donde se han sentido identificados, que les ha suscitado una emoción positiva o negativa, es decir, aquellos aprendizajes obtenidos o vividos desde su propia experiencia. Es por ello que las clases de educación física y los escenarios de enseñanza de deportes colectivos (cooperación-oposición) son claves para un aprendizaje “saludable” y para forjar en los jóvenes un sistema de valores íntegro y positivo.

2. VALORES, MOTIVACIÓN Y PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

La actividad física puede convertirse en un medio para conseguir el desarrollo personal y social de los practicantes, promoviendo actitudes positivas para la mejora física y psicológica, situaciones de disfrute, cooperación y esfuerzo, fomentando un estilo de vida saludable a nivel global (Biddle, Brehm, Verheijden, y Hopman-Rock, 2012; Vallerand, 2001). Algunos estudios (Allen, 2003; Guan et al., 2006) muestran la relación de la responsabilidad con el disfrute. Otros autores (Guodas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Moreno-Murcia y Vera, 2011) relacionan la cesión de responsabilidad en el aula con efectos positivos sobre la motivación intrínseca. A este respecto, parece que la motivación es un aspecto fundamental en la búsqueda y consecución de dichas consecuencias positivas.

2.1. Teorías motivacionales y de la conducta social relacionadas con los valores.

La Teoría de la autodeterminación (TAD) considera que existen tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) que parecen ser esenciales para el desarrollo social y bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). La satisfacción de estas necesidades influirá positivamente sobre la motivación más autodeterminada, mientras que la frustración de las mismas se identificará con niveles menos autodeterminados de la motivación como son la motivación extrínseca o la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Asimismo, el contexto social, entendido como la influencia que ejercen los docentes de educación física, técnicos, padres, el grupo de iguales y los medios de comunicación, será fundamental para satisfacer estas necesidades. Según el análisis que se ha realizado sobre esta teoría, si una persona se siente competente en la práctica físico-deportiva, involucrado en la toma de decisiones y además tiene una buena relación con el docente y con los compañeros, experimentará una mayor motivación autodeterminada en la práctica de actividad físico-deportiva, vivenciando consecuencias positivas como mayor autoestima, actitudes positivas, esfuerzo, persistencia en la práctica, interés, concentración y compromiso deportivo (Vallerand, 2007). En esta misma línea, el Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca ayuda a completar la TAD. Vallerand (1997, 2001) afirma que se pueden dar diferentes relaciones entre los factores sociales, las necesidades psicológicas

El aprendizaje de los valores a través del deporte

básicas con la motivación y sus consecuencias. Además, postula que la motivación se puede dar a tres niveles: global (motivación general de una persona), contextual (motivación en un entorno específico como el contexto deportivo), y situacional (motivación experimentada en una situación particular, como por ejemplo una sesión de aeróbic). La aportación más importante que este modelo hace a la TAD es que la motivación percibida a un nivel puede influir sobre el resto de niveles. Esto podría tener gran relevancia en el éxito de los programas de responsabilidad personal y social, en los que la motivación generada en estas clases puede repercutir sobre la motivación a nivel global consiguiendo fomentar la responsabilidad en los jóvenes a través de la práctica deportiva. En consonancia con lo anterior, el Modelo trans-contextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007b) establece cómo la motivación generada en las clases de educación física a través de actitudes como el apoyo a la autonomía por parte del docente puede dar lugar a una mayor motivación autodeterminada, no sólo en el aula, sino en la actividad física practicada en el tiempo de ocio. Por tanto, sería lógico pensar en la importancia que tiene ceder autonomía a los estudiantes de educación física, para que se conviertan en practicantes motivados intrínsecamente y más responsables en las actividades que realicen en su tiempo de ocio. Respecto a la Teoría de metas de logro y la Teoría de metas sociales, nos muestran las metas u orientaciones que posee una persona para demostrar competencia en contextos de logro (Teoría de metas de logro, Nicholls, 1989) o metas sociales que reflejan el deseo de respetar las normas sociales (meta de responsabilidad) (Patrick, Hicks, y Ryan, 1997) o el deseo individual de relacionarse con los demás (meta de relación) (Wentzel, 1991). Por un lado, la Teoría de metas de logro propone la existencia de dos orientaciones motivacionales (tarea y ego). En la orientación a la tarea se tiene como meta la superación personal y la mejora a través del aprendizaje de las habilidades. Varios autores (Elliot, 1999; Nien y Duda, 2008; Ntoumanis y Biddle, 1999a) han demostrado que la meta tarea se relaciona con consecuencias positivas como el esfuerzo, persistencia, el disfrute y mayor motivación intrínseca; resultados que coinciden con los encontrados por Guan et al. (2006) como consecuencia asociada a la meta de responsabilidad y de relación. En cuanto a la orientación al ego, representa la meta de mostrar competencia siendo mejor que los demás, focalizando el comportamiento en el rendimiento y la rivalidad. A este respecto, se considera funda-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

