



TESIS DOCTORAL

PERCEPCIONES DE ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE LAS CREENCIAS,
ACTITUDES Y VALORES QUE SE PROMUEVEN EN LA INTERACCIÓN DE LA CLASE
DE EDUCACIÓN FÍSICA

JESÚS ARTURO GUERRERO SOTO

Conformidad de los directores:

Fdo. Manuel Vizquete Carrizosa

Fdo. Rossana Tamara Medina Valencia

Fdo. Elsa M^a Ferro Ribeiro Silva

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES, SOCIALES, MATEMÁTICAS Y LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA (R017)

2020

DEDICATORIA

Con todo mi amor para
NAMIKO
el ser humano más bello de la tierra

Sus detalles, su apoyo, su armonía, su esencia, su presencia, su consejo, su profesionalismo; siempre presente, propiciando mi aprendizaje y crecimiento personal

Nuestro inmenso amor ha sido cómplice incondicional de todos los logros y éxitos profesionales, y se fortalecerá con lo que vendrá en el futuro inmediato.

Gracias por ser tú y permitirme ser yo
Te amaré siempre

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por permitir mi realización como una persona libre, sana y feliz

A Manuel Vizuite por su calidad humana, su sabiduría y amistad, por su ejemplo y apoyo para sacar los proyectos con éxito

A Rossana Medina y Elsa Ribeiro por su asesoría y apoyo incondicional, por estar ahí en el momento que las necesitaba

A Margarita Villalba por su amistad, confianza y amor a los mexicanos, por su buena disposición y valioso apoyo en todo momento

A Ventura García por su apoyo incondicional y amistad, su tutoría fue relevante

A Mario Aispuro Beltrán y Raúl Bocanegra Haro por el apoyo sindical otorgado y las facilidades para cursar este doctorado

A Julio Cano e Isabel Andrade por su apoyo invaluable, sus conocimientos impactaron en mi aprendizaje estadístico

A Manuel De Loera y Vianca Meling por su amistad y apoyo incondicional, a Blanca Valle y Eunice Montoya por ser parte importante de este estudio, a Ismael Vargas por su calidad humana y valioso apoyo en todo momento

A Patty Sierra por su hermandad, amistad y cariño

A mis colegas conductores de programa, coordinadores de zona y docentes de educación física, por su apoyo para la aplicación de la encuesta

Gracias a todos los que tuvieron algo que ver con este estudio, mi cariño, respeto y admiración, se les quiere mucho

Índice General

Índice General	
Índice de tablas	
Índice de gráficas	
Índice de ilustraciones	
RESUMEN	1
RESUMO.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
INTRODUÇÃO	11
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	17
CAPÍTULO 1. LOS VALORES COMO MARCO DE REFERENCIA DE VIDA	19
1.1 Los valores	19
1.1.1 Conceptos sobre los valores.....	20
1.1.2 Percepción de valores y creencias	24
1.1.3 Usos, costumbres, creencias y hábitos culturales.	29
1.1.4 Fundamentación Axiológica.....	37
1.1.5 La jerarquización y la formación de las escalas de valores.	44
1.2 La Ética y la Moral.....	52
1.2.1. Educación Moral.....	55
1.2.2 Aspectos sociales de la moral	57
1.2.3 Educación Ética	59
1.2.4 Deontología docente	62
1.3 La Educación.....	67
1.3.1 La educación con referencia en la moral	71
1.3.2 Paradigmas educativos en valores.	72
1.3.3 El educador como referente de valores educativos y sociales.	89
1.3.4 Paradigmas del pensamiento del Alumnado.....	94
1.3.5 Paradigmas del pensamiento del Profesorado	98
1.4 La escuela en la formación de valores	101
1.4.1 Madurez del alumno de primaria para decidir sobre los valores: Estadios para el desarrollo del juicio moral	106
1.4.2 La EF en la escuela y el desarrollo de valores.....	112
1.5 La investigación internacional en educación en valores desde la praxis de la EF:.....	117
1.6 Pedagogía de los valores	145
1.6.1. Dispositivos Pedagógicos	149
1.6.2 Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de los valores	155
1.6.3 Consideraciones didácticas para la enseñanza de los valores	159
1.6.4 Estrategias para la enseñanza aprendizaje de valores.....	161
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	177
2.1 La Educación en México.....	177
2.2 Ley General de Educación (LGE, 2019).....	178

2.3 Educación en valores.....	181
2.3.1 Los valores en el currículo educativo mexicano.....	182
2.3.2 Modelo Educativo 2017: Los principales ejes del modelo (SEP, 2017b).	188
2.3.3 Modelo educativo 2017: Los fines de la Educación en el siglo XXI.	189
2.3.4 El perfil de egreso de la educación obligatoria.....	191
2.3.5 Modelo educativo 2017 (SEP, 2017a): Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica.	192
2.4 Resumen de críticas al modelo educativo 2017 por expertos en educación	200
2.5 El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana 2019	205
2.5.1 Modelo educativo (NEM) 2019: Principios de la educación.....	206
2.5.2 Transición curricular: cambios y oportunidad.....	206
2.5.3 Capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM).....	208
2.5.4 Educación integral y formación en valores: Modelo educativo 2019.	209
2.5.5 La nueva escuela mexicana: Críticas y situación de cambio.	210
2.6 Los valores en el currículo de la EF en México.....	212
2.7 La investigación en México en el campo de la educación en valores	217
2.8 La investigación sobre valores en el ámbito de la educación física en México.....	233
2.9 La educación en valores en BC	245
PARTE II. MÉTODO (MARCO EMPÍRICO)	255
CAPÍTULO 3. PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	257
3.1 Planteamiento del problema.....	257
3.1.1 Problema general	257
3.1.2 Problema específico.....	259
3.1.3 Problema en educación física	261
3.1.4 Problema situado en el contexto de la investigación	262
3.2 Cuestionamientos	264
3.3 Objetivos del estudio.....	265
3.3.1 Objetivo General.....	265
3.3.2 Objetivos Específicos:	265
3.4 Hipótesis del estudio	266
3.5 Definición de variables	267
3.5.1 Variables Independientes.....	267
3.5.2 Variables Dependientes	267
3.5.3 Tabla variables de estudio.....	268
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	269
4.1 Diseño y contextualización científica de la investigación.	269
4.1.1 Enfoque cuantitativo.....	269
4.1.2 Enfoque cualitativo	272
4.1.3 Enfoque mixto.....	273
4.2 Diseño metodológico	276
4.3 Población y Muestra.....	278
4.4 Sujetos de estudio.....	279
4.5 Instrumentos.....	280
4.5.1 Fases de construcción del instrumento: Cuestionario sobre creencias y valores implícitos entre el alumnado y profesorado (CVIAP).....	280

4.6 Instrumento final: Cuestionario sobre creencias y valores implícitos entre el alumnado y profesorado (CVIAP).....	293
4.6.1 Cuestionario CVIAP.....	294
4.7 Procedimiento.....	295
4.7.1 Primera etapa. Previa.....	295
4.7.2 Segunda etapa. Organizativa.....	295
4.7.3 Tercera etapa. Capacitación.....	296
4.7.4 Cuarta etapa. Aplicación.....	296
4.7.5 Quinta etapa. Recolección y captura.....	296
4.7.6 Sexta etapa. Análisis.....	296
4.7.7 Séptima etapa. Grupo discusión profesorado.....	296
4.7.8 Octava etapa. Discusión final y conclusión.....	297
4.8 Datos Sociodemográficos de la Investigación.....	297
4.8.1 Alumnado.....	297
4.8.2 Profesorado.....	300
PARTE III. RESULTADOS.....	303
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	305
5.1 Resultados entre alumnado por dimensión.....	306
5.1.1 Datos sociodemográficos.....	306
5.1.2 Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes.....	307
5.1.3 Percepción de actitudes y valores alumnado.....	311
5.1.4 Preferencia por las asignaturas.....	335
5.1.5 Jerarquización de los valores.....	340
5.2 Resultados entre el profesorado por dimensión.....	345
5.2.1 Datos sociodemográficos.....	345
5.2.2 Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes.....	348
5.2.3 Percepción de actitudes y valores profesorado.....	351
5.2.4 Preferencia por las asignaturas.....	362
5.2.5 Jerarquización de los valores.....	364
5.3 Relaciones comparativas entre alumnado y profesorado por dimensión.....	369
5.3.1 Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes.....	369
5.3.2 Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado.....	373
5.3.3 Preferencia por las asignaturas.....	391
5.3.4 Jerarquización de los valores.....	396
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....	403
Dimensión I.- Datos sociodemográficos.....	404
En relación a la edad.....	404
En relación al género.....	405
En relación al tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo.....	406
Frecuencia de clase de EF y jornada laboral.....	407
Dimensión II.- Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes.....	408
Preferencia del género del profesorado.....	408
Satisfacción en la clase de EF y en la clase de aula.....	409
Interés y gusto por la clase de EF.....	411
Motivación hacia la EF.....	412
Dimensión III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado.....	416

