

El fútbol formativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores en
estudiantes universitarios

Johan Stick Pineda Lizarazo

José Alexander Lozano Maldonado

Adrián Felipe Sánchez Flautero

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física

Bogotá

2026

El fútbol formativo como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores en
estudiantes universitarios

Johan Stick Pineda Lizarazo

José Alexander Lozano Maldonado

Adrián Felipe Sánchez Flautero

Directora

Dra. Ingrid Patricia Fonseca Franco

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título de
Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Maestría en Ciencias del Deporte y la Actividad Física

Bogotá

2026

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis abuelos: Cristina Pineda Luis, Rosalba Valderrama y Pedro

Ignacio Roballo.

Este logro nace del camino que ustedes iniciaron, de sus luchas, sus enseñanzas y su amor, en ustedes reconozco el legado de una vida recorrida, los valores que me formaron y la fuerza silenciosa que me permitió llegar hasta aquí.

Este logro también les pertenece porque en cada paso está presente su amor, su ejemplo y su memoria.

Sus nombres no solo habitan estas páginas sino mi vida y mi corazón. Hoy escribo sus nombres para que permanezcan en cada paso de mi camino, para honrar su vida y para recordar que todo lo que soy también viene de ustedes.

Johan Stick Pineda Lizarazo

Agradecimientos

En estas palabras quiero expresar mi amor y gratitud a quienes han hecho parte de mi proceso de formación. Sin su apoyo y dedicación, mi camino como docente no habría sido posible, su presencia ha dejado una huella que siempre intentaré honrar, la cual es invaluable y difícil de agradecer en justa medida.

Motivo por el cual, deseo dar de corazón las gracias a:

Mi familia quienes me han acompañado y apoyado de manera constante, especialmente a mi madre, Dorely Lizarazo; a mi padre Héctor William; a mi hermano Esteban Nicolás y a mi mascota Lennon. Gracias por su paciencia, su amor y por todos los sacrificios.

Los maestros y maestras Libardo Mosquera, Pabla Bermúdez, Luz Amelia Hoyos, Eduar Ceballos, Brayan Guzmán, Sandra Roa, Liliana Tique y María Fernanda Hernández quienes me han brindado una invaluable riqueza de enseñanzas y han sido fundamentales en mi crecimiento como docente.

A nuestra tutora, Ingrid Patricia Fonseca Franco, por su acompañamiento a lo largo de este proceso, por su comprensión, sus valiosos aportes y el respeto con el que orientó este proceso. Su calidad humana y su rigurosidad investigativa hicieron posible este estudio.

A los estudiantes de la cátedra con quienes compartí experiencias y aprendizajes significativos y, en quienes este proceso permitió sembrar semillas de cambio que fortalecen mi formación como docente.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a todas las personas que contribuyeron a mi formación humana y profesional.

Johan Stick Pineda Lizarazo

Lista de contenidos

Dedicatoria	
Agradecimientos.....	
Lista de contenidos	
Lista de tablas.....	103
Lista de figuras	
Lista de siglas	
Introducción	
Planteamiento del problema	108
1.1 Pregunta de investigación	113
1.2 Objetivos.....	114
1.2.1 Objetivo general	114
1.2.2 Objetivos específicos	114
1.3 Justificación	114
2 Marco referencial	119

2.1	Marco Teórico	120
2.1.1	Deporte como fenómeno social	120
2.1.2	Fútbol como fenómeno social cultural y educativo	124
2.1.3	Educación y deporte en la formación en valores	128
2.1.4	Modelos pedagógicos para la enseñanza del deporte	132
2.2	Marco Conceptual	137
2.2.1	Valores.....	137
2.2.2	Formación en valores en educación superior.....	140
2.2.3	Fútbol formativo.....	142
2.2.4	Competencias axiológicas en el deporte.....	145
2.3	Marco de Antecedentes	146
2.4	Marco Legal	149
3	Diseño metodológico	152
3.1.1	Enfoque de la investigación.....	152
3.1.2	Alcance de la investigación	154
3.1.3	Diseño de la investigación	155

3.1.4	Población y muestra	156
3.1.5	Tipo de muestreo	158
3.1.6	Técnicas e instrumentos.....	159
3.1.7	Categorías de análisis	172
3.1.8	Plan de análisis	173
4	Resultados	176
4.1	Análisis de resultados cualitativos.....	176
4.2	Categoría Autorregulación emocional en contextos deportivos	182
4.2.1	Análisis descriptivo de la red semántica Autorregulación emocional en contextos deportivos	186
4.3	Categoría Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva	188
4.3.1	Análisis descriptivo de la red semántica Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva	191
4.4	Categoría Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva	193
4.4.1	Análisis descriptivo de la red semántica Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva	196
4.5	Categoría Construcción de la percepción sobre los valores en el deporte	197

4.5.1	Análisis descriptivo de la red semántica Construcción de percepción de valores en el deporte	201
4.6	Categoría Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión.	202
4.6.1	Análisis descriptivo de la red semántica Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión	206
4.7	Análisis de resultados cuantitativos	207
4.7.1	Análisis descriptivo y prueba de normalidad del cuestionario MRPS.....	208
4.7.2	Análisis descriptivo y prueba de normalidad del cuestionario CUVADE...	213
4.7.3	Análisis inferencial del cuestionario CUVADE	216
4.8	Articulación de los resultados cualitativos y cuantitativos	220
4.8.1	Autorregulación emocional en contextos deportivos	221
4.8.2	Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva.....	222
4.8.3	Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva	223
4.8.4	Construcción de percepción de valores en el deporte.....	224
4.8.5	Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión.....	225
4.8.6	Síntesis integradora.....	226
5	Discusión	228

Conclusiones236

Lista de tablas

Tabla 1 *Caracterización de los participantes*

Tabla 2 *Niveles del Cuestionario basado en el MRPS*

Tabla 3 *Agrupación de ítems del CUVADE*

Tabla 4 *Dimensiones del diario de campo*

Tabla 5. *Relación entre preguntas de la entrevista y categorías de análisis*

Tabla 6 *Categorías de análisis.*

Tabla 7 *Tabla de concurrencias auto regulación emocional en contextos deportivos*

Tabla 8 *Fragmentos discursivos auto regulación emocional en contextos deportivos*

Tabla 9 *Tabla de concurrencias integridad y honestidad ética en la práctica deportiva*

Tabla 10 *Fragmentos discursivos integridad y honestidad ética en la práctica deportiva*

Tabla 11 *Tabla de concurrencias liderazgo democrático y responsabilidad colectiva*

Tabla 12 *Fragmentos discursivos liderazgo democrático y responsabilidad colectiva*

Tabla 13 *Tabla de concurrencias construcción de percepción de valores en el deporte*

Tabla 14 *Fragmentos discursivos construcción de percepción de valores en el deporte*

Tabla 15 *Tabla de concurrencias razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión*

Tabla 16 *Fragmentos discursivos razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión*

Tabla 17 *Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad del cuestionario MRPS*

Tabla 18 *Prueba de rangos de Wilcoxon del cuestionario MRPS*

Tabla 19 *Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad del cuestionario CUVADE*

Tabla 20 *Prueba de rangos de Wilcoxon del cuestionario CUVADE*

Lista de figuras

Figura 1 *Diagrama de Sankey de las entrevistas*

Figura 2 *Diagrama de Sankey de los Diarios de campo 1:7*

Figura 3 *Diagrama de Sankey de los Diarios de campo 8:14*

Figura 4 *Red semántica Autorregulación emocional en contextos deportivos*

Figura 5 *Red semántica integridad y honestidad ética en la práctica deportiva*

Figura 6 *Red semántica liderazgo democrático y responsabilidad colectiva*

Figura 7 *Red semántica construcción de percepción de valores en el deporte*

Figura 8 *Red semántica razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión*

Lista de siglas

CUVADE Cuestionario sobre Valores en Deportes de Equipo

ESE.....Entrevista semiestructurada

EST.....Estudiante

FD.....Fragmentos discursivos

MEN..... Ministerio de Educación Nacional

MRPS Modelo de Responsabilidad Personal y Social

ODS.....Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU... Organización de Naciones Unidas

UR..... Universidad del Rosario

Introducción

El deporte ha sido reconocido como un espacio con potencial formativo. Sin embargo, dicho potencial no se desarrolla de forma intrínseca, ya que su aporte educativo y formativo dependen de la mediación pedagógica, la intencionalidad formativa y las condiciones en que se guía la práctica. Desde esta perspectiva, el fútbol por su trascendencia cultural, constituye un espacio polisémico que puede interpretarse desde diversos paradigmas. Por esta razón, se plantea el fútbol como un escenario significativo en la formación en valores, especialmente en contextos universitarios, a través del cual se busca fortalecer la convivencia y la formación integral de los estudiantes.

A partir de lo siguiente, la presente investigación se centró en la cátedra “Fútbol y Valores” en la Universidad del Rosario, con el propósito de analizar la contribución de un programa basado en el fútbol formativo al fortalecimiento de los valores en los estudiantes participantes. Para ello, se adoptó un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental, orientado al análisis de los instrumentos de recolección de información aplicados en los momentos inicial y final del programa, ruta metodológica que permitió identificar cambios en la dimensión axiológica de los estudiantes y comprender cómo estos fueron percibidos por ellos mismos.

Planteamiento del problema

“La historia del fútbol es un triste viaje del placer al deber. A medida que el deporte se ha hecho industria, ha ido desterrando la belleza que nace de la alegría de jugar porque sí.”

(Galeano, 1995)

Hablar de deporte es referirse a una de las representaciones y fenómenos culturales más importantes en las sociedades contemporáneas. En este sentido, no es casual que en su desarrollo histórico este fenómeno y práctica social haya sobrepasado su dimensión motriz para establecerse como un fenómeno de implicaciones educativas, sociales, simbólicas y políticas, bajo esta lógica (Cagigal, 1979) plantea que el deporte, en su sentido más amplio, no constituye un fin en sí mismo, sino un medio con profundas posibilidades educativas. Por lo tanto, bajo esta perspectiva, el deporte puede ser entendido como un medio o camino de desarrollo del ser humano, un escenario para la formación integral que implica el desarrollo de sus múltiples dimensiones entendidas como aquellas formas en las que el cuerpo-*corporeidad* en movimiento¹ potencializa su desarrollo, es decir, no solo desde su estructura biológica, sino como sujeto que siente, piensa, se expresa y se relaciona para transformar su entorno y su contexto a través del movimiento y su experiencia humana.

De igual forma, el deporte moderno es un proceso dinámico y polisémico donde confluyen distintas diversidades culturales y corporeidades, esto quiere decir, distintas formas de

¹ La comprensión del movimiento desde la motricidad como dimensión humana, implica reconocer que el deporte no es solo técnica, rendimiento o competencia, sino constituye una manifestación de la acción motriz como forma de expresión y construcción del ser humano a través del cuerpo en movimiento. En este sentido Margarita Benjumea comprende que “la motricidad se refiere a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo, incluyendo percepción, memoria, proyección, emoción, raciocinio” (Benjumea Pérez, 2009).

expresión y relacionamiento social, sentidos y pensamientos culturales, fenómenos que se han visto influidos por las lógicas contemporáneas como lo pueden ser el mercado, el capitalismo, la globalización y la competitividad desmedida que privilegian el rendimiento y el logro individual por encima de procesos colectivos o formativo. De modo que no se trata de una simple práctica deportiva, sino que este también es un espacio cargado de significados y valores. donde se expresan, reproducen y también se transforman las estructuras sociales. Así pues, el deporte como lo declara Norbert Elías “constituye una de las formas en que se manifiestan los procesos de civilización en las sociedades modernas” (Elias & Dunning, 1992) lo cual invita a explorarlo desde una mirada amplia y crítica para situarlo como un espacio en la formación de competencias axiológicas corporales, éticas, ciudadanas y pedagógicas que superen visiones instrumentales o funcionalistas. Es decir, explorarlo como un hecho social al estilo de Marcel Mauss², en donde se involucran valores, emociones, lenguajes corporales, simbólicos, identidades, relaciones de poder y construcciones éticas y morales de los sujetos y sus sociedades.

Esto implica en palabras de (Alabarces, 1998) que el deporte "invade todos los reductos de la cotidianeidad" ya que, cualquier práctica deportiva está siempre mediada por estructuras simbólicas que la convierten en un espacio ideal para la construcción de subjetividades, identidades y valores. Igualmente, esta perspectiva reconoce que al igual que otros ambientes culturales, el deporte, en este caso el fútbol, puede reproducir desigualdades, violencias o

² Desde la perspectiva de Marcel Mauss ciertas prácticas sociales pueden comprenderse como “hechos sociales totales” en la medida en que integran múltiples dimensiones de la vida humana. En esta línea, el deporte puede comprenderse como un hecho social total, ya que no es una práctica aislada o neutral, sino que trasciende las dimensiones lúdicas y físicas para involucrar aspectos sociales, económicos, simbólicos y culturales, mostrando así al deporte como una práctica que condensa valores, conflictos, tensiones, emociones y relaciones de poder.

prácticas contrarias a la formación en valores como lo pueden ser la exclusión, la agresividad o la competencia desmedida que afectan a valores como el respeto, la solidaridad y la justicia; no obstante, este también puede ser un medio y escenario para la transformación ética y ciudadana.

Asimismo, es importante destacar que, entre todas las prácticas deportivas, el fútbol se destaca por su popularidad global en cada rincón del mundo. Además de poseer la capacidad de generar sentidos de pertenencia, provoca emociones, moviliza afectos, proyecta relatos en la población y construye sentidos de vida. Sin embargo, esta dimensión simbólica que genera el fútbol no surge simplemente por su masiva popularidad, su fácil acceso o su espectacularidad visual, sino porque a través del fútbol se condensan pasiones, narrativas, valores y símbolos que atraviesan las estructuras sociales, políticas y culturales. De esta forma, (Galeano, 1995) expresa que "el fútbol es la más exacta metáfora de la vida" (p. 18) porque en su práctica se resalta la complejidad del juego y la competencia mostrando escenarios y ambientes, donde se dramatizan y transmiten valores, alegrías, pérdidas, conflictos, pasiones, reconciliaciones y compañerismos, que caracterizan la experiencia humana y su formación en valores.

De hecho, en la complejidad interna del fútbol y sus situaciones de juego, se observa que este va más allá de vínculos agonísticos³ debido a que en el fútbol se sostienen amistades, rivalidades, identidades y expresiones culturales que tejen una red compleja de símbolos e incluso sueños de movilidad social donde se reflejan toda una serie de valores en las personas.

³ Los vínculos agonísticos hacen referencia a que el fútbol no solo genera experiencias basadas en la competencia (*agón*), sino que genera vínculos entre los contendientes, donde el "otro" no es un enemigo, sino un igual con quien se comparte una experiencia de juego creando relaciones sociales más amplias como amistades y vínculos afectivos que construyen valores como el respeto, la cooperación y la convivencia, ejes propios de la dimensión educativa del deporte (Chiva-Bartoll et al, 2016).

Sin embargo, esa misma potencia simbólica puede ser instrumentalizada por diferentes intereses para promover prácticas de exclusión, intolerancia, violencia, especialmente cuando se ponen al servicio de intereses políticos, mediáticos e incluso económicos donde se pueden llegar a observar fenómenos como el racismo, clasismo, sexismo y violencia hacia las corporeidades. Esto pone de manifiesto que el fútbol, por sí solo, no garantiza un aprendizaje positivo o ético-moral. En este sentido, al igual que en otras prácticas sociales, el fútbol no educa por sí mismo; por lo tanto, es necesaria una mediación pedagógica intencionada, crítica y reflexiva para que pueda pensarse y ser un espacio formativo en el desarrollo de valores. Esto implica crear condiciones para que el deporte trascienda el espectáculo y la competencia y se convierta en un ambiente de aprendizaje y en un medio de expresión, escucha y construcción de sentidos éticos y morales, basados en valores como el respeto, la empatía, la cooperación, la responsabilidad, entre otros.

A partir de lo expuesto, se ha consolidado la creencia de que el simple hecho de participar en una actividad deportiva garantiza, de manera implícita, la adquisición de valores. No obstante, esta idea resulta reduccionista, pues, como lo menciona (Betrán, 2001) “los valores educativos del deporte no pueden transmitirse automáticamente a los alumnos, si no es bajo el tamiz de ciertas condiciones pedagógicas y didácticas” en las que se desarrolla la práctica. De allí, que se establezca la creencia que apenas el sujeto comienza a participar en una práctica deportiva los valores emergen automáticamente y al no presentarse una mediación pedagógica o una intencionalidad formativa, se reproducen lógicas individualistas donde priman los resultados sobre los procesos o, incluso dinámicas centradas exclusivamente en la competencia. Dicho esto, es necesario mencionar que los valores no nacen ni se transforman por el simple hecho de estar expuestos o inmersos en la práctica deportiva. Por el contrario, este proceso está mediado por

una serie de factores que se entretajan en dicha práctica: la organización del espacio, el lenguaje que se emplea, las normas o reglas construidas colectivamente y el propósito formativo y pedagógico que orienta la práctica.

De igual manera, este fenómeno es oportuno dentro del contexto colombiano, ya que la formación en valores no se garantiza simplemente por la participación en espacios deportivos sean de orden social-educativo o deportivo, puesto que, el desarrollo de valores no se consolida de forma espontánea, sino que, es una red de dinámicas y tejidos complejos de apropiación individual. En palabras de (Maura, 2000) “la formación de valores en lo individual no es lineal y mecánica sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores”, lo cual implica que el desarrollo o formación de estos, está mediado por la interacción de los sujetos; en este caso de los estudiantes con su entorno y con las experiencias significativas que van emergiendo en la praxis. En este sentido, el deporte, además de promover la salud y el bienestar, puede ser un puente o entenderse como un medio para la formación de valores regulado por las condiciones pedagógicas y las intencionalidades formativas con las que se oriente la experiencia práctica deportiva.

Por ello, bajo una propuesta educativa crítica, dentro del contexto de la educación superior en el desarrollo de una cátedra universitaria, el fútbol, se transforma en una experiencia corporal, social y emocional, capaz de desarrollar situaciones de formación integral en valores. De tal modo, en la Universidad del Rosario se implementa la cátedra “Fútbol y Valores” como una propuesta que busca, a través de la práctica deportiva del fútbol, formar valores. Sin embargo, no se cuenta con evidencia suficiente sobre cómo esta cátedra contribuye realmente al

fortalecimiento de valores en los estudiantes de la Universidad; en otras palabras, si bien se plantea el espacio como una propuesta pedagógica para la formación en valores, no se ha analizado desde una perspectiva investigativa cómo esta potencia los valores en los estudiantes, motivo por el cual, la problemática de este estudio no se centra únicamente en la promoción de valores a través del deporte, sino en la necesidad de comprender cómo los valores se desarrollan en la cátedra. Asimismo, encontrar evidencia empírica que permita reconocer la manera en que se fortalecen dichos valores en los estudiantes que participan en ella.

En este sentido, el vacío investigativo no parte en afirmar que el deporte o el fútbol poseen potencial educativo, sino en determinar cómo una propuesta deportiva mediada por esta práctica favorece y desarrolla competencias axiológicas dentro del contexto universitario. Por esta razón, se busca entender y vivenciar el fútbol mucho más allá del fin competitivo sino como un medio en la formación de valores, dado que la universidad no solo forma profesionales sino seres humanos capaces de convivir y participar en sociedad.

1.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera un programa de fútbol formativo contribuye al fortalecimiento de valores en estudiantes de la cátedra “Fútbol y Valores” en la Universidad del Rosario?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Analizar la contribución de un programa de fútbol formativo al fortalecimiento de valores en estudiantes de la cátedra “Fútbol y Valores” de la Universidad del Rosario.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar los niveles iniciales y finales de valores en los estudiantes universitarios mediante la aplicación de los instrumentos CUVADE y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.
- Explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el desarrollo de valores durante el programa de fútbol formativo, a través de entrevistas y diarios de campo.
- Explicar de manera integral el aporte del programa de fútbol formativo en el fortalecimiento de valores en los estudiantes universitarios.

1.3 Justificación

Esta investigación se justifica en la necesidad de comprender el papel del deporte en el desarrollo de valores; en este caso en particular sobre cómo el fútbol formativo puede transmutarse como un espacio pedagógico para la formación en valores dentro del contexto de la educación superior, ya que, este es un ambiente social caracterizado por las transformaciones, cambios constantes e incertidumbre en las formas en que los estudiantes interactúan y vivencian

las prácticas con otros miembros de la comunidad estudiantil universitaria. En este sentido, el fútbol ha sido una figura destacable en la participación del deporte universitario, motivo por el cual, puede entenderse como un medio y espacio importante con potencial educativo, cultural y formativo, que favorece la interacción y la construcción de significados y experiencias desde la participación directa de la práctica. Sin embargo, el deporte en sí mismo no garantizará un proceso formativo *a priori* sino que sus efectos dependerán de las formas en las que se lleve a cabo su praxis, así como lo señala (Renzi, 2017) “el deporte no posee ninguna virtud mágica en sí mismo, puede despertar la cooperación y la solidaridad o el individualismo y la trampa, ... es formativo cuando el propio deportista lo utiliza como medio de formación, cuando lo integra sistemáticamente en un programa coherente” lo cual demuestra la necesidad de una intervención pedagógica intencionada que oriente la práctica hacia un fin educativo.

Dicho esto, la educación en valores hace parte de un proceso fundamental dentro de la formación universitaria, ya que esta, permite potencializar las competencias axiológicas de los estudiantes a partir de la interacción y convivencia con otros en diferentes entornos. Considerando lo anterior, esta formación en valores requiere de experiencias educativas que favorezcan la participación activa y la reflexión desde la praxis de su propia acción, motivo por el cual, esta formación y apropiación de valores se desarrollará a partir de las relaciones, vínculos y reflexiones contextuales donde “la comunicación ética ha de ser, principalmente, una comunicación basada en la experiencia” (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2022) lo cual aporta a la superación de enfoques deportivos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos hacia propuestas que integren la experiencia como eje de aprendizaje.

Ahora bien, es importante destacar que dentro de la educación superior en Colombia, la formación en valores adquiere una especial importancia, considerando que los estudiantes universitarios se encuentran en una etapa de consolidación de su identidad y construcción de su sistema de valores, orientados al desarrollo de su vida; aspecto que toma importancia si se tiene en cuenta el crecimiento sostenido del sistema educativo de educación superior en el país donde más de 555.000 estudiantes ingresaron a diferentes programas durante el primer curso, lo que representa un aumento del 9,5% respecto a años anteriores (Ministerio de Educación Nacional , 2025), lo cual, muestra una expansión significativa de la población universitaria Colombiana. Todo esto plantea nuevos desafíos para las instituciones educativas superiores, particularmente en la necesidad de garantizar procesos formativos que no sólo respondan a la formación académica, sino también, al desarrollo de valores de los futuros profesionales del país. No obstante, a pesar de la importancia de este hecho, persisten vacíos o pocas iniciativas y estrategias pedagógicas que permitan integrar la formación en valores en los escenarios educativos universitarios.

Simultáneamente, a nivel global la comprensión del deporte como medio formativo se articula con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible⁴, la cual plantea la necesidad de promover modelos y espacios de desarrollo en los que se centre el bienestar, el desarrollo humano, la educación y la convivencia social. Para comprender mejor este postulado, podemos encontrar el *Objetivo de Desarrollo Sostenible o ODS 4* (Organización de las Naciones Unidas, 2015), el cual establece la importancia de garantizar una educación inclusiva y de calidad que

⁴ La agenda 2030 es un plan de acción global desarrollado en el 2015 por los Estados miembros de la ONU, el cual establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), orientados a garantizar el bienestar de las personas para el año 2030 integrando dimensiones sociales, económicas y ambientales de desarrollo sostenible.

promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida donde se reconozca la educación como un eje y núcleo fundamental para el desarrollo integral de los seres humanos. De igual manera, el *ODS 16* en el cual se destaca la “promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible” (ONU, 2015) a través del cual se resalta la formación en valores como un componente fundamental para la construcción de la convivencia y la cohesión social de la humanidad.

En consecuencia, “Fútbol y Valores” se presenta como una propuesta pedagógica que busca articular la teoría y la práctica deportiva “*praxis*” con la formación en valores para generar espacios donde los estudiantes puedan vivenciar, reflexionar y resignificar sus comportamientos en situaciones reales de juego. A pesar de la pertinencia de este tipo de iniciativas, aún existe un vacío en la comprensión de su impacto real. Por este motivo, esta investigación no solo se justifica desde su pertinencia teórica, sino también por los aportes que puede brindar en el campo educativo y social, contribuyendo al campo de la pedagogía del deporte al generar evidencia empírica sobre un programa de desarrollo de valores en estudiantes universitarios. Lo cual, permitirá avanzar en la comprensión de cómo las prácticas deportivas pueden ser orientadas más allá de los contenidos específicos.

En segundo lugar, esta investigación, beneficia de manera directa a los estudiantes participantes de este estudio en la medida en que esta intervención pedagógica ofrece un espacio que trasciende la lógica del rendimiento o el entrenamiento deportivo al promover la vivencia formativa de valores en situaciones reales de interacción práxica, favoreciendo así, procesos de autorregulación, toma de decisiones y conciencia deportiva en contextos universitarios. De este modo, los resultados del estudio pueden beneficiar tanto a docentes como a programas

académicos de educación superior, al aportar insumos teóricos y metodológicos, que orienten el desarrollo del espacio como medio pedagógico para la formación en valores, y a su vez ofrecer evidencia empírica sobre los alcances formativos para consolidarla como una propuesta pedagógica que va más allá de la práctica y se orienta a la formación integral humana y social de los estudiantes universitarios.

Finalmente, esta investigación no solo desarrolla una propuesta teórica, sino que también se articula con los desafíos planteados en la *Agenda 2030*, al contribuir en la generación de conocimientos sobre prácticas educativas que promuevan la formación en valores, la convivencia y el desarrollo humano, mostrando al deporte como medio para la formación de sociedades más inclusivas y pacíficas.

