

## CAPÍTULO 117

### **GAMIFICACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA COMO ELEMENTOS DEL PLAN DE CONVIVENCIA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN TIEMPOS DE COVID-19**

Alfonso Valero-Valenzuela, Noelia Belando-Pedreño, José Francisco Jiménez-Parra y David Manzano-Sánchez

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La convivencia es un aspecto fundamental a trabajar en la etapa de Educación Primaria (EP) para tratar de minimizar, y finalmente erradicar, muestras de violencia como confrontaciones con el docente, estilos de enseñanza autoritarios, violencia física directa e indirecta entre niños y niñas, violencia verbal entre estudiantes, uso de un lenguaje agresivo y descalificativo hacia los docentes, violencia a través de las nuevas tecnologías (ciber-acoso), interrupción de clases y exclusión social (Álvarez-García, et ál., 2011).

De hecho, estos problemas podrían disminuir si se trabaja la empatía y se enseñara a regular las emociones (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Se ha demostrado que través de la actividad física se estimulan aspectos cognitivos, comportamientos prosociales y muestras de afecto que aseguran el cumplimiento de estándares de aprendizaje social y emocional (Casey, 2014; Kirk, 2013). Metodologías como el modelo basado en aprendizaje cooperativo (Dyson y Casey, 2012) podrían reflejarse en comportamientos como la autogestión, la autoconciencia, la conciencia social, las habilidades de relación, la responsabilidad sobre sus actos y con los compañeros, la toma de decisiones positivas, etc.

Con el propósito de fomentar la responsabilidad y autonomía de los jóvenes estudiantes, son varios los autores que han ofrecido programas educativos para reducir el enfrentamiento con la convivencia escolar (Boqué, 2005; Durán y Blanch, 2015; Fernández, 2008; Torrego, 2012) diseñando una serie de estrategias que son necesarias para la prevención y mejora del ambiente social. Este planteamiento adquiere una mayor

relevancia, en la situación mundial actual de la pandemia del COVID-19 que está causando una serie de transformaciones en las diferentes áreas de desarrollo de la vida de las personas como es el contexto social, la salud física y mental, la economía, la actividad laboral, etc. Por lo que, se precisan iniciativas educativas que aseguren la continuidad formativa integral de niños y niñas (Espino-Díaz, et ál., 2020). Una reciente revisión narrativa de la literatura científica de Bravo-Cucci, et ál. (2020) evidencia que existen numerosos recursos tecnológicos disponibles gracias a “apps” que podrían ser útiles para promover la actividad física en entornos con diversidad de recursos materiales y económicos.

En esta línea de propuestas educativas, estrategias metodológicas como la gamificación (GF) y los desafíos físicos cooperativos como parte del aprendizaje cooperativo han evidenciado numerosos beneficios a nivel motivacional, comportamental y en la convivencia dentro y fuera del aula. En concreto, la GF permite alcanzar aprendizajes significativos de forma haciendo divertida, atractiva y motivadora (Deterding, et ál., 2011). La GF promueve comportamientos y aprendizajes deseados (Kapp, 2012) y convierte a la tarea motriz en un momento de disfrute, de descubrimiento, que resulta excitante para los estudiantes, pues estos son capaces de implicarse con actitud positiva y toma de decisiones (Casado, 2016).

La puesta en práctica de modelos pedagógicos activos como alternativa a la enseñanza tradicional generan un clima de convivencia positivo en el aula (Fernández-Río, 2020). Para ello, se utilizan los retos o desafíos físicos cooperativos que son un tipo de actividades físicas en las que se plantea un reto a superar por un grupo de trabajo en equipo (Fernández-Río y Velázquez, 2005). Este tipo de actividades cooperativas potencian las habilidades sociales (por medio de debates en clase) que se manifiestan en actitudes como la empatía, el control del estrés, la resolución de problemas sociales y habilidades cooperativas de resolución de conflictos.

El presente estudio tiene como principal objetivo conocer la percepción del docente y del alumno acerca del Plan de Convivencia gamificado con actividad física (PCOGAF) en EP en tiempos del COVID-19, sus beneficios en la transmisión de valores y en el aprendizaje en el aula.

## **4. MÉTODO**

### **2.1. Diseño**

Se llevó a cabo un estudio cuyo diseño corresponde a una investigación empírica, con metodología cualitativa, en el cual se utilizó un método descriptivo y transversal mediante el uso de entrevistas semi-estructuradas (Montero y León, 2007).