mental el clima motivacional generado por los padres, docentes, compañeros, entrenadores y medios de comunicación. Estos agentes socializadores a través de su comportamiento pueden fomentar en los jóvenes que el esfuerzo y la superación personal son el mejor camino hacia la consecución del éxito en todo aquello que se propongan (clima tarea), o por el contrario, pueden generar rivalidad y competitividad promocionando la importancia del resultado para alcanzar el éxito personal y social (clima ego).

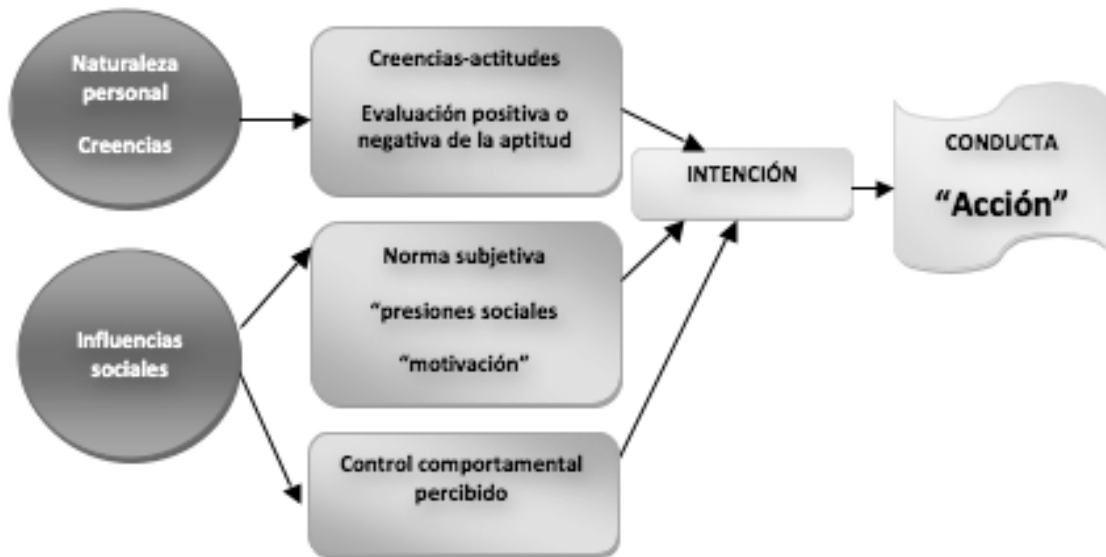
2.1.1. La teoría del comportamiento planeado.

Con el objetivo de desarrollar las estrategias docentes/entrenadores de intervención más apropiadas para promover los valores prosociales de la práctica físico-deportiva, la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP) (Ajzen, 1985) desarrollada a partir de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) resulta uno de los modelos teóricos más apropiados para explicar los factores que mueven y que podrían influir en la diversidad comportamental de los estudiantes de educación física. De acuerdo con la teoría, el inmediato precursor de la conducta es la intención, definida como la decisión o propósito firme de realizar la conducta en el futuro inmediato. Según esta teoría, la intención está, a su vez, influida por tres determinantes básicos: dos de naturaleza personal y otro que refleja la influencia social. Uno de ellos es la actitud hacia la conducta, es decir, la evaluación positiva o negativa que el estudiante hace de la realización por ejemplo del salto de longitud en la sesión de atletismo. El segundo de ellos, de naturaleza social es la norma subjetiva, es decir, la percepción que el estudiante tiene de las presiones de los iguales o del docente (comentarios negativos, o por el contrario, la proporción de feedback positivo) que se ejercen sobre él para que realice o no el salto de longitud. Y el tercero es el control comportamental percibido, es decir, hasta qué punto el estudiante siente que tiene controlada la ejecución del salto. Este componente añade un mayor poder en la capacidad de predecir (y explicar) la intención comportamental y el propio comportamiento (Ajzen, 1991) (Figura 1). De hecho el control percibido puede predecir directamente la conducta dependiendo de si ésta se encuentra o no bajo control voluntario y si existen discrepancias entre el control que la persona cree tener y el que realmente tiene. Así, si el estudiante se percibe con la aptitud real y necesaria para ejecutar el salto de altura y además se siente motivado hacia ello, podría llevar a cabo la acción. Por lo que la actitud hacia el comportamiento, la

El aprendizaje de los valores a través del deporte

norma subjetiva y percepción de control del comportamiento conducen al estudiante a la formación de la intención conductual. En este sentido, Lechner y De Vries (1995) investigaron acerca de la realización de ejercicio físico como conducta saludable, concluyendo que la percepción de control (autoeficacia, ver Bandura 1997) predice mejor la conducta que la actitud y la norma subjetiva, siendo esta última la que peor predice.