2 Marco referencial

Ante la problematización planteada en el capítulo anterior, en la que se comprende el deporte, y en particular el fútbol, como un fenómeno social, cultural y educativo con alto potencial formativo, surge la necesidad de formular el marco referencial desde el cual se comprenda y oriente el programa formativo de esta investigación; es por ello que este capítulo dará a conocer los fundamentos teóricos, epistemológicos, conceptuales y normativos que se abordarán a lo largo de la investigación.

Para ello se propone un recorrido inicial del deporte como fenómeno social y del fútbol como escenario cultural y formativo, donde luego, se profundizará en la relación del fútbol con la formación en valores y los enfoques didácticos que orientan su enseñanza en contextos educativos, y que serán la base para la enseñanza dentro de un contexto universitario. Asimismo, se darán a conocer los conceptos centrales que orientan el estudio, además de la revisión de antecedentes investigativos y la normativa que guía la investigación.

2.1 Marco Teórico

2.1.1 Deporte como fenómeno social

El deporte puede comprenderse como un fenómeno social complejo que trasciende la práctica motriz, lúdica o el entrenamiento. En la sociedad contemporánea está presente en dimensiones culturales, económicas, políticas y simbólicas y disciplinas como la sociología, la pedagogía y la psicología lo estudian como una práctica y hecho social. En este sentido, desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu cada deporte adquiere significado en relación con otras prácticas deportivas y con el contexto social en el que se desarrolla. Además, en él se manifiestan relaciones de poder, capitales culturales y contextos históricos. En palabras de Bourdieu (1983) “no se puede analizar un deporte particular independiente del conjunto de las prácticas deportivas; es necesario pensar el espacio de las prácticas deportivas como un sistema del cual cada elemento recibe su valor distintivo” Es decir, el deporte hace parte del proceso de participación social y cultural, ya que, el acceso, la colaboración y su legitimización dependen de estructuras sociales determinadas. En relación a la postura anterior se comprende que no hay un valor universal o intrínsecamente formativo en su práctica, ni tampoco una función social única en el deporte, puesto que sus significados cambian según las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla.

Teniendo en cuenta esta postura se entiende que las prácticas deportivas conservan una relación con las posiciones que ocupan las personas dentro del contexto social, es decir, las preferencias a ciertas prácticas deportivas, las diversas formas de participación, los significados que se le atribuyen al deporte están en sí condicionados o permeados por factores y contextos culturales, económicos y sociales, dicho por (Bourdieu, 1983) existe una verdadera homología

entre el espacio de las prácticas deportivas y el espacio de las posiciones sociales. En consecuencia, de ello, el deporte puede comprenderse y analizarse como un medio y espacio donde se reproducen dinámicas sociales y culturales.

Del mismo modo, esta comprensión del deporte como fenómeno social también ha sido desarrollado por Elias y Dunning (1992) quienes aportan una visión complementaria, debido a que lo interpretan como una manifestación histórica de los procesos de civilización y regulación social, ya que, el deporte moderno surge como el resultado de transformaciones sociales para sustituir diferentes confrontamientos físicos por prácticas reguladas mediante reglas, instituciones y mecanismos de control. Además, estos mecanismos funcionan como manifestaciones culturales a través de los cuales las sociedades expresan y reflejan sus valores, emociones, tensiones y sus formas de pensamiento y comportamiento.

Bajo esta lógica de pensamiento, se puede identificar que el deporte también posee una dimensión cultural que trasciende y va más allá de la ejecución de acciones motrices. Dicho lo cual Jose María Cagigal considera al deporte como una de las manifestaciones culturales más representativas de las sociedades contemporáneas además de ser una experiencia corporal profundamente relacionada con el desarrollo humano “se trata de desarrollar el deporte a todos los niveles porque favorece al ciudadano ... existen valores y funciones tales como autocontrol, autoexpresión, juego limpio etcétera que constituyen toda una extensa cantera educativa” (Cagigal, 1975). De esta forma para este estudio el deporte se fundamenta como un espacio privilegiado para la interacción social, ya que es capaz de influir y desarrollar dimensiones éticas, sociales y educativas que forman parte del proceso de desarrollo integral como lo argumenta Cagigal.

Ahora bien, desde una postura crítica Jean Marie Brohm (1982) señala que el deporte moderno funciona como un dispositivo de control social, ya que en él se presentan dinámicas de mercantilización, disciplina corporal y reproducciones ideológicas principalmente vinculadas con el rendimiento y la competencia. En otras palabras:

El deporte es, pues, en definitiva, el sistema cultural que registra el progreso corporal humano objetivo, es el positivismo institucionalizado del cuerpo, el museo de las actuaciones, el archivo de los éxitos a través de la historia. Es la institución que la humanidad ha descubierto para tomar nota de su progresión física continua; el conservatorio del récord donde quedan registradas sus hazañas (Brohm, 1982, p. 11).

Este planteamiento permite comprender que el deporte constituye un fenómeno social complejo, ya que este no es inherentemente bueno ni malo, sino que sus significados, efectos y valor educativo dependen de las condiciones históricas, culturales, sociales. Además de la intencionalidad pedagógica bajo la cual se desarrolla la práctica deportiva.

2.1.2 Fútbol como fenómeno social cultural y educativo

El deporte no es una realidad aislada de la sociedad, sino un mecanismo social que reproduce y transforma valores, normas y formas de interacción social, puesto que en él se expresan estilos de vida, sentimientos, creencias e ideologías cargadas de sentido que permiten comprender como las culturas y grupos sociales construyen y legitiman sus prácticas corporales. En América Latina, los estudios de Eduardo Archetti aportan a la comprensión cultural del deporte, particularmente del Fútbol. De esta forma Archetti (2001) plantea que el Fútbol se

convirtió en un escenario privilegiado en la construcción de identidades nacionales, puesto que es una práctica que permite expresar sentidos de pertenencia, tradiciones e imaginarios colectivos. Según Archetti, “actúa como un factor de unificación nacional y popular por su capacidad de aglutinar a sus habitantes en torno a la representatividad encarnada por las escuadras deportivas” (Caspistegui, 2004).

Para Archetti, las nociones de *potrero* y *pibe* se consolidaron como símbolos culturales que ayudaron a desarrollar la narrativa identitaria sobre el Fútbol argentino y en consecuencia latinoamericano. Dichas nociones no representan un espacio o sujeto concreto sino por el contrario imaginarios sociales que articulan creatividad, espontaneidad, respeto y pertenencia cultural. Es por ello, que en el Fútbol se desarrollan espacios donde se producen y reproducen significados socioculturales que trascienden ampliamente el resultado o el logro de la práctica deportiva.

Bajo esta perspectiva, se comprende que las sociedades elaboran narrativas en relación a las prácticas deportivas donde determinados valores y símbolos deportivos terminan convirtiéndose en representaciones colectivas de las naciones. De ahí que, Pierre Parlebas (2001) clasifique las prácticas deportivas según las relaciones motrices que establecen los participantes; Y en los deportes socio motrices como el Fútbol las dinámicas de cooperación y oposición generan y manifiestan expresiones de cooperación y divergencia que generan interacciones complejas desarrollando procesos de comunicación, toma de decisiones y liderazgos colectivos. En este sentido, el Fútbol en su naturaleza socio motriz es un campo de interacción constante, lo cual origina situaciones pedagógicas formativas relacionadas con la resolución de conflictos y la autorregulación emocional.

En coherencia con lo anterior, diversos estudios han demostrado el potencial formativo del Fútbol cuando su práctica es orientada desde intencionalidades pedagógicas, ya que, las prácticas deportivas a través del Fútbol pueden constituirse como espacios de construcción de paz, convivencia y participación social. Por ello (Curi et al., 2018) señalan que el deporte es un objeto legítimo de investigación y debe entenderse como un fenómeno social de enorme presencia contemporánea, ya que su influencia atraviesa la industria cultural, las dinámicas urbanas y las políticas públicas permitiendo comprender procesos de identidad y construcción simbólica. Comprensión que resulta importante cuando se aborda el Fútbol, ya que, a diferencia de otras prácticas deportivas este deporte posee una notable capacidad de convocatoria social y una presencia significativa en la vida cotidiana de las personas. Puesto que, su influencia trasciende los escenarios deportivos ya que esta presente en espacios educativos, familiares, comunitarios y administrativos. Motivo por el cual, el Fútbol es un escenario privilegiado para la formación en valores.

Este potencial formativo lo muestran estudios como (Rodríguez, 2010) donde sostiene que el Fútbol puede constituirse en una herramienta para promover valores y actitudes relacionadas con la convivencia, el respeto y la interacción social. Demostrando según la experiencia educativa que más del 96% de los estudiantes manifestaron comportamientos asociados con el juego limpio, el respeto por las normas, el control emocional y una adecuada relación con los demás. Estas evidencias sugieren que el Fútbol puede plantearse como una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de valores debido a que la práctica socio motriz moviliza dimensiones afectivas que se pueden orientar al desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, Veroz Domínguez (2015) postula que la participación deportiva debe

orientarse al desarrollo integral de las personas y no exclusivamente hacia el rendimiento competitivo, dado que, si la práctica deportiva se subordina únicamente a las lógicas del resultado o la victoria se corre el riesgo de limitar su potencial educativo. Y conforme a lo planteado por Parlebas (2001) el Fútbol como práctica socio motriz está caracterizada por dinámicas permanentes de cooperación, oposición y comunicación motriz entre los estudiantes. A diferencia de los deportes individuales, los de conjunto requieren interacción constante, toma de decisiones, liderazgo y adaptaciones ante situaciones inciertas que cambian constantemente. Aspectos que se vinculan y relacionan con los propósitos formativos de la educación superior.

Aspecto que adquiere especial relevancia para el contexto universitario. En particular porque favorece el desarrollo de valores que trascienden el ámbito deportivo. Dicho en otras palabras, el Fútbol como práctica socio motriz requiere de la resolución de conflictos, la negociación de situaciones, la cooperación estratégica, el reconocimiento y la alteridad de los grupos. Esto en particular permite generar oportunidades constantes para el desarrollo del liderazgo, el respeto, la cooperación y la autorregulación. Asumiendo de esta forma al Fútbol como una práctica deportiva social y un espacio formativo más allá de lo físico motriz ya que en el se articulan procesos de modificación de reglas o condiciones para priorizar la participación e inclusión de los demás. Igualmente, los roles rotativos y dinámicas cooperativas donde se subordina el resultado competitivo por el proceso de socialización y educación. Es decir, su importancia no está únicamente en el juego, sino en el mundo de experiencias formativas que se pueden desarrollar cuando es orientado desde una intencionalidad pedagógica formativa.

2.1.3 Educación y deporte en la formación en valores

El deporte y la formación en valores ha sido un objeto de estudio ampliamente estudiado debido al potencial y vinculación que poseen las prácticas deportivas en el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, la literatura ha cuestionado la concepción tradicional según la cual la simple participación deportiva conlleva a la adquisición o formación de valores en las personas. En consecuencia, a ello, investigaciones contemporáneas plantean reflexiones sobre si el deporte educa por sí mismo hacia las condiciones necesarias para que esta práctica posea un carácter formativo. Teniendo en cuenta lo anterior David Kirk (2013) cuestiona las formas tradicionales de enseñanza del deporte considerando que el deporte es más que una práctica motriz enfocada al rendimiento o la competencia. En este sentido se comprende a la práctica deportiva como un espacio de interacciones sociales y motrices donde surgen situaciones relacionadas con el respeto, el cuidado del otro, la cooperación y la toma de decisiones éticas. Dicho lo cual, la realización de las prácticas deportivas no garantiza por sí misma aprendizajes morales significativos o trascendentes en los practicantes.

Por ello Richard Bailey postula que si bien existen números discursos que atribuyen beneficios educativos al deporte en palabras del autor “se necesita mucha más investigación empírica para que los beneficios de la participación deportiva para los jóvenes y la sociedad se conviertan en algo más que una aspiración teórica” (Bailey, 2005). Con base a lo anterior se comprende que los efectos educativos o formativos del deporte dependen igualmente de factores contextuales, metodológicos y pedagógicos, ya que, estos efectos no se desarrollan de forma automática o espontánea, sino que dependerán de la intencionalidad y calidad de las experiencias

educativas, así como las oportunidades de participación e interacción que se generen en los participantes.

Bajo este mismo enfoque, Kirk (2013) reconoce que muchas de estas experiencias no se han materializado debido a la ausencia de propuestas pedagógicas suficientemente estructuradas. En otras palabras, el autor nos da a conocer que las prácticas deportivas adquieren un valor educativo cuando se desarrollan a través de modelos pedagógicos estructurados con finalidades formativas específicas las cuales permitan justificar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados. Esta postura se vincula igualmente con los planteamientos de una *Educación en valores* entendida como un proceso intencionado al desarrollo y fortalecimiento de valores y construcción moral de las personas. Por ello Font (2009) retomando a Puig (1996) define la educación en valores como un proceso de construcción de la personalidad moral que se fundamenta “en el desarrollo de la capacidad de dialogo reflexivo con uno mismo y con los demás” (Font, 2009).

En función de la anterior, la formación en valores en este estudio se comprende no como la transmisión mecánica o teórica de normas o comportamientos deseables limitados al desarrollo técnico motriz o comportamental, sino en la creación de experiencias socio motrices que permitan a los estudiantes sentir-pensar y sentir-actuar críticamente en situaciones de juego las cuales permitan construir respuestas autónomas, responsables y convivenciales. En consecuencia, la educación en valores para esta investigación requiere, así como lo señala Font “la voluntad de educar en valores requiere reflexión, planificación y sistematización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se proponen al alumnado” (Font, 2009).

Dicho lo cual, la importancia del desarrollo de valores a través del deporte se fundamenta

en su naturaleza socio motriz teniendo en cuenta que para Puig (1996) la educación moral debe construirse mediante experiencias prácticas donde las personas puedan participar y convivir. En este sentido, Front (2009) sostiene que la Educación Física ergo el Deporte pueden confrontar constantemente a estudiantes y docentes a situaciones que requieren el posicionamiento ético, ya que, los estudiantes deben enfrentar conflictos, negociar situaciones, asumir responsabilidades y tomar decisiones que trascienden la dimensión motriz.

De ahí que, entre las propuestas más relevantes se destaque el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) desarrollado por Hellinson (1995) el cual ha producido mejoras significativas en variables relacionadas con la responsabilidad, la motivación, el trabajo en equipo, el respeto entre otras. Igualmente, Rodríguez et al., (2021) destacan que para que se produzcan cambios conductuales y se desarrolle una adquisición en valores “es necesario un trabajo sistemático con una orientación educativa en el propio contexto deportivo” (Rodríguez et al., 2021). En otras palabras, un modelo que ha demostrado ser eficiente en la promoción de aprendizajes sociales y emocionales tanto en la Educación Física como en otras áreas. En este sentido, la formación en valores a través del Fútbol para esta investigación se comprende como el proceso intencionado, sistemático y reflexivo donde el docente es un mediador de las experiencias socio motrices que vivencian los estudiantes.

2.1.4 Modelos pedagógicos para la enseñanza del deporte

La enseñanza del deporte ha experimentado profundas transformaciones conceptuales y metodológicas durante las últimas décadas. Motivo por el cual, los enfoques tradicionales, centrados en el rendimiento técnico y la repetición mecánica de acciones motrices, han sido cuestionados por perspectivas contemporáneas que sitúan el centro del proceso educativo al

desarrollo integral de los estudiantes, cambio que responde a una comprensión global del deporte y la formación integral del ser humano. Dicho esto, los modelos pedagógicos han adquirido una creciente importancia dentro de la enseñanza deportiva teniendo en cuenta que según Michael Metzler los modelos pedagógicos son marcos teóricos y metodológicos que orientan de manera relacional la intencionalidad, los contenidos, las estrategias didácticas y las formas de evaluación utilizadas en el proceso de enseñanza. En palabras del autor “los modelos son guías de planificación que los profesores de educación física utilizan para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos” (Metzler, 2011).

Estas posturas han representado un avance en la enseñanza del deporte contemporáneo. Ya que, así como lo señala Hoyo et al., (2023) los modelos se consolidan como herramientas eficaces para el desarrollo de competencias, debido a que proporcionan experiencias educativas caracterizadas por su “globalidad, funcionalidad y significatividad “(Hoyo et al., 2023) que favorecen al mismo tiempo autonomía e implican un desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Es por ello que, han surgido diversas propuestas pedagógicas para la enseñanza del deporte, entre las cuales destacan el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education), El Aprendizaje Cooperativo, el Modelo Comprensivo de los Juegos Deportivos (Teaching Games for Understanding) y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) entre otros que responden a finalidades educativas particulares pero que comparten el propósito de superar la visión del deporte centrada en la enseñanza técnica.

Motivo por el cual, dentro de esta investigación se destaca principalmente la propuesta del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) o *Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR)* desarrollada por Hellinson en la década de 1970 debido a su

orientación en la formación de valores y el desarrollo de comportamientos que trasciendan al contexto social a través del uso del deporte y la actividad física como medios promotores para la formación de valores. Es por ello, que posteriormente este modelo fue adaptado en contextos educativos con el propósito de promover el desarrollo mediante experiencias pedagógicas estructuradas como es el caso de este estudio.

Esta propuesta parte de la idea central que la responsabilidad es un elemento fundamental dentro de los procesos educativos. Teniendo en cuenta lo anterior, la responsabilidad personal se puede relacionar o vincular con valores como el esfuerzo, la autonomía y la autorregulación y la responsabilidad social se articula con el respeto por los derechos de los demás, la alteridad y la empatía “El TPSR busca dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para convertirse en individuos eficaces en su entorno social y desarrollar la responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás, permitiéndoles tomar control de sus vidas” (Sánchez et al., 2024). En consecuencia, a este modelo el deporte se convierte en la estrategia pedagógica privilegiada para desarrollar ambas dimensiones dado que las situaciones motrices en las diversas y complejas situaciones de juego del Fútbol permiten generar ambientes de interacción, cooperación, toma de decisiones y resolución de conflictos que aportan al fortalecimiento de las dimensiones personales como sociales de los estudiantes.

De acuerdo con Hellinson (2011) el modelo se fundamenta en cuatro principios. El primero hace referencia a la integración el cual implica incorporar los propósitos relacionados con la responsabilidad dentro de los contenidos, en la investigación *praxis*. El segundo principio es la asimilación progresiva de responsabilidades, es decir, la interiorización del estudiante de asumir gradualmente mayores niveles de autonomía y participación en la toma de decisiones y participación en el estudio. El tercero hace referencia a la comunicación y la interacción

permanente entre los docentes y los estudiantes, esto para la construcción de relaciones de confianza. Y finalmente el cuarto principio corresponde a la transferencia, es decir, a la aplicación de los aprendizajes desarrollados en las sesiones deportivas a otros contextos de la vida cotidiana.

Estos principios caben resaltar que se organizan en torno a cinco niveles progresivos de responsabilidad. El primer nivel se orienta hacia el respeto por los derechos y sentimientos de los demás, lo cual constituye la base para el desarrollo de la convivencia y las prácticas motrices ya que se busca que los estudiantes desarrollen comportamientos relacionados con el autocontrol, la escucha activa y el reconocimiento de los otros. El segundo nivel se relaciona con la participación y el esfuerzo en el cual se pretende que los estudiantes se involucren constantemente en las actividades y del mismo modo persistan o desarrollen la resiliencia frente a situaciones difíciles. El tercer nivel se centra en la autonomía personal la cual esta encaminada a favorecer la capacidad de los estudiantes por tomar decisiones responsables y autorregular los propios comportamientos que emerjan en las situaciones de juego. El cuarto nivel se relaciona con la ayuda a los demás y el liderazgo, en este sentido, con este nivel se busca promover en los estudiantes conductas de cooperación, apoyo mutuo, liderazgo y trabajo en equipo. Y el quinto nivel el cual tiene como propósito la transferencia de los aprendizajes a otros contextos, en otras palabras, llevar hacia otros ámbitos o contextos de la vida cotidiana los aprendizajes desarrollados en la práctica del Fútbol.

Del mismo modo, la evidencia empírica respalda ampliamente la eficiencia del MRPS en contextos educativos y prueba de ellos es la revisión sistemática desarrollada por Navarro et al., (2024) donde se encontraron efectos significativos sobre variables como la responsabilidad social, la responsabilidad personal, le deportividad , la autonomía y mejoras en las relaciones

sociales, concluyendo para los autores que el MRPS posee un elevado potencial educativo para promover el desarrollo integral de los estudiantes y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el MRPS es un referente pedagógico central en esta investigación ya que sus diferentes niveles de responsabilidad muestran mejoras en la participación, la convivencia entre otras variables que fortalecen el desarrollo de valores de los estudiantes. Sin embargo, la incorporación del modelo no supone una aplicación rígida o mecánica del modelo original, sino que se plantea una adaptación contextualizada a las características de la población universitaria, reconociendo que los estudiantes presentan niveles y experiencias diferentes a los jóvenes escolares.

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Valores

El concepto de valores se puede dimensionar desde diferentes áreas del conocimiento, que se entrelazan entre cada una para aportar al desarrollo humano y la construcción de procesos de convivencia social. Según Frondizi (2011) los valores son un elemento “equivalente a lo que nos agrada, dijeron unos; se identifica con lo deseado, agregaron otros: es el objeto de nuestro interés, insistieron unos terceros...el valor, para estos filósofos, se reduce a meras vivencias”. Dicho esto, los valores se pueden comprender como creencias, principios o criterios que orientan las conductas de los sujetos dentro de una sociedad para Bolívar (1998) en la cultura de un grupo social o de una comunidad, se debe incluir una formación estricta en valores, ya que, establecerá las normas en dicho grupo. En este sentido, los valores inmersos en el deporte adquieren una mayor relevancia debido a que la práctica en sí misma constituye un espacio de relaciones

sociales donde surgen situaciones donde se vivencia el respeto, la responsabilidad, la toma de decisiones éticas, la honestidad, el liderazgo, el autocontrol, el dominio de comportamientos y la justicia.

Por consiguiente, es importante entender que los valores; son un conjunto de conductas que regulan el comportamiento del ser humano y la sociedad que lo rodea, como lo menciona Antonio Bolívar los valores están “configurados por las dimensiones conceptuales (*conocer*), habilidades o procedimientos (*hacer*), y por pautas de conducta, normas sociales y valores que posibiliten desarrollarse moralmente (*ser*) y convivir juntos” (Bolívar, 1998). En relación a lo anterior, Jose María Cagical observaba el deporte como una práctica cultural y educativa con la fuerza para poder contribuir en el desarrollo integral del ser humano. Dicho lo cual, para Cagical (1983), el deporte en sí, tiene en esencia un valor pedagógico y más cuando la práctica tiene experiencias orientadas hacia la convivencia, la disciplina y la formación moral.

En palabras de Enrique Gervilla (2000), todo escenario donde se desarrolle un acto educativo tiene relación, directa o indirecta con los valores. Además, que la dimensión pedagógica del deporte se encuentra relacionada con la capacidad de generar experiencias motrices significativas que tengan relación con la superación personal, la cooperación colectiva, el respeto hacia las normas y la regulación de emociones ante interacciones sociales. En otras palabras, hay actitudes y valores propios del modo de actuar en un campo del saber, que también deben formar parte de los contenidos de enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo de esta forma que los valores tienen vínculo directo con la construcción de conductas y comportamientos en las personas.

Por otra parte, Enrique Gervilla (2000) menciona la facultad de crear un ambiente simbólico de valores y de bienes culturales, motivo por el cual en Pierre Bourdieu (1983) se

reconoce el deporte desde una mirada crítica como un campo social que se ve inmerso en relaciones de poder, capital simbólico y procesos culturales. Esto quiere decir, un capital de prácticas deportivas que no son neutras, sino que están condicionadas por la manera en cómo los sujetos edifican sus significados, comportamientos o identidades.

A raíz de esto, los valores que están inmersos en el deporte dependen de las experiencias pedagógicas, culturales o institucionales donde se desarrolle la práctica deportiva. Sin embargo, desde una perspectiva de pedagogía deportiva contemporánea como la plantea, Ruiz Omeñaca et al., (2015), se postula que los valores no surgen esporádicamente de la práctica deportiva si no todo lo contrario requieren de una mediación pedagógica estructurada e intencionada. Por lo tanto, los valores son una construcción de conductas, reglas, criterios o parámetros que marcan la relación capital y existencial entre los individuos que estén en un mismo círculo social.

2.2.2 Formación en valores en educación superior

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1997) destaca que toda práctica educativa tiene una dimensión ética y política, por lo tanto, la educación superior debe favorecer experiencias de conciencia crítica, responsabilidad social y autonomía. En este sentido, esto implica comprender que la formación profesional no debe únicamente limitarse a la adquisición de saberes teóricos, o conceptuales de cada disciplina sino en la promoción de competencias relacionadas con la convivencia, el liderazgo, el respeto por las reglas, la responsabilidad social y el autocontrol emocional. Esto con el propósito de formar profesionales más humanos con principios éticos y democráticos.

De este mismo modo, Barba Martin et al., (2003) afirman que, si bien la formación en valores es indispensable para el ser humano, normalmente el aprendizaje de estos se da en etapas

de infancia, pero considera que tiene una gran importancia enseñarlos en la educación formal. En otras palabras, para esta investigación es vital que los profesionales desarrollen y fortalezcan su formación en valores teniendo en cuenta el nivel de transferencia del MRPS puesto que las profesiones serán las personas que formaran equipos de trabajo, tomaran decisiones y asumirán liderazgos sociales con lo cual se hace necesaria la formación de profesionales íntegros.

De igual manera, Según Barba Martin et al. (2003) comprenden que la educación universitaria no puede descuidar o relegar la formación en valores de sus estudiantes. Por lo tanto, es importante destacar, que las universidades tienen una responsabilidad social destacable en el fortalecimiento de la ética de los estudiantes, ya que, serán las personas que toman las decisiones en relación a la construcción de país.

2.2.3 Fútbol formativo

El Fútbol principalmente en sus etapas formativas es comprendido como un proceso pedagógico que integra un desarrollo físico, cognitivo, táctico, emocional y social mediante experiencias mediadas por el juego puesto que reconoce el potencial educativo del Fútbol como un medio para la transformación social y el desarrollo del ser. Por consiguiente, el Fútbol formativo no solo se encarga de enseñar los fundamentos técnicos o tácticos, sino por el contrario sus dimensiones pedagógicas se orientan al desarrollo de la formación del ser en todas sus dimensiones.