Los valores del juego limpio en las clases de EF	416
En relación al valor libertad versus restricción.....	418
Determinantes de la clase en la generación de actitudes positivas o negativas	419
Percepciones del alumnado sobre actitudes positivas del profesorado.....	420
Percepciones del alumnado sobre actitudes negativas del profesorado.....	423
Lenguaje negativo utilizado por el profesor	426
Percepción de castigos por no acción en clase	427
Creencias de los alumnos en el aprendizaje de valores	429
El valor confianza: entre profesorado y alumnado	431
Actitudes conflictivas entre alumnos	432
Utilidad de la clase de EF para mejorar la salud.....	436
Dimensión IV.- Preferencia por las asignaturas.....	438
Dimensión V.- Importancia de los valores.....	442
Jerarquización de valores alumnado y profesorado	442
Grupo de Discusión del Profesorado.....	451
Dimensión II.- Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes	452
Categoría: Gusto por las actividades	452
Categoría: Motivación e interés.....	452
Dimensión III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado.....	453
Categoría: Libertad-restricción	453
Categoría: Castigo en la acción educativa	454
Categoría: Felicitación al alumnado en la acción	455
Categoría: Estilos de enseñanza - Disciplina.....	455
Categoría: Actitudes positivas y negativas del profesorado	456
Categoría: Intervención en conflictos - agresiones.....	456
Categoría: El no respeto a las reglas.....	457
Categoría: Enseñanza de Valores	457
Dimensión IV.- Preferencia por las asignaturas.....	458
Categoría: Asignaturas favoritas.....	458
Dimensión V.- Jerarquización de los valores.....	459
Categoría: Valores más importantes	459
Categoría: Propuestas para atender los valores.....	460
Dimensión VI. Otras categorías expresadas.....	461
Categoría: Programa de estudios de Educación Física.	461
Categoría: Deporte escolar.....	461
Categoría: Apoyo de los padres.....	462
Categoría: Respeto entre profesionales.....	462
Categoría: Satisfacción en la labor docente.....	463
Categoría: Algunas preguntas pendientes.....	464
Dimensión VII. Reflexiones Finales del grupo de discusión.....	464
PARTE IV. CONCLUSIONES	467
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES LIMITACIONES Y	
PROSPECTIVAS	469
7.1 Conclusiones	469
7.1.1 En relación al Objetivo General de la investigación.....	471
7.1.2 En relación a los Objetivos Específicos e Hipótesis del estudio	471

Sobre el Objetivo 1.....	471
Contrastando la Hipótesis 1	474
Sobre el Objetivo 2.....	474
Contrastando la Hipótesis 2	476
Sobre el Objetivo 3.....	477
Contrastando la Hipótesis 3	481
Sobre el Objetivo 4.....	482
Contrastando la Hipótesis 4	483
Sobre el Objetivo 5.....	484
Contrastando la Hipótesis 5	485
Conclusiones finales.....	485
7.2 Recomendaciones.....	487
7.3 Limitaciones del estudio	488
7.4 Prospectivas de la investigación.....	490
CAPÍTULO 7. CONCLUSÕES, LIMITACÕES E PROJEÇÕES.....	493
7.1 Conclusões	493
7.1.1 Em relação ao objetivo geral da investigação, podemos garantir que foi alcançado de forma global e integral.....	495
7.1.2 Em relação aos objetivos e hipóteses específicas do estudo, podemos concluir:	495
Sobre o Objetivo 1	495
Sobre o Objetivo 2	498
Hipótese contrastante 2.....	499
Sobre o Objetivo 3	500
Contrastando a hipótese 3.....	504
Sobre o Objetivo 4	504
Contrastando a hipótese 4.....	505
Sobre o objetivo 5.....	506
Contrastando a hipótese 5	506
Conclusões finais	507
7.2 Recomendações.....	509
7.3 Limitações do estudo.....	510
7.4 Projeções de pesquisa.....	511
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	515
ANEXOS	531
ANEXO A. Formato de Evaluación - Validación Expertos V-Aiken:.....	533
ANEXO B. Manual de Apoyo Calendario Valores de BC.....	537
Síntesis Programa Valores - Artgros	537
ANEXO C. Cuestionario sobre Creencias y Valores Implícitos entre Alumnado y Profesorado (CVIAP).....	545
CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.....	545
ANEXO D. Cuestionario sobre Creencias y Valores Implícitos entre Alumnado y Profesorado (Cviap)	549
CUESTIONARIO PARA PROFESORES.....	549

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Ejemplos de valores y habilidades a desarrollar en los niveles educativos, de acuerdo a los perfiles de egreso (SEP, 2017b).</i>	191
<i>Tabla 2. Calendario de valores BC propuesta mensual.</i>	247
<i>Tabla 3. Variables de estudio.</i>	268
<i>Tabla 4. Evaluación cuantitativa expertos.</i>	285
<i>Tabla 5. Evaluación cualitativa expertos.</i>	286
<i>Tabla 6. Grupo de discusión alumnos.</i>	289
<i>Tabla 7. Categorización información del grupo focal profesorado.</i>	292
<i>Tabla 8. Cuestionario CVIAP.</i>	294
<i>Tabla 9. Datos generales sexo, edad y grado escolar.</i>	297
<i>Tabla 10. Tipo de escuela, Subsistema educativo y Turno escolar.</i>	298
<i>Tabla 11. Datos generales sociodemográficos.</i>	300
<i>Tabla 12. Preferencia de género del profesorado de acuerdo al sexo del alumnado.</i>	308
<i>Tabla 13. Valores del juego limpio.</i>	311
<i>Tabla 14. Postura de género ante el respeto a las reglas.</i>	313
<i>Tabla 15. Percepción de si los otros hacen trampa, de acuerdo al género.</i>	315
<i>Tabla 16. Interés y gusto por las actividades de la clase de acuerdo a la edad.</i>	317
<i>Tabla 17. Motivación en las actividades y reconocimiento a participación.</i>	318
<i>Tabla 18. Motivación en actividades y Valor libertad.</i>	319
<i>Tabla 19. Percepción del lenguaje negativo utilizado por el profesor.</i>	322
<i>Tabla 21. Percepción del castigo utilizado por el profesor.</i>	323
<i>Tabla 21. Percepción de actitudes del profesorado.</i>	324
<i>Tabla 22. Percepción de actitudes sobre el profesorado.</i>	325
<i>Tabla 23. Percepción de actitudes emocionales y valores.</i>	330
<i>Tabla 24. Predicar con el ejemplo.</i>	331
<i>Tabla 25. Percepción de actitudes conflictivas entre alumnos de acuerdo al género.</i>	334
<i>Tabla 26. Preferencia de asignaturas del programa de estudios por género.</i>	339
<i>Tabla 28. Asignatura favorita de acuerdo a la edad.</i>	338
<i>Tabla 28. Jerarquía de valores consideración de los más importantes por género.</i>	343
<i>Tabla 29. Valor más importante de acuerdo a la edad.</i>	344
<i>Tabla 30. Tabla de contingencia. Relación entre la edad y el grado de estudios.</i>	346
<i>Tabla 31. Género y escolaridad del profesorado.</i>	347
<i>Tabla 32. Creencias del profesorado sobre la preferencia de género de acuerdo al sexo.</i>	348
<i>Tabla 33. Motivación en las actividades y reconocimiento a participación.</i>	354
<i>Tabla 34. Creencias en la enseñanza de los valores.</i>	358
<i>Tabla 35. Predicar con el ejemplo y actitud indiferencia.</i>	359
<i>Tabla 36. Intervención en conflictos del alumnado y confianza.</i>	360
<i>Tabla 37. Intervención en conflictos del alumnado y confianza.</i>	361
<i>Tabla 39. Jerarquía de valores consideración de los más importantes por género.</i>	367
<i>Tabla 40. Valor más importante de acuerdo a la edad.</i>	368