Figura 1. Teoría del comportamiento planeado de Ajzen (1985).



2.1.2. Investigaciones que relacionan la teoría del comportamiento planeado con el deporte y la educación física.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el estudiante que manifiesta confianza sobre sus capacidades, conocimientos, destrezas y cree sobre la viabilidad para realizar la acción (factores de control interno), junto con las oportunidades (estrategias motivacionales adecuadas, material apropiado, etc.,) influencia del contexto social y otros obstáculos externos, podría tener una intención positiva hacia la práctica en el aula y hacia la práctica deportiva en general (Conner y Norman, 1995). Por otro lado, la TCP considera factores tales como las actitudes hacia objetivos, las características de personalidad, las variables socio-demográficas (sexo, clase social, edad), el papel social, el estatus, la inteligencia, etc., como variables externas, que aunque pudiesen sin duda influir en la conducta, no tienen una relación directa con ella o se relacionan con la intención mediante las variables incluidas en la teoría (Ajzen, 1991). Así, por ejemplo, y en el contexto específico de la realización de ejercicio físico, dos factores que han mos-

El aprendizaje de los valores a través del deporte

trado estar relacionados tanto con la práctica de ejercicio físico como con las variables de la TCP son la autoeficacia y la motivación (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 2000). La autoeficacia entendida como “lo que yo creo que puedo hacer con mis destrezas y habilidades en ciertas condiciones” está relacionada con el control comportamental, mientras que la motivación lo está con las actitudes (Maddux, 2005; Terry y O’Leary, 1995). Se observa, por tanto, una relación óptima en la combinación del estudio de las variables motivacionales acuñadas por la teoría de la autodeterminación, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand y las aportaciones de la TCP para explicar la intención de practicar ejercicio físico que podría conducir hacia una mayor tasa de ejercicio físico en los adolescentes. En analogía, el estudio de Guzmán y Kingston (2012) llevado a cabo con 857 atletas adolescentes, nos muestra que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la promoción del técnico deportivo de una mayor motivación autodeterminada en la práctica predice la intención de practicar deporte en los jóvenes. Además, de la importancia que tiene dicha intención de práctica en el esfuerzo por mitigar el absentismo deportivo a estas edades (Almagro et al., 2010; Wang y Biddle, 2001). En la misma línea de estudio, García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno (2010) hallaron que el abandono deportivo manifestado en jugadores adolescentes de fútbol se observó por mayores niveles de desmotivación, de regulación externa y de regulación introyectada, además de una menor satisfacción de las necesidades de relación y autonomía que condicionaron la intención de práctica deportiva.

En el ámbito educativo, una investigación cuasi-experimental de Lwin y Malik (2012) con 1112 estudiantes de entre 10-12 años de edad, encontraron que la intervención a través de situaciones jugadas por medio de la utilización de las TICs en educación física produjo mejoras positivas en las actitudes, norma subjetiva y control percibido del comportamiento sobre todo en los estudiante más jóvenes. Además, en esta misma investigación, se halló una mejora de las creencias subjetivas y la intención hacia la práctica que se reflejó en un comportamiento más positivo. En relación con lo anterior, pero en una muestra de estudiantes universitarios Gabriele, Gill, y Claire (2011) presentaron que el interés y la intención por la práctica de ejercicio físico están

El aprendizaje de los valores a través del deporte

relacionados con una mayor dedicación a la actividad física en el tiempo libre, además, de las actitudes y otras variables emocionales mostradas por el practicante.

3. “A MOVER LAS NEURONAS”.

Desde hace más de una década, los estudios vienen señalando que la práctica de actividad físico-deportiva habitual unida a la vivencia de experiencias satisfactorias y estimulantes compartidas con el entorno familiar y social, serían comportamientos recomendables dentro de un estilo de vida activo y saludable (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001). Esto es debido a los beneficios avalados tanto a nivel físico como psicológico que conlleva para la persona (Jiménez, Martínez, Miró, y Sánchez, 2008; Márquez, 1995), además de reflejar una relación positiva entre la práctica físico-deportiva y una mayor satisfacción con la vida (Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moraes, Corte-Real, Dias, y Fonseca, 2009).