Dicho lo cual, Horst Wein, afirmaba que el aprendizaje del Fútbol debe desarrollarse a partir de experiencias basadas en situaciones reales del juego favoreciendo la comprensión táctica, la creatividad y la toma de decisiones. Wein (2004) afirma en este sentido que el aprendizaje significativo surge cuando el deportista interactúa constantemente en la solución de

problemas motrices y la comprensión de la lógica interna del juego. Desde esta visión, la práctica deportiva deja de basarse en las repeticiones mecánicas de gestos técnicos y se trasmuta hacia el desarrollo de la autonomía e inteligencia táctica dentro del contexto deportivo.

Adicionalmente, Garganta (2015) argumenta que el Fútbol es un sistema dinámico y complejo que se caracteriza por relaciones permanentes de cooperación-oposición. Por ende, su práctica debe centrarse en el desarrollo de la inteligencia contextual del jugador y su pensamiento táctico. No obstante, el aprendizaje en deportes colectivos tiene una dependencia en la capacidad que tiene el deportista para percibir información relevante, tomar decisiones correctas dentro de escenarios de incertidumbre e interpretar situaciones que exijan un cambio inmediato. Dicho esto, el Fútbol formativo requiere de métodos que incentiven a la participación consciente y reflexiva del deportista durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la experiencia formativa es significativa cuando los deportistas y estudiantes además de su desarrollo físico y perceptivo motriz adquieren un compromiso ético donde se fomente el respeto, la cooperación y responsabilidad dentro de la práctica.

2.2.4 Competencias axiológicas en el deporte

Las competencias axiológicas en el deporte se entienden como el conjunto de valores, actitudes y principios éticos que orientan el proceso formativo de los estudiantes. Estas competencias se manifiestan en la manera en como los participantes establecen relaciones con los demás, en la forma en que resuelven conflictos, asumen responsabilidades y toman decisiones frente a las diversas situaciones en las que se desarrollan. Desde el campo de la Educación Física, la Recreación y el Deporte diferentes documentos curriculares han reconocido la importancia de esta dimensión formativa, ya que, asumen “una tarea de formación personal y

social de tal naturaleza que el alcance de sus logros es caracterizado por la visión desde la cual se establecen relaciones e interrelaciones en distintos campos de desenvolvimiento” (MEN, 2000). Reconociendo así que estas disciplinas no se limitan al desarrollo de capacidades o competencias motrices, sino que también participan y son importantes en la construcción de valores y formas de convivencia.

Esta postura, se sustenta en las Orientaciones Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte las cuales reconocen es un medio importante en la formación de los estudiantes, ya que, permite a los estudiantes afrontar los desafíos personales, sociales e históricos de la vida contemporánea. En este sentido, el documento señala que “una formación integral contribuye a que niños, niñas, adolescentes y jóvenes asuman plenamente los desafíos personales propios del devenir continuo de la vida y del dinamismo social” (MEN, 2022). Por lo tanto, la competencia axiológica se relacionará con el cuidado de sí mismo, el cuidado de los otros, la construcción de relaciones positivas y el fortalecimiento de valores a través de experiencias corporales y lúdicas, comprendiendo que su formación no se produce únicamente a través de la teoría sino de experiencias prácticas. Y en la investigación *praxis* desde experiencias que posibiliten la reflexión sobre las propias acciones y sus consecuencias en las dinámicas del grupo.

2.3 Marco de Antecedentes.

Los antecedentes de la presente investigación se realizaron a partir de un rastreo bibliográfico en diferentes motores de búsqueda, bases de datos científicas y repositorios institucionales como lo fueron *ReserachGate*, *Eric*, *Google Academico*, *SportDiscus*, *Scopus*, *Web Of Science*, *SciElo* y *Redalyc*, *Dialnet* con el propósito de identificar estudios relacionados con el fútbol, el deporte formativo, la educación en valores y los programas pedagógicos

mediados por esta práctica deportiva. A partir de allí, se elaboró una matriz de análisis documental que permitió sistematizar la información encontrada y organizar los artículos según su nivel de relevancia.

Esta búsqueda se orienta principalmente a la identificación de artículos científicos y trabajos de grado que permitieran reconocer el estado actual del deporte como medio formativo y en este caso particular del fútbol como escenario para el desarrollo de valores. Para ello, se emplearon diferentes ecuaciones de búsqueda o palabras clave asociadas a este objeto de estudio, entre ellas: *fútbol y valores, deporte y formación en valores, fútbol formativo, deporte universitario, educación en valores a través del deporte*; estas búsquedas se combinaron con operadores booleanos como AND y OR con el propósito de ampliar y precisar la búsqueda de la información.

A partir de este rastreo y depuración de la información se seleccionaron aquellos antecedentes con un mayor nivel de pertinencia para este estudio, en este sentido, los que abordaron programas formativos mediados por el deporte e investigaciones sobre el fútbol y valores. Estas investigaciones permitieron comprender la aplicación del MRPS y el CUVADE modelos orientados al desarrollo y evaluación de valores. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado se reconoció que existe una producción investigativa relevante en relación al deporte y los valores. Sin embargo, se evidencio vacíos respecto al análisis específico de programas de fútbol formativo o educación en valores en contextos de educación superior.

Dicho esto, los antecedentes permiten afirmar que el deporte ha sido abordado como un medio para la formación humana. Sin embargo, existe poca información empírica sobre la relación específica de un solo deporte con el desarrollo de valores. Por ello, este estudio se ubica

en un campo de estudio, pero poco explorado en lo que respecta al fútbol y el desarrollo de valores en contextos de educación superior.

En esta dirección uno de los antecedentes de esta investigación fue el estudio desarrollado por (Jasso et al., 2013) titulado *Estrategia de promoción de valores a través del fútbol en la escuela Frida Kahlo de la ciudad de Chihuahua* el cual tiene como propósito impulsar la formación de valores mediante el fútbol en estudiantes escolares de cuarto y quinto grado principalmente en valores como el respeto, la responsabilidad, la disciplina y el trabajo en equipo. Entre los resultados de este estudio, los autores aportan que se pueden desarrollar cambios significativos en variables como el respeto, la responsabilidad y la disciplina a través de la práctica deportiva del fútbol, así como mejoras en los indicadores de los mismos, ejemplo de ello en el estudio se evidencia un aumento en las responsabilidades asumidas dentro de las actividades del docente que pasaron de un 65.8% a un 85%. En este sentido concluyen que el proyecto dejó grandes huellas en todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior (Pozo et al., 2022) en el artículo *Effects on empathy and emotional intelligence of a Teaching Personal and Social Responsibility programme in physical education* analizaron los efectos de un programa basado en el modelo de responsabilidad personal y social en estudiantes de educación física entre los 10 y los 12 años mediante un diseño cuasiexperimental con 210 estudiantes durante ocho meses. En este sentido los autores estructuran el programa a partir de los diferentes niveles del modelo y encontraron mejoras significativas en algunas variables como la empatía y la inteligencia emocional. En concreto se evidencio que el programa mejoró los sentimientos de tristeza de los estudiantes ($p < .05$) y que en contextos socioeconómicos más vulnerables se observaron mejoras en variables como *inteligencia emocional* ($p < .017$), *atención* ($p < .05$), y *reparación emocional* ($p < .026$)

comprobando así la efectividad del programa para fomentar competencias sociales y emocionales basadas en el MRPS.

Tiempo después (Miranda et al., 2024) en el artículo *Estado actual de la investigación sobre valores en el contexto deportivo* realizaron una revisión sistemática con el objetivo de conocer el estado actual de conocimiento sobre los valores en el contexto deportivo. Donde encontraron 437 artículos y de los cuales solo se seleccionaron 43 que cumplieran con los criterios de inclusión a partir de la búsqueda en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*. Dicho lo cual encontraron en sus resultados cuatro dimensiones que estructuran las investigaciones sobre valores en el deporte: juego limpio, valores personales, dinámicas de género y normas sociales, sosteniendo que los valores dentro del contexto deportivo son multifacéticos y han permitido una mejor comprensión sobre la conducta y el desarrollo de la personalidad de los deportistas.

En este sentido, los antecedentes tenidos en cuenta para la investigación permiten reconocer que el deporte ha sido considerado un medio para la formación en valores en distintos contextos. Asimismo, evidencian que modelos como el MRPS han mostrado resultados positivos en las variables relacionadas con los valores mientras que las revisiones sistemáticas confirman que es un campo de investigación vigente. No obstante, se identifica que gran parte de los estudiantes han sido desarrollados en población escolar o en procesos de iniciación deportiva por lo que las investigaciones centradas en el desarrollo de valores en poblaciones mayores siguen siendo limitadas especialmente si no lo analizamos en la práctica deportiva del fútbol o de los contextos universitarios.

2.4 Marco Legal

El marco legal de la presente investigación se sustenta en un conjunto de normativas nacionales e internacionales que orientan la educación superior, el deporte como práctica formativa y las condiciones bioéticas de la investigación. En este sentido, dichas normativas permiten orientar el programa de fútbol formativo no solo como una práctica pedagógica sino también como un programa basado en principios éticos vinculados con la formación integral, la protección de los participantes y el desarrollo de valores.

En el ámbito nacional, la Constitución Política de Colombia constituye el primer referente. En particular, el *artículo 52* que reconoce el deporte y la recreación como una práctica vinculada a la formación integral y al mejoramiento de la salud. Asimismo, el *artículo 67 establece* que la educación es un derecho y un servicio con función social orientado a la formación en valores, el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. En conjunto, estos artículos permiten sustentar que el programa no se limita al desarrollo de la práctica deportiva, sino que posee finalidades formativas, éticas y sociales.

De forma complementaria, la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio de educación superior en Colombia y que adquiere relevancia en la presente investigación puesto que se desarrolló en el contexto universitario. Esta ley concibe la educación superior como un proceso orientado a la formación integral, el desarrollo cultural y el compromiso ético de los estudiantes.

En relación con el campo deportivo, la Ley 181 de 1995 o Ley del Deporte debido a que establece las orientaciones para el fomento del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, en este sentido es importante para esta investigación, ya que no solo se comprende

el deporte como una práctica competitiva sino como un medio con alcance social, educativo y formativo.

Desde la investigación la Resolución 8430 es un referente porque establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en Colombia. En este sentido, se justifica su implementación en este marco por la participación directa de los estudiantes universitarios a través de los instrumentos de recolección de información que exigen el respeto por los principios como el consentimiento informado, la confidencialidad y la protección de datos de los participantes del estudio. Bajo esta misma lógica, la Ley 15811 de 2012 puesto que regula en el país la protección de datos personas y el derecho de las personas a conocer, actualizar y rectificar la información aportada.

En el plano internacional, se destaca la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte de la UNESCO de 2015 que reconoce en estas prácticas un derecho fundamental de la humanidad al generar beneficios en las personas y la sociedad. Igualmente, la carta resalta la importancia de la investigación, la evaluación y la integridad y valores éticos que el deporte puede aportar.

Finalmente, la Declaración de Helsinki como referente de para la investigación debido a que aporta principios fundamentales relacionados con la dignidad, el bienestar, la seguridad y la protección de los participantes durante el proceso investigación.

3 Diseño metodológico

La postura metodológica desde la cual se abordará el problema de estudio de la investigación determinará la forma en que se recolectan, analizan e interpretan los datos. Bajo esta lógica, la investigación puede desarrollarse bajo enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos de acuerdo a la investigación y objetivos planteados, en palabras del investigador mexicano (Hernández et al., 2018) “Los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto constituyen rutas posibles para resolver problemas de investigación. Todos resultan igualmente valiosos y son hasta ahora, los mejores métodos para investigar y generar conocimientos”.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, en este capítulo se presentará el diseño metodológico que orientará la investigación, así como su enfoque, alcance y diseño; asimismo, la descripción de la población y la muestra que delimitó el contexto de intervención del proceso investigativo. Además, las técnicas e instrumentos de recolección de información, sus categorías de análisis y el plan de análisis coherente con la postura metodológica.

3.1.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación muestra la forma a partir de la cual se analiza y se aborda la información del estudio desde el momento en que se recolectan hasta el análisis e interpretación de los datos. En esta línea, los enfoques cuantitativo y cualitativo se diferencian por sus propósitos, alcances y formas de comprender el fenómeno investigativo; mientras tanto, el enfoque mixto surge como una alternativa que integra ambos paradigmas con el fin de alcanzar una comprensión más amplia del fenómeno. En relación a esto, (Hernández et al., 2018, pág. 651) señalan que el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico” y en cambio, el enfoque

cualitativo “se enfoca en comprender los fenómenos desde la experiencia de los participantes con información narrativa y visual a través de análisis de textos y elementos audiovisuales” lo cual, demuestra que, el uso de ambas metodologías es una oportunidad para comprender y profundizar el fenómeno a investigar.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se desarrolla a partir de un *enfoque mixto*, ya que integra la medición de variables con la comprensión fenomenológica de los significados construidos por los participantes. Según (Hernández et al., 2018) los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta ... para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” motivo por el cual, a partir de aquí, el enfoque cuantitativo permitirá analizar los cambios en los niveles iniciales y finales de los valores desde la medición numérica y, el enfoque cualitativo dará a conocer las percepciones y experiencias de la población durante el proceso formativo e investigativo con el propósito de integrarlos de forma coherente y de esta forma explicar el estudio de manera integral.

De esta forma, el *enfoque mixto* responde a la necesidad de comprender la formación en valores desde una perspectiva integral, ya que los valores no solo deben ser medidos, sino también deben ser interpretados y entendidos según las experiencias construidas por la población. Estos aspectos conllevan a la medición de cambios en los niveles de valores y la comprensión de las experiencias, vivencias y significados desarrollados por los estudiantes durante el programa; es decir, en términos cuantitativos, el enfoque se justifica debido a la aplicación de cuestionarios como el CUVADE y el MRPS en diferentes momentos para

identificar los niveles de valores en los estudiantes y, asimismo implementar técnicas e instrumentos cualitativos como las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo para profundizar y analizar las percepciones y transformaciones de los estudiantes durante el proceso formativo. En este sentido, el *enfoque mixto* permite integrar ambos enfoques para analizar, identificar, explorar y explicar de forma más completa el fortalecimiento de valores en los estudiantes de la cátedra.

3.1.2 Alcance de la investigación

El alcance de la investigación hace referencia al nivel de profundidad con el que se abordará el estudio. Este aspecto es importante, ya que permite establecer los límites conceptuales y metodológicos de la investigación. En este sentido, (Hernández et al, 2018) plantean que las investigaciones pueden desarrollar alcances de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo que dependen del planteamiento del problema, y el nivel de profundidad que se pretende alcanzar en la investigación.

En función de lo anterior, la presente investigación desarrolló un *estudio descriptivo-comparativo* dado que busca describir el fenómeno investigativo o, como lo plantean (Hernández et al., 2018) “los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis”. Bajo esta lógica, se recopilarán datos y se presentará la información de los conceptos y variables en la investigación; en otras palabras, se recolectarán discursos y se reportará los cambios observables en los niveles de valores de la población a partir de la implementación del programa basado en fútbol.

Del mismo modo, el estudio es *comparativo* ya que no se limita a describir los niveles de valores de los estudiantes, sino que también, establece una comparación entre los momentos de implementación del estudio, ya sea en su etapa inicial de pretest o en la final de posttest, estableciendo una diferenciación entre los momentos iniciales y finales. Según (Hernández et al., 2014) “las comparaciones obtenidas en las variables siguen una lógica del diseño cuasiexperimental pretest-posttest” para identificar las variaciones en los niveles de valores.

Con base en lo anterior, la investigación se adecua a las características de un *estudio descriptivo-comparativo*, en la medida en que se limita a reportar la información señalada por la muestra poblacional y no busca establecer relaciones de causalidad, sino describir los cambios y transformaciones observadas en los participantes, además de comparar los cambios observados entre los momentos iniciales y finales del programa formativo.

3.1.3 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación de acuerdo con (Hernández et al., 2018) hace referencia a el “plan o estrategia concebida para obtener la información que deseas con el propósito de responder al planteamiento del problema”. En otras palabras, el diseño permite organizar los procedimientos necesarios de recolección y análisis de la información para responder el problema investigativo.

Considerando lo anterior, la presente investigación se desarrolla bajo un *diseño cuasi-experimental*⁵, ya que busca analizar los cambios en los niveles de valores de la muestra

⁵ “Los cuasi experimentales, fundamentalmente y preferentemente utilizan sofisticadas técnicas para la recogida de datos con instrumentos como los test, las pruebas objetivas, las escalas, los cuestionarios y la observación sistemática” (Bisquerra, 1989).

poblacional a partir de la implementación de un programa formativo basado en el fútbol, de igual manera, los cuasi experimentales se caracterizan por la manipulación de una variable independiente. En este caso, el programa de fútbol formativo, teniendo en cuenta lo anterior y, como lo indica (Hernández et al., 2018) es importante mencionar que “En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos” lo cual es una característica real dentro de los contextos educativos.

En este orden de ideas, esta investigación posee un *diseño cuasi-experimental* de un solo grupo con pretest y posttest, donde se realiza una medición inicial, seguido de la implementación del programa y posteriormente una medición final que permitan identificar los cambios y las transformaciones en los niveles de valores de la muestra poblacional.

3.1.4 Población y muestra

3.1.4.1 Población

La población en la investigación indica el conjunto completo de personas sobre las cuales se recolecta información para dar respuesta al problema de estudio. Tal como lo señala (Hernández et al., 2018) “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. Para definirla, se deben establecer criterios específicos que permitan identificar el conjunto de individuos que garanticen la pertinencia, validez y aplicabilidad de los resultados dentro de la investigación.

Dicho esto, la *población* objeto de estudio de esta investigación, estuvo conformada por estudiantes universitarios, adultos mayores de 18 años de la Universidad del Rosario, quienes

pertenecen a los programas de la sede de *Emprendimiento, Innovación y Creación* en la ciudad de Bogotá, quienes se encontraban matriculados en la institución de educación superior y, que manifestaron participar de manera voluntaria en este trabajo investigativo.

3.1.4.2 Muestra

La muestra como lo destaca (Hernández., 2018) “es un subgrupo de la población o universo que te interesa, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes y deberá ser representativa de dicha población”. En este sentido, es el subconjunto que participa directamente en la investigación y del cual se recolecta la información para analizar el problema investigativo.

Desde este enfoque, la *muestra* de la presente investigación estuvo conformada por (n=22) estudiantes universitarios mayores de edad que participaron de la cátedra “Fútbol y Valores” de la Universidad del Rosario; de esta forma, este estudio se desarrolló con el grupo previamente conformado.

Tabla 1 *Caracterización de los participantes*

Código	Sexo	Edad	Programa Académico
EST-1	Masculino	18	Administración de Empresas
EST-2	Masculino	20	Arquitectura
EST-3	Masculino	20	Negocios Internacionales
EST-4	Masculino	20	Negocios Internacionales
EST-5	Masculino	22	Economía
EST-6	Masculino	20	Finanzas
EST-7	Masculino	23	Administrador de Empresas
EST-8	Masculino	23	Economía

EST-9	Masculino	26	Administración de Negocios Internacionales
EST-10	Masculino	21	Economía
EST-11	Masculino	25	Emprendimiento
EST-12	Masculino	21	Economía
EST-13	Masculino	19	Negocios Internacionales
EST-14	Masculino	22	Finanzas
EST-15	Masculino	22	Economía
EST-16	Masculino	20	Administración de Empresas
EST-17	Masculino	26	Jurisprudencia
EST-18	Masculino	22	Economía
EST-19	Masculino	22	Economía
EST-20	Masculino	23	Finanzas
EST-21	Masculino	23	Administración de Empresas
EST-22	Masculino	24	Economía

Fuente *Elaboración propia.*

3.1.5 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo se asocia con el proceso a través del cual se seleccionan los participantes que hacen parte de la investigación; en este sentido, la investigación se desarrolló a partir de un *muestreo no probabilístico por conveniencia* teniendo en cuenta que, para (Hernández et al., 2018) “las muestras no probabilísticas, la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación”. Es decir, el proceso de selección de los participantes no dependió de la

probabilidad, sino de las características mencionadas anteriormente de la investigación, y del proceso en la toma de decisiones de los investigadores, considerando que los participantes fueron seleccionados por su disponibilidad y acceso dentro del contexto académico donde se desarrolló el estudio. En otras palabras, una muestra conformada por estudiantes inscritos en la cátedra de “Fútbol y Valores” en la UR con un grupo que ya se encontraba constituido.

3.1.6 Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos de recolección de información conforman los medios desde los cuales se recolecta la información necesaria y adecuada para dar una respuesta al problema de investigación. Así pues, (Hernández et al., 2018) señala que las *técnicas* son los procedimientos o protocolos necesarios para recolectar la información y los *instrumentos* son las herramientas específicas con las que se recolecta la información.

En consecuencia, la presente investigación emplea *técnicas* de recolección de la información de carácter cuantitativo y cualitativo teniendo en cuenta el enfoque mixto establecido. Del mismo modo, se utilizan *instrumentos* como el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, el cuestionario CUVADE, las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo, los cuales permiten medir el nivel de valores de los estudiantes y obtener información complementaria para el desarrollo de la investigación.

3.1.6.1 Modelo de Responsabilidad Personal y Social - MRPS

El modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) planteado por Donald Hellison (1995) se emplea en la presente investigación como referente para la construcción del instrumento de recolección de información cuantitativa, ya que se utilizará con el propósito de

conocer el desarrollo de los valores en los estudiantes de la cátedra de la UR durante el programa de fútbol formativo basado en valores a través de una escala numérica. En este sentido, es importante destacar que este MRPS ha sido ampliamente utilizado en el campo de la educación física y el deporte como se evidencia en (Escartí et al., 2013) en el cual “Diferentes autores consideran que este modelo es de gran utilidad para enseñar responsabilidad tanto en contextos de educación física como deportivos para jóvenes” entendiendo que el modelo comprende la responsabilidad desde una perspectiva ontológica, es decir, desde una dimensión moral y axiológica.

Por lo tanto, el MRPS y este instrumento fue diseñado a partir de los niveles de responsabilidad propuestos en el modelo de Hellison, los cuales organizan el proceso formativo de manera progresiva. Estos niveles comprenden: el respeto, la participación, la autonomía, la ayuda a los demás y la transferencia a otros contextos, lo cual permite observar el cambio en los procesos de desarrollo personal y social de los estudiantes; de esta forma, a partir de este sistema de niveles, se elaboró un cuestionario compuesto por 23 ítems organizados por niveles y de forma progresiva en relación con los propuestos para que cada ítem responda a un nivel del modelo. Asimismo, el cuestionario se desarrolla a través de una escala tipo Likert de cinco niveles⁶, la cual permite cuantificar la frecuencia con la que los estudiantes vivencian o experimentan los niveles del modelo durante la práctica deportiva.

En este sentido, este cuestionario se organiza en tres secciones, la primera relacionada a un consentimiento que garantiza la participación voluntaria del cuestionario, la segunda enfocada

⁶ 1: Nunca 2: Rara vez 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre

hacia la caracterización sociodemográfica de la población y, una tercera que representa el MRPS en la cual se desarrollan los cinco niveles propuestos en el modelo.

Tabla 2 *Niveles del Cuestionario basado en el MRPS*

Nivel MRPS	Dimensión	Descripción	Ítems	Tipo de escala
Nivel 1	Respeto por las normas y los demás	Desarrollo del respeto por los derechos y sentimientos de los demás donde los participantes no se encuentren intimidados o amenazados por nadie, donde cada cual pueda manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado o burlado (Escartí et al, 2005).	9 – 11	Likert de cinco niveles
Nivel 2	Autonomía y autorregulación	Capacidad de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del docente, tomando decisiones que les permitan reflexionar después sobre ello identificando sus propias necesidades y no solo sus intereses (Ponsoda, 2014)	12 – 14	Likert de cinco niveles

Nivel 3	Participación y esfuerzo	Potenciar su implicación en la experiencia y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y el deporte que la conviertan en un nuevo hábito positivo en sus vidas, promoviendo una participación sin discriminación donde todos parten con igualdad de oportunidades destacando el esfuerzo y la persistencia. (Jiménez, 2000)	15 – 17	Likert de cinco niveles
Nivel 4	Liderazgo y ayuda a los demás	En la empatía y el liderazgo deben darse cuenta de que los demás pueden tener un punto de vista diferente del suyo y tienen que aprender a respetarlo, trabajando de forma cohesionada, siendo responsables de decisiones, ayudando a otros sin arrogancia y sin dogmatismo, solo si otros precisan o quieren ayuda. (Pardo, 2008)	18 - 20	Likert de cinco niveles

Nivel 5	Transferencia a otros contextos	Aplicación a otros contextos de su vida lo que han aprendido en los cuatro niveles anteriores del programa (Escartí et al., 2005)	21 - 23	Likert de cinco niveles
----------------	---------------------------------	---	---------	-------------------------

Fuente *Elaboración propia a partir del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.*

3.1.6.2 Cuestionario sobre valores en deportes de equipo – CUVADE

El cuestionario sobre valores en deportes de equipo CUVADE desarrollado por los investigadores de la Universidad de la Rioja (Ruiz et al., 2017) se utiliza en la presente investigación como instrumento de recolección de información cuantitativa, ya que, como lo postulan los autores “Este instrumento podrá aportar información relativa al sistema axiológico que sirve de soporte a la actuación de las personas que participan en la actividad deportiva y, añadirá luz sobre la evolución de los valores en función de la participación en situaciones educativas con orientaciones educativas definidas” (pág. 12). Bajo esta lógica, el instrumento abarca los deportes de equipo como espacios privilegiados para la formación y construcción de valores, debido a que los deportes poseen dinámicas de interacción práxica con y sin oposición basadas en la cooperación y la convivencia entre los deportistas. Teniendo en cuenta esto, el CUVADE permitirá analizar y conocer cómo los estudiantes perciben los valores desde la experiencia práxica del fútbol.

Ahora bien, el CUVADE se organiza en dos secciones; en primer lugar, un conjunto de preguntas orientadoras para caracterizar la relación del estudiante con la práctica deportiva, y en

segundo lugar, una valoración mediante una escala tipo Likert de cinco niveles⁷, la cual, se evidencia en el protocolo del cuestionario “señale con una x según lo importante que sea para ti lo que expresa cada frase cuando participas en deportes de equipo” (Ruiz et al, 2017).