<i>Tabla 40. Preferencia de género en las clases de EF</i>	<i>369</i>
<i>Tabla 41. Nivel de satisfacción en las clases</i>	<i>372</i>
<i>Tabla 42. Valor respeto, creencias en el respeto a las reglas</i>	<i>373</i>
<i>Tabla 43. Percepción del juego limpio: trampa.....</i>	<i>374</i>
<i>Tabla 44. Percepciones de los demás en el hacer trampa</i>	<i>376</i>
<i>Tabla 45. Motivación en la interacción alumnado profesorado</i>	<i>377</i>
<i>Tabla 46. Libertad- restricción en la participación en clase</i>	<i>378</i>
<i>Tabla 47. Motivación – reconocimiento en la acción</i>	<i>379</i>
<i>Tabla 48. Expresión de actitudes - emociones positivas</i>	<i>381</i>
<i>Tabla 49. Expresión de actitudes - emociones negativas</i>	<i>382</i>
<i>Tabla 50. Formas de expresión negativas.....</i>	<i>383</i>
<i>Tabla 51. Castigos por incumplimiento</i>	<i>384</i>
<i>Tabla 52. Los valores y su enseñanza</i>	<i>386</i>
<i>Tabla 53. Percepción de enseñanza de valores.....</i>	<i>387</i>
<i>Tabla 54. Valor confianza</i>	<i>388</i>
<i>Tabla 55. Convivencia y violencia escolar.....</i>	<i>390</i>
<i>Tabla 56. Intervención en conflictos</i>	<i>391</i>
<i>Tabla 57. Preferencia de asignaturas primera opción</i>	<i>393</i>
<i>Tabla 58. Preferencia de asignaturas por género.....</i>	<i>395</i>
<i>Tabla 59. Jerarquización de valores</i>	<i>398</i>

Índice de gráficas

Gráfica 1: Tipo de escuela, Subsistema educativo y Turno escolar. Alumnado	299
Gráfica 2: Tipo de escuela, Subsistema educativo y Turno escolar. Profesorado.....	301
Gráfica 3: Edad, Sexo y Grado Escolar	306
Gráfica 4: ¿Cuántas clases de EF tienes a la semana?.....	309
Gráfica 5: Preferencia de género	307
Gráfica 6: Preferencia de género del profesorado de acuerdo al sexo del alumnado.....	307
Gráfica 7: Preferencia de género de acuerdo al grado escolar	309
Gráfica 8: ¿Satisfacción en la clase de EF y la clase general?	310
Gráfica 9: Los valores del juego limpio en la clase de EF	311
Gráfica 10: Postura de género ante el respeto a las reglas.....	312
Gráfica 11: Nivel de aceptación de hacer trampa en el juego: valor honestidad.....	313
Gráfica 12: Percepción de si los otros hacen trampa, de acuerdo al grado escolar	314
Gráfica 13: Gusto por actividades y actitudes profesorado.....	316
Gráfica 14: Percepciones del alumnado sobre actitudes del profesorado	320
Gráfica 15: Lenguaje negativo utilizado por el profesor.....	321
Gráfica 16: Percepción de castigos por no acción en clase	323
Gráfica 17: Creencias de los alumnos en el aprendizaje de los valores	326
Gráfica 18: Percepción de quienes enseñan valores por sexo del alumnado.....	328
Gráfica 19: Creencias del alumnado en la enseñanza de valores por género	329
Gráfica 20: Crees que tu profesor de EF te enseñe valores por edad	329
Gráfica 21: Actitudes conflictivas entre alumnos.....	332
Gráfica 22: Actitudes conflictivas entre alumnos de acuerdo al género	333
Gráfica 23: Utilidad de la clase de EF para mejorar la salud	334
Gráfica 24: Preferencia de asignaturas	336
Gráfica 25: Escala de valores	340
Gráfica 26: Datos generales sociodemográficos	345
Gráfica 27: Grado escolar de enseñanza y Jornada laboral	347
Gráfica 28: Preferencia de género por la clase de EF.....	348
Gráfica 29: Creencias del profesorado de satisfacción en clases	349
Gráfica 30: Como piensas que se la pasa el alumnado en la clase	350
Gráfica 31: Los valores del juego limpio	352
Gráfica 32: Valor respeto a las reglas del juego por género.....	352
Gráfica 33: Creencias del profesorado sobre la participación del alumnado en la clase de EF	353
Gráfica 34: Motivación en actividades y valor libertad	355
Gráfica 35: Autopercepción del profesorado sobre sus actitudes en clase.....	356
Gráfica 36: Creencias del profesorado en la enseñanza de los valores	357
Gráfica 37: Percepción de enseñanza de valores por género.....	358
Gráfica 38: Percepción de actitudes entre el alumnado.....	360
Gráfica 39: Actividades de aprendizaje para la vida y la salud.....	362

Gráfica 40: Percepciones del profesorado sobre preferencias del alumnado por las asignaturas	363
Gráfica 41: Escala de valores	365
Gráfica 42: Percepción de gusto y preferencia por el género del docente de EF	369
Gráfica 43: Niveles de satisfacción durante la clase de EF: Alumnado y Profesorado.....	370
Gráfica 44: Creencias sobre gustos del alumnado en la clase del profesor de grupo.....	371
Gráfica 45: Valor respeto, creencias del respeto a reglas	373
Gráfica 46: Percepción de juego limpio: Alumnado y Profesorado	374
Gráfica 47: Percepciones de los demás en el hacer trampa	375
Gráfica 48: Motivación en la interacción alumnado profesorado	376
Gráfica 49: Libertad - restricción en la clase de EF	378
Gráfica 50: Motivación - reconocimiento en la acción	379
Gráfica 51: Expresión de actitudes - emociones positivas	380
Gráfica 52: Expresión actitudes - emociones negativas	381
Gráfica 53: Formas de expresión negativas.....	383
Gráfica 54: Castigos por incumplimiento.....	384
Gráfica 55: Los valores y su enseñanza.....	385
Gráfica 56: Percepción de enseñanza de valores: alumnado y profesorado	386
Gráfica 57: Valor confianza	388
Gráfica 58: Convivencia y violencia escolar	389
Gráfica 59: Intervención en conflictos	390
Gráfica 60. Preferencia de asignatura primera opción	392
Gráfica 61: Preferencia de asignatura segunda opción.....	393
Gráfica 62: Asignatura favorita por género	394
Gráfica 63: Jerarquía de valores primera opción.....	396
Gráfica 64: Jerarquía de valores segunda opción	399

Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1. Variables mediadoras que influyen en la participación de los alumnos en EF (Carreiro da Costa, 1996)</i>	<i>95</i>
<i>Ilustración 2. Intervención de los procesos mediadores en los aprendizajes de los alumnos (Piéron, 1999).....</i>	<i>96</i>
<i>Ilustración 3 Estructura curricular. Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017b)</i>	<i>196</i>

RESUMEN

La investigación se centra en conocer las percepciones de alumnado y profesorado sobre las interacciones, actitudes y valores, que se enseñan, aprenden y promueven en la práctica educativa de la clase de educación física; se analiza el impacto de esas creencias y la influencia en la formación en valores; la preferencia que asignan a las asignaturas del currículo escolar; y, la jerarquía a la escala de valores.