### **2.2. Participantes**

La muestra del estudio estuvo compuesta por una docente (tutora del grupo de 5° de Primaria), la cual cuenta con una experiencia de 6 años en su carrera como docente en el centro de Educación Primaria. También formaron parte de la muestra 26 alumnos (11 chicas y 15 chicos) con una edad comprendida entre los 10 y los 11 años (5° de Primaria). En cuanto a las características del centro, cabe destacar que presenta bajos niveles de conflictividad, con alumnos que respetan tanto a los demás compañeros como a los profesores. El criterio de selección de la muestra fue por accesibilidad y conveniencia. Como criterio de exclusión, no se contó con aquellos estudiantes que no asistieron al 90% de las sesiones.

### **2.3. Instrumentos**

Para analizar la percepción del docente sobre la eficacia del proyecto se ha realizado una entrevista individual semi-estructurada (Patton, 2002). Se llevó a cabo seis meses después de interrumpir la intervención por la pandemia ocasionada por el COVID-19, con la finalidad de conocer qué aspectos del Plan de Convivencia Gamificado pudieron beneficiar para afrontar una situación de confinamiento y qué aplicabilidad tendría este proyecto en una educación presencial (con las medidas de seguridad e higiene establecidas por las autoridades sanitarias), semipresencial o telemática. Las preguntas que se realizaron fueron sobre el plan de convivencia y su contribución/efectos adversos a afrontar la situación de confinamiento, valores adquiridos, posibilidad de utilizarlo de forma telemática fundamentalmente.

La entrevista se realizó por videoconferencia estando presentes el investigador y la tutora, con una duración de 40 minutos. El audio de la entrevista fue grabado por la

aplicación *Zoom* para su posterior análisis. Para realizar la entrevista, el investigador principal había sido formado previamente en la realización de entrevistas, por miembros expertos del grupo de investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) con más de 5 años de docencia universitaria y profesores titulares de la Universidad de Murcia, y contaba con experiencia científica en la realización de entrevistas.

Para analizar la percepción de los alumnos sobre el PCOGAF se realizaron tres preguntas abiertas a un alumno seleccionado al azar. Se llevó a cabo también seis meses después de interrumpir la intervención por la pandemia ocasionada por el COVID-19, con la finalidad de conocer qué aspectos fueron más relevantes y divertidos para el alumnado. Las preguntas que se realizaron fueron: (1) ¿Pensáis que os hubiera gustado seguir con el Plan de Convivencia si no hubiera habido pandemia? ¿Por qué?, (2) ¿Os gustaría que se utilizara ahora en esta situación? ¿Por qué?, y (3) ¿Qué aspectos os parecieron más divertidos?

Las preguntas se realizaron en el aula, por la tutora, previamente formada por el investigador principal. En clase estuvieron presentes la docente y el alumno, y la respuesta de las preguntas tuvieron una duración de 5 minutos.

## **2.4. Procedimiento**

En primer lugar, todos los participantes del estudio y los padres o tutores legales de los alumnos, fueron informados de los objetivos del proyecto y firmaron una autorización por la que accedían a someterse al proyecto; de acuerdo con las directrices éticas de consentimiento, confidencialidad y anonimato del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Tras la implementación del proyecto y tras el paso de seis meses, se llevó a cabo una entrevista a la maestra y a un alumno seleccionado al azar.

### **2.4.1. Descripción del Plan de Convivencia Gamificado**

El Plan de convivencia está titulado como “*Problemática en la isla*”. Tuvo una temporalización inicial de 10 sesiones que se vieron reducidas a 4 sesiones distribuidas en una hora semanal por la declaración del Estado de Alarma a causa del COVID-19.

Los objetivos del programa fueron los siguientes: (1) Implementar el desarrollo de competencias del alumnado a través de un itinerario gamificado, en un mundo simbólico, fomentando la convivencia, autonomía, motivación e imaginación, (2) Resolver retos

transferibles a la mejora del clima escolar participando como protagonistas en una aventura en la que su intervención es el eje fundamental para la mejora del ecosistema del lugar asediado por piratas y problemas ambientales, (3) Desarrollar el pensamiento crítico y creativo para resolver los retos planteados, y (4) Crear analogías referentes a su entorno más cercano para que puedan transferir lo aprendido durante su viaje y que puedan ser conscientes de su relación con el entorno global como agentes de cambio.