A partir de lo anterior, en la presente investigación el CUVADE se implementa en su versión original manteniendo su estructura, escala y redacción original garantizando así la confiabilidad del instrumento para la población universitaria. Por este motivo, el cuestionario aplicado se organiza en tres secciones: consentimiento, caracterización y valores en deportes de equipo. Estos diferentes ítems permiten conocer la importancia que los estudiantes atribuyen a los diferentes valores como el respeto, la cooperación, el esfuerzo, entre otros; permitiendo identificar los cambios y la importancia o jerarquización del sistema de valores en los estudiantes y, a partir de allí potencializar su dimensión axiológica, a través de la práctica deportiva del fútbol según esta investigación.

Tabla 3 *Agrupación de ítems del CUVADE*

Organización analítica	Descripción	Ítems
Valores sociales	Ítems relacionados con el respeto, la ayuda, la convivencia y la resolución de conflictos dentro del contexto deportivo. (Ruiz et al., 2017)	14 - Justicia
		19 – Aceptación social
		30 – Relaciones sociales
		32 - Amistad
		34 - Ayuda

⁷ 1: Nada importante 2: Poco importante 3: Algo importante 4: Bastante importante 5: Muy importante

		35 – Apoyo social
		36 - Bienestar grupal
		37 - Resolución de conflictos
		38 - Respeto
Valores normativos	Asociados con el cumplimiento de las reglas y el comportamiento adecuado dentro de la práctica deportiva. (Ruiz et al., 2017)	15 – Reglas 16 – Conducta deportiva
Valores de rendimiento	Relacionados con el logro y la superación personal, el esfuerzo y el desempeño en la práctica deportiva. (Ruiz et al., 2017)	17 – Ganar 18 – Determinación 20 – Éxito personal 21 – Superación 23 – Habilidades 24 – Inteligencia táctica 28 – Forma física
Valores personales	Ítems relacionados con el disfrute, el bienestar y la percepción positiva de la práctica deportiva. (Ruiz et al., 2017)	25 – Diversión 26 – Bienestar personal 27 - Salud

Valores de equipo	Asociados con la cooperación,	39 – Unión de equipo
	la coordinación o trabajo grupal	40 – Beneficio colectivo
	para alcanzar objetivos	41 – Coordinación
	colectivos dentro del equipo. (Ruiz et al., 2017)	42 – Resultado grupal
Valores individuales	Se relacionan con el beneficio	22 – Admiración
	propio, el reconocimiento	29 – Superioridad
	individual y la comparación con	31 – Estatus social
	otros. (Ruiz et al., 2017)	33- Beneficio propio

Fuente *Elaboración propia a partir del CUVADE* (Ruiz et al., 2017)

3.1.6.3 Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de recolección de información que permite dentro de esta investigación registrar de forma sistemática las experiencias, formas de interactuar y situaciones que se desarrollaron y observaron durante el desarrollo del programa de fútbol formativo, tal como lo postula (Valverde, 1994) al mencionar que el diario de campo es “un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente que incluye información cuantitativa y cualitativa, descriptiva y analítica”. En este sentido, su aporte no solo se limita al registro descriptivo de las experiencias de los estudiantes, sino que amplía la

comprensión y análisis del estudio; en otras palabras, un instrumento que permite abordar a fondo el fenómeno de estudio ya que integra diferentes análisis, dimensiones y componentes.

Ahora bien, el diario de campo en esta investigación se desarrolla como un registro continuo de cada una de las sesiones del programa de fútbol formativo, lo cual, permite observar y registrar situaciones relacionadas con la interacción social, toma de decisiones, resolución de conflictos entre otros componentes axiológicos que se manifiestan durante el programa, motivo por el cual resulta apropiado. Asimismo, permite complementar y analizar la información cuantitativa desde un enfoque interpretativo teniendo en cuenta las experiencias reales desarrolladas en el programa.

Es importante mencionar, que el diario de campo, es un instrumento estructurado de observación donde se deben seguir orientaciones específicas durante el proceso de registro. Dicho esto, el formato de diario de campo implementado incluye instrucciones con el fin de registrar situaciones relacionadas con las dinámicas de la clase y, para ello se organiza en tres momentos de observación, *antes de la observación* enfocado a la comprensión del valor desarrollado en la sesión, *durante la observación*, orientado al registro descriptivo de las situaciones que se manifiestan en la sesión y *después de la observación* para su análisis y reflexión de lo sucedido. Bajo esta perspectiva, el diario de campo permite en palabras de (Valverde, 1994) “medir el pulso situacional de un programa o proyecto social de principio a fin, evaluar la evolución y desarrollo de situaciones individuales, grupales, institucionales, organizacionales o comunales”.

Tabla 4 Dimensiones del diario de campo

Dimensión	Categorías de observación
Cognitiva	Estrategias de aprendizaje observadas
	Toma de decisiones en situaciones de juego (dilemas, consecuencias, razonamiento ético)
	Participación cognitiva (atención a consignas y reflexiones)
Emocional	Reacciones emocionales durante la sesión (entusiasmo, frustración, disfrute etc)
	Autorregulación emocional y control de impulsos (ante errores, contacto físico, decisiones arbitrales)
	Actitudes frente a sus compañeros, empatía y cuidado del otro (reacciones ante errores)
Social	Colaboración entre deportistas y dinámicas de juego (Cooperación y solidaridad)
	Comunicación asertiva y escucha en equipo (Trabajo grupal, indicaciones, feedback)
	Manejo de conflictos (acuerdos, mediaciones, juego limpio)
Aprendizaje	Aplicación y progresión de conocimientos:
	Incorporación de retroalimentación:
	Relación entre los valores y las acciones de juego

Fuente *Elaboración propia*

3.1.6.4 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se ejecutó como técnica cualitativa para profundizar en las experiencias y transformaciones desarrolladas por los estudiantes en relación a los valores propuestos en la implementación del programa de fútbol formativo. Por consiguiente, (Villareal et al., 2022) postulan que “hay diversos tipos de entrevistas; no obstante, en la investigación cualitativa se utiliza normalmente la entrevista semiestructurada. Algunas de las características que la vuelven tan apreciada son su versatilidad, su dinámica sencilla y la posibilidad de generar espacios de diálogo para comprender la perspectiva de los sujetos con gran profundidad”.

En coherencia con lo anterior, se diseñó un guión para la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas a partir de las categorías analíticas relacionadas con los valores abordados en el programa como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, para conocer las experiencias significativas de los estudiantes durante el programa y la transferencia de los aprendizajes a otros escenarios de la vida cotidiana; en este sentido, se organizó la entrevista en tres momentos: el primero como apertura orientado a la caracterización del participante, en el cual se indagaron aspectos generales. El segundo, enfocado a la exploración de experiencias significativas y formativas relacionadas dentro del programa y, finalmente un cierre orientado a la reflexión de los aprendizajes adquiridos en la cátedra.

Conforme a lo planteado, la aplicación de las entrevistas se realizó de forma aleatorizada a seis estudiantes, donde el investigador orientó la conversación para que los estudiantes construyeran su narrativa desde la experiencia en la cátedra para que posteriormente fueran transcritas y analizadas.

Tabla 5. *Relación entre preguntas de la entrevista y categorías de análisis*

Categoría	Subcategorías	Preguntas orientadoras
Autorregulación emocional en contextos deportivos	Regulación emocional y control conductual en la interacción deportiva	▪ ¿Qué situaciones ha vivido en la cátedra que le hayan exigido actuar con respeto? ▪ ¿De qué manera la práctica del fútbol le ha permitido fortalecer su respeto hacia los demás dentro y fuera del campo
	Gestión de la frustración en situaciones competitivas	▪ ¿Cómo reacciona cuando una regla parece injusta? ▪ ¿Qué estrategias ha aprendido en la cátedra para resolver desacuerdos o conflictos con los otros?
Integridad y Honestidad ética en la práctica deportiva	Coherencia ética y transparencia entre normas y comportamiento	▪ ¿Qué significado tiene para usted las normas dentro del juego? ▪ ¿De qué manera asume la responsabilidad de sus acciones o decisiones dentro del equipo?
	Rechazo de conductas antideportivas	▪ ¿Puede compartir una experiencia en la que haya tenido que actuar con justicia y honestidad, aunque fuese en desventaja? ▪ ¿Cuál es el papel de la justicia en la convivencia del grupo?

Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva	Participación equitativa en la toma de decisiones	▪ ¿Ha vivido experiencias de liderazgo y participación dentro de la cátedra? ▪ ¿Cómo influye la cátedra fútbol y valores en su capacidad de tomar decisiones autónomas?
	Corresponsabilidad en dinámicas grupales	▪ ¿Qué experiencias le han permitido reconocer la importancia del esfuerzo colectivo sobre el resultado individual? ▪ ¿Cree que la cooperación vivenciada en la cátedra le sirve en otros espacios?
Construcción de percepción de valores en el deporte	Interiorización de valores	▪ ¿Cómo comprende la solidaridad en el contexto del juego y cómo la aplica en su vida cotidiana? ▪ ¿Cómo se manifiesta la solidaridad entre los compañeros durante los entrenamientos y partidos?
	Transferencia de valores a contextos extra deportivos	▪ ¿El respeto en el fútbol se refleja en otras áreas de su vida? ▪ ¿Qué valores aprendidos en la cátedra ha logrado aplicar en su vida cotidiana?
Razonamiento y toma de decisiones éticas en	Juicio moral y evaluación de consecuencias en situaciones de juego	▪ ¿Cómo influye el diálogo y la comunicación en las dinámicas del grupo?

contextos de presión	¿Qué tipo de comunicación considera más efectiva para llegar a acuerdos dentro del grupo?
Reflexión post acción y ajuste conductual	¿Siente que los valores trabajados en la cátedra han cambiado su forma de pensar o actuar? ¿Cómo ha contribuido la experiencia de la cátedra a su crecimiento como persona?

Fuente *Elaboración propia*

3.1.7 Categorías de análisis

Tabla 6 *Categorías de análisis.*

Categoría	Subcategorías
Autorregulación emocional en contextos deportivos	Regulación emocional y control conductual en la interacción deportiva
	Gestión de la frustración en situaciones competitivas
Integridad y Honestidad ética en la práctica deportiva	Coherencia ética y transparencia entre normas y comportamiento
	Rechazo de conductas antideportivas

Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva	Participación equitativa en la toma de decisiones
	Corresponsabilidad en dinámicas grupales
Construcción de la percepción sobre los valores en el deporte	Interiorización de valores
	Transferencia de valores a contextos extra deportivos
Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión	Juicio moral y evaluación de consecuencias en situaciones de juego
	Reflexión post acción y ajuste conductual

Fuente *Elaboración propia.*

3.1.8 Plan de análisis

El plan de análisis de la presente investigación se desarrolla en coherencia con el enfoque mixto, de diseño cuasi-experimental, para comprender el efecto del programa en el desarrollo de valores en los estudiantes que participaron de la cátedra. En este sentido, el análisis no se limita a la medición de las variables, sino que desarrolla una interpretación fenomenológica de las experiencias y significados construidos en el presente estudio; para ello, desde una perspectiva metodológica, el análisis de datos constituye un proceso significativo que permite transformar la información de los instrumentos en evidencias de análisis que sustenten la comprensión del fenómeno investigativo. En consecuencia, se reconoce según (Flick, 2015) “el análisis de datos

es un proceso sistemático de organización, codificación e interpretación de los datos con el objetivo de comprender los significados que los participantes atribuyeron a sus experiencias”.

En este orden de ideas, el plan de análisis para esta investigación se desarrolló en tres momentos a partir del análisis cualitativo de los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas, el análisis cuantitativo del cuestionario CUVADE y el cuestionario basado en el MRPS y la integración de resultados mediante su triangulación.

Para el caso de la presente investigación, los datos obtenidos en las entrevistas fueron transcritos de audio a texto y luego fueron cargados al software ATLAS.ti 24 donde se crearon diagramas, redes y códigos además de análisis de concurrencias según las categorías de análisis. Este proceso se fundamenta en los planteamientos del análisis cualitativo, teniendo en cuenta a (Flick, 2015) donde “la codificación y categorización permiten organizar y construir interpretaciones en los datos”; a partir de allí, se desarrolló un análisis mediante redes semánticas y agrupamientos en la unión de códigos y subcódigos, lo cual, permitió identificar patrones, relaciones y significados en los discursos y experiencias de los participantes, además de un ejercicio de triangulación, donde se contrapusieron las citas de los estudiantes con los postulados académicos y teóricos para la generación de argumentos, que fueron discutidos y analizados. A partir de esto, se elaboraron las recomendaciones y conclusiones que permitieron responder a los objetivos planteados en el presente estudio.

De igual forma, en el análisis cuantitativo se realizó un análisis descriptivo y comparativo de los datos mediante el software JAMOV 2.7.18 donde se aplicaron medidas de tendencia central *media* y de dispersión *desviación estándar*, además de la aplicación de pruebas de normalidad mediante el estadístico de *Shapiro-Wilk* con el fin de determinar la distribución de

los datos y establecer la pertinencia del uso de pruebas paramétricas o no paramétricas. En este sentido, se desarrolló un análisis inferencial mediante el uso de la *prueba no paramétrica de Wilcoxon* para muestras relacionadas con el *Wilcoxon signed rank test*, debido a la naturaleza de los datos y el tamaño de la muestra ($n=22$). Asimismo, se realizó el estadístico del *tamaño del efecto* (r) para estimar la magnitud de los cambios observados analizando los resultados en términos de significancia o en otras palabras en *valores p*.

Teniendo en cuenta este proceso de análisis cuantitativo, cualitativo y de triangulación se llevó a cabo la discusión de los resultados en relación con las categorías de análisis y nuestro marco epistemológico, lo cual permitió, analizar la contribución del programa de fútbol formativo al fortalecimiento de valores en los estudiantes de la cátedra “Fútbol y Valores” de la UR.

3 Resultados

3.1 Análisis de resultados cualitativos

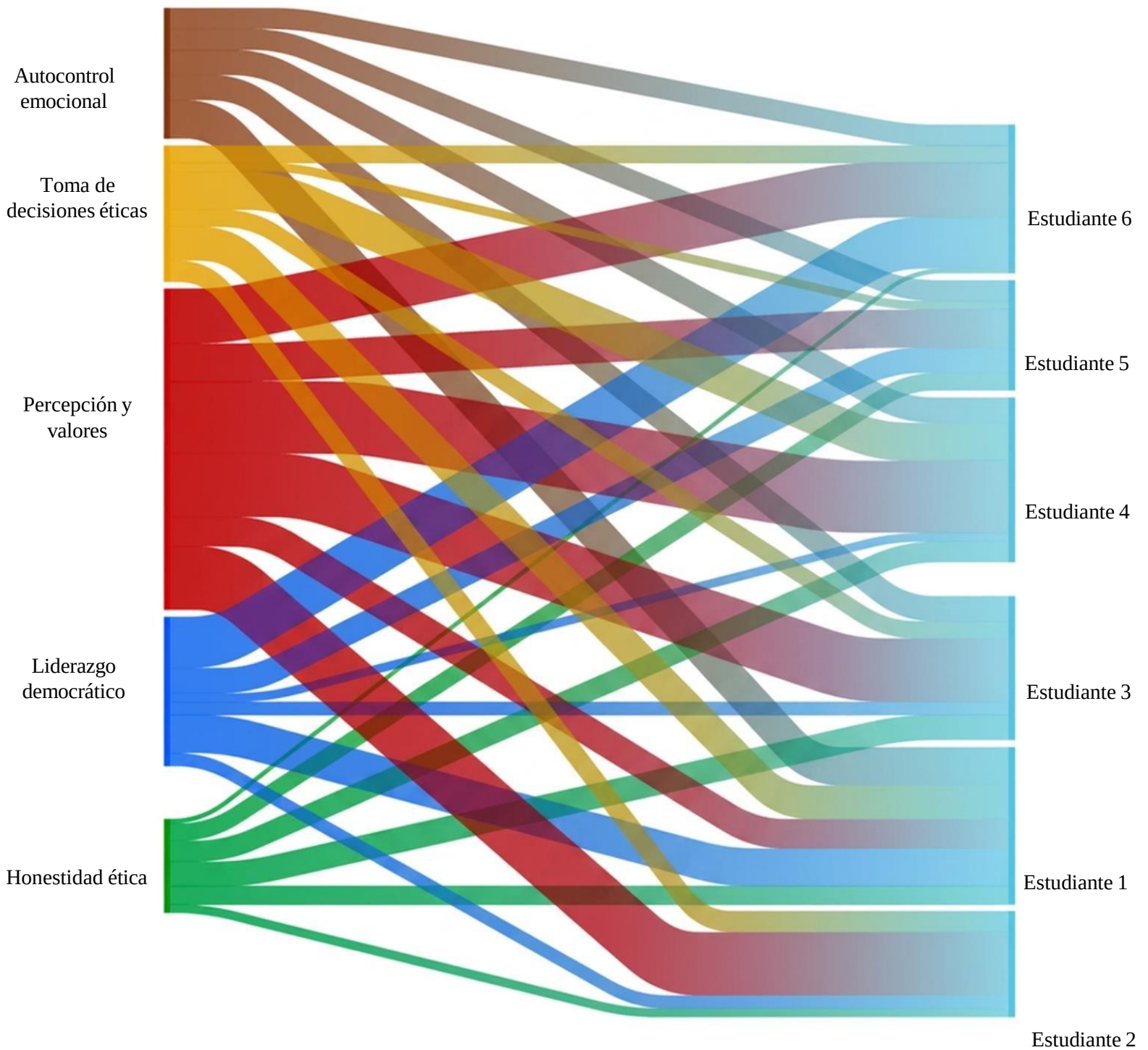
El análisis cualitativo en la presente investigación se desarrolló a partir del proceso de codificación y análisis de entrevistas semiestructuradas ($n=6$) y diarios de campo ($n=14$), los cuales fueron sistematizados en el software ATLAS.ti 2. En consecuencia, del proceso, se identificaron 1.258 citas, organizadas en 5 códigos principales (*categorías de análisis*), y 70 subcódigos los cuales se vinculan a las subcategorías definidas en el estudio, donde se evidenció el vínculo entre cada categoría y los discursos de las participantes.

Desde este punto se construyeron diagramas de Sankey y redes semánticas, que permitieron visualizar la recurrencia de los códigos, así como las relaciones entre las categorías y subcategorías; de esta forma, se identificaron tendencias y vínculos significativos entre los discursos y las experiencias de los diferentes estudiantes.

Ahora bien, estas redes semánticas no se limitan a representar la frecuencia de aparición de los códigos, sino que también, permiten visualizar las conexiones existentes entre las narrativas, las experiencias y las categorías analíticas desarrolladas en la investigación. En otras palabras, visualizar el flujo y su relación directamente proporcional con la categoría de análisis que muestran profundas conexiones para el análisis del estudio.

Conforme a lo planteado, la articulación entre los diagramas de Sankey y las redes semánticas permitieron desarrollar el análisis interpretativo para la construcción de los argumentos analíticos que se vincularon con cada una de las categorías propuestas.

Figura 1 Diagrama de Sankey de las entrevistas



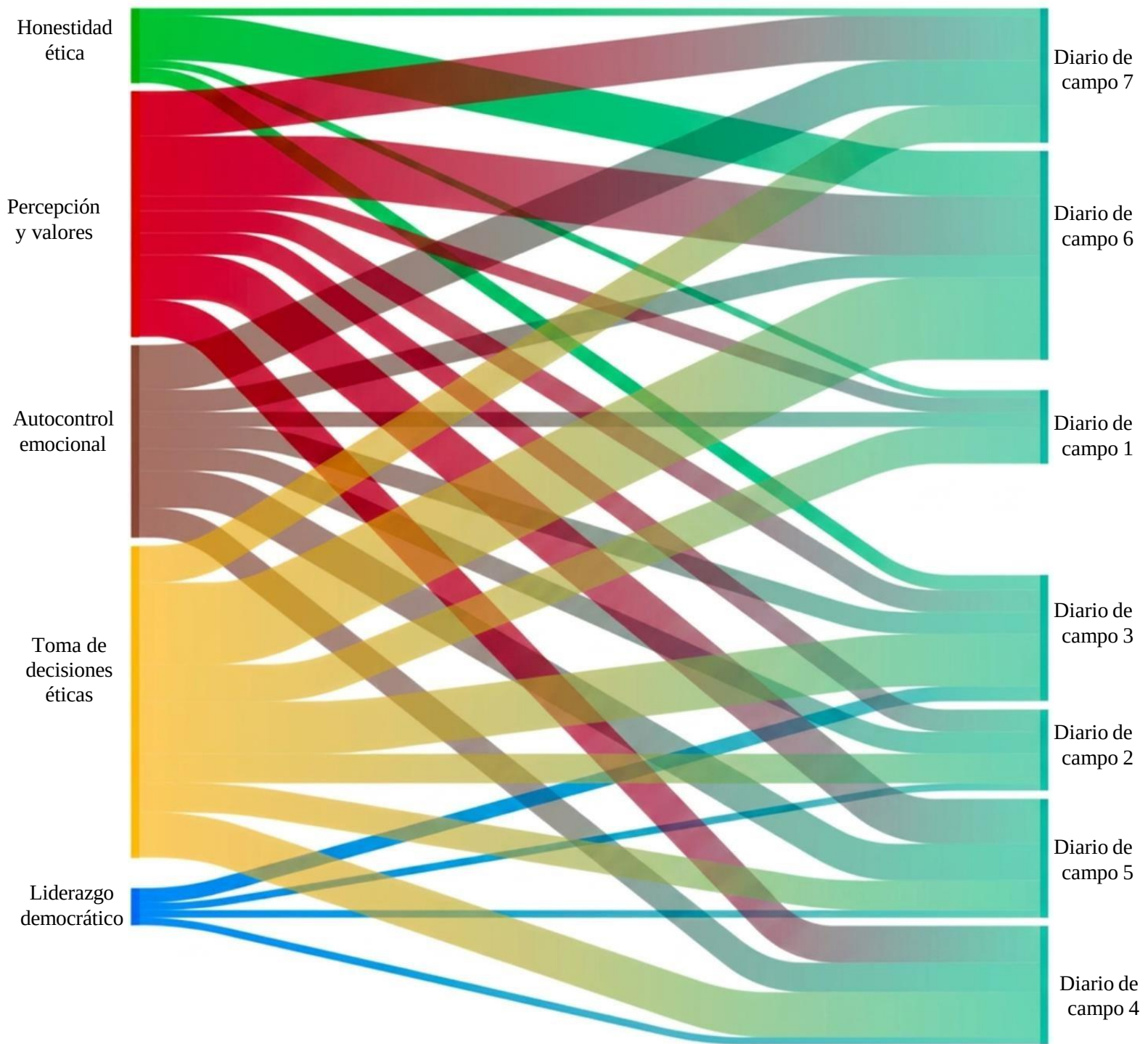
Fuente *Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.*

El diagrama de Sankey de las entrevistas se construyó a partir del proceso de codificación desarrollado en el software ATLAS.ti 24. Este diagrama permite visualizar la distribución y conexión de recurrencias entre las categorías de análisis y los estudiantes entrevistados, donde se visualiza el flujo de densidad relativa de las citas que se asocian a cada categoría. Por lo tanto, el diagrama no solo organiza visualmente la información codificada, sino que, de igual manera facilita la identificación de las tendencias y los niveles de presencia en las categorías del estudio.

En este caso, el análisis del diagrama de Sankey de las entrevistas permitió identificar un total de 432 citas que se distribuyeron entre las categorías y subcategorías de la investigación, en términos específicos, los códigos con mayor presencia corresponden a *Percepciones y valores*(Gr=167), *Toma de decisiones éticas* (Gr=113), *Responsabilidad colectiva* (Gr=94), *Autocontrol emocional* (Gr=87), *Reflexión conductual* (Gr=86), *Transferencia profesional* (Gr=71), los cuales forman los principales núcleos narrativos de las entrevistas.