Se realizó una investigación de campo, mixta, descriptiva, interpretativa, comparativa, transversal y prospectiva; en el municipio de Ensenada, Baja California, México. Los sujetos de estudio fueron 3622 alumnos de quinto y sexto grado de primaria; cuya edad osciló entre los 9 y 13 años; así, como 219 profesores de educación física, cuya edad osciló entre 22 y 60 años.

La investigación se dividió en tres fases: la deductiva; diseño y construcción de cuestionario (CVIAP), validación del cuestionario, juicio de expertos (V-Aiken) confiabilidad y validez, pilotaje, análisis cuantitativo (estadísticos; Chi² de Pearson, V de Cramer y Residuos Tipificados Corregidos). La inductiva; elaboración de información, validación guion de preguntas, grupos de discusión, análisis cualitativo (matrices de sistematización, clasificación de la información, categorización). La mixta; integración y triangulación concurrente de información, interpretación de los resultados, discusión y conclusiones.

Los resultados permiten confirmar que existen diferencias significativas entre los actores del estudio: *sobre las percepciones del alumnado*; deja claro que, pueden decidir sobre sus actitudes y reconocer las de los demás, la mayor parte valora positivamente el trabajo y desempeño del profesorado, prefieren la asignatura, tienen gusto por las actividades de la clase, existen diferencias con el profesorado, se motivan e interactúan participando con sus posibilidades de movimiento, reconocen los valores, consideran que el profesor le enseña valores, demandan atención no castigos o restricción, no les gustan los conflictos, juegan limpio pero algunos hacen trampa, el respeto, amor y honestidad

prevalecen e influyen en pro de mejorar sus comportamientos. *Sobre las percepciones del profesorado*; reconocen actitudes propias y de los demás, su asignatura es la mejor, valoran el trabajo del alumnado, promueven actitudes positivas y valores en la clase, propician inclusión en la clase, se consideran alegres y emotivos, atienden los intereses e intervienen en los conflictos del alumnado, tienen algunas deficiencias en el trato con el alumnado, consideran serias situaciones de indisciplina, prevalecen los valores del respeto, honestidad y amor, necesitan apoyo y asesoría en relación a la educación en valores.

En general, el profesorado tiene una perspectiva más positiva de su desempeño, que lo que piensa el alumnado. A medida que va aumentando la edad del alumnado se disminuyen las apreciaciones favorables hacia el gusto por las actividades y por la educación física; conforme avanza la edad del maestro va disminuyendo la apreciación de que el alumno se la pasa bien en la clase de EF. Ambos actores eligieron como asignatura favorita la Educación Física, y en último lugar, la asignatura de Formación Cívica y Ética. También, ambos eligieron como valor más importante el respeto, con una gran diferencia porcentual entre los otros valores.

Se concluye que la comprensión de la realidad social se construye en las propias interacciones de la práctica educativa de la educación física. El interés, preferencia, motivación, actitudes y valores (implícitos y explícitos) de profesorado y alumnado para la mejora de las actuaciones en la clase, dependen de factores extrínsecos e intrínsecos. Educar en valores, implica actuar en la complejidad de esas interacciones, por lo que; es necesario desarrollar una visión más integral sobre la experiencia educativa del alumnado, para satisfacer los intereses y necesidades individuales y sociales, hacia la promoción de un sistema inclusivo de valores que fomente altas expectativas y oportunidades para todos.

Se reconoce que este estudio sienta bases fundamentales de la parte de la realidad estudiada, en vía de mejorar la práctica educativa y la búsqueda de estrategias didácticas para una formación ético moral más integral.

RESUMO

A pesquisa centra-se em conhecer as perspectivas dos alunos e professores sobre as interações, atitudes e valores que se ensinam, aprendem e promovem na prática educativa da aula de Educação Física. Analisamos o impacto dessas crenças e a sua influência na formação em valores; a preferência atribuída às diversas disciplinas do currículo escolar.

Realizámos uma investigação de campo, mista, descritiva, interpretativa, comparativa, transversal e prospetiva, relativamente ao município de Ensenada, Baja California, México. Participaram no estudo 3622 alunos do quinto e sexto ano do ensino primário, com idades entre os 9 e os 13 anos, e 219 professores de Educação Física, com idades entre os 22 e os 60 anos.

A investigação foi dividida em três fases: a dedutiva; projeto e construção de questionários (CVIAP), validação de questionários, avaliação por *experts* (V-Aiken), confiabilidade e validade, estudo piloto, análise quantitativa (estatística; Chi² de Pearson, V de Pearson, V de Cramer e resíduos tipificados corrigidos). Indutivo; elaboração de informações, validação de roteiro de perguntas, grupos de discussão, análise qualitativa (matrizes de sistematização, classificação de informações, categorização). O misto; integração e triangulação concorrente de informações, interpretação de resultados, discussão e conclusões.

Os resultados permitem confirmar que existem diferenças significativas entre os atores do estudo. Sobre as *percepções dos alunos*, deixa claro que podem decidir sobre as suas atitudes e reconhecer as dos demais; a maior parte valora positivamente o trabalho e desempenho dos professores; dão preferência à disciplina de Educação Física; revelam gosto pelas atividades das aulas; existem diferenças entre os alunos e os professores; motivam-se e interatuam participando de acordo com as suas possibilidades de desempenho motor; reconhecem os valores; consideram que o professor lhos transmite; têm consideração pelos castigos ou restrições; não gostam de conflitos; valoram o jogo limpo, apesar de alguns não o praticarem; o respeito, a amizade e a honestidade prevalecem e contribuem para a melhoria dos seus comportamentos.

Sobre as *perceções dos professores*, reconhece atitudes próprias e dos demais; consideram que a disciplina que ensinam é a melhor; valoram o trabalho dos alunos; promovem nas aulas atitudes positivas e valores; favorecem a inclusão nas aulas; consideram-se alegres e emotivos; atendem aos interesses dos alunos e intervêm nos seus conflitos; apresentam algumas fragilidades na forma de trato dos alunos; consideram sérias as situações de indisciplina; privilegiam os valores do respeito, honestidade e amizade; necessitam de apoio e assessoria relativamente aos valores na educação.

Em geral, os professores têm uma perspectiva mais positiva do seu desempenho do que os respetivos alunos. À medida que a idade dos alunos vai avançando, vão diminuindo as suas apreciações e o seu gosto pelas aulas de Educação Física; quanto mais velho é o professor menor é o prazer revelado pelas aulas, por parte dos alunos. Ambos os atores elegeram a Educação Física como a sua disciplina favorita e, lamentavelmente, reservaram o último lugar à disciplina de Formação Cívica e Ética.

Também ambos os atores elegeram o respeito como o valor mais importante, com uma diferença muito expressiva dos restantes.

Conclui-se que o entendimento da realidade social é construído sobre as próprias interações da prática educacional da Educação Física. O interesse, preferência, motivação, atitudes e valores (implícitos e explícitos) de professores e alunos, pela melhoria do desempenho em sala de aula, dependem de fatores extrínsecos e intrínsecos. Educar em valores implica atuar na complexidade dessas interações; portanto, é necessário desenvolver uma visão mais abrangente da experiência educacional dos alunos, a fim de satisfazer interesses e necessidades individuais e sociais; no sentido de promover um sistema inclusivo de valores que promova altas expectativas e oportunidades para todos.

Reconhecemos que este estudo lança bases fundamentais partindo da realidade estudada, no sentido de melhorar a prática educativa e em busca de estratégias didáticas para uma formação ético moral mais integral.

INTRODUCCIÓN

Los gobiernos en sus políticas educativas y programas curriculares deberían poner énfasis en la educación para la vida y la formación en valores; las instituciones educativas deben fomentar con mayor arraigo las dimensiones éticas morales y espirituales, dada la profunda crisis de valores en que se encuentra inmersa la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1988), es por ello, que se han hecho esfuerzos para que la educación sea un bien público, un derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida, y la base para garantizar la realización de otros derechos esenciales para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016).