A lo largo de décadas, comprobamos, como la ciencia ha demostrado que el ejercicio proporciona bienestar físico y mental. Al parecer, cada vez que practicamos un deporte con componente aeróbico y gracias a la contracción muscular, se segregan una proteína que viaja al cerebro y allí promueve la plasticidad cerebral, generando nuevas neuronas, nuevas conexiones o sinapsis y, justamente, eso se lleva a cabo en el cerebro, específicamente en los centros de memoria. En ocasiones ocurre que cuando un estudiante no obtiene las calificaciones deseadas por sus agentes socializadores (padres y/o profesores) se le suele privar de la práctica de su deporte favorito y de la vivencia de experiencias sociales con el grupo de iguales. Ello podría reportar consecuencias negativas en el comportamiento prosocial del estudiante: agresividad en la conducta, falta de disciplina, desmotivación, etc. Esto, lejos de ser positivo para su desarrollo psico-evolutivo, podría desembocar en una disminución del rendimiento escolar y abandono deportivo (Belando, Ferriz, y Moreno-Murcia, 2012). Al respecto y en pro de la práctica deportiva, se ha comprobado que el deporte estimula la producción de endorfinas, las cuales generan sensación de bienestar, de placer, optimismo, y están íntimamente relacionadas con la concentración y la atención. Una idea que defiende la neuroeducación son las “ventanas”. Al contrario de lo que se creyó durante mucho

El aprendizaje de los valores a través del deporte

tiempo, el cerebro no es estático, sino que “existen ventanas plásticas, periodos críticos en los que un aprendizaje se ve más favorecido que otro”, afirma el Dr. Francisco Mora, Catedrático de Fisiología Humana por la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Neurociencias por la Universidad de Oxford. Al respecto, este neurocientífico enfatiza que la neurociencia tiene ya evidencias sólidas de que el cerebro está en continuo cambio a lo largo del desarrollo vital del ser humano, y el hecho “de aprender y memorizar, es en su esencia, un instrumento con el que cada uno modela constantemente su cerebro: recambio y sinapsis nuevas, otras neuronas, receptores de neurotransmisores que aumentan o se pierden y una larga lista de procesos neurobiológicos”. Además el Dr. Mora se reafirma en algo que se ha comentado anteriormente y que es la clave de la “neuroAcción”: la curiosidad, la atención, la memoria y la emoción son los conceptos esenciales de la educación, siendo “la emoción” el principal desencadenante de un aprendizaje significativo y satisfactorio para el individuo. Mora expresa que “sólo se puede aprender aquello que se ama, aquello que te dice algo nuevo, que significa algo, que sobresale del entorno”. En este sentido, el docente/entrenador debe fomentar un adecuado grado de “sintonía emocional”: proporcionar feedback prescriptivo, afectivo y positivo al practicante, acorde al reto propuesto en el aula o en las sesiones de entrenamiento. Es muy importante que el docente/entrenador cuente con estrategias motivacionales y psico-pedagógicas que le sirvan para regular la intensidad de la emoción y facilite el aprendizaje de una habilidad, minimizando por tanto el bloqueo emocional por percepción de incompetencia o desmotivación del estudiante/participante. En esta línea, la inteligencia emocional que se define como la capacidad de sentir, percibir, entender, modificar de forma adecuada las emociones propias y ajenas, podría ser una herramienta muy útil para manejar el clima de aula o del entrenamiento (Bisquera, 2003; Goleman, 1998). Algo esencial para la convivencia social es conocer cómo nuestras emociones influyen en la dedicación y persistencia hacia los objetivos que nos planteamos y que compartimos con el entorno. Para promover el crecimiento emocional e intelectual en las personas, debe haber capacidad para percibir las emociones y sentimientos, interpretarlos y gestionarlos de una forma ecológica (con resultados positivos para todos).