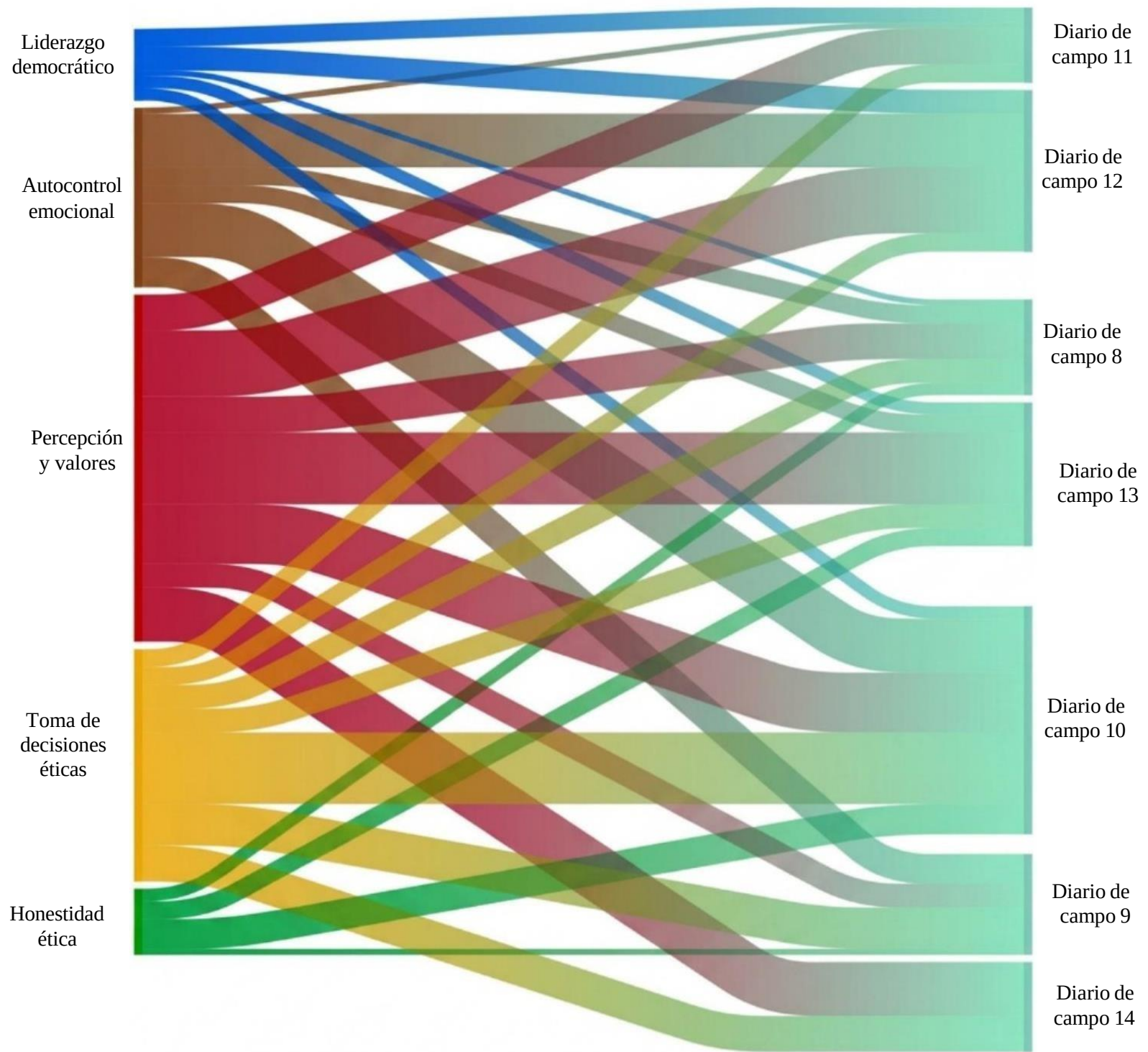
De ahí que, el diagrama muestra que la categoría Construcción de percepción de valores en el deporte representada en el diagrama como *Percepción y valores*, que concentra el mayor flujo visual seguido de Razonamiento, toma de decisiones éticas y Autorregulación emocional en contextos deportivos, permite evidenciar que los discursos de los participantes se orientan principalmente hacia la resignificación de los valores, la reflexión sobre sus decisiones y la regulación de su comportamiento dentro de la experiencia formativa. A su vez, se identificó que existe una relación entre cada categoría y la siguiente recurrencia por estudiante. Por ejemplo: ESE1:79 citas, ESE2:59 citas, ESE3:65 citas, ESE4:81 citas, ESE5:60 citas y ESE6:88 citas mostrando una participación heterogénea, así como diferencias en el nivel de participación.

Figura2 Diagrama de Sankey de los Diarios de campo 1:7



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

Figura3 Diagrama de Sankey de los Diarios de campo 8:14



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

Las figuras 2 y 3 corresponden a los diagramas de Sankey desarrollados a partir del análisis cualitativo realizado en ATLAS.ti 2 de los catorce diarios de campo elaborados durante el desarrollo del programa formativo. De tal manera que, se puede visualizar la recurrencia y flujo de las categorías en cada uno de los diarios mostrando el progreso de cada categoría a lo largo del proceso.

De forma específica se identificaron 820 citas codificadas en los diferentes diarios de campo, relacionados con las categorías y subcategorías, evidenciando que los códigos con mayor recurrencia corresponden a *Percepción y valores (Gr=167)*, *Toma de decisiones éticas (Gr=113)*, *Responsabilidad colectiva (Gr=94)*, *Autocontrol emocional (Gr=87)*, *Reflexión conductual (Gr=86)*, *Transferencia profesional (Gr=71)*, *Respeto activo (Gr=59)* y *Liderazgo democrático (Gr=52)*. De acuerdo a lo anterior, las categorías Construcción de percepción de valores, Razonamiento y Toma de decisiones éticas representan el mayor flujo del programa, lo cual, permite identificar que las sesiones del programa se relacionan con situaciones de juego donde la reflexión sobre los valores, la toma de decisiones y la regulación emocional de los estudiantes frente a situaciones de interacción, conflicto o competencia hicieron parte del proceso formativo.

Además, se evidencia que la distribución de flujos entre los diarios de campo permite reconocer que la recurrencia de los códigos no fue homogénea a lo largo del proceso; es decir, que en las primeras sesiones del programa se observa una menor densidad en las relaciones, mientras que, en sesiones posteriores, el volumen de citas y de flujos aumenta de manera significativa, indicando una mayor participación e interacción, además de reflexiones y comportamientos asociados a la formación en valores. En la misma línea, es importante destacar

que mientras en algunos diarios se presenta un menor flujo de recurrencias, en otros, como por ejemplo en la sexta y décima sesión, muestran una densidad analítica significativa. También, esta situación indica que el proceso del programa se fue consolidando progresivamente en el tiempo, lo cual, muestra que el proceso no se desarrolló de manera aislada sino como parte del crecimiento progresivo del estudio.

3.2 Categoría Autorregulación emocional en contextos deportivos

Las concurrencias encontradas en esta categoría permitieron identificar la gestión emocional de los estudiantes frente a las situaciones de interacción, conflicto o competencia en los estudiantes. En este sentido, se codificaron 190 citas distribuidas en los subcódigos que se vinculan con el control emocional, la empatía y la regulación de respuestas conductuales en las situaciones de juego vivenciadas en el programa.

Del mismo modo, a partir de la tabla de concurrencias se evidenció una alta recurrencia en el *Autocontrol emocional (Gr=87)* y *Empatía funcional (Gr=46)* evidenciando que, la autorregulación emocional no se expresó únicamente como una gestión individual de impulsos, sino como una capacidad en la que el estudiante regula su comportamiento; considerando también la presencia, reacción e influencia de los demás, lo cual implica, formas complejas en la convivencia deportiva, ya que, la dimensión emocional en este sentido no se limita solo al “controlarse” sino que implica una forma compleja de gestionar las emociones propias al reconocer e interactuar con sus compañeros.

Al mismo tiempo, la presencia de subcódigos como la *Regulación de la frustración competitiva (Gr=12)* e *Inhibición de reacciones impulsivas (Gr=9)*, muestran que la

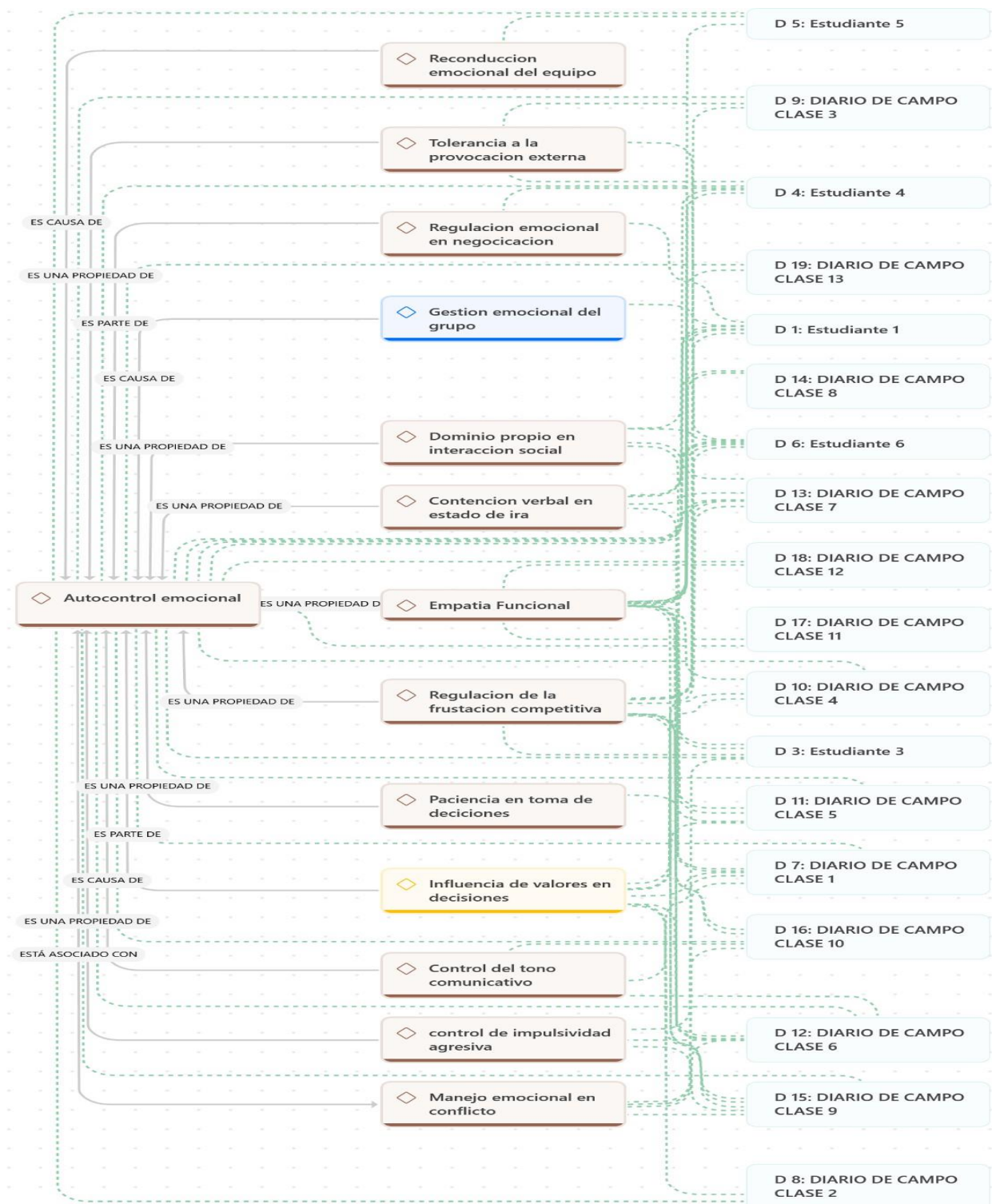
autorregulación emocional se activó especialmente en situaciones de presión, desacuerdo o error, factor que permite identificar que la cátedra no eliminó el conflicto propio de la práctica deportiva. sino que, lo convirtió en un escenario formativo para responder con mayor control emocional, además de otros subcódigos como la *Gestión de la exaltación (Gr=5)*, el *Manejo emocional en conflictos (Gr=4)* entre otros, que muestran que los estudiantes a posteriori comenzaron a desarrollar respuestas más reguladas frente a las situaciones que les exigían un control de sí mismo y, aunque con menor concurrencia otros como la *Tolerancia a la provocación externa (Gr=3)* , indican que estuvieron presentes durante el programa, motivo por el cual, se puede identificar que la *Autorregulación emocional en contextos deportivos* se consolida como una parte significativa del proceso formativo, especialmente si lo relacionamos con la empatía y la gestión de la frustración; mostrando que el fútbol es un espacio pedagógico para transformar la forma en la que los estudiantes reaccionan y se relacionan cuando existe conflicto.

Tabla 7 *Tabla de concurrencias autorregulación emocional en contextos deportivos*

Subcódigos por categoría	Totales
Autocontrol emocional Gr=87	87
Autorregulación en contextos adversos Gr=6	6
Contención verbal en estado de ira Gr=4	4
Control de impulsividad agresiva Gr=3	3
Control del tono comunicativo Gr=3	3
Dominio propio en interacción social Gr=4	4
Empatía Funcional Gr=46	46
Gestión de la exaltación en juego Gr=5	5
Inhibición de reacciones impulsivas Gr=9	9
Manejo emocional en conflicto Gr=4	4
Paciencia en toma de decisiones Gr=1	1
Reconducción emocional del equipo Gr=1	1
Regulación de la frustración competitiva Gr=12	12
Regulación emocional en negociación Gr=2	2
Tolerancia a la provocación externa Gr=3	3
Totales	190

Fuente *Elaboración propia*

Figura 4 Red semántica Autorregulación emocional en contextos deportivos



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

3.2.1 Análisis descriptivo de la red semántica Autorregulación emocional en contextos deportivos

La red semántica de la categoría Autorregulación emocional en contextos deportivos muestra que sus subcódigos se articulan con el manejo de la frustración, el control de impulsos, la empatía y la regulación del comportamiento en situaciones de tensión, demostrando así que la autorregulación no es un fenómeno aislado sino una capacidad que se desarrolla en interacción con los otros.

Ahora bien, un aspecto importante es la relación entre la categoría y el subcódigo *Empatía funcional*, ya que sugiere que la regulación de las propias emociones no solo implica contener reacciones impulsivas, sino que también, implica el reconocer el efecto de las acciones en los demás, relación que se muestra en los fragmentos discursivos (FD) donde los estudiantes relacionan el control propio con la necesidad de FD “apoyar y no restar a mis compañeros” y con la capacidad de FD “ponerse en los zapatos de los demás”. En este sentido, la red muestra un vínculo estrecho con la empatía dentro de la interacción deportiva, del mismo modo, otras conexiones del nodo como *Contención verbal en estado de ira o Manejo emocional*, que sugieren que esta categoría se desarrolló principalmente en escenarios de desacuerdo, contacto físico o discusiones y otras como *Paciencias en toma de decisiones o Reconducción emocional del equipo*, que demuestran que surgieron formas de regulación orientadas a estabilizar al compañero o sostener emocionalmente al grupo; un ejemplo de ello FD “mantener la cabeza fría y estabilizar al grupo” para que la práctica deportiva se desarrollará adecuadamente.

Tabla 8 *Fragmentos discursivos autorregulación emocional en contextos deportivos*

Documento Primario	Categoría	Fragmento Discursivo
E4: 4:9 ¶ 65–67 en Estudiante 4	Autorregulación emocional en contextos deportivos	"mucho sobre el respeto, porque digamos y mantener también lo del dominio propio lo que aprendimos hoy. Porque muchas veces uno en caliente puede decir cosas o sin querer agredir y sentir mal a la otra persona y esta cátedra me ha ayudado a ser más consciente de cómo puedo apoyar y no restar a mis compañeros."
E3: 3:11 ¶ 76–78 en Estudiante 3	Autorregulación emocional en contextos deportivos	"porque pues yo antes era una persona pues muy explosiva. Entonces, algo a mí me daba mal genio y yo no iba a escuchar ni nada, sino pues de una entraba en discusión, entraba en pelea y pues con lo que uno va aprendiendo en la cátedra y pues con todo lo que andaban contando los profesores, pues obviamente uno como que cambia un poquito esa forma de ser."
D18: p. 2 en DIARIO DE CAMPO CLASE 12	Autorregulación emocional en contextos deportivos	"Esta estrategia enseña que la violencia verbal deja una 'cicatriz' irreparable. El silencio iguala las condiciones de poder y obliga a una vinculación motriz empática."
DIARIO DE CAMPO CLASE 3: 9:12 p 2	Autorregulación emocional en contextos deportivos	"Se percibe en algunos estudiantes un aumento en la prudencia verbal y en la capacidad de contener respuestas impulsivas ante situaciones de frustración."

Fuente *Elaboración propia*

3.3 Categoría Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva

Para la categoría Integridad y Honestidad ética en la práctica deportiva se identificaron un total de 137 citas que se distribuyeron en los diferentes subcódigos relacionados con el reconocimiento de normas, acciones honestas y reflexiones sobre el propio comportamiento dentro de la práctica deportiva.

Por lo anterior, encontramos que en la tabla de concurrencias los subcódigos con mayor presencia son: *Honestidad ética* (Gr=43) y *Juego limpio* (Gr=37) y *Honestidad profesional* (Gr=13), subcódigos que permiten identificar que las conductas honestas dentro de las situaciones de juego y la relación de actuar éticamente en diferentes situaciones de la práctica se vinculan no solo con la honestidad y el respeto sino con una comprensión consciente de las prácticas y experiencias desarrolladas por el estudiante.

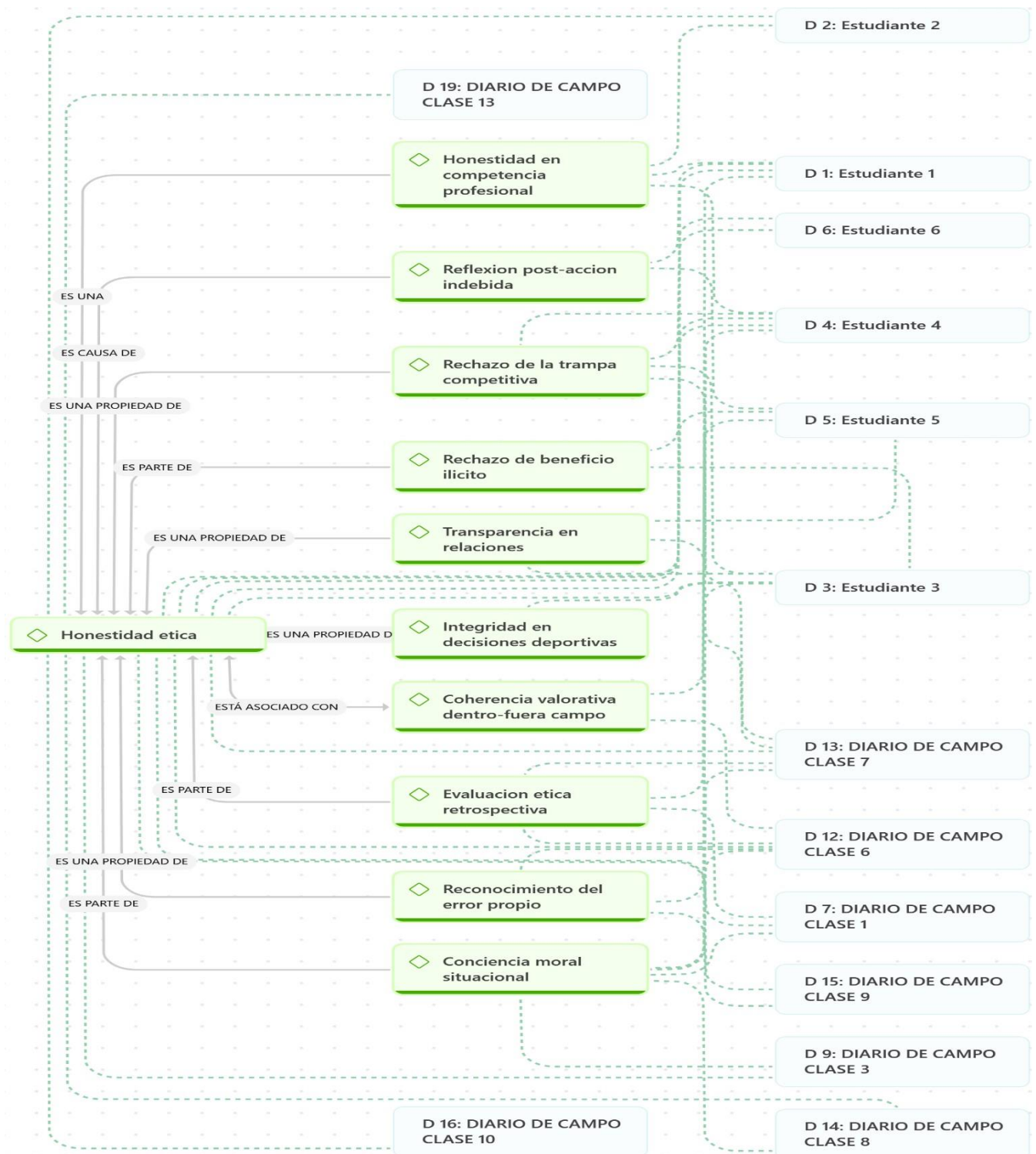
Por ello conviene destacar también que subcódigos como el *Rechazo de la trampa* (Gr=5), el *Reconocimiento del error* (Gr=5) y la *Evaluación ética retrospectiva* (Gr=6) muestran que la honestidad no se limitó al cumplimiento inmediato de las reglas, sino que implica un proceso de cuestionamiento e introspección propio, evidenciando que los estudiantes no solo identifican acciones correctas o incorrectas durante del juego, sino que reflexionan sobre sus decisiones en otras situaciones. Del mismo modo, encontramos subcódigos como *Coherencia valorativa dentro-fuera del campo* (Gr=3), *Honestidad en competencias profesionales* (Gr=3) y *Transparencia en relaciones* (Gr=1) que indican que la honestidad no se limita al contexto deportivo, sino que, a su vez, los estudiantes vinculan este valor con otros escenarios y espacios de su vida académica y profesional.

Tabla 9 *Tabla de concurrencias Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva*

Subcódigos por categoría	Totales
Coherencia valorativa dentro- fuera campo Gr=3	3
Conciencia moral situacional Gr=13	13
Evaluación ética retrospectiva Gr=6	6
Honestidad como base de confianza Gr=1	1
Honestidad en competencia profesional Gr=3	3
Honestidad ética Gr=43	43
Honestidad profesional Gr=13	13
Integridad en decisiones deportivas Gr=1	1
Juego limpio Gr=37	37
Rechazo de beneficio ilícito Gr=2	2
Rechazo de la trampa competitiva Gr=5	5
Reconocimiento del error propio Gr=5	5
Reflexión post acción indebida Gr=2	2
Transparencia en relaciones Gr=3	3
Totales	137

Fuente *Elaboración propia*

Figura 5 Red semántica Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

3.3.1 Análisis descriptivo de la red semántica Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva

La red semántica de la categoría Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva permite identificar que la categoría no se reduce al cumplimiento de reglas, sino que se articula con procesos de valoración moral y la coherencia entre la propia conducta dentro y fuera del campo.

Por este motivo, la integridad y honestidad se vincula con las acciones concretas de rechazo a conductas antideportivas, como se observaron en los subcódigos de *Rechazo de la trampa o Integridad en decisiones deportivas*, donde los estudiantes debieron reflexionar entre la ventaja inmediata o las acciones correctas, puntos que se observan en los FD donde los estudiantes afirman que la cátedra les ayudó a FD “hacer las cosas no porque me beneficie sino porque lo correcto es hacerlo bien” asimismo, la red muestra que la integridad y honestidad se vinculan con la *Evaluación ética retrospectiva, el Reconocimiento del error propio y Reflexiones post acciones indebidas* reflejando que los estudiantes no solo identificaron lo correcto en las situaciones de juego sino que desarrollaron la capacidad de reflexionar sobre las acciones ocurridas, para una vez reconocidas, cuestionarlas y no repetirlas. En adición a ello, la red muestra que los estudiantes comenzaron a valorar las consecuencias de sus acciones en relación con el bienestar de sus compañeros de equipo u adversarios, esto se refleja en FD “la decisión correcta comienza a prevalecer sobre el interés competitivo”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica en los estudiantes la prevención de faltas o búsqueda de ventajas antirreglamentarias; aspecto que comenzó a proyectarse más allá del espacio deportivo, lo cual resulta un fenómeno significativo porque muestra que algunos

estudiantes trasladaron la reflexión sobre la integridad y honestidad hacia otros escenarios de su vida, que en conjunto demuestran un hecho formativo.

Tabla 10 *Fragmentos discursivos Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva*

Documento Primario	Categoría	Fragmento Discursivo
E3: 3:9 ¶ 62 en Estudiante 3	Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva	"Siento que el ser solidario es hacer las cosas bien, independientemente de la situación, independientemente del escenario, siento que uno siempre tiene que hacer pues actuar de la mejor manera posible y de la manera más honesta posible para ser solidario y buena persona."
E4: 4:13 ¶ 79 en Estudiante 4	Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva	"los valores que nos han enseñado son muy importantes. Porque habla mucho sobre ser correcto, hacer las cosas no porque la sociedad lo haga o porque me beneficie, sino porque significa que es correcto hacerlo. O sea, digamos, como hacer trampas: es mejor ser una persona en la vida."
DIARIO DE CAMPO CLASE 13: 19:23 p 2	Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva	"prefirieron mantener el juego limpio e integrar el respeto dentro de la práctica a obtener una ventaja a través de una conducta antirreglamentaria"
DIARIO DE CAMPO CLASE 8: 14:13 p 2	Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva	"no pedir tarjetas, no simular faltas o comunicar errores propios o ajenos con respeto implica un ejercicio constante de regulación ética dentro del juego."

Fuente *Elaboración propia*

3.4 Categoría Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva

En la categoría Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva se identificaron un total de 131 citas relacionadas con los subcódigos vinculados con la comunicación grupal, la toma de decisiones compartidas y las dinámicas de organización colectiva dentro del programa formativo.

Por ello, en la tabla de concurrencias encontramos una mayor presencia en el *Liderazgo democrático* ($Gr=52$) seguido de la *Paciencia operativa* ($Gr=17$) y la *Comunicación constructiva* ($Gr=13$), mostrando que la cátedra no se desarrolló bajo una lógica individual, sino desde la construcción y participación entre pares. Teniendo en cuenta esta situación, se evidenciaron procesos de interacción y construcción de acuerdos grupales que permitieron comprender el liderazgo como una práctica de organización colectiva más allá de una posición de mando y autoridad, motivo por el cual, la concurrencia en subcódigos como *Facilitación de cohesión grupal* ($Gr=8$), *Coordinación comunicativa* ($Gr=7$), *Inclusión de opiniones diversas* ($Gr=7$) o la *Resolución dialogada* ($Gr=7$) indicaron experiencias donde fue necesario escuchar, coordinar y mediar entre diferentes puntos de vista, lo cual, implica procesos de convivencia, participación y resolución de desacuerdos; en este sentido, se muestra que el liderazgo democrático requiere de relaciones y toma de decisiones cooperativas donde se busquen soluciones compartidas frente a los problemas que surgían durante la práctica.