El señalar que la humanidad atraviesa por una crisis de valores, ha sido la principal causa que impulsa a los investigadores de la educación a buscar nuevas explicaciones y soluciones a los problemas que ocasiona esta crisis axiológica mundial, que se ve reflejada en la actitud del alumnado en las escuelas. La investigación pedagógica en las últimas décadas se inclina sobre los valores, y en especial sobre los valores morales para potenciar el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. Si consideramos, que la formación valoral es aquella que promueve el desarrollo de la capacidad de formular juicios morales y de actuar en consecuencia; en la medida en que la escuela no forme en valores, o lo haga en forma oculta, no existen bases para exigir ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural (Schmelkes, 2004).

Son numerosos los autores que coinciden con esta postura del cambio de valores en las sociedades y la erosión en los mismos; consideran que la causa de la crisis de valores viene provocada por la alienación de la ciencia y la tecnología, que, en vez de ayudar en el progreso de la humanidad, se han convertido en una fuerza social de control de masas, contribuyendo también a la desaparición de los antiguos valores éticos y prosociales que garantizaban el bienestar del grupo. Se podría decir, que muchos educadores hoy en día consideran normales, conductas que hace unos años serían consideradas como intolerables

(Abella, Lezcano, y Casado, 2017; Cobo, 2016; Fernández-Balboa, 2009; Gervilla, 2000; López Calva, 2013).

Otros autores, consideran que las problemáticas de los valores en los procesos formativos en educación básica, están dadas por las limitaciones de los alumnos en los contextos familiares, sociales y escolares; el incremento de la pobreza; la carencia de servicios; la falta de espacios habitacionales y recreativos; el alto impacto ambiental; las escasas áreas verdes y áreas de juego (Díaz Barriga, 2006; Guerrero, 2000; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2014; INEE, 2018; Torres y Guerrero, 2013; Yuren y Hirsh, 2013).

Situaciones y conflictos referidos a los valores siempre han existido de manera no formal en la escuela, en el aula y los patios escolares, en general, éstos han sido supuestamente atendidos, pero con mucha deficiencia, sin el tratamiento adecuado ni la evaluación correspondiente. Con los sucesos de la Reforma Integral en Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008) se observa, como se pierde en los programas de estudio, el rumbo de educar en valores. En la consolidación de esa reforma (SEP, 2011) en los temas transversales que aparecen en los contenidos curriculares de cada asignatura del programa de estudios, se habla de valores, actitudes y normas, con confusiones conceptuales, resaltados en el campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia. Posteriormente, dadas las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2012) se planteó nuevas exigencias al modelo educativo, se incorporaron nuevos contenidos en los programas curriculares con la propuesta de los Aprendizajes Clave (SEP, 2017a); en el caso del alumnado, la inclusión de los valores se expresa en el área de desarrollo personal y socioemocional; y para el profesorado, en el desarrollo de nuevas competencias en el ejercicio de la profesión docente. En el modelo en transición a la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019a), aún no se establecen bases firmes para hablar de valores en el currículo, dado que todavía es una combinación de los últimos dos programas de estudio y los conceptos de la nueva propuesta.

Todas las personas que trabajamos en educación, sabemos que el aspecto moral está implícito tanto en los procesos como en los contenidos de las propias instituciones y

escuelas. Por ello, resulta imposible no educar moralmente, y toca al profesorado, enriquecer su formación moral, a fin de que puedan enseñar a sus alumnos a ser educados en cuestiones morales; porque sabemos, que no es suficiente aprender unas normas, no basta saber qué es la justicia para comportarse justamente. La ética es una cuestión de hábitos y de costumbres, de interpretación y aplicación justa de las normas, más que conocimientos teóricos, lo que da la pauta, a que, sin ética no hay convivencia posible.

Sin embargo, los mensajes institucionales públicos ético morales que debieran motivar para el cambio de actitud, se quedan en buenas intenciones, no aterrizan en estrategias para mejorar el desempeño del profesorado; existe una ausencia de programas que estimulen y promuevan el desarrollo valoral personal y profesional de los profesores, prueba de ello, es la carencia de códigos éticos en el profesorado de educación y educación física.

El propósito para el desarrollo de valores en la asignatura de educación física, es dar al alumnado la oportunidad de experimentar, descubrir y clarificar sus creencias y preferencias personales en el dominio de conductas socio motrices; las creencias e ideologías que profesores y alumnos mantienen cotidianamente y que dan forma a sus asunciones y prácticas pedagógicas, será la dimensión clave a desarrollar para un cambio real en la transformación de esos valores.

Durante mucho tiempo nos hemos cuestionado, qué estamos haciendo con nuestra labor docente, qué habilidades realmente desarrollamos en el alumnado, qué hábitos de actividad física saludable se promueven, qué mueve al alumnado, somos conscientes de sus inquietudes y necesidades, de sus sentimientos y saberes, y hasta dónde tenemos influencia con nuestras clases en la vida del alumnado.

Por ello, a partir del desempeño del profesor de educación física, fue necesario conocer: cómo valoran los alumnos el trabajo docente, cómo interactúan con el profesor, qué se enseña con nuestras actividades, qué imagen tiene el alumnado del profesorado y el profesorado del alumnado, cómo la clase de educación física influye para mejorar los comportamientos de los alumnos. Además, conocer si en las relaciones existentes estaban

implícitos valores, y comprobar qué actitudes se promovían en esa interacción de la práctica cotidiana en la clase de EF. Precisamente, el abordaje de este estudio nace del interés por atender la formación en valores del profesorado y alumnado.

Esta investigación es relevante por la problemática y supuestos que presenta, los puntos claves del tema forman parte de un rompecabezas de millones de piezas con una gran tarea por resolver. Dada la falta de investigación en el país, en este nivel educativo, en el área de educación física; es de considerarse, que se aporta información que tenga implicaciones directas en la práctica y la política educativa, en el establecimiento de líneas de acción que fomenten una cultura ciudadana democrática, y en colocar a la Educación Física en México a la vanguardia de estudios sobre educación y valores entre profesorado y alumnado.

Dado que fue un estudio planteado sin prisas, que se fue enriqueciendo conforme avanzaba, se retroalimentó y encontró sustentos propios que validan el esfuerzo de este proceso investigativo; se expresa en cuatro partes y por capítulos, enmarcados desde la fundamentación teórica, el diseño metodológico para el desarrollo de la investigación, los resultados propiamente, la discusión y las conclusiones.

En la primera parte, se abordan las bases científicas y conceptuales del objeto de estudio.

El Capítulo 1, hace referencias al estudio global de los valores, conceptos éticos y morales, propuestas estratégicas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de los valores y reflexiones sobre educación en valores. Se resalta un estado del arte de la investigación en valores a nivel internacional.

El Capítulo 2, sobre la educación en valores; establece el marco legal de la educación en México, historia breve del modelo educativo nacional y los valores, el programa de estudio general y el específico de EF. Se resalta un estado del arte de la investigación en valores a nivel nacional.

En la segunda parte, se describe el marco empírico y método del estudio.

En el Capítulo 3, se aborda el problema, los cuestionamientos, los objetivos generales y específicos de estudio, las hipótesis y las variables de investigación.

En el Capítulo 4, se describe el diseño y contextualización científica de la investigación, el diseño metodológico del estudio, la construcción del instrumento y su validación, el instrumento final, el procedimiento de la investigación por etapas, y los primeros datos sociodemográficos obtenidos.

En la tercera parte, se describen los resultados, la discusión y las conclusiones.

En el Capítulo 6, se discuten los hallazgos del estudio; se establecen coincidencias y diferencias significativas con las investigaciones de diversos autores, se argumenta y evidencia que la asignatura de EF es valiosa para el alumnado y profesorado. La discusión se expresa por dimensiones y categorías, resaltando los niveles de significancia y asociación.

En el capítulo 7, se describen las conclusiones del estudio desde una visión holística, estableciendo la relación de los principales hallazgos, con los objetivos e hipótesis planteados en la investigación. Asimismo, se describen algunas recomendaciones, las limitaciones del estudio y la prospectiva del mismo.