4. CLAVES PARA LA “TRANSFORMACIÓN EN VALORES”.

En base a lo expuesto anteriormente, parece que la adopción de estrategias de apoyo a la autonomía se ha asociado con numerosos resultados adaptativos como el rendimiento académico (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008), la percepción de competencia (Almagro, Saénz-López, González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Harter, 1985), el aprendizaje profundo de los conceptos (Lau, Liem, y Nie, 2008), y la selección de tareas para conseguir el éxito (Murphy y Thomas 2008). Asimismo, se ha observado que este tipo de estrategias también fomentan resultados deseables más allá del aula, tales como la participación en actividades extraescolares (Tomasetto, 2004) y el estudio de la conducta (Kolic-Vehovec, Roncevic, y Bajsanski, 2008). En un estudio de intervención en educación física (Gillison, Standage, y Skevington, 2013) observaron en los grupos experimentales (en los que se había inducido un clima de “soporte de autonomía”) que la percepción de apoyo a la autonomía y un enfoque intrínseco de la metodología docente, predijo consecuencias positivas relacionadas con la motivación más autónoma, el esfuerzo, el disfrute, y la intención de práctica futura de los estudiantes.

Esto podría indicar, que los comportamientos de los agentes socializadores en el ámbito educativo podrían motivar a los estudiantes a involucrarse en conductas y actividades fuera de la escuela que son adaptables en términos de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Tales influencias docentes probablemente podrían influir en las actividades educativas fuera del aula. De modo que, los programas de educación física junto con la implicación de la familia, podrían ser una herramienta clave en el desarrollo integral de los estudiantes. Se ha afirmado que los programas de educación física que se combinan con otros ámbitos (familiar y comunitario) pueden tener una contribución significativa en el fomento de la práctica de actividad física de los jóvenes. Por su parte, Carreiro da Costa (2010) define que una “nueva” educación física debe ofrecer oportunidades a niños y adolescentes para adquirir conocimientos y desarrollar las actitudes y competencias necesarias, lo que implica la educación física como vía para la promoción de actividad física orientada hacia una participación autónoma, satisfactoria y prolongada a lo largo de toda la vida. Autores como Chen, Martin, Sun, y Ennis (2007) diseñaron un currículo constructivista de educación física, donde las tareas cognitivas

El aprendizaje de los valores a través del deporte

y físicas deberían estar entrelazadas estrechamente para ayudar a los estudiantes a construir con eficacia el conocimiento científico sobre la actividad física y sus beneficios para la salud.

5. CONCLUSIÓN

A partir de esta nueva idea de educación física de calidad, el profesional de educación física y de la enseñanza deportiva adquiere el rol de facilitador y promotor de una educación activa. Una educación en la que se promuevan valores personales y sociales en las aulas/entrenamientos y que cuente con el compromiso de emplear modelos adecuados de comportamiento. Para ello el docente/entrenador necesita conocer e intervenir a través de 3 claves:

1ª Clave, “Pasarlo bien”: proponer variedad de actividades en la práctica y la enseñanza de un deporte o de una habilidad motriz, para que el participante pueda elegir la actividad físico-deportiva que más disfrute le reporte. Asimismo, en esa elección estará estimulando el sistema de toma de decisiones que pueden llevar al practicante a sentirse más autónomo y responsable sobre su comportamiento personal y social.

2ª Clave, “Vincularse cordialmente con los demás”: vincularnos cordialmente con las demás personas y ampliar nuestras posibilidades vitales (capacidad para superarnos cada día haciendo lo mejor que podemos hacer en cada momento), nos puede llevar a estados de ánimos potenciales como la satisfacción con la vida, el entusiasmo, mayor optimismo, capacidad de superación personal, pertenencia social y, por tanto, hacia una mejor calidad de vida.

3ª Clave, “una práctica retadora”: el reto despierta el talento del ser humano para dar respuesta aquello que se le plantea, ofreciendo un mayor conocimiento sobre uno mismo y sobre la variedad de oportunidades que tenemos en el ambiente que nos rodea. Además, el reto estimula nuevas conexiones neuronales, fomenta la toma de decisiones y promueve el interés de orientarse a resultados positivos. Ese reto debe tener indicadores que informen (retroalimenten) de la consecución de los objetivos propuestos.