Se trata de un juego de tablero, por grupos de aventureros, en los que cada equipo tiene como misión llegar hasta una isla, desde donde les han hecho llegar una llamada de auxilio para que les ayuden, puesto que los tesoros más preciados estaban desapareciendo. Para conseguir los retos y los objetivos del juego, era necesario que el alumnado trabajase de forma cooperativa. Por ello, cada uno de los grupos se componía de 4 aventureros que trabajaron unidos de principio a fin del PCOGAF.

Las sesiones (Tabla 1) se diseñaron para entrelazar a través de una narrativa la experiencia de vivir una aventura en un tablero, que además de su sistema de juego sigue un itinerario pedagógico para desarrollar competencias esenciales en el alumnado resolviendo retos que definen el tablero como un paisaje de aprendizaje modificado, que nos permite trabajar la convivencia no solo en la escuela, sino que tomen una conciencia global y que les permita afrontar los retos del futuro como agentes de cambio.

**Tabla 1.**

*Ejemplo de sesión (título, organización, desarrollo de la actividad en torno a la temática, ejemplo de desafío físico-cooperativo y aspectos clave y normas).*

Título de la actividad	Organización	Desarrollo de la actividad en torno a la narrativa	Ejemplo de desafío físico-cooperativo	Aspectos clave y normas
Equipaje a bordo	En grupos reducidos	Hay que subir el equipaje a bordo del barco. Formaremos una cadena humana y trasportaremos nuestro equipaje (un balón). Llegar desde un punto a otro a través de desplazamiento en relevo. Cada subgrupo forma una fila, sentados uno tras otro.	<i>Marineros del sur:</i> pasar el balón por encima de la cabeza y por debajo de las piernas (se gritará “norte”, “sur” dependiendo de por donde se pasa el objeto).	-Todos deben gritar el punto cardinal estipulado. -Tienen un minuto para cada reto. -Si la pelota toca el suelo, se vuelve a empezar.

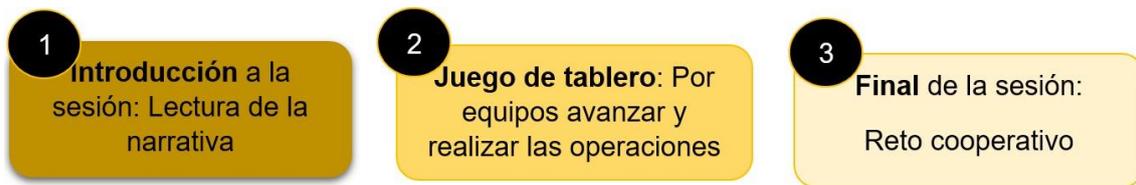
Estas actividades basadas en el descubrimiento guiado permitieron que los alumnos adquirieran elementos representativos al desarrollo de competencias como, por ejemplo:

(1) *La participación*, impulsando hábitos democráticos, (2) *La responsabilidad*, fomentando en los alumnos la asunción de obligaciones y actos, (3) *La solidaridad y el respeto a las ideas de las demás*, (4) *La creatividad*, y 5) *La autonomía*.

La aplicación del PCOGAF estuvo caracterizada por una estructura de sesión muy determinada (Figura 1):

**Figura 1.**

*Estructura de las sesiones.*



Hay que indicar que sólo se pudieron llevar a cabo 4 de las 10 sesiones programadas debido a que las autoridades sanitarias declararon el Estado de Alarma, lo que provocó un estado de confinamiento, el cual se extendió durante 50 días, que impidió la finalización del proyecto tal y como estaba previsto, así como seguir con una educación telemática hasta final de curso académico 2019/2020.

En septiembre de 2020, la maestra siguió como tutora del mismo grupo de alumnos y la docencia se reanudó de manera presencial durante todos los días de la semana, aspecto que se mantuvo hasta la realización la entrevista, pero cumpliendo con cada una de las medidas higiénicas y sanitarias establecidas por las autoridades y la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Tras el transcurso de un mes, el investigador principal se puso en contacto con la maestra para realizar una entrevista que permitiera obtener una percepción real de la enseñanza en tiempos de COVID-19 y cómo podría afectar la incorporación de metodologías activas como un PCOGAF en los centros educativos.