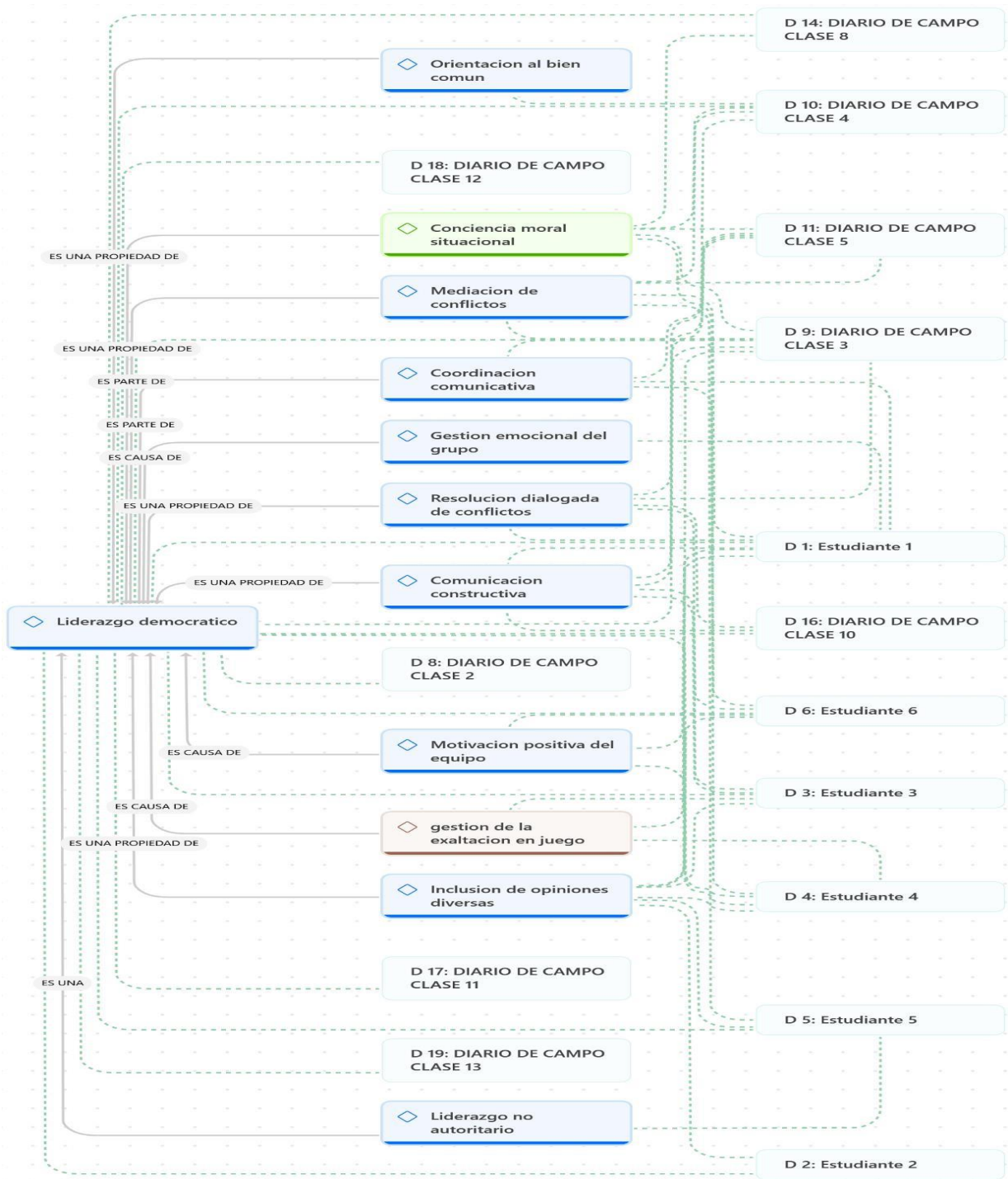
Como resultado, estas concurrencias identificadas evidencian que la práctica deportiva desarrollada en el programa promueve formas de liderazgo orientadas al bien común de los participantes.

Tabla 11 *Tabla de concurrencias liderazgo democrático y responsabilidad colectiva*

Subcódigos por categoría	Totales
Comunicación constructiva Gr=13	13
Coordinación comunicativa Gr=7	7
Empoderamiento del equipo Gr=1	1
Facilitación de cohesión grupal Gr=8	8
Gestión emocional del grupo Gr=1	1
Inclusión de opiniones diversas Gr=6	6
Liderazgo democrático Gr=52	52
Liderazgo no autoritario Gr=3	3
Mediación de conflictos Gr=5	5
Motivación positiva del equipo Gr=5	5
Orientación al bien común Gr=5	5
Paciencia operativa Gr=17	17
Representación del grupo Gr=1	1
Resolución dialogada de conflictos Gr=7	7
Totales	131

Fuente *Elaboración propia*

Figura 6 Red semántica Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

3.4.1 Análisis descriptivo de la red semántica Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva

La red semántica de esta categoría muestra que su nodo central se articula con subcódigos vinculados a la comunicación, la mediación, la inclusión y el desarrollo del bien común, condición que permite identificar que las formas de liderazgo democrático no se construyeron de forma unidireccional sino desde la participación bidireccional orientadas a garantizar la integración grupal, al fomentar el diálogo y favorecer espacios de acuerdo colectivo.

En este sentido uno de los subcódigos más relevantes es la *Comunicación constructiva* que indica la interacción y el diálogo es un componente constitutivo del liderazgo y la democracia, por lo tanto, se evidencia que el liderar implica comunicación clara y respetuosa tal como se observa en los registros de los FD “las decisiones grupales comienzan a construirse mediante la participación y escucha respetuosa de los diferentes integrantes del equipo”, desde este enfoque se evidencia que el diálogo colectivo es la base para la construcción comunitaria de soluciones.

Otro aspecto significativo es el vínculo con el nodo *Motivación positiva y Orientación al bien común* ya que el liderazgo se muestra como una forma de influir en el clima del grupo, este rasgo se evidencia en las narrativas de los estudiantes en los FD donde señalan que “los líderes deben recoger las distintas opiniones de todos y fomentar acuerdos colectivos que beneficien a todos y no solo a uno”.

Estos elementos muestran que el liderazgo democrático se relaciona con la capacidad de acompañar y mediar espacios donde se construya mutuamente con los otros.

Tabla 12 Fragmentos discursivos liderazgo democrático y responsabilidad colectiva

Documento primario	Categoría	Fragmento discursivo
E6: 6:10 ¶ 39 en Estudiante 6	Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva	"El fútbol es un trabajo de equipo y yo siento que, si todos estamos en un mismo nivel, en el sentido en cómo tú eres con el equipo, el equipo es contigo y pues siento que eso también equilibra mucho los resultados. Si tú motivas a alguien, entre todos nos vamos a motivar."
E5: 5:11 ¶ 62 en Estudiante 5	Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva.	"como un buen líder siempre hay que tomar las distintas opiniones de todos y llegar a un acuerdo colectivo que beneficia a todos y no solo a uno."
DIARIO DE CAMPO CLASE 17: 13:70 p 2	Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva.	"Los estudiantes recurren cada vez más al diálogo grupal para resolver situaciones conflictivas dentro del juego."
DIARIO DE CAMPO CLASE 3: 9:36 p 3	Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva.	"Las decisiones grupales comienzan a construirse mediante la participación y escucha de diferentes integrantes."

Fuente *Elaboración propia.*

3.5 Categoría Construcción de la percepción sobre los valores en el deporte

En el análisis cualitativo de la categoría Construcción de la percepción de valores en el deporte se codificaron 436 citas organizadas en los subcódigos relacionados con la reflexión sobre los valores, la proyección de estos hacia otros contextos y la inertización de los mismos.

Bajo esta perspectiva, la tabla de concurrencias evidencia que, subcódigos como la *Percepciones y valores* (Gr=167), *Reflexiones conductuales* (Gr=86), *Respeto activo* (Gr=59) así como la *Transferencia valorativa* (Gr=27) demuestran que los estudiantes evidenciaron

prácticas donde reconocieron y participaron en situaciones de juego donde se ponían en tensión los valores. Esto significa que, no solo participaron de la práctica deportiva, sino que comenzaron a retroalimentar su comportamiento y el de los otros de una forma más consciente desde el desarrollo de los valores aprendidos en la cátedra, consecuencia de esto, la *Interiorización de normas (Gr=14)* o la *Valoración del juego limpio (Gr=14)* muestra que algunos estudiantes comenzaron a cuestionar los valores previos asociados al deporte, la competencia, el beneficio personal o el resultado.

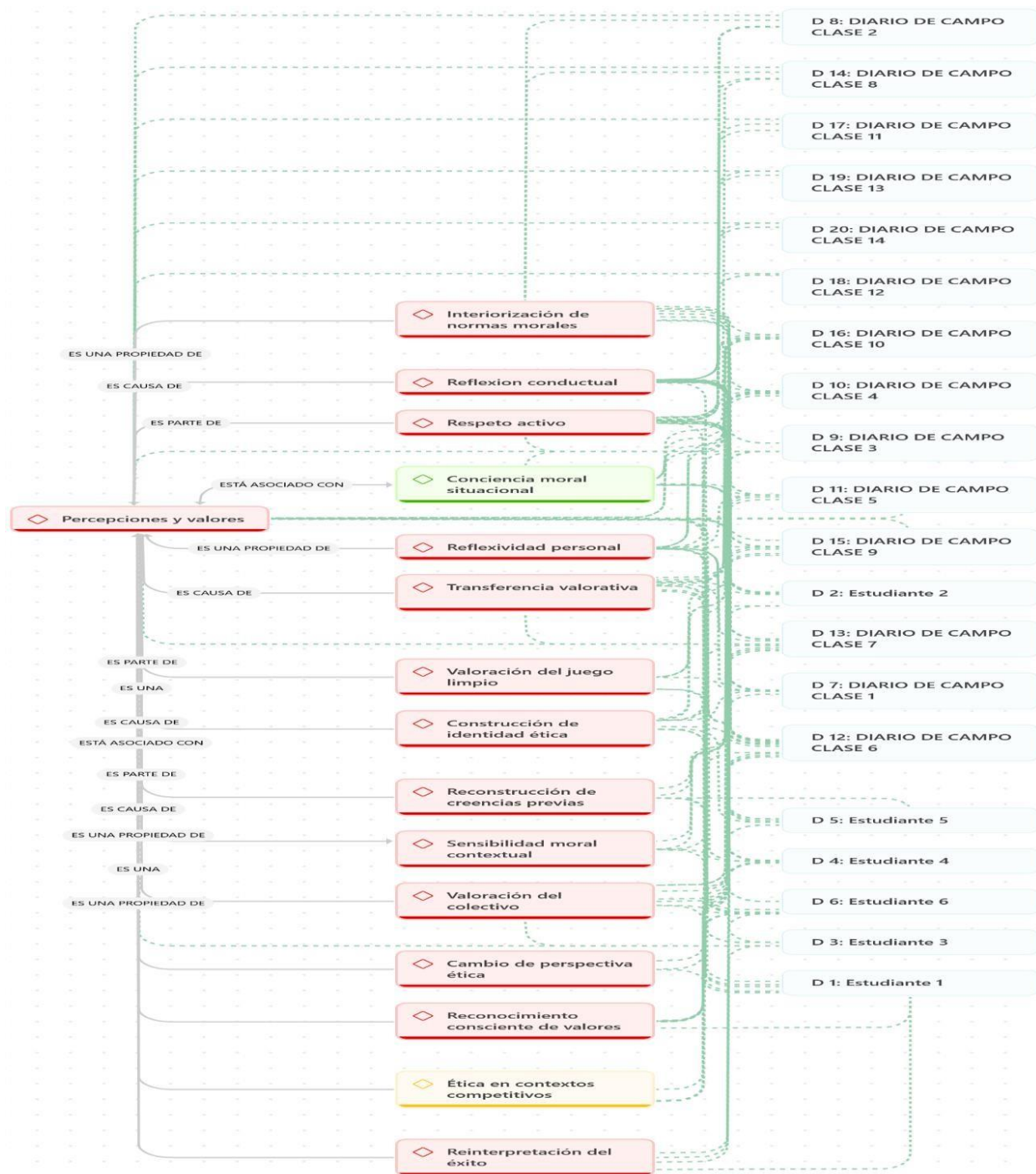
Este análisis permite identificar que el programa no solo desarrolló, sino que promovió la reflexión sobre los valores socialmente preestablecidos y la manera de entender la práctica deportiva dentro y fuera del campo.

Tabla 13 *Tabla de concurrencias construcción de la percepción sobre los valores en el deporte*

Subcódigos por categoría	Totales
Cambio de perspectiva ética Gr=4	4
Comprensión del otro Gr=8	8
Construcción de identidad ética Gr=13	13
Ética aplicada al deporte Gr=1	1
Interiorización de normas morales Gr=14	14
Percepciones y valores Gr=167	167
Reconocimiento consciente de valores Gr=6	6
Reconstrucción de creencias previas Gr=5	5
Reflexión conductual Gr=86	86
Reflexividad personal Gr=19	19
Reinterpretación del éxito Gr=4	4
Respeto activo Gr=59	59
Sensibilidad moral contextual Gr=8	8
Transferencia valorativa Gr=27	27
Valoración del colectivo Gr=10	10
Valoración del juego limpio Gr=5	5
Totales	436

Fuente *Elaboración propia*

Figura 7 Red semántica construcción de la percepción sobre los valores en el deporte



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

3.5.1 Análisis descriptivo de la red semántica Construcción de percepción de valores en el deporte

La red semántica de esta categoría representa la mayor densidad de flujos y nodos dentro del análisis cualitativo. En este sentido, esta categoría se desarrolló como un eje articulador del proceso formativo, de manera más precisa, la red permitió identificar que la construcción de valores no se redujo a reconocerlos de manera abstracta, sino que implicó la forma en la cual se modifican y se llevan a la práctica deportiva.

En coherencia con lo anterior, los nodos de *Interiorización de normas*, *la Sensibilidad moral* y *la Construcción de identidad* permiten observar que la construcción de valores va más allá de su cumplimiento, sino que por el contrario, es una forma de ser y habitar el cuerpo en movimiento, en los FD se muestra como “la norma deja de ser entendida como obligación y comienza a ser asumida como un criterio de comportamiento, asimismo, otros subcódigos demuestran que las comprensiones previas de la práctica deportiva centradas en la competencia o el rendimiento comenzaron a orientarse hacia percepciones más vinculadas con el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo humano; esta idea se ejemplifica en el FD “aprender a ser persona fue mucho más valioso que aprender a jugar fútbol”.

Tabla 14 Fragmentos discursivos construcción de percepción de valores en el deporte

Documento primario	Categoría	Fragmento Discursivo
E6: 6:2 ¶ 7 en Estudiante 6	Construcción de percepción y valores en el deporte	"me he dado cuenta pues de cómo es la función y pues me ha gustado mucho porque pues siento que jugando fútbol se aplican mucho los valores. Así tal como juegas, eres como persona; como reaccionas en el campo, pues también <u>refleja mucho de tu personalidad.</u> "

E5: 5:2 ¶ 9 en Estudiante 6	Construcción de percepción y valores en el deporte	"hasta este punto en el que estoy siento que el hecho de aprender a ser persona fue mucho más valioso que el aprender a jugar fútbol."
DIARIO DE CAMPO CLASE 3: 9:21 p 3	Construcción de percepción y valores en el deporte	"La decisión correcta comienza a prevalecer sobre el interés competitivo."
DIARIO DE CAMPO CLASE 8: 14:13 p 2	Construcción de percepción y valores en el deporte	"no pedir tarjetas, no simular faltas o comunicar errores con respeto implica un ejercicio constante de regulación ética dentro del juego."

Fuente *Elaboración propia.*

3.6 Categoría Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión

Dentro de la categoría Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión se identificaron un total de 364 citas en los diferentes subcódigos relacionados con la toma de decisiones, el análisis de consecuencias y la responsabilidad colectiva en las situaciones desarrolladas en el programa.

Como resultado de ello, la tabla de concurrencias evidencia que los subcódigos más influyentes para esta categoría fueron la *Toma de decisiones ética (Gr=71)* , la *Responsabilidad colectiva (Gr=94)* y la *Transferencia profesional (Gr=71)* , además de la *Evaluación de las consecuencias (Gr=21)* y la *Coherencia ética (Gr=11)*, códigos que indican principalmente que los estudiantes se vieron en la necesidad de decidir y tomar una postura en situaciones concretas de la práctica, además de hacerlo teniendo en cuenta los efectos sobre el grupo y el colectivo. Esta concurrencia se vincula con los códigos *Decisión contra el beneficio inmediato (Gr=4)*, *Toma de decisiones éticas (Gr=3)* y *Equidad en el juicio moral (Gr=2)*, que muestran que el razonamiento ético apareció en situaciones donde los estudiantes tuvieron que optar entre el

beneficio personal y la actuación justa y ética, esto implica que, el programa requirió valorar principios, consecuencias y responsabilidades colectivas.

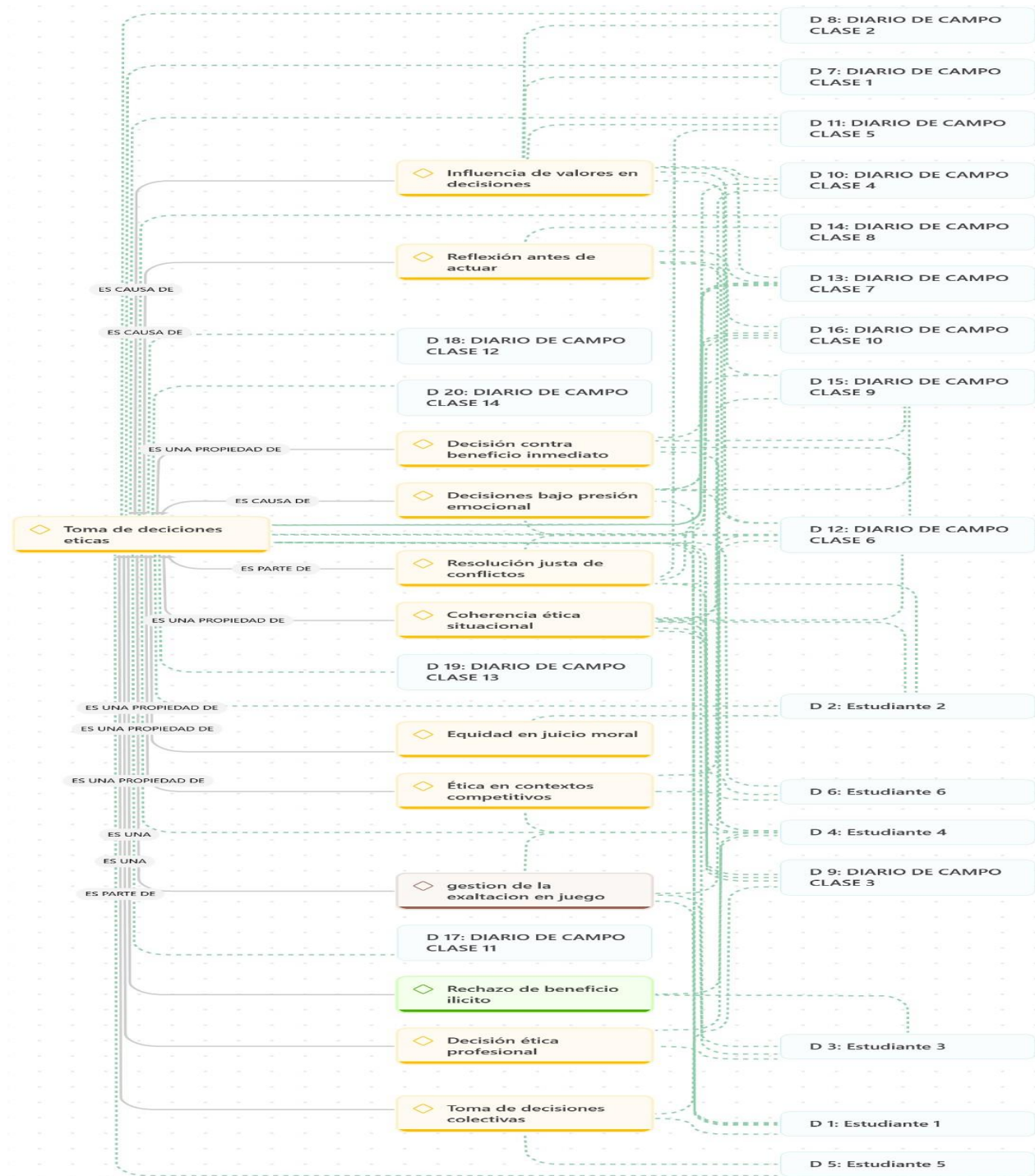
Por consiguiente, esta tabla permite identificar que el fútbol sirvió como medio para decidir y razonar no solo desde las situaciones y lógicas del juego sino también desde los criterios de justicia y cuidado del otro.

Tabla 15 *Tabla de concurrencias razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión*

Subcódigos por categoría	Totales
Coherencia ética situacional Gr=11	11
Decisión contra beneficio inmediato Gr=4	4
Decisión ética profesional Gr=2	2
Decisiones bajo presión emocional Gr=9	9
Equidad en juicio moral Gr=2	2
Ética en contextos competitivos Gr=3	3
Evaluación de consecuencias Gr=21	21
Influencia de valores en decisiones Gr=7	7
Priorización del bienestar ajeno Gr=8	8
Rechazo de decisiones ilegales Gr=2	2
Reflexión antes de actuar Gr=8	8
Resolución justa de conflictos Gr=6	6
Responsabilidad colectiva Gr=94	94
Toma de decisiones éticas Gr=113	113
Toma de decisiones colectivas Gr=3	3
Transferencia profesional Gr=71	71
Totales	364

Fuente *Elaboración propia.*

Figura 8 Red semántica razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión



Fuente Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 24.

3.6.1 Análisis descriptivo de la red semántica Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión

En esta categoría la toma de decisiones no se manifestó como una aplicación automática de las normas, sino como un proceso de deliberación conjunta que exigió en los estudiantes valorar las consecuencias, controlar los impulsos y considerar el efecto de las acciones sobre los demás.

De forma similar, la red evidencia que el razonamiento de decidir éticamente implica sostener criterios de justicia incluso en momentos de presión, desacuerdos en el juego o dentro de la exigencia competitiva. En términos generales, muestra que decidir implica considerar el equipo, cumplir normas y reflexionar las acciones de los otros, aspecto que se ve reflejado en el FD “la comprensión de las consecuencias de una acción favorecen en la toma de decisiones”, en este sentido, la red muestra que los estudiantes relacionan los dilemas que se pueden dar en la práctica deportiva con decisiones que pueden afectar al colectivo lo cual les permite tomar decisiones más justas y razonadas en su vida personal dentro y fuera de la práctica deportiva.

Tabla 16 *Fragmentos discursivos razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión*

Documento Primario	Categoría	Fragmento discursivo
E2: 2:6 ¶ 65–67 en Estudiante 2.	Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión.	"En esta clase de fútbol y valores he aprendido a resolver conflictos en cuanto a que dentro de la cancha vemos, digamos, cuando hay un dilema entre si es una falta o no, entre esos dilemas morales. En mi vida personal me ha ayudado a ser, digamos, que más justo en general. Tener más equidad, más justicia en las decisiones que nosotros tomamos."

E4: 4:18 ¶ 100 en Estudiante 4	Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión.	"Yo podía ser una persona fuera del campo y otra dentro del campo. Y esto me ha ayudado a entender que también puedo ser la misma dentro del campo de juego y dentro de otros deportes que a mí me gusta practicar."
DIARIO DE CAMPO CLASE 7: 13:52 p 2	Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión.	"La capacidad de los estudiantes para aplicar las reglas del juego en situaciones de alta presión evidencia avances en la toma de decisiones ajustadas a la norma incluso bajo presión."
D20: p. 3 en DIARIO DE CAMPO CLASE 14	Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión	"La estadística de comportamiento (0 groserías, 0 reclamos) es un logro de la formación. La eficacia se mide en la transformación observable: una población de estudiantes que inició con lógicas competitivas individuales que terminó con lógicas cooperativas y éticas."

Fuente *Elaboración propia.*

3.7 Análisis de resultados cuantitativos

El análisis cuantitativo en la presente investigación tiene como propósito identificar las variaciones y cambios en los niveles de valores; para ello, se parte de las mediciones realizadas con los cuestionarios MRPS y CUVADE, desde el análisis de las mediciones pre y post test realizadas al inicio y al final del programa de fútbol formativo. Bajo esta lógica, se analizaron los datos de los cuestionarios mencionados anteriormente para reconocer las tendencias y cambios en las dimensiones evaluadas y en ese sentido, valorar la contribución del programa al desarrollo de valores.

De acuerdo con lo planteado, el procesamiento de la información se desarrolló mediante una serie de análisis estadísticos en el programa Jamovi 2.7. 17, lo cual permitió analizar y examinar las variables evaluadas, comparando los resultados entre ambos momentos mencionados. De esta forma, los resultados cuantitativos permiten identificar los niveles iniciales

y finales de los valores en los estudiantes y aportan evidencia empírica sobre el alcance formativo del programa.

3.7.1 Análisis descriptivo y prueba de normalidad del cuestionario MRPS

Inicialmente se presenta el análisis descriptivo de las variables evaluadas en el cuestionario MRPS junto con la prueba de normalidad correspondiente; esto, con el propósito de identificar los niveles iniciales y finales de valores propuestos por el modelo y, del mismo modo, establecer la pertinencia de las pruebas estadísticas aplicadas. Posteriormente, se desarrolla el análisis inferencial mediante la prueba de rangos de Wilcoxon y el cálculo del tamaño del efecto, lo cual permite identificar no solo la existencia de cambios estadísticos sino también la magnitud de estos cambios.

Bajo este enfoque, es importante señalar que la M representa el valor promedio obtenido de los participantes, mientras que la DE permite identificar la dispersión de las respuestas. Además, el estadístico W corresponde a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y el valor p indica el nivel de significancia relacionado con la prueba. En otras palabras, valores p inferiores a 0.05 permiten establecer una distribución normal, aspecto que orienta la elección de pruebas no paramétricas para el análisis inferencial.