6. BUENAS PRÁCTICAS: EL ROL DEL DOCENTE/ENTRENADOR QUE PROMUEVE VALORES

- Apoyar con la comunicación apreciativa y afectiva al practicante para identificar, colocar y gestionar sus emociones (bloqueos, desequilibrios, intensidad emocional).
- Aprender a diseñar estados emocionales que impulsen a la acción y gestionar las emociones que generen resistencia para adquirir las competencias y objetivos de la práctica.
- Ampliar su horizonte de posibilidades a través de la motivación, la confianza, el diseño de normas proactivas y la cohesión de equipo.
- Hacer reencuadre (puesta en común) después de cada sesión, para así recoger las impresiones, opiniones y propuesta de mejora sobre la tarea. Importante revisar los logros de la semana, cómo se han sentido, emociones detectadas, compromiso con sus retos, etc. Como docente/entrenador esto nos da información acerca de lo que piensa y siente el practicante, así como, de su nivel de compromiso con el proceso.
- Establecer “normas del juego” consensuadas entre el grupo en función del dominio observado acerca de los contenidos a trabajar, la autonomía del grupo y la calidad de las relaciones sociales entre iguales.
- Reforzar la emoción potenciadora en el practicante (empoderamiento) para cuando salga del aula o de la sesión de entrenamiento, y ante posibles situaciones difíciles, este tenga recursos para automotivarse y gestionar las emociones que le surjan.
- Usar el sentido del humor para desdramatizar posibles situaciones de presión en la competición o retos de la vida diaria.

La emoción, el deporte, la sorpresa y la experimentación son algunos de los ingredientes necesarios para sumar conocimiento, hábito y diversión que dan forma a la neuroacción: Transforma en valores (Noelia Belando).

El aprendizaje de los valores a través del deporte

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *Revista digital de educación física*, 34, 26-41.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, L. D. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Belando, N., Ferriz, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Validación de la escala de grado de compromiso deportivo en el contexto español. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 28, 1-21.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Belando, N., Ferriz-Morel, R., Rivas, S., Almagro, B., Sáenz-López, P., Cervelló, E y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, 11(4), 3-14. doi: 10.6063/motricidade.2969.
- Biddle, S. J. H., Brehm, W., Verheijden, M., y Hopman-Rock, M. (2012). Population physical activity behaviour change: a review for the European College of Sport Science. *European Journal of Sport Science*, 12(4), 367-383.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Carreiro da costa, F. (2010). Educar para una vida activa: ¿Cómo superar la situación paradójica por la que pasa la educación física en el contexto internacional? *Congreso AIESEP Coruña*, (La Coruña, 26-29 octubre 2010).
- Chen, A., [Martin, R.](#), [Sun, H.](#), y [Ennis C. D.](#) (2007). Is in-class physical activity at risk in constructivist physical education? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 500-509.
- Conner, M., y Norman, P. (1995). Predicting health behavior. Philadelphia: open University Press. De Castro, J. M. (2004). Genes, the environment and the control of food intake. *British Journal of Nutrition*, 92(1), 59-62.
- Ciani, K., Ferguson, Y., Bergin, D., y Hilpert, J. (2010). Motivational influences on school-prompted interest. *Educational Psychology*, 30(4), 377-393.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories Social Psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Gabriele, J. M., Gill, D. L., y Claire, E. A. (2011). The roles of want to commitment and have to commitment in explaining physical activity behavior. *Journal of Physical Activity and Health, 8*, 420 -428.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 675-682.
- Gillison, F. B., Standage, M., y Skevington, S. M. (2013). The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of a physical education fitness class. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(3), 342-352.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia Emocional*. Editorial Kairos. Barcelona.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences, 10*(21), 59-169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.
- Grásten, A., Jaakkona, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine, 11*(2), 260-269.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 58-74.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., y López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 321-335.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Guzmán, J. F., y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: a motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Sciences*, 12(5), 431-442.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2007b). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger, y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: towards a comprehensive model of selfworth. En R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). London: Academic.
- http://www.elcultural.es/version_papel/CIENCIA/32693/Francisco_Mora
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Kashdam, T. B., Sherman, R.A., Yarbro, J., y Funder, D. C. (2013). How are curious people viewed and how do they behave in social situations? From the perspective of self, friends, parents and unacquainted observers. *Journals of Personality*, 81, 142-154.
- Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B., y Bajsanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: the role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 108-113.
- Lau, S., Liem, A. D., y Nie, Y. (2008). Task- and self-related pathways to deep learning: the mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 639-662.
- Lechner, L., y De Vries, H. (1995). Starting participation in an employee fitness program: attitudes, social influence and self-efficacy. *Preventive Medicine*, 24, 627-633.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Lwin, M., y Malik, S. (2012). The efficacy of exergames-incorporated physical education lessons in influencing drivers of physical activity: a comparison of children and pre-adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 756-760.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy: the power of believing you can. En C. R. Snyder y S.J. Lopez, (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 227-287). New York: Oxford University Press.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(1-2), 185-206.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A. M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciências del Deporte*, 30(2), 137-149.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., y Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Murphy, L., y Thomas, L. (2008). Dangers of a fixed mindset: implications of self-theories research for computer science education, ITiCSE'08: proceedings of the 13th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (pp. 271-275). New York: Assoc Computing Machinery.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nien, C. L., y Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: a test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Romo, Marta. *Entrena tu cerebro. Neurociencia par la vida cotidiana* (2014). Barcelona. Alienta Editorial.
- Roth, M., y Hammelstein, P. (2012). The need inventory of Sensation Seeking (NISS). *European Journal of Psychological Assesment*, 28, 11-18.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Terry, D. J., y O'Leary, J. E. (1995). The theory of planned behavior: the effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, 199-220.
- Tomasetto, C. (2004). Influence style and students' orientation toward extra-curricular activities: an application of the correspondence hypothesis. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 133-145.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.