**2.4. Análisis de datos**

Con el objetivo de garantizar tanto la calidad como la fiabilidad del estudio, se utilizaron varias normas (Korstjens & Moser, 2017): (a) Credibilidad: comprobación por dos miembros del equipo de investigación, (b) Transferibilidad: descripción de todo el

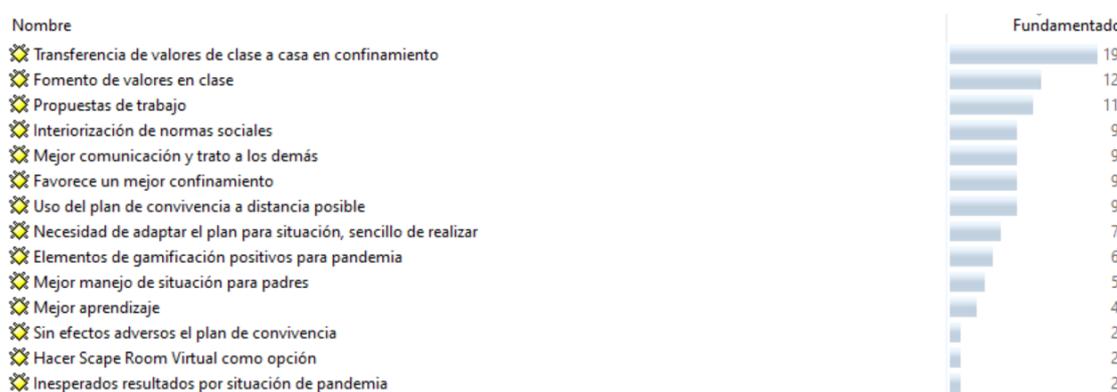
proceso, (c) Confirmabilidad: reuniones frecuentes entre los dos miembros del equipo de investigación encargados del análisis cualitativo de los datos para debatir la interpretación de los mismos, y (d) Reflexividad: mediante las normas anteriores.

Los resultados cualitativos se analizaron utilizando el software ATLAS V. 7.1.3, un potente programa para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos, de audio y video (Morales-Sánchez et al., 2014). Para analizar el contenido cualitativo, se incorporaron las transcripciones de las entrevistas en formato escrito (documentos primarios). Este archivo de atlas ti contiene toda la información producida en el curso del análisis, y además de los documentos principales, contiene códigos, notas, citas y vistas de red.

Cabe señalar que las respuestas se registraron literalmente. Las citas son cada una de las frases u oraciones que se han incluido en el estudio. Las notas corresponden a partes de la entrevista que fueron notables de los documentos primarios y que están asociados con diferentes códigos. Los códigos fueron los diferentes aspectos del análisis principal, se reflejaron un total de 14 códigos con un total de 106 extractos basados en los comentarios (Figura 2). Cada familia corresponde al conjunto de los códigos que se vinculan con una misma línea temática.

**Figura 2.**

*Códigos y extractos.*



### 3. RESULTADOS

Es de destacar que el código que más extractos obtuvo fue el de la “transferencia de valores de clase a casa en confinamiento” siendo estos hacer Escape Room virtual como

opción e “Inesperados resultados por situación de pandemia” los que menos extractos obtuvieron.

Por otro lado, dichos códigos se recopilaron en un total de 3 familias: elementos en situación de confinamiento, compuesto por 6 códigos, transmisión de valores y aprendizaje en clase, con 4 códigos y resultados del plan de convivencia y propuestas, con 4 códigos.

Dentro de las diferentes familias, se encontraron declaraciones relacionadas en primer lugar con los elementos relacionados con la situación del confinamiento. Así pues, en el código transferencia de valores de clase a casa en confinamiento, se vieron comentarios como el siguiente “han podido ver en ellos pues sentimientos de empatía, de respeto por lo demás, lo que ha hecho que también sean responsables de quedarse en casa para ayudar al resto”. A su vez, se vio reflejado positivamente otros códigos como mejor manejo de situaciones para padres “creo que ha sido más fácil para los padres de estos alumnos manejar esta situación ya que han podido ver en ellos pues sentimientos de empatía, de respeto por lo demás, lo que ha hecho que también sean responsables de quedarse en casa para ayudar al resto.” Y destacar también su valoración positiva respecto a favorecer un mejor confinamiento “Con este Plan de Convivencia Gamificado se trabajaron valores de clase como el respeto por las normas de convivencia, y esto ha favorecido a la situación del confinamiento”. Los resultados inesperados por situación de pandemia, que podría considerarse como un “ítem negativo” no lo fueron ya que no se reflejó en ninguno de los dos casos que fueran resultados adversos “El Plan ha podido repercutir o bien de manera positiva o de manera neutra, porque esos valores no se han enfocado a esta situación tan inesperada”.