Tabla 17 Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad del cuestionario MRPS

Niveles	Variable	N	M	DE	W	P
1	Escuchar a los compañeros (Pre)	21	3.33	0.73	0.774	p < .001
1	Escuchar a los compañeros (Post)	20	4.65	0.59	0.632	p < .001
1	Respeto por las reglas (Pre)	21	3.43	0.87	0.820	p = .001
1	Respeto por las reglas (Post)	21	4.05	0.97	0.744	p < .001
1	Evita burlarse de otros (Pre)	21	3.05	0.86	0.864	p = .007
1	Evita burlarse de otros (Post)	21	4.14	1.39	0.570	p < .001
2	Toma decisiones autónomas (Pre)	20	3.25	0.79	0.864	p = .009
2	Toma decisiones autónomas (Post)	20	3.80	1.51	0.626	p < .001
2	Regula su comportamiento (Pre)	21	2.81	0.75	0.803	p < .001
2	Regula su comportamiento (Post)	20	3.40	1.50	0.667	p < .001
2	Cumple responsabilidades (Pre)	21	2.95	0.97	0.832	p = .002
2	Cumple responsabilidades (Post)	21	4.29	1.31	0.533	p < .001
3	Participa activamente (Pre)	21	2.95	1.02	0.906	p = .046
3	Participa activamente (Post)	20	3.80	1.51	0.626	p < .001
3	Se esfuerza ante dificultades (Pre)	20	3.35	0.67	0.773	p < .001
3	Se esfuerza ante dificultades (Post)	21	3.05	1.43	0.634	p < .001
3	Busca mejorar constantemente (Pre)	21	3.62	0.81	0.853	p = .005
3	Busca mejorar constantemente (Post)	21	4.48	1.12	0.498	p < .001
4	Ayuda a los compañeros (Pre)	21	3.00	0.78	0.823	p = .002
4	Ayuda a los compañeros (Post)	20	4.40	1.23	0.495	p < .001
4	Asume roles de liderazgo (Pre)	21	2.76	1.34	0.855	p = .005
4	Asume roles de liderazgo (Post)	20	4.30	1.26	0.561	p < .001
4	Fomenta la convivencia (Pre)	21	3.19	0.68	0.776	p < .001
4	Fomenta la convivencia (Post)	21	4.05	1.40	0.618	p < .001
5	Aplica valores fuera de clase (Pre)	21	3.10	0.70	0.777	p < .001
5	Aplica valores fuera de clase (Post)	21	4.19	1.33	0.588	p < .001
5	Actúa con respeto en la vida diaria (Pre)	21	3.52	0.75	0.832	p = .002
5	Actúa con respeto en la vida diaria (Post)	19	3.79	1.48	0.657	p < .001
5	Reflexiona sobre sus acciones (Pre)	21	2.62	0.86	0.806	p < .001
5	Reflexiona sobre sus acciones (Post)	21	4.62	0.97	0.434	p < .001

Fuente *Elaboración propia a partir de Jamovi 2.7.17*

Por lo anterior, cabe precisar que, desde el punto de vista descriptivo, se observa una tendencia general en el incremento en las medidas posttest en la mayoría de las variables evaluadas. Dicho esto, el nivel 1, se asocia con el respeto por las normas, mientras que, los demás evidencian un aumento en: *escuchar a los compañeros* de (3.33 a 4.65), *respeto por las*

reglas de (3.43 a 4.05) y *evitar burlarse de otros* de (3.05 a 4.14). A su vez, se demuestra un fortalecimiento de las conductas vinculadas con el respeto y el reconocimiento de los otros dentro de la práctica deportiva.

En el nivel 2, relacionado con la autonomía y autorregulación se observan incrementos en la toma *de decisiones autónomas* de (3.25 a 3.80), *cumple responsabilidades* de (2.95 a 4.29), indicando que los estudiantes mostraron mayores niveles de responsabilidad y control sobre su comportamiento, aunque con una mayor dispersión en algunas variables del posttest, lo que sugiere que los cambios no se produjeron de una manera homogénea en todos los participantes.

En el nivel 3, vinculado con la participación y esfuerzo, se encontraron resultados diferenciados. Asimismo, se evidencia que la variable *participa activamente* aumentó de (2.95 a 3.80) y *busca mejorar constantemente* de (3.62 a 4.48). Sin embargo, *se esfuerza ante dificultades* descendió de (3.35 a 3.05), lo que podría indicar que esta dimensión no se fortaleció con la misma claridad que las demás.

En el nivel 4, asociado con el liderazgo y ayuda a los demás se observaron cambios positivos en las tres variables *ayuda a los compañeros* de (3.00 a 4.00), *asume roles de liderazgo* de (2.76 a 4.30) y *fomenta la convivencia* de (3.19 a 4.05), elemento que da cuenta que se favoreció en formas de participación y liderazgo compartido.

Finalmente, en el nivel 5, se evidencian incrementos, debido a que, en: *aplica valores fuera de clase* pasa de (3.52 a 3.79) y *reflexiona sobre sus acciones* se incrementa de (2.62 a 4.62), lo cual muestra el incremento en la transferencia a otros contextos. A partir de lo anterior,

se destaca la reflexión sobre las propias acciones para llevarlas a otros contextos fuera de la cátedra.

3.7.1.1 Análisis inferencial del cuestionario MRPS

En coherencia con los resultados obtenidos en la prueba de normalidad, se realizó un análisis inferencial mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para determinar diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones de pretest y posttest del cuestionario de MRPS.

De este modo, entre los resultados que se presentan en la tabla 18, se incluye el tamaño del efecto (r), los cuales permiten identificar los niveles y las diferencias entre ambos momentos, además de mostrar la magnitud de los cambios observados en cada variable.

Tabla 18 *Prueba de rangos de Wilcoxon del cuestionario MRPS⁸*

Nivel	Variable	W	p	r	Magnitud
1	Escuchar a los compañeros	5.50	< .001	0.86	Grande
1	Respeto por las reglas	42.0	.099	0.36	Moderado
1	Evita burlarse de otros	34.5	.014	0.54	Moderado
2	Toma decisiones autónomas	59.5	.153	0.30	Moderado
2	Regula su comportamiento	38.0	.120	0.33	Moderado
2	Cumple responsabilidades	36.0	.009	0.59	Grande
3	Participa activamente	33.0	.071	0.40	Moderado

⁸ W = estadístico de la prueba de Wilcoxon; p = nivel de significancia; r = tamaño del efecto. La interpretación del tamaño del efecto se realizó según los criterios de Jacob Cohen: pequeño (0.10), moderado (0.30) y grande (0.50).

3	Se esfuerza ante dificultades	117.0	.373	0.19	Pequeño
3	Busca mejorar constantemente	39.0	.022	0.49	Moderado
4	Ayuda a los compañeros	30.5	.005	0.62	Grande
4	Asume roles de liderazgo	31.0	.009	0.59	Grande
4	Fomenta la convivencia	43.0	.018	0.52	Grande
5	Aplica valores fuera de clase	39.5	.008	0.58	Grande
5	Actúa con respeto en la vida diaria	76.5	.703	0.09	Insignificante
5	Reflexiona sobre sus acciones	11.0	< .001	0.81	Grande

Fuente *Elaboración propia a partir de Jamovi 2.7.17*

De manera concreta, se identificaron cambios estadísticamente significativos y con tamaño del efecto grande en variables como *escuchar activamente a los compañeros* ($p < .001$; $r = 0.86$), *cumple responsabilidades* ($p = .009$; $r = 0.59$), *ayuda a los compañeros* ($p = .005$; $r = 0.52$) y otros como *aplica valores fuera de clase* y *reflexiona sobre sus acciones* evidenciando efectos grandes en estos niveles del modelo.

A su vez, algunas variables presentan diferencias significativas con tamaños del efecto moderado como es el caso de *evita burlarse de otros* ($p = .014$; $r = 0.54$) y *busca mejorar constantemente* ($p = .022$; $r = 0.49$), que muestran que, a pesar de que sus efectos son menores frente a las variables anteriores, siguen indicando avances significativos en los comportamientos vinculados con el respeto y el compromiso personal dentro del proceso formativo.

Pese a ello, otras variables no alcanzan significancia estadística, aunque muestran tamaños del efecto pequeños, es el caso de variables como el *respeto por las reglas* ($p = .099$; $r = 0.36$), *toma de decisiones* ($p = .153$; $r = 0.30$) y otras como *regula su comportamiento* y

participa activamente, las cuales evidencian que, si bien existen indicios de cambio, estos no fueron suficientemente consistentes en el grupo como para expresar diferencias estadísticamente significativas. En esa misma línea, puede interpretarse que procesos como la autonomía, y la participación activa requieren de programas más prolongados para consolidarse de manera más clara.

3.7.2 Análisis descriptivo y prueba de normalidad del cuestionario CUVADE

Para poder explicar el comportamiento de las variables evaluadas en el cuestionario CUVADE, se realizó un análisis descriptivo mediante prueba de normalidad Shapiro-Wilk con el propósito de identificar la distribución de las mediciones pretest y posttest; de igual manera, se llevaron a cabo estadísticos descriptivos como la media, la desviación estándar, así como el estadístico W y el nivel de significancia que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 19 Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad del cuestionario CUVADE⁹

Organización analítica	Variable	N	M	DE	W	p
Valores sociales	Justicia (Pre)	22	3.18	0.66	0.762	< .001
	Justicia (Post)	22	4.64	0.58	0.645	< .001
	Aceptación social (Pre)	22	3.45	0.91	0.865	.006
	Aceptación social (Post)	22	2.82	1.10	0.838	.002
	Relaciones sociales (Pre)	22	3.27	0.70	0.820	.001
	Relaciones sociales (Post)	22	4.59	0.80	0.589	< .001
	Amistad (Pre)	22	3.14	0.71	0.807	< .001
	Amistad (Post)	22	4.59	0.85	0.554	< .001
	Ayuda (Pre)	22	3.00	0.69	0.807	< .001
	Ayuda (Post)	22	4.77	0.53	0.496	< .001
	Apoyo social (Pre)	22	3.05	0.72	0.813	< .001
	Apoyo social (Post)	22	4.68	0.78	0.482	< .001
	Bienestar grupal (Pre)	22	3.00	0.69	0.807	< .001
	Bienestar grupal (Post)	22	4.32	1.04	0.690	< .001
	Resolución de conflictos (Pre)	22	3.18	0.66	0.793	< .001

⁹ M = media; DE = desviación estándar; W = estadístico de Shapiro-Wilk; p = nivel de significancia.

Valores normativos	Resolución de conflictos (Post)	22	4.82	0.50	0.423	< .001
	Respeto (Pre)	22	2.91	0.53	0.495	< .001
	Respeto (Post)	22	4.82	0.50	0.423	< .001
	Reglas (Pre)	22	3.14	0.77	0.806	< .001
	Reglas (Post)	22	4.59	0.59	0.677	< .001
	Conducta deportiva (Pre)	22	3.14	0.64	0.785	< .001
Valores de rendimiento	Conducta deportiva (Post)	22	4.68	0.57	0.605	< .001
	Ganar (Pre)	22	4.27	0.83	0.757	< .001
	Ganar (Post)	22	2.64	1.09	0.840	.002
	Determinación (Pre)	22	3.55	0.86	0.879	.012
	Determinación (Post)	22	1.95	1.36	0.723	< .001
	Éxito personal (Pre)	22	3.91	0.87	0.828	.001
	Éxito personal (Post)	22	2.95	1.36	0.877	.011
	Superación (Pre)	22	3.55	0.60	0.702	< .001
	Superación (Post)	22	3.64	1.05	0.886	.015
	Habilidades (Pre)	22	4.09	0.75	0.813	< .001
	Habilidades (Post)	22	3.68	1.09	0.884	.014
	Inteligencia Táctica (Pre)	22	3.41	0.73	0.850	.003
	Inteligencia Táctica (Post)	22	3.41	1.22	0.904	.036
	Forma Física (Pre)	22	3.23	0.87	0.863	.006
	Forma Física (Post)	22	4.32	0.84	0.730	< .001
Valores personales	Diversión (Pre)	22	3.23	0.81	0.778	< .001
	Diversión (Post)	22	4.77	0.53	0.496	< .001
	Bienestar Personal (Pre)	22	3.36	0.66	0.768	< .001
	Bienestar Personal (Post)	22	4.82	0.40	0.474	< .001
	Salud (Pre)	22	3.41	0.80	0.859	.005
	Salud (Post)	22	4.77	0.53	0.496	< .001
Valores de equipo	Unión de equipo (Pre)	22	3.09	0.43	0.584	< .001
	Unión de equipo (Post)	22	4.73	0.77	0.417	< .001
	Beneficio colectivo (Pre)	22	3.64	0.79	0.861	.005
	Beneficio colectivo (Post)	22	4.73	0.77	0.417	< .001
	Coordinación (Pre)	22	3.09	0.43	0.584	< .001
	Coordinación (Post)	22	4.77	0.53	0.496	< .001
	Resultado grupal (Pre)	22	4.09	0.68	0.804	< .001
	Resultado grupal (Post)	22	4.55	0.74	0.642	< .001
Valores individuales	Admiración (Pre)	22	4.00	0.87	0.857	.004
	Admiración (Post)	22	2.09	1.41	0.740	< .001
	Superioridad (Pre)	22	3.73	0.88	0.877	.011
	Superioridad (Post)	22	2.55	1.57	0.803	< .001
	Estatus social (Pre)	22	3.27	0.83	0.835	.002
	Estatus social (Post)	22	2.23	1.57	0.746	< .001
	Beneficio propio (Pre)	22	3.41	0.66	0.756	< .001
	Beneficio propio (Post)	22	2.32	1.49	0.769	< .001

Fuente *Elaboración propia a partir de Jamovi 2.7.17*

En esta tabla se presentan los estadísticos y pruebas de normalidad del cuestionario, en este contexto, podemos evidenciar que los resultados muestran una tendencia hacia el incremento en las medidas posttest en la mayoría de las variables asociadas a los valores personales y de equipo. Dicho lo anterior, podemos observar que según la organización analítica de valores sociales, se evidencian aumentos importantes en *justicia*, que pasa de (3.18 a 4.64), *relaciones sociales* de (3.27 a 4.59), *amistad* (3.14 a 4.59), entre los demás, que sugieren una mejora en los comportamientos prosociales, cooperativos y de convivencia dentro del programa. Además, hay que tener en cuenta que la única variable que disminuye es la *aceptación social*, que pasa de (3.45 a 2.82), lo cual podría interpretarse como una menor necesidad de ser aceptado por el grupo, ya que se prioriza valores más significativos como la ayuda, la justicia o el respeto.

Algo similar ocurre en los valores normativos, ya que, en variables como las *reglas* o *conducta deportiva*, presentan aumentos que evidencian un fortalecimiento en el cumplimiento normativo y, en las formas adecuadas de comportamiento dentro de la práctica deportiva. Sin embargo, en valores de rendimiento, el comportamiento es más heterogéneo debido a que en variables como *ganar* (4.27 a 2.67), *determinación* (3.55 a 1.95), *éxito personal* (3.91 a 2.95) disminuyen de forma importante, resultados que, permiten mostrar que el programa no negó el valor del rendimiento, pero sí redujo el peso de aquellas dimensiones asociadas principalmente al logro individual y a la obtención de resultados en la competencia como eje central del deporte.

En los valores personales se observan incrementos en variables como *diversión* (3.23 a 4.77), *bienestar personal* (3.36 a 4.82) *salud* (3.41 a 4.77), reflejando que los estudiantes mostraron una tendencia a comprender la experiencia deportiva como un espacio de disfrute y

cuidado de sí, más allá del rendimiento o la competencia, lo que sugiere una comprensión y un cambio en la comprensión del deporte.

Aspecto que se muestra con más claridad en los valores de equipo, donde variables como *unión de equipo*, *beneficio colectivo*, *coordinación* y *resultado grupal* muestran incrementos significativos, representando un fortalecimiento claro en la participación colectiva, cohesión grupal y logros compartidos dentro de la práctica.

Por su parte, en *valores individuales* se muestran descensos importantes en variables como *admiración* (4.00 a 2.09), *superioridad* (3.73 a 2.55), *estatus social* (3.27 a 2.23) y *beneficio propio* (3.41 a 2.32), que evidencian que los estudiantes, a través del programa, pasaron de lógicas centradas en la comparación, el reconocimiento individual y el beneficio personal hacia comprensiones y visiones del deporte centradas en acciones y participaciones más heterogéneas.

Ahora bien, evidenciando la distribución de los datos, los resultados de la prueba Shapiro-Wilk muestran que todas las variables presentan valores significativos inferiores a .05 lo cual indica que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se desarrolla el uso de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial, en este caso, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

3.7.3 Análisis inferencial del cuestionario CUVADE

Dentro del análisis inferencial, se presentan los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon junto con los valores p y el tamaño de la muestra de cada una de las variables evaluadas; teniendo en cuenta que la prueba de significancia permite establecer si existen

diferencias entre el pretest y el postest. De esta forma, el tamaño del efecto muestra información sobre la magnitud real de dichos cambios, lo cual permite identificar y examinar el aporte del programa.

Tabla 20 *Prueba de rangos de Wilcoxon del cuestionario CUVADE*

Organización analítica	Variable	W	p	r	Magnitud
Valores sociales	Justicia	4.50	< .001	0.62	Grande
	Aceptación social	165.50	.072	0.21	Pequeño
	Relaciones sociales	20.00	< .001	0.61	Grande
	Amistad	4.50	< .001	0.65	Grande
	Ayuda	0.00	< .001	0.67	Grande
	Apoyo social	4.00	< .001	0.66	Grande
	Bienestar grupal	20.00	< .001	0.60	Grande
	Resolución de conflictos	0.00	< .001	0.68	Grande
	Respeto	0.00	< .001	0.68	Grande
Valores normativos	Reglas	0.00	< .001	0.65	Grande
	Conducta deportiva	0.00	< .001	0.66	Grande
Valores de rendimiento	Ganar	153.00	< .001	0.59	Grande
	Determinación	178.00	< .001	0.57	Grande
	Éxito personal	153.00	.018	0.36	Mediano
	Superación	68.50	.704	0.09	Trivial
	Habilidades	77.50	.108	0.19	Pequeño
	Inteligencia Táctica	85.50	1.000	0.00	Nulo
	Forma Física	18.50	.003	0.49	Mediano

Valores personales	Diversión	5.50	< .001	0.64	Grande
	Bienestar Personal	0.00	< .001	0.67	Grande
	Salud	5.00	< .001	0.63	Grande
Valores de equipo	Unión de equipo	2.50	< .001	0.66	Grande
	Beneficio colectivo	5.50	< .001	0.65	Grande
	Coordinación	0.00	< .001	0.67	Grande
	Resultado grupal	61.00	.083	0.22	Pequeño
Valores individuales	Admiración	180.50	< .001	0.60	Grande
	Superioridad	190.00	.009	0.41	Grande
	Estatus social	155.00	.015	0.35	Mediano
	Beneficio propio	193.00	.007	0.43	Mediano

Fuente *Elaboración propia a partir de Jamovi 2.7.17*

En esta tabla se evidencia que, según la organización analítica del cuestionario, en los valores sociales se observan tamaños del efecto grandes en variables como lo son: la *justicia* ($r = 0.62$), *amistad* ($r = 0.65$), *ayuda* ($r = 0.67$), *apoyo social* ($r = 0.66$), *bienestar grupal* ($r = 0.60$), *resolución de conflictos* ($r = 0.68$) y *respeto* ($r = 0.21$), patrones que no solo indican un fortalecimiento en los valores prosociales, sino en la forma en la que los estudiantes comenzaron a comprender su participación en el deporte. Lo anterior implica que, en lugar de orientar la experiencia deportiva a ser aceptados o avalados por el grupo, los resultados sugieren una mayor valoración de prácticas relacionales como el respeto, la ayuda mutua y la resolución pacífica de conflictos.

Dentro de los valores normativos, tanto *reglas* ($r = 0.65$) como *conducta deportiva* ($r = 0.66$), presentan tamaños del efecto grandes y diferencias significativas, lo cual, evidencia el fortalecimiento del cumplimiento normativo y del juego limpio dentro del programa. Esto pone de manifiesto que, la cátedra fortaleció el desarrollo de una comprensión más ética del deporte, en las que las normas fueron asumidas como parte esencial del proceso formativo y no solo una exigencia externa implícita del deporte.

Igualmente, en los valores de rendimiento, los resultados muestran comportamientos diferenciados, debido a que, variables como *ganar* ($r = 0.59$) *determinación* ($r = 0.57$) presentan efectos grandes, mientras que *éxito personal* ($r = 0.36$) efectos medianos e *inteligencia táctica* ($r = 0.00$) efectos nulos, razón por la cual, no se refleja un fortalecimiento del valor competitivo, sino una disminución en la importancia que se le atribuye a ese tipo de rasgo deportivo. En términos generales, la cátedra incide en la forma en cómo los estudiantes dotan de sentido la práctica mostrando que el rendimiento o el resultado dejó de ocupar un lugar dominante; dejando de ser un espacio para imponerse o alcanzar metas individuales, sino que, es un ambiente para convivir y formarse. Esto se refleja también, con el tamaño del efecto de los valores personales, en los cuales, se muestran efectos grandes en variables como *diversión* ($r = 0.64$), *bienestar personal* ($r = 0.64$) y *salud* con ($r = 0.63$), que demuestran la experiencia del programa como un importante espacio de disfrute, goce, bienestar y cuidado personal.

En esa misma línea, los tamaños del efecto significativos en variables como *unión de equipo*, *beneficio colectivo* y *coordinación*, sugieren que los estudiantes empezaron a reconocer la importancia de los aspectos relacionados con la colaboración, la organización conjunta y el reconocimiento igualitario, lo que implica un cambio en la percepción de comprender la práctica

solo para la competencia y, para entenderse como una experiencia corporal relacional donde cada acción individual afecta al desarrollo colectivo; variables que, se articulan con el cambio significativo de los valores de equipo.

Por su parte, en los valores individuales, se observan efectos grandes y medianos en variables como *admiración* ($r = 0.60$), *superioridad* ($r = 0.41$), que se deben analizar con el cambio registrado en el análisis descriptivo, dado que estas variables disminuyen en cierta medida en el posttest, donde el tamaño del efecto no expresa un fortalecimiento de estas variables sino una transformación en la forma en la que los estudiantes cuestionan algunos sentidos previos del deporte.

En conjunto, se puede concluir, tras el análisis inferencial del CUVADE, que el programa generó cambios importantes en variables asociadas con la justicia, el respeto, la ayuda, el apoyo social, la resolución de conflictos, el juego limpio, la unión de equipo y el beneficio colectivo. Asimismo, se disminuyeron variables relacionadas con la competitividad individual, la admiración, la superioridad, el beneficio propio, entre otras, que permiten evidenciar un cambio en la percepción inicial y final de los valores en el deporte y en la vida de los estudiantes.

3.8 Articulación de los resultados cualitativos y cuantitativos

La integración de los resultados cualitativos y cuantitativos permiten comprender de manera más amplia la contribución del programa de fútbol formativo al fortalecimiento de valores. Debido a que, el análisis cuantitativo permitió reconocer las experiencias, vivencias, significados, narrativas y transformaciones que desarrollaron los estudiantes durante el programa y, el análisis cuantitativo aportó evidencias empíricas sobre los niveles y variaciones observadas

en los valores de los estudiantes en las mediciones pretest y posttest. En este sentido, la articulación del enfoque mixto no solo confirma cada enfoque, sino que, a su vez, busca profundizar y tejer el sentido discursivo del estudio.

3.8.1 Autorregulación emocional en contextos deportivos

La articulación de los resultados de esta categoría permite interpretar que la autorregulación no se desarrolló únicamente como una capacidad de gestión personal. Por el contrario, una forma de integración con el otro y con los otros. Por su parte, en el plano cualitativo, las entrevistas y los diarios de campo evidenciaron situaciones de frustración, desacuerdo, provocaciones y errores que dejaron de resolverse mediante reacciones impulsivas, para convertirse en momentos de introspección, reflexión y ajuste conductual personal y colectivo. De este modo, el fútbol no eliminó las tensiones innatas del deporte, sino que transformó la práctica en un escenario pedagógico donde los estudiantes aprendieron a ajustar, de manera reflexiva y proyectivamente, sus formas de interacción.

Este análisis se vincula con los resultados cuantitativos en el MRPS, donde variables como *escuchar a los compañeros*, *evitar burlarse de otros*, *cumple responsabilidades* y *reflexiona sobre sus acciones*, muestran cambios significativos que sugieren una mayor disposición de ajuste o reacción ante las diversas situaciones de juego. Así mismo, en el CUVADE, se observa un aumento en dimensiones como el *respeto*, la *resolución de conflictos*, la *ayuda* y el *apoyo social*, que reflejan que la autorregulación no sólo se desarrolla en el plano interno del sujeto, sino que proyecta una visión relacional social dentro la práctica.

Dicho lo cual, lo más significativo de estas convergencias es que permiten comprender que la autorregulación no simplemente se compre como un proceso, sino como una capacidad

ética racional en la cual, el estudiante no solo aprende a “calmarse” sino que reconoce que su respuesta emocional afecta la calidad del vínculo social, el clima del grupo y la continuidad del juego. Es por ello, que la autorregulación hace parte de una condición para la convivencia porque se organiza, se ejecuta y se auto reflexiona desde criterios como el respeto, el cuidado del otro y la responsabilidad, dando inicio a que, el estudiante analice sus experiencias como parte de una práctica social y no solo como una reacción privada o personal.

3.8.2 Integridad y honestidad ética en la práctica deportiva

Esta categoría parte del postulado de que la honestidad ética no se fortalece simplemente como una adhesión a las reglas, lo cual significa, que los estudiantes no solo fueron honestos porque había reglas que cumplir sino porque la honestidad partió de ellos mismos. En ese orden de ideas, la honestidad y la integridad parten del entendimiento de lo correcto dentro de las situaciones de juego. Con base en lo anterior, desde el análisis cualitativo, los estudiantes comenzaron a cuestionar acciones que antes eran normalizadas dentro de las lógicas o paradigmas de la competencia, como la trampa, las ventajas ilícitas o el uso de simulaciones para obtener beneficios inmediatos.

Bajo esta lógica, la evidencia cuantitativa refuerza esta postura, puesto que en el CUVADE las variables como *reglas*, *conducta deportiva*, *justicia* y *respeto* presentan cambios y magnitudes altas que indican que el programa incidió de manera significativa en las formas de legitimidad de las prácticas y juego limpio; a esto se añade el MRPS, donde cambios y aumentos en variables como el *la reflexión sobre las propias acciones*, sugieren que la honestidad no fue vivenciada como un deber externo impuesto sino como una forma introspectiva de la propia red de valores.

De aquí que, la honestidad ética no se entienda netamente como un aspecto reglamentario, sino como una forma de integridad personal, comprendiendo que, los estudiantes no sólo identificaron que existen reglas y normas que deben cumplir, sino que, ellos mismos son lo que deciden actuar correctamente incluso cuando nadie los sanciona, cuando la trampa resulta útil o cuando los beneficios personales son bastante atractivos.