El aprendizaje de los valores a través del deporte

- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley y Sons.
- Wang, C. K. J., y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

APÉNDICE GRÁFICO

**XIV ENCUENTRO DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA
CON CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y DE CENTRO
MAYO 2016**
Región de Murcia

 **“EL APRENDIZAJE DE LOS VALORES
A TRAVÉS DEL DEPORTE”**



ESFUERZO
AUTODISCIPLINA

CONSTANCIA

ESPIRITU DE EQUIPO
PERSEVERANCIA
RENDIMIENTO ESCOLAR

RESPETO

COMPÑERISMO
SUPERACIÓN
AMISTAD



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte



El aprendizaje de los valores a través del deporte

XIV ENCUENTRO DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA CON CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y DE CENTRO MAYO 2016

ORGANIZA:



"EL APRENDIZAJE DE LOS VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE"

COLABORAN:



AMISTAD RESPECTO COMPAÑERISMO AUTODISCIPLINA CONSTANCIA SUPERACIÓN ESPIRITU DE EQUIPO PERSEVERANCIA EXITO ESCOLAR AMISTAD RESPECTO COMPAÑERISMO AUTODISCIPLINA

- Día 3 de Mayo. Museo Arqueológico de Murcia**
- 10:00 Acto Inaugural:
Dña. María Isabel Sánchez-Mora Molina, Consejera de Educación y Universidades.
D. Marcial Marín Hellín, Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
D. José Orihuela Catalayud, Rector Magistral de la Universidad de Murcia.
D. Juan Castaño López, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- 10:30 Conferencia a cargo del **Dr. Arturo Díaz Suárez**, Decano de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
 Presenta: **D. Alfonso Valero Valenzuela**, profesor de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- 11:15 Intervención de tres deportistas murcianos de ASSIDO Murcia, medallistas en los Juegos Mundiales Special Olympics de Los Angeles 2015.
- 11:30 Intervención de **Rafael Fernández Pérez**, capitán de "El Pozo Murcia".
- 11:45 Actuación del Grupo de Vientos del Conservatorio Superior de Música de Murcia. Director: **Prof. Miguel Martínez Rojo**.
- Día 5 de Mayo. Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Empresa, antiguo CIM de Cartagena**
- 10:30 Presentación:
D. Juan Castaño López, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.
D. Alejandro Díaz Morcillo, Rector de la Universidad Politécnica de Cartagena.
D. Alonso Gómez López, Director General de Deportes de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
D. Arturo Díaz Suárez, Decano de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- 11:00 Conferencia a cargo del **Dr. Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez**, de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
 Presenta: **D. Ricardo Ibáñez Pérez**, responsable de Deportes de la Universidad Politécnica de Cartagena.
- 11:45 Intervención de:
D. Margarita Domínguez Cabezas, deportista; campeona de Europa de natación en aguas abiertas.
 Un representante del **Equipo de Fútbol Sala Plásticos Romero de Cartagena**.
- Día 10 de Mayo. Colegio Samaniego – Alcantarilla**
- 10:30 Presentación:
D. Juan Castaño López, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.
D. Juan Antonio Pedreiro Frutos, Presidente de UCOMUR-UCOERM.
- 11:00 Conferencia a cargo del **Dr. Eliseo García Cantó**, profesor asociado de la Universidad de Murcia.
 Presenta: **Dña. Concepción Carrillo Cerdá**, directora del Colegio Samaniego de Alcantarilla.
- 11:45 Intervención de **D. José Manuel Airo Lindoso**, entrenador del Club de Fútbol Real Murcia.
- 12:15 Actuación de los alumnos de la Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.
- Día 18 de Mayo. Facultad de Ciencias del Deporte (Campus de San Javier)**
- 09:15 Presentación de la Jornada:
D. Juan Castaño López, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.
D. Arturo Díaz Suárez, Decano de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- 09:30 Conferencia: "Raíces de la violencia en el medio escolar. La gestión de los conflictos" a cargo del **Dr. Aurelio Luna Maldonado** de la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia.