La segunda familia que hace referencia a la transmisión de valores y aprendizaje en clase, incluye el segundo código con más extractos “fomento de valores en clase”, con citas como la siguiente; “Y luego también se han puesto en marcha valores como la empatía, saber ponerse en lugar de los demás, saber que tienen que ser responsables de quedarse en casa”. Además, de ser muy positivo la implicación del docente con hasta 9 extractos que hablaban de lo que favorecía la mejor interiorización de normas sociales, “ha sido más fácil para estos alumnos que cumplan las medidas reglamentarias por las autoridades sanitarias”.

Finalmente, en la tercera familia, resultados del plan de convivencia y propuestas de futuro destaca el código “propuestas de trabajo”, las cuales fueron numerosas por parte

de la docente, todas ellas, intentando trabajar los contenidos del plan de convivencia como un recurso adaptado al COVID-19 o a la situación de pandemia. “Se podría cambiar, por ejemplo, la temática del Plan de Convivencia...por elementos relacionados con el COVID-19...”.

Por otro lado, la tabla de co-ocurrencia de códigos, lo cual hace referencia a códigos que se vincularon con más de un extracto quedan reflejados en la tabla 2. Así pues, se destaca los valores más elevados en extractos coincidentes en propuestas de trabajo y los elementos de gamificación (0.21), la propuesta de trabajo con la necesidad de adaptar el plan a la nueva situación (0.20) y finalmente, la interiorización de normas junto a favorecer un mejor confinamiento (0.20).

**Tabla 2.**

*Tabla de co-ocurrencias entre códigos.*

Códigos	1	2	3	4	5	6	7
1 Elementos de gamificación	-		0.06				0.21
2 Favorece un mejor confinamiento		-	0.11	0.20	0.06		0.05
3 Fomento de valores			-		0.17		
4 Interiorización de normas				-			
5 Mejor comunicación					-		
6 Necesidad de adaptar el plan						-	0.20
7 Propuesta de trabajo							-

Finalmente, se preguntó a uno de los alumnos 3 preguntas (P) sencillas recibiendo las siguientes respuestas (R) que nos vienen a indicar la positiva valoración del Plan de Convivencia.

(P.1.) *¿Piensas que os hubiera gustado seguir con el Plan de Convivencia si no hubiera habido pandemia? ¿Por qué?*

(R.1.) Sí, claro, porque las sesiones en las que venía Sonia nos encantaban todos los retos que nos planteaban, también el tablero era muy divertido.

(P.2.) *¿Te gustaría que se utilizara ahora en esta situación? ¿Por qué?*

(R.2.) Claro que nos gustaría, pero ¿cómo se podría hacer online? Estaría muy chulo, porque podríamos crear un tablero y por Classroom hacemos grupos. A nosotros nos encantan los Escape Room y todo lo que nos hace nuestra maestra, nos lo pasamos muy bien.

(P.3.) *¿Qué aspectos te parecieron más divertidos?*

(R.3.) Lo mejor de todo fueron los retos, porque salíamos al patio y hacíamos un reto en el que nuestra maestra nos cronometraba y teníamos que ayudarnos entre los compañeros. También nos gustó mucho el tablero y todas las casillas que llevaba para avanzar, incluso prepararlo para jugar.

Por tanto, podemos ver declaraciones como “nos encantan los Escape Room” o “nos encantaban todos los retos”, junto a dos citas del tablero, viéndose reflejada la satisfacción con los elementos del plan de convivencia vinculados al disfrute y probablemente con el código docente de “elementos de gamificación positivos para la pandemia” y “hacer Escape Room virtual como opción”.