En la cuarta parte. En el Capítulo 8, se hace la referencia bibliográfica del estudio. Y se incluyen los documentos Anexos.

INTRODUÇÃO

Os governos, nas suas políticas educativas e programas curriculares, deveriam dar ênfase à educação para a vida e à formação sobre os valores; as instituições educativas devem fomentar de forma mais intensa o desenvolvimento de valores éticos, morais e espirituais, dada a profunda crise de valores em que se encontra imersa a sociedade (UNESCO,1988), para o que se têm feito esforços para que a educação seja um bem público, um direito humano fundamental ao longo da vida e a base de suporte a outros direitos essenciais para a paz, a tolerância, a realização humana, e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016).

É de assinalar que a humanidade atravessa uma crise de valores, o que foi a principal causa que impulsionou os investigadores em educação a procurar novas explicações e soluções para os problemas que esta crise axiológica mundial ocasiona e que se reflete nas atitudes do alunos nas escolas. A investigação pedagógica nas últimas décadas inclina-se sobre os valores, e em especial sobre os valores morais para potenciar o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa. Se considerarmos que a formação nos valores é a que promove o desenvolvimento da capacidade de formular juízos morais e de atuar em consequência; enquanto a escola não formar em valores, ou o fizer de forma oculta, não existem bases para exigir ética nos processos de desenvolvimento social, político, económico e cultural (Schmelkes, 2004).

Inúmeros são os autores que coincidem com esta postura da alteração de valores na sociedade e a erosão dos mesmos; consideram que a causa da crise de valores está a ser provocada pela alienação da ciência e da tecnologia, que no lugar de ajudar no progresso da humanidade se converteram numa força social de controlo de massas, contribuindo também para o desaparecimento dos antigos valores éticos e pro-sociais que garantiam o bem-estar do grupo; poder-se-ia dizer que muitos educadores hoje em dia consideram normais condutas que há alguns anos atrás seriam intoleráveis (Abella, Lezcano e Casado, 2017; Cobo, 2016; Fernández-Balboa, 2009; Gervilla, 2000; López Calva, 2013).

Outros autores consideram que as problemáticas dos valores nos processos educativos na educação básica são consequência das limitações dos alunos nos contextos familiares, sociais e escolares; o incremento da pobreza, a carência de serviços, a falta de espaços habitacionais e recreativos, o alto impacto ambiental, as escassas áreas verdes e áreas para brincar (Díaz Barriga, 2006; Guerrero, 2000; INEE, 2014; INEE, 2018; Torres e Guerrero, 2013; Yuren e Hirsh, 2013).

As situações e conflitos respeitantes aos valores sempre existiram, de modo não formal, na escola, na sala de aula e nos pátios escolares. No geral, estes têm vindo a ser supostamente atendidos, mas de forma muito deficiente e sem o tratamento adequado e sem a correspondente avaliação.

Podemos observar nos currículos que, na sequência da Reforma Integral em Educação Física (SEP, 2008), se perde a orientação no sentido de se educar dentro de valores.

Com confusões conceptuais na consolidação dessa reforma (SEP, 2011), onde se fala de valores, atitudes e normas nos temas transversais que surgem nos conteúdos curriculares de cada disciplina dos planos de estudos, ressaltados no campo formativo do desenvolvimento pessoal e para a convivência. Em consequência das recomendações da OCDE (2013), se colocaram novas exigências ao modelo educativo, incorporando novos conteúdos nos programas curriculares com a proposta das *Aprendizajes Clave* (SEP, 2017a), de forma geral, a inclusão dos valores expressa-se na área do desenvolvimento pessoal e socio emocional no caso do aluno, sendo que para os professores aquela surge no desenvolvimento de novas competências no exercício da profissão docente.

No modelo de transição para a *Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2019a), ainda não se estabelecem bases firmes para que se fale da valores no currículo, dado que continua a ser uma combinação entre os últimos currículos e os conceitos da nova proposta.

Todos os que trabalham em educação sabem que o aspeto moral está implícito tanto nos processos como nos conteúdos das próprias instituições e escolas.

Por isso, resulta impossível não educar moralmente e é dever de todos os professores, acima de tudo, enriquecer a sua formação moral a fim de que possam ensinar os seus alunos

a ser educados em questões morais, porque sabemos que não é suficiente aprender umas normas, não basta saber o que é a justiça para se comportar de forma justa. A ética é uma questão de hábitos e costumes, de interpretação e aplicação justa das normas, mais de que conhecimentos teóricos, o que nos permite afirmar que sem ética a convivência não é possível.

No entanto, as mensagens institucionais público éticas morais que deveriam motivar para a modificação de atitude ficam-se pelas boas intenções, não se concretizando em estratégias para melhorar o desempenho dos professores. Existe uma ausência de programas que estimulem e promovam o desenvolvimento ético moral pessoal e profissional dos professores. A prova disto é a carência de códigos éticos tanto para professores como para professores de Educação Física.

O propósito para o desenvolvimento de valores na disciplina de Educação Física é dar aos alunos a oportunidade de experimentar, descobrir e clarificar as suas crenças e preferências pessoais no domínio de condutas socio motrizes. As crenças e ideologias, que professores e alunos mantêm quotidianamente, e que dão forma às suas assunções e práticas pedagógicas, serão a dimensão chave a desenvolver para que haja uma alteração real na daqueles valores.

A abordagem deste tema surge precisamente do interesse em atender à formação nos valores dos professores e dos alunos. Há muito tempo que nos questionamos sobre o nosso trabalho docente, do que estamos a fazer com ele; que conhecimentos estamos realmente a transmitir aos alunos; que hábitos de atividade física saudável se promovem e quais as motivações dos alunos, conscientes das suas inquietudes e necessidades, dos seus sentimentos e saberes e até onde os nossos ensinamentos podem influenciar a vida dos alunos.

Por isso, a partir; do desempenho do professor de Educação Física foi necessário conhecer: como os alunos valoram o trabalho docente; como interatuam com o professor; o que é que ensinamos com as nossas atividades; que imagem têm os alunos dos professores e vice-versa e como influi a Educação Física na melhoria do comportamento dos alunos.

Juntamente com isto queremos ainda saber se nas relações existentes estavam implícitos valores e perceber que atitudes se promoviam na interação prática quotidiana das aulas de Educação Física.

Esta investigação é relevante pela problemática e pressupostos que se apresentam, fazendo, os seus pontos-chave, parte de um quebra-cabeças com um enorme número de peças, difícil de resolver. Dada a falta de investigação no país neste nível educativo na área da Educação Física, é de se considerar que este estudo aporta informação científica com implicações diretas na prática e na política educativa, no estabelecimento de linhas de ação que fomentem uma cultura de cidadania democrática e que coloquem a Educação Física no México na vanguarda dos estudos sobre educação e valores entre professores e alunos.

Este foi um estudo realizado sem pressões temporais, que se foi enriquecendo conforme avançava, retroalimentando-se e encontrando sustento próprio que validam o esforço deste processo investigativo, apresentando-se estruturado em quatro partes, por capítulos: fundamentação teórica; desenho metodológico para o desenvolvimento da investigação; apresentação dos resultados; discussão e conclusões.

Na primeira parte abordam-se as bases científicas e conceptuais do objeto de estudo.

No Capítulo 1 refere-se ao estudo global dos valores, conceitos éticos e morais, propostas de estratégias pedagógicas e didáticas para o ensino dos valores e reflexões sobre a educação dentro dos valores e destaca-se o estado da arte desta temática, a nível internacional.

No Capítulo 2, sobre a educação dentro de valores, estabelece-se o marco legal sobre educação no México, breve história do modelo educativo nacional, o plano geral e específico de estudos de Educação Física e destaca-se o estado da arte desta temática, a nível nacional.

Na segunda parte descreve-se o marco empírico e o método do estudo.

No Capítulo 3 apresenta-se o problema, os questionários, os objetivos gerais e específicos do estudo, as hipóteses e as variáveis em estudo.