- 10:30 Conferencia: "El profesorado ante el bullying. Estrategias de identificación y prevención" a cargo de **Dña. Fuensanta Cerco Ramírez** de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia.
- 11:15 – 11:45 Pausa-Café
- 11:45 Conferencia: "Programas de Educación en valores a través del deporte" a cargo del **Dr. Alfonso Valero Valenzuela** y del **Dr. Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz Martínez**, de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- 12:15 Conferencia: "La psicología positiva en el contexto educativo" a cargo del **Dr. Francisco Ortín Montero**, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. Sesión de tarde
- 16:00 Conferencia a cargo de **D. Soledad Martínez Martín**, miembro del Equipo de Convivencia Escolar de la Consejería de Educación y Universidades.
- 17:00 Conferencia: "La responsabilidad basada en la participación curricular" a cargo del **Dr. Juan Luis Yuste Lucas** de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- 18:00 – 18:30 Pausa-Café
- 18:30 Conferencia a cargo del **Dr. Manuel Gómez López**, de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- 19:00 Conferencia: "Alumado que altera la convivencia en las clases. Experiencia de actuación" a cargo de **Dña. Pilar Álvarez Saenz**, **Dña. Belén Flores Parodi** y **Dña. Juana Hernández Zaragoza**, del IES Mar Menor de San Javier.
- 19:30 Conferencia: "La competición como herramienta formativa en valores. ¿Competimos o no competimos?" a cargo del **Dr. Enrique Ortega Toro**, de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- Día 21 de Mayo. Facultad de Ciencias del Deporte. Campus de San Javier**
- 10:00 Proyección del vídeo recopilatorio de las jornadas preparatorias del XIV Encuentro realizado por alumnos del IES Ramón y Cajal de Murcia.
- 10:15 Presentación de la Jornada final:
Dña. María Isabel Sánchez-Mora Molina, Consejera de Educación y Universidades.
- D. Miguel Cardenal Carro**, Secretario de Estado – Presidente del Consejo Superior de Deportes.
D. José Miguel Luengo Gallego, Alcalde de San Javier.
D. Juan Castaño López, Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia.
D. Arturo Díaz Suárez, Decano de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.
- 10:30 Conferencia a cargo del **Dr. Onofre Ricardo Contreras Jordán**, catedrático de la Universidad de Castilla-La Mancha.
 Presenta: **D. Juan Monzó Cabrera**, Director General de Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- 11:30 Pausa
- 11:45 Mesa redonda:
D. José García Ruiz, Director del CEP Fernández Anlieta de Ribadán.
D. Fernando Ureña Villanueva, Director del I.E.S. Floridablanca de Murcia.
D. José M. López Guillén, director técnico del Patronato Deportivo Municipal de San Javier.
Módica B. Fernando Matro Asensio, Director General de Calidad Educativa y Formación Profesional.
- 12:30 Intervención de **D. Miguel Cardenal Carro**, Secretario de Estado – Presidente del Consejo Superior de Deportes
 Presenta: **D. Juan María Vázquez Rojas**, Diputado Nacional por la Región de Murcia
- 13:15 Actuación de alumnos de la Escuela de Arte Dramático de Murcia
- 13:30 Clausura de las Jornadas.

CONSTANCIA SUPERACIÓN ESPIRITU DE EQUIPO PERSEVERANCIA EXITO ESCOLAR AMISTAD RESPECTO COMPAÑERISMO AUTODISCIPLINA CONSTANCIA SUPERACIÓN ESPIRITU DE EQUIPO PERSEVERANCIA

El aprendizaje de los valores a través del deporte

Los problemas de violencia, acoso escolar o bullying son una de las principales preocupaciones del sistema educativo en la actualidad. En el presente libro se ha reunido a un conjunto de profesores universitarios, psicólogos e investigadores que analizan los problemas de convivencia en el contexto escolar y establecen claves para poder mejorarla. El objetivo principal de la obra es mostrar, a través de 11 investigaciones, cómo la actividad física y el deporte, correctamente planificados,

pueden ayudar a mejorar valores como el respeto y la ayuda a los demás, el esfuerzo, la responsabilidad o la autonomía, y de este modo, reducir los comportamientos violentos en la escuela. Gran parte de estas aportaciones han sido expuestas y analizadas por sus autores en el marco del XIV Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia, celebrado durante el mes de mayo de 2016

www.cerm.es