#### **4. DISCUSIÓN**

El objetivo del presente estudio era conocer la percepción del docente y del alumno acerca del PCOGAF en tiempos del COVID-19, sus beneficios en la transmisión de valores y en el aprendizaje en el aula. Centrando la atención en los beneficios percibidos con la implementación de este plan de convivencia, tanto el estudiante como la docente entrevistada, resaltaron la diversión experimentada con la gamificación, los retos físicos cooperativos y la posibilidad de trabajar en equipo con sus compañeros, lo cual coincide con otros trabajos que hablan de la multitud de efectos beneficiosos que tienen la práctica de la actividad física (Casey, 2014; Kirk, 2013), las metodologías activas en el aula (Casado, 2016; Fernández-Río, 2020; Kapp, 2012) y la GF (Deterding et al., 2011). La docente se sintió a favor del uso de la GF para trabajar los contenidos del plan de convivencia en el aula y sugiere incluso que se podría utilizar la temática del COVID-19 para crear una nueva aventura gamificada donde los estudiantes tengan que salvar a la humanidad. La GF aparece vinculada con otros códigos como un mejor confinamiento y el fomento de los valores, lo cual permite ver la versatilidad de esta estrategia metodológica en el aula y en tiempos de crisis sanitaria, asegurando la continuidad en la formación integral de los niños y niñas demandada en tiempos de COVID-19 (Espino-Díaz et al., 2020).

Pasando a los beneficios que genera este plan de convivencia destaca la transferencia de valores trabajados en el aula al entorno familiar, resaltando la empatía, el respeto y ayuda a los demás. Eso puede deberse al trabajo que desde el PCOGAF se lleva a cabo en valores y que estaría en línea con el trabajo de Sarrionandia y Garaigordobil (2017) sobre inteligencia y desarrollo emocional. Pero sobre todo, destaca el respeto por las

normas de convivencia y la aceptación de las medidas restrictivas emitidas por las autoridades sanitarias facilitando su cumplimiento durante el periodo de confinamiento, lo cual está en sintonía con lo demandado por programas previos como los de Boqué (2005), Fernández (2008) Torrego (2012) y Durán y Blanch (2015) que buscan fomentar la responsabilidad y la autonomía de los jóvenes y reducir el enfrentamiento y la violencia.

Por último, se señala la posibilidad de que este tipo de planes de Convivencia gamificados con actividad física, también se podrían adaptar a una situación de educación a distancia, haciendo uso de recursos y herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (Espino-Díaz et al., 2020; Bravo-Cucci et al., 2020). Aspectos como utilizar un tablero o realizar Escape Rooms sí serían factibles de llevar a cabo utilizando plataformas digitales de enseñanza como el classroom, si bien quedaría un poco más lejos el poder realizar los desafíos físicos cooperativos.

## 5. CONCLUSIONES

El PCOGAF basado en el uso de la GF y la actividad física es percibido como una buena propuesta para lograr altos niveles de diversión y disfrute por parte de los estudiantes gracias al uso de los desafíos físicos cooperativos y una aventura gamificada. El docente percibe la GF como una herramienta adecuada para trabajar los contenidos del plan de convivencia, habiendo contribuido a un fomento de valores educativos como la empatía, la autonomía y el respeto, favoreciendo el cumplimiento de las medidas restrictivas impuestas en tiempo de COVID-19. Finalmente, se señala la viabilidad de implementar este tipo de metodología en situación de confinamiento haciendo uso de las TICs, aunque con ciertas limitaciones en cuanto al uso de la actividad física y el uso de desafíos físicos cooperativos.

## REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Nuñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violence through information and communication technologies in secondary students. *Anales de Psicología*, 27, 221-231.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.

- Bravo-Cucci, S., Kosakowski, H., Núñez-Cortés, R., Sánchez-Huamash, C. y Ascarruz-Asencios, J. (2020). La actividad física en el contexto de aislamiento social por COVID-19. *Revista GICOS*, 5(2), 6-22.
- Casado, O. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. CHI 2011 gamification workshop proceedings, 12. <https://doi.org/978-1-4503-0268-5/11/0>
- Durán, D. y Blanch, S. (2015). Read One: Un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45. <https://doi.org/10.1174/113564007780191287>
- Dyson, B. y Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. London: Routledge.
- Espino-Díaz, L., Fernández-Camínero, G., Hernandez-Lloret, C. M., González-González, H. y Álvarez-Castillo, J. L. (2020). Analysis of the impact of COVID-19 on education professionals. Towards a change of paradigm: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 56-46. <https://doi.org/10.3390/su12145646>
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Revista de Pedagogía*, 60(4), 137-150.
- Fernández-Río, J. (2020). Apuntes Metodológicos para una educación física post-covid-19. *Revista Digital de Educación Física*, 11(66), 67-75.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.

- Korstjens, I., y Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375090>
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Morales-Sánchez V., Pérez-López R. & Anguera M. T. (2014). Indirect observational methodology in managing sports services. *Revista de Psicología del Deporte* 23, 201– 207.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3er ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.12.001>
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para la mejora de la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.