No Capítulo 4 apresenta-se o desenho e contextualização científica da investigação, o desenho metodológico do estudo, o processo de construção do instrumento e sua validação, o instrumento final, as etapas do estudo e os primeiros dados sociodemográficos obtidos.

Na terceira parte são descritos os resultados, a discussão e as conclusões.

No Capítulo 5 apresentam-se, analisam-se e comparam-se os resultados obtidos; expressa-se a categorização das variáveis em unidades de análise pelas cinco dimensões estabelecidas: dados sociodemográficos, participação na aula de Educação Física, crenças, preferências e atitudes, percepções de valores e atitudes entre alunos e professores, preferência pelas disciplinas e hierarquização dos valores.

No Capítulo 6 discutem-se os resultados do estudo, estabelecem-se coincidências e diferenças significativas com estudos de outros autores, argumenta-se e evidencia-se o valor da disciplina de Educação Física para os alunos e professores. A discussão expressa-se por dimensões e categorias, ressaltando os níveis de significância e associação.

No Capítulo 7, descrevem-se as conclusões do estudo desde uma visão holística, estabelecendo-se a relação entre os principais resultados, com os objetivos e hipóteses inicialmente formuladas. Também se avançam algumas recomendações, as limitações do estudo e as projeções futuras do mesmo.

Na quarta parte, no Capítulo 8, apresentam-se as referências bibliográficas do estudo. E os documentos do anexo estão incluídos.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

LOS VALORES COMO MARCO DE REFERENCIA DE VIDA

CAPÍTULO 2.

**LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO
MEXICANO**

CAPÍTULO 1. LOS VALORES COMO MARCO DE REFERENCIA DE VIDA

La dimensión humana que entra en la vida de las personas cuando son capaces de mirar al otro, es la moral.
Fernando Savater

1.1 Los valores

Los valores son el aspecto medular de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación; es la variable dependiente más importante en el estudio de la personalidad, de la cultura y de la sociedad; y la variable independiente esencial en el estudio del comportamiento y las actitudes sociales (Rokeach, 1973).

Desde los orígenes de la civilización los valores han sido un tema sensible, con miles de caminos recorridos con respecto al comportamiento del hombre en sociedad; estos pensamientos reflexivos del desempeño moral, se han descrito a través de corrientes y teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, tratando de dar una explicación lógica del comportamiento humano. A pesar de ello, los tiempos van cambiando y los seres humanos continúan evolucionando en sus sociedades, por lo que, al tema de los valores, hoy, mañana y siempre le quedará un sin fin de caminos por recorrer; especialmente, en atención a las necesidades de supervivencia de la población en los distintos ámbitos de su vida (alimentación, vestido, vivienda, salud, trabajo, seguridad, educación, convivencia y recreación).

Hablar de valores en la postmodernidad tiene muchas aristas, en la historia de la participación del hombre en sociedad, se han generado indiscriminadamente espacios políticos, económicos, tecnológicos, educativos y sociales muy parcializados. En este universo global de ideas, los valores continúan siendo temas relevantes para la convivencia y ciudadanía, por ello, se considera que la formación en valores es el problema más

importante de la educación contemporánea; que trae como consecuencia, la necesidad de poner otra vez al ser humano en el centro de la reflexión y de la acción misma.

En los significativos procesos de reflexión valoral los individuos deben verse como unidad; las actitudes, las habilidades y los conocimientos son inseparables y debe insistirse en el desarrollo cognitivo, motriz y afectivo simultáneamente. El afecto se desarrolla paralelamente al conocimiento, las emociones que se experimentan cambian a medida que se desarrollen nuevas habilidades para interpretar las situaciones sociales; podemos decir, que no hay conocimiento sin afecto, ni afecto sin conocimiento, no puede haber acción sin valor o valor sin acción.

Los individuos no se forjan en el silencio, sino en la palabra, en la reflexión y en el diálogo con sus semejantes, la cuestión del valor moral como componente de la acción humana es inherente a la educación.

1.1.1 Conceptos sobre los valores.

Los valores, creencias y actitudes, son constructos hipotéticos íntimamente relacionados, difíciles de diferenciar, y se han utilizado indistintamente; son el objeto de la axiología, al establecer las diferencias significativas del mundo de los valores. En la búsqueda de definiciones de esta íntima relación entre, creencias, valores, actitudes, necesidades y normas, como aspectos que orientan las decisiones del ser humano para responder a las exigencias de su mundo; partimos de que una creencia, es una categoría que comprende toda la información que una persona, grupo de personas, o institución poseen sobre un objeto.

Los valores como contenidos de aprendizaje están referidos a creencias o estados finales de existencia deseable, son la base y fundamento de las actitudes y conductas de las personas en situaciones específicas (Rokeach, 1973). Son representaciones y transformaciones socio cognitivo, afectivo y motrices, no solo de las necesidades individuales, sino también de las demandas sociales e institucionales.

Esas necesidades humanas, son las fuerzas o impulsos dinámicos que ejercen una influencia sobre el pensamiento; y según Maslow (1970) son necesidades básicas, fisiológicas, de seguridad, afiliación o socioafectivas, de reconocimiento y autorrealización.

Desde la perspectiva de Schwartz (1992), los valores se definen como creencias sobre estados o conductas finales deseables, que trascienden a las situaciones específicas, que guían la selección o evaluación de la conducta y acontecimientos. Los valores sirven a los intereses de una persona o grupo, motivan a la acción proporcionando dirección e intensidad, funcionan como patrones de evaluación de conducta. Las personas aprenden los valores mediante experiencias individuales a través de los valores dominantes de los grupos a los que pertenece. Estos son metas transituacionales deseables, variables en importancia, que sirven como principios guía en todas las situaciones de vida de una persona o entidad social.

Los valores de comportamiento humano y de transformación personal, dan significado a nuestras vidas y median nuestra actuación interna y externa. Estos ideales se combinan para formar nuestras creencias, determinar nuestras respuestas emocionales y dirigir nuestro comportamiento; las expresiones externas fluyen de los valores que cada persona y grupo de personas tienen. Y los valores existen en relación entre sí, a través de las visiones del mundo u órdenes de conciencia progresivamente complejas, que van desde los fundamentales de la seguridad y la pertenencia, a los más complejos y visionarios de la dignidad humana, la sabiduría, sostenibilidad global y justicia (Hall y Tonna, 1986).

Ricardo Marín Ibáñez (citado en Carreño, 2014) define el valor, como toda perfección real o ideal, existente o posible que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación porque responde a nuestras tendencias y necesidades. Los valores se presentan en dos dimensiones fundamentales de la persona humana, una *dimensión afectiva* (se les estima) y una *dimensión volitiva* (mueve la voluntad de dejarse guiar y orientarse por ellos).

Yuren y Andrade (2013) definen una postura de valores, entendiéndolos como la cualidad objetiva actual o posible de alguna persona, comunidad, interacción, acción, obra o institución, que es apreciada y preferida por uno o varios sujetos, en virtud de que contribuye a la dignificación de la vida.

Tanto los valores como las actitudes son fenómenos psicosociales intrapersonales muy característicos, tienen su origen en la sociedad, conformadas por la interacción del sujeto con su ambiente (Piaget, 1979), ajustadas a ciertas normas, entendidas como reglas o pautas de conducta que determinan qué se puede y qué no se puede hacer; son internas o propias del ser, y externas o impuestas por algún tipo de autoridad o grupo social que induce a cumplirlas.

De ahí que aprender un valor signifique la capacidad de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma supone la capacidad de comportarse de acuerdo con la misma, y aprender una actitud implica mostrar una tendencia coherente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas.

Los valores se encuentran ligados a la propia existencia de la persona, afectan su conducta, configuran y modelan sus ideas, condicionan sus sentimientos y actuaciones. Es algo dinámico ligado al desarrollo de la personalidad que suele considerarse trascendente y de gran influencia en la interiorización de los procesos de socialización (Gutiérrez, 2003).

Por eso, valores y actitudes se diferencian en término del nivel de creencias que lo componen; los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden a los objetos o situaciones específicas, mientras las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas.