3.8.3 Liderazgo democrático y responsabilidad colectiva

Los resultados obtenidos en esta categoría desde los dos enfoques permiten mostrar que el liderazgo desarrollado en la cátedra no se mostró simplemente como una habilidad jerárquica o de autoridad, sino como una práctica de construcción colectiva que cualitativamente se demuestra en las redes semánticas y en los fragmentos discursivos, demostrando que las habilidades de liderazgo implican la escucha, la inclusión de opiniones, la mediación de conflictos, la motivación del grupo y la guía hacia decisiones hacia el bien común, razón por la cual se plantea que la experiencia del programa desplaza el sentido tradicional del liderazgo deportivo frecuentemente asociado al mando hacia formas de influencia común.

Con base en los resultados cuantitativos, los datos obtenidos mediante el MRPS, evidencian variables como la *ayuda a los compañeros, asume roles de liderazgo, fomenta la convivencia y aplica valores fuera de clase*, presentando cambios importantes y, en el CUVADE en la *unión de equipo, el beneficio colectivo y la coordinación*, donde se muestran efectos grandes en el tamaño de la muestra. En este sentido, convergen ambas fuentes para postular que el liderazgo no es solo una narrativa importante en los estudiantes ni una observación del grupo investigador, sino una transformación y elemento visible en la forma en la que los estudiantes participan dentro del grupo.

Desde esta perspectiva, el liderazgo democrático se da en el programa como una forma de responsabilidad compartida donde no se trata simplemente de que algunos estudiantes lideren el grupo, sino que el mismo grupo empiece a organizarse desde principios de corresponsabilidad, escucha y cooperación; por lo tanto, liderar y democracia no significa sobresalir para ejercer posturas sobre el grupo, sino contribuir a que el colectivo funcione, conservando sus vínculos, fuera de tensiones y, aportando al desarrollo del bien común. De este modo, no es solo liderazgo, es organización relacional, es decir que, influir en el proceso de otros implica cuidar el proceso común.

3.8.4 Construcción de percepción de valores en el deporte

En términos cualitativos, los resultados exponen que los estudiantes dejaron de comprender exclusivamente el fútbol desde la competencia, el marcador o la superioridad y, comenzaron a asimilarlo como un espacio de formación humana, reflexión ética y relación con los otros, donde se ponen en juego diversas formas de relacionarse. Este aspecto se evidencia, en las redes semánticas de esta categoría en las que, elementos como *la reflexión conductual, la interiorización de normas, el respeto activo, la transferencia a otros contextos* fueron derivados de la misma experiencia deportiva. En otras palabras, los estudiantes modificaron la forma en que comprendían lo valioso dentro del fútbol; ya que, antes del programa, las percepciones se centraban en lógicas orientadas al rendimiento, el reconocimiento, ganar o el beneficio propio, sin embargo, después del programa, esas valoraciones fueron transformadas hacia el respeto, la ayuda, la justicia, la convivencia, entre otras.

Además, los resultados cuantitativos respaldan este postulado revelando un aumento en valores sociales, normativos personales y de equipo en el cuestionario CUVADE, dando cuenta

del descenso en variables asociadas a la *admiración, la superioridad y el beneficio propio*, que demuestran que, además del fortalecimiento de una serie de valores pro sociales, nace una transformación individual y colectiva. Por lo tanto, la construcción de percepción de valores no consistió simplemente en aprenderlos, sino en reconocer y llevarlos a la práctica dentro del deporte.

3.8.5 Razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión

La articulación de los resultados permitió identificar que el fútbol es un espacio donde los estudiantes deben tomar decisiones éticas en diferentes condiciones; de esta forma, cualitativamente los resultados permitieron mostrar que los participantes comenzaron a dialogar y debatir sobre las consecuencias de las acciones propias y colectivas, identificando tensiones entre los beneficios inmediatos y la justicia. En este sentido, los estudiantes reflexionan sobre decisiones que implican un bienestar personal o colectivo, y, que a su vez, se ven inmersos en dilemas reales, faltas, ventajas, errores arbitrales, presión sobre el resultado, conflictos entre los compañeros, espacios donde la toma de decisiones adquiere una importancia relevante integrando manejo de emociones, normas, juicios y responsabilidades.

Cuantitativamente, esto se ve reflejado en el MRPS, especialmente en variables como la *reflexión sobre sus acciones*, que presenta uno de los cambios más sólidos del instrumento, tanto en sus valores *p* y el tamaño de la muestra y en el CUVADE en variables como la *justicia, el respeto, la conducta deportiva y la resolución de conflictos* evidenciando cambios significativos y tamaños de muestra grande; motivo por el cual, los estudiantes no solo incrementaron la importancia a sus sistemas de valores, sino que orientan la toma de decisiones en situaciones concretas del juego y de su ámbito profesional.

3.8.6 Síntesis integradora

A grandes rasgos, la articulación y vinculación de resultados cualitativos y cuantitativos pone de manifiesto, que el programa aportó de forma significativa al desarrollo de valores en los estudiantes, no solo por los cambios en los niveles iniciales y finales, sino por las transferencias de estos a diferentes ámbitos de la vida de los participantes del estudio. A partir de esta mirada, el programa no se limita a evidenciar variaciones en indicadores o variables puntuales, sino que también se expresa como una forma de integración estudiantil. En este sentido, el fútbol formativo permitió construir un proceso que aportó significativamente al desarrollo de los estudiantes.

Esta síntesis muestra que, en primer lugar, se desarrolló un fortalecimiento en dimensiones vinculadas con el respeto, la ayuda recíproca, la justicia, la resolución de conflictos, la convencionales y el apoyo social; aspectos que se evidencian en las formas de interacción de los participantes, así como en la regulación de sus respuestas. Del mismo modo, se evidencia la construcción de vínculos de estudiantes con mayor interacción y cooperación, elementos que se respaldan en diferentes variables del MRPS y el CUVADE, motivo por el cual se puede interpretar al programa como un espacio significativo para el desarrollo de las competencias axiológicas de los estudiantes de la cátedra.

En segundo lugar, la articulación de resultados refleja que el programa permitió el desarrollo de una comprensión más profunda del deporte y de la práctica del fútbol, en la cual, dejaron de comprenderlo principalmente como un espacio centrado en la competencia, el rendimiento y el beneficio personal. Por el contrario, empezaron a percibirlo como una

experiencia socio motriz relacionada con la cooperación, el bienestar grupal, el respeto, la tolerancia, entre otros factores que posibilitan el desarrollo humano.

En tercer lugar, los hallazgos manifiestan que, la cátedra fortalece capacidades relacionadas con la autorregulación emocional, la integridad ética, el liderazgo democrático y la toma de decisiones. En este sentido, los estudiantes reconocen cómo sus acciones y decisiones influyen en los procesos y dinámicas del grupo y la práctica. Asimismo, cuestionan las prácticas antideportivas y las dinámicas vinculadas con las lógicas internas de la misma práctica, aspecto que permite el diálogo y la deliberación colectiva para que el liderazgo se asuma desde un rol de responsabilidad, democracia y no un simple rol social determinado.

Por consiguiente, el fútbol dio como resultado un ambiente de aprendizaje práctico donde se fomenta el desarrollo de valores en la cátedra tanto de manera teórica, como la práctica “praxis”, por medio de interacción y situaciones reales. En consecuencia, los resultados cuantitativos aportan evidencia empírica sobre la magnitud de los cambios observados, mientras que, los hallazgos cualitativos permiten identificar y explicar desde las experiencias cómo se percibieron cambios en los estudiantes.

4 Discusión

La presente investigación tuvo como propósito general analizar la contribución de un programa de fútbol formativo al fortalecimiento de los valores de los estudiantes de la Universidad del Rosario. Para responder a esto, los análisis y resultados se desarrollaron bajo un enfoque mixto, el cual permitió, por un lado, evidenciar los cambios entre los niveles iniciales y finales de valores mediante la aplicación de los cuestionarios CUVADE Y MRPS; y, por otro lado, explorar las experiencias desarrolladas en la cátedra y los significados que fueron construyendo los participantes mediante las entrevistas y los diarios de campo.

En términos específicos, los resultados del estudio evidencian que el programa favoreció al fortalecimiento de valores como el respeto, la ayuda mutua, la justicia, la resolución de conflictos, la convivencia, la responsabilidad y la cooperación. Al mismo tiempo, se notó una disminución en variables relacionadas con la admiración personal, la superioridad, el beneficio propio y otras orientaciones individualistas en el deporte. En este punto, es pertinente aclarar que, los análisis propuestos se desarrollaron no por cada variable cuantitativa o nodo cualitativo, sino por las categorías de análisis: Autorregulación emocional en contextos deportivos, integridad y honestidad ética en la práctica deportiva, liderazgo democrático y responsabilidad colectiva, construcción de percepción de valores en el deporte y razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión.

Desde esta perspectiva, los hallazgos respaldan las afirmaciones de autores como Cagigal, Bourdieu y Alabarces, quienes reconocen el deporte como escenario donde se producen relaciones sociales, formas de interacción y procesos de construcción simbólica

que trascienden la práctica motriz y los cuales se evidenciaron en la presente investigación. En este sentido el Fútbol se convirtió en el espacio de negociación cultural y axiológica donde los estudiantes establecieron normas, resolvieron conflictos, asumieron responsabilidades y construyeron relaciones de capital social que aportaron a las relaciones de convivencia del grupo.

Dicho lo cual, uno de los aportes más relevantes del estudio consiste en argumentar que los valores no son una condición intrínseca de las prácticas deportivas, ya que, en este caso, el fútbol no fortalece valores de manera automática. Esta idea, ya planteada por Renzi (2017), se relaciona con los resultados obtenidos, los cuales permiten sostener que no basta con participar en una práctica deportiva para desarrollar convivencia, responsabilidad o respeto. Por el contrario, las contribuciones formativas del deporte dependen de las condiciones pedagógicas, metodológicas con las que se organiza la experiencia. En este sentido, el programa no funcionó únicamente porque utilizó el fútbol, sino porque transformó el ambiente de aprendizaje en un escenario pedagógico intencionado en la formación de valores.

Esta interpretación coincide de forma directa con los planteamientos de Bailey (2005), quien advertía sobre la tendencia a sobredimensionar los efectos positivos del deporte sin evidencia empírica. De este modo, la presente investigación aporta evidencia empírica al desarrollo y formación de valores a través del deporte. Asimismo, David Kirk (2013), sostiene que ese valor educativo del deporte no está en la práctica misma, más bien, en el modelo pedagógico desde el cual se enseña. Dicho esto, los resultados evidencian que las experiencias más significativas no se produjeron por la repetición técnica o la competencia, sino por las situaciones donde los estudiantes escucharon, tomaron

decisiones, se apoyaron colectivamente y otras reflexiones que se dieron en la práctica. Por tal motivo, el Fútbol dejó de ser únicamente un deporte de ejecución técnica y táctica para transformarse en una experiencia formativa

En la categoría autorregulación emocional en contextos deportivos, los datos obtenidos reflejan que la cátedra, además de promover una simple contención de impulsos, impulsa una transformación más compleja en las formas de interacción social de los estudiantes puesto que, en los análisis cuantitativos, se permite observar el incremento de variables tales como escuchar a los compañeros, evitar burlarse, reflexionar sobre sus acciones, entre otros aspectos. Estos elementos que coinciden con lo planteado por Navarro et al., (2024), quienes encontraron mejoras en la empatía y la inteligencia emocional en un programa basado en el MRPS concluyendo que el MRPS favorece al desarrollo de aspectos psicosociales. Sin embargo, en la presente tesis, la autorregulación no se conceptualiza únicamente como una habilidad emocional, sino como una condición para la convivencia que se construye en la práctica deportiva.

Este hallazgo es importante destacarlo, ya que, el cambio principal desarrollado por el programa no fue solo interpretativo, sino conductual desde la experiencia. Teniendo en cuenta también que la categoría construcción de percepción de valores en el deporte alcanzó la mayor densidad cualitativa del análisis; lo cual, indica que la intervención no se limitó a generar nuevas acciones, sino que intervino directamente en la forma en que los estudiantes comprenden el Fútbol y el Deporte. Dicho lo cual, antes del proceso, el deporte solía valorarse desde el plano de la acción y ejecución motriz, sino en el marco interpretativo que daba sentido a esa acción. En ese sentido, los resultados comprueban que los estudiantes no solo modificaron y desarrollaron conductas motrices, sino que además

desarrollaron formas de comprensión ética que orientaron progresivamente su participación en las dinámicas del grupo.

Del mismo modo, los resultados cuantitativos de CUVADE respaldan con fuerza esta lectura debido a que observamos un incremento en valores sociales, normativos, personales y de equipo, junto con un descenso en admiración, superioridad, estatus social y beneficio propio. Esto indica más que una simple mejora en ciertos valores positivos, una reestructuración de la jerarquía axiológica desde la cual los estudiantes entendían la práctica deportiva. En términos analíticos, el programa favoreció una reconstrucción del sistema de valores asociado al Fútbol lo que antes ocupaba el centro de superioridad o beneficio individual perdió importancia; ganaron peso el bienestar grupal, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación. Tal como postulan Bailey (2005), Kirk (2013) y Renzi (2017).

Asimismo, la categoría razonamiento y toma de decisiones éticas en contextos de presión nos lleva a interpretar la cátedra como un espacio colectivo moral de interacción práxica, por qué la formación en valores no ocurrió en un plano abstracto ni solo se desarrolló desde el discurso. Sucedió en situaciones concretas: conflicto, presión, ambigüedad y dilema. Y las entrevistas y los diarios de campo muestran un cambio los cambios significativos de los estudiantes ya que comenzaron a deliberar más sobre las consecuencias de sus acciones, a reconocer tensiones entre los beneficios inmediatos y la justicia colectiva, a valorar cómo sus decisiones afectan el colectivo. Y en este sentido el Fútbol, entonces no fue solo el medio para practicar valores ya definidos; fue el escenario donde esos valores se pusieron a prueba.

Los datos cuantitativos respaldan esta lectura. Fijémonos en la variable reflexiona sobre sus acciones del MPRS: arrojó uno de los cambios más contundentes. En el CUVADE, dimensiones como justicia, respeto, conducta deportiva y resolución de conflictos alcanzaron tamaños de efecto grandes. Esta convergencia cualitativa y cuantitativa nos permite afirmar que el programa no se limitó a reforzar la importancia atribuida a ciertas normas, promovió, además, una forma más reflexiva de decidir en los contextos reales de tensión. Y eso resulta especialmente revelador: la toma de decisiones ética no consiste en saber que está bien o mal, sino en ser capaz de actuar en consecuencia cuando la presión del juego invita hacer justo lo contrario.

Nuestra interpretación dialoga con Font (2009) para quien la formación moral se fortalece mediante experiencias. También con Puig Rovira (1996), quien sostiene que la educación moral no se reduce a la transmisión de normas, sino exige participación, reflexión y convivencia. El estudio se establece a sí mismo como un medio en el cual el deporte puede favorecer tanto conductas prosociales como antisociales, según como se orienta la experiencia. En este caso la catedra creó condiciones para que el dilema deportivo no reforzará la conveniencia individual, sino que se transformara en una oportunidad de razonamiento práctico y juicio ético.

Al confrontar nuestros resultados con la literatura previa, emergen convergencias claras. Coincidimos con investigaciones anteriores en un punto fundamental: el deporte y el fútbol en particular puede convertirse en un medio privilegiado para promover valores, siempre que opere dentro de propuestas estructuradas e intencionadas. También respaldamos los hallazgos de los estudios sobre MRPS: ese modelo efectivamente favorece

la empatía, la responsabilidad, la convivencia y el liderazgo como se muestra en nuestros datos cuantitativos.

Pero el presente estudio no se limita a repetir esas conclusiones, las amplía en tres direcciones. Primera: se desarrolla en el nivel de educación superior. Segunda: se concentra específicamente en el fútbol formativo. Tercera: se demuestra de manera empírica desde datos cuantitativos y cualitativos. Articulación que nos permite algo más que medir cambios, permite comprender y observar cómo esos cambios fueron vividos, reflexionados y apropiados por los estudiantes.

Motivo por el cual, el aporte de esta tesis no se basa en que un programa puede fortalecer valores sino su avance está en mostrar como una mediación pedagógica dentro del contexto universitario demuestra efectos positivos desde el deporte en población universitaria. Además de evidenciar desde un enfoque mixto cambios observables y comprobables. Lo cual comprueba una resignificación de la experiencia grupal y una reconstrucción del sistema de valores de los estudiantes.

Por lo tanto, los resultados respaldan la contribución del programa, pero no podemos ignorar sus limitaciones. Donde empezamos por el tamaño de la muestra ($n=22$) debido a que solo reúne apenas 22 estudiantes de una única universidad, todos varones, lo cual restringe cualquier pretensión de transferir los hallazgos a poblaciones más diversas, u a otras instituciones universitarias. El diseño cuasi-experimental de un solo grupo nos enfrenta a una segunda limitación: no podemos atribuir los cambios observados exclusiva y absolutamente al programa. Factores contextuales, institucionales o personales concurrentes pudieron haber influido, y el diseño no logra aislarlos por completo.

Es importante mencionar también que algunas variables dentro del MRPS no alcanzaron significancia estadística significativa, ya que, mostraron tamaños del efecto moderados, pequeños o incluso insignificantes. Lo cual sugiere que para el cambio en ciertas variables se requiere de un tiempo de intervención más prolongado.

Finalmente reconocemos un hecho inevitable, el papel del docente, la dinámica particular del grupo y la especificidad misma de la cátedra moldearon los resultados de manera decisiva, por eso los hallazgos deben leerse anclados en su contexto, no como generalizaciones para todos los contextos.

En este sentido, aceptamos las limitaciones del estudio, pero eso, no resta valor a sus aportes a la pedagogía del deporte y la educación superior. Puesto que, en el ámbito pedagógico, una cátedra universitaria de Fútbol formativo puede convertirse en un escenario efectivo para el fortalecimiento de valores; la condición es que exista una mediación docente, intencionalidad formativa y una reflexión sistemática sobre lo vivido. Teóricamente, el estudio refuerza una visión crítica: el deporte no garantiza la formación axiológica por sí mismo. Es una práctica social y cultural cuyo potencial educativo depende enteramente de las condiciones pedagógicas que la estructuran. Metodológicamente, nuestro diseño mixto articula la medición de variables con la comprensión de significados, demostrando que educar en valores exige entender tanto los cambios cuantitativos y cualitativos observables como las experiencias que los dotan de sentido.

El programa de fútbol formativo no fortaleció valores entre los estudiantes universitarios únicamente porque movió indicaciones cuantificables. Lo hizo, sobre todo, porque reconfigurar la experiencia misma del deporte. Encontramos que el respeto, la

justicia, la ayuda, la convivencia, la responsabilidad y la cooperación ganaron centralidad dentro de la práctica; paralelamente, la importancia concedida a la superioridad, el reconocimiento individual y beneficio propio se redujo. La cátedra, entonces, no se limitó a producir cambios conductuales provocó una resignificación del fútbol como espacio de formación ética, reflexión crítica y construcción colectiva.

5 Conclusiones

La presente investigación permitió concluir que el programa contribuye al fortalecimiento de valores en los estudiantes de la cátedra “Fútbol y valores” de la Universidad del Rosario. Es por ello, que dentro del objetivo general Analizar la contribución de un programa de fútbol formativo al fortalecimiento de valores en estudiantes de la cátedra “Fútbol y Valores” de la Universidad del Rosario, se evidenció que el programa contribuyó favorablemente a la formación en valores en los estudiantes de la UR, aspecto que fue identificado tanto en los resultados cuantitativos como en los cualitativos.

En cuanto al primer objetivo específico, Identificar los niveles iniciales y finales de valores en los estudiantes universitarios mediante la aplicación de los instrumentos CUVADE y el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, se identifican cambios estadísticamente significativos en variables como escuchar a los compañeros ($p < .001$; $r = 0.86$), cumple responsabilidades ($p = .009$; $r = 0.59$), ayuda a los compañeros ($p = .005$; $r = 0.62$), asume liderazgo ($p = .009$; $r = 0.59$) y reflexiona sobre sus acciones ($p < .001$; $r = 0.81$), lo que muestra avances en convivencia, responsabilidad social, liderazgo y reflexión ética. De igual forma, en el CUVADE se identificaron aumentos importantes en justicia (3.18 a 4.64; $p < .001$; $r = 0.62$), ayuda (3.00 a 4.77; $p < .001$; $r = 0.67$), resolución de conflictos (3.18 a 4.82; $p < .001$; $r = 0.68$) y respeto (2.91 a 4.82; $p < .001$; $r = 0.68$), mientras que las variables asociadas a la orientación individual disminuyeron, como admiración (4.00 a 2.09), superioridad (3.73 a 2.55) y beneficio propio (3.41 a 2.32).

En relación con el segundo objetivo específico, Explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el desarrollo de valores durante el programa de fútbol formativo, a través de entrevistas diarias de campo, los resultados muestran la identificación de 1.258 citas organizadas en cinco categorías principales y 70 subcódigos. En dicho contexto, sobresalen especialmente los códigos percepción y valores (Gr=167), toma de decisiones éticas (Gr=113) responsabilidad colectiva (Gr = 93), además de fragmentos discursivos donde los estudiantes narraron su experiencia durante el programa.

Finalmente, el tercer objetivo Explicar de manera integral el aporte del programa de fútbol formativo en el fortalecimiento de valores en los estudiantes universitarios, se concluye que el aporte del programa no se limitó a la práctica en sí misma ni a cambios conductuales aislados. Más bien, los valores fueron contruidos en los procesos de interacción colectiva, a partir de situaciones y tensiones reales propias de la práctica deportiva.

Referencias Bibliográficas

- Alabarces, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad*, 154, 74–86.
- Archetti, E. P. (1999). *Masculinities: Football, polo and the tango in Argentina*. Berg.
- Archetti, E. P. (2001). *El potrero, la pista y el ring: Las patrias del deporte argentino*. Fondo de Cultura Económica.
- Archetti, E. P. (2003). El potrero y el pibe. Territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino. *Nueva Sociedad*, 188, 101-119
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71–90.
<https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjumea Pérez, M. M. (2009). *Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana*. Universidad de Antioquia.
- Betrán, J. O. (2001). Bases pedagógicas para una educación deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 66, 3–4.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodología de la investigación educativa*. CEAC.
- Bourdieu, P. (1988). Programa para una sociología del deporte. En *Cosas dichas* (pp. 173-184). Gedisa.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En *Cosas dichas* (pp. 193–214). Gedisa.
- Blázquez Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en educación física: El enfoque de la evaluación formativa*. Inde.
- Brohm, J.-M. (1982). *Sociología política del deporte*. Fondo de Cultura Económica.
- Cagigal, J. M. (1979a). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (1979b). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Alianza Editorial.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Miñón.

- Casey, A., & Kirk, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Cecchini Estrada, J. A., Montero Seoane, J., & Peña Suárez, 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 autocontrol. *Psicothema*, 15(4), 631–637.
- Cecchini Estrada, J. A., & Méndez-Giménez, A. (2013). *Motivación y deporte*. Wanceulen.
- Chiva-Bartoll, Ò. (2016). La pedagogía del deporte desde una interpretación filosófico-hermenéutica agonal. *Opción*, 32(81), 213–237.
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Congreso de Colombia. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*.
- Congreso de Colombia. (1995, 18 de enero). *Ley 181 de 1995, por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física y se crea el Sistema Nacional del Deporte*.
- Congreso de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley Estatutaria 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*.
- Domingo Blázquez Sánchez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física*. INDE.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual Baños, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Graó.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. M. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159–166.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & 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.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: El programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(1-2), 45-52.

Frondizi, R. (1995). *¿Qué son los valores?* En *Introducción a la axiología* (pp. 11-23). Fondo de Cultura Económica

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (1995). *El fútbol a sol y sombra*. Siglo XXI Editores.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. AAHPERD.

Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hoyo-Guillot, A., & Ruiz-Montero, P. J. (2023). Personal and Social Responsibility Model on educative motivation, prosocial environment and physical education importance on secondary school students. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 53-70.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9629>

Jasso Reyes, J., Rivero Carrasco, J., & Paredes Carrera, A. (2013). Estrategia de promoción de valores a través del fútbol en la Escuela “Frida Kahlo”, de la Ciudad de Chihuahua, México. *Motricidad y Persona*, 11, 87–98.

Jiménez, P. J. (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.

Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: A critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 124–138.
<https://doi.org/10.1080/17509840802277417>

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Routledge.
- Maura, V. G. (2000). La educación de valores en el currículum universitario: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14(1), 74–82.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *[Documento oficial consultado]*.
- Ministerio de Salud. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.
- Miranda-Rochín, D., López-Walle, J., Cantú-Berrueto, A., & Ramis, Y. (2024). Estado actual de la investigación sobre valores en el contexto deportivo: Revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 9(1), e5.
<https://doi.org/10.5093/rpadef2024a5>
- Mujica Johnson, F., & Orellana Arduiz, N. (2022). Educación en valores por medio del deporte: Una perspectiva filosófica basada en Søren Kierkegaard. *Retos*, 43, 887–892.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
- 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.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Ponsoda, F. (2014). *Efectos, en los adolescentes, de un programa de responsabilidad personal y social a través de la actividad física y el deporte* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56–75.
<https://doi.org/10.1177/1356336X16664749>
- Pozo Rosado, P., Grao-Cruces, A., Ayllon-Negrillo, E., & Pérez-Ordás, R. (2022). Effects on empathy and emotional intelligence of a Teaching Personal and Social Responsibility programme in physical education. *Retos*, 44, 504–514.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.

- Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Rosa Guillamón, A. (2023). Cómo aplicar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en las programaciones docentes de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14(80), 9-29.
- Renzi, G. (2017). *¿Es educativo el deporte?* Universidad Nacional de La Plata.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2015). *Pedagogía de los valores en el deporte*. CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V., Ponce de León Elizondo, A., Valdemoros San Emeterio, M. Á., & Sanz Arazuri, E. (2017). Cuestionario sobre valores en los deportes de equipo (CUVADE). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- UNESCO. (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*.
- Valverde, L. (1994). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 308–319.
- Villarreal, J., & Cid García, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos*21, 7(1), 52–60.
- Wein, H. (2004). *Fútbol a la medida del niño*. Gymnos.