Siguiendo a Rokeach (1973), las actitudes son una organización estable de creencias acerca de un objeto o situación, que predispone al sujeto a responder preferentemente en un determinado sentido y a actuar o comportarse de una determinada manera; son las

disposiciones internas de las personas a valorar favorable o desfavorable una situación o hecho, son conductas perdurables con procesos cognitivo afectivos complejos, son transferibles y pueden sujetarse a normas.

Según Puig (1995) “las actitudes son aquellas tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas, que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará, ante una situación u objeto determinado” (p. 125).

Para Prat y Soler (2003) las actitudes, “hacen referencia a un pensamiento o un sentimiento positivo o negativo que tiene una persona hacia los objetos, las situaciones o hacia otras personas...Está relacionado con los sentimientos y formas de actuar ante hechos o situaciones determinadas” (p. 21).

Las actitudes tienden a expresarse respondiendo a los siguientes caracteres (Noro, 2015): Autonomía (por la capacidad de decidir y de elegir la conducta, sin depender de la influencia de las circunstancias del momento); Coherencia y constancia (por la capacidad de mantener en la conducta una dirección y un sentido constantes frente a los objetivos fijados); Oportunidad (capacidad de evaluar, decidir, reaccionar con economía de tiempo y de medios, evitando la indecisión); Facilidad (capacidad de aprovechar el aporte de los recursos internos en la dirección deseada, con rapidez y coherencia).

Por ello, las actitudes constituyen un sistema relativamente estable de percepciones y evaluaciones; de sentimientos y emociones; de tendencias a la acción; organizadas en relación a una situación significativa o con un objeto propuesto. Engloban elementos perceptivos, interpretativos y valorativos, y una disposición a la acción interior o exterior.

Las actitudes son un tipo particular de hábitos que se concentra en los aspectos fundamentales de la persona y en sus relaciones con los demás, es una conducta que se torna habitual y para ello requiere en su progresiva constitución, una iluminación intelectual y una decisión volitiva.

Los hábitos estabilizan la conducta y por los hechos circunstanciales, predisponen a enfrentar al mundo, a la realidad, al obrar y a las personas de un modo determinado. No habrá educación, ni habrá escuela, si es que no hay una constelación de actitudes que formen a la persona misma en su centro fundamental de decisiones.

1.1.2 Percepción de valores y creencias

La percepción de las necesidades humanas, existenciales, axiológicas y sus respectivos satisfactores, están enmarcadas en el reconocimiento de las condiciones contextuales de vida de los niños, los jóvenes y los adultos. Se cree que el desarrollo humano, es aquel que permite elevar la calidad de vida con la intención de avanzar en la construcción de estadios más complejos de pensamiento acción, hacia una perspectiva social democrática de integralidad humana en ciudadanía. Poner a las personas por encima de las organizaciones, las estadísticas y los datos, es una aspiración que no se ha logrado por diversos factores socios políticos y económicos a nivel local y mundial.

La percepción misma de los valores ha cambiado durante el tiempo. En la edad moderna, la percepción y creencias de valores estuvieron enmarcados por la razón, el entendimiento y el progreso de la sociedad, dominando el deber, la norma y la obediencia. Se resaltaba una ética del trabajo, donde el trabajador era un modelo deseable de ciudadano en la búsqueda de una mejor vida, una visión de un hombre utópico o prometeico, que mediante su voluntad podía lograr lo que se propusiera, teniendo siempre el mañana como meta. A mediados del siglo XX, se desató una crisis de paradigmas de cultura, derivados de una verdadera pesadilla (guerras, desastres, violencia, corrupción) que permitió el paso hacia una decadencia de los valores. A principios del siglo XXI, la razón deja de ser el factor humano por excelencia, y el progreso pierde todo sentido, dando paso, al deseo como la fuerza que determina nuestras conductas y decisiones, en una búsqueda de satisfacción inmediata.

En esta diversidad de pensamiento cultural y generacional han coexistido dos grandes percepciones de los valores, *el individualismo y el colectivismo*. Ambos impregnados por el

efecto de la complejidad cultural y la afluencia económica. La primera, crea separación, diferenciación y estilos de vida distintos, el individuo se confronta a normas y puntos de vista conflictivos que requieren que decida cómo actuar; y la segunda, correlaciona la independencia individual y grupal con la independencia financiera.

La tendencia al individualismo, hace que las personas se aíslen de los otros y cada vez sea más difícil establecer finalidades compartidas. En los medios laborales abundan situaciones en las cuales, las actividades de los trabajadores consisten en realizar tareas muy fragmentadas de un proceso productivo donde poco importa que haya un conjunto de finalidades compartidas, desestimando la comprensión por parte del individuo del sentido global de la producción (Sánchez, 1993).

El incremento del individualismo en nuestra sociedad lleva a la soledad y al desvalimiento de un gran número de sujetos incapaces de pedir ayuda, porque, además de estar mal visto, no hay muchas personas dispuestas a ofrecérsela. En el fondo, se considera que cada uno es artífice y responsable de su propio destino y obtiene de la vida lo que busca. Desde tales concepciones, la cooperación, la felicidad y la solidaridad entre las personas se convierten en valores trasnochados y ridículos que sólo los menos listos se ocupan de desarrollar.

Así la conciencia de grupo (colectivismo) y su valor para la transformación y mejora social, va desapareciendo de las acciones humanas, porque cada uno se ocupa de resolver sus propios problemas y se pierde de la preocupación de los problemas e intereses colectivos (Muñoz Izquierdo, 1998).

Los axiólogos coinciden que no es fácil reducir a términos sencillos la diversidad de problemas que enfrenta el ser humano y consideran que el núcleo de la cuestión puede encerrarse en las preguntas:

¿Son los valores objetivos o subjetivos?, ¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?, ¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias

debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas? (Fronzizi, 1981, p.26)

Agregaría otras preguntas que complementan esta complejidad en la definición de los valores, ¿es la no indiferencia hacia algo o alguien, lo esencial de los valores?, ¿la preferibilidad da pauta a la intensidad actitudinal en el deseo del valor?

Fronzizi (1981) trata de contestar los cuestionamientos al considerar que esta relación con los valores será objetiva, si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo, si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones (fisiológicas o psicológicas) del sujeto que valora.

Antonio Bolívar (citado por Prat y Soler, 2003) coincide en que los valores se definen desde una interpretación objetivista, donde los valores son concebidos como ideales abstractos, metas valiosas en sí mismas, no son observables ni evaluables, y que están por encima de las actitudes y las normas, que por ser concretas y tangibles si pueden ser observables y evaluables. Y desde una interpretación subjetivista, las cosas no tienen valor por sí mismas, sino que dependen del valor que el sujeto les conceda; el valor de una acción, situación u objeto queda reducido a una vivencia personal, a una valoración expresada por el estado psíquico de la persona, es decir, por su interés, curiosidad, motivación o gusto por algo o alguien.

Para aproximarnos hacia una comprensión de lo que son los valores, que supere las debilidades (o de aquello que no es verdadero) tanto del objetivismo como del subjetivismo, es necesario; reconocer tres características experienciales, o dimensiones relacionales constitutivas de los valores que nos permiten definirlo y cualificarlo (Carreño, 2014):

Su cualidad estructural: referido al conjunto de cualidades que conforman una estructura y al dinamismo en sí de la estructura; se caracteriza por tener propiedades que no se encuentran en ninguno de los miembros que la constituyen, sino en el conjunto o totalidad; constituye una unidad concreta, real, empírica, que no depende de un ente. El

valor no es una estructura, es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades de un objeto. Por ejemplo, una serie de flores dispuestas en una mesa no es lo mismo que un arreglo floral en la misma mesa, el arreglo floral es una estructura relacional de todas las flores que lo componen.

Su carácter relacional: por la convicción desde una visión antropológica, que el hombre solo puede auto comprenderse y comprender toda alteridad desde una relación existencial vinculante con los otros, que contiene ciertas cotas de autonomía y diferenciación, pero a su vez, es una relación heterónoma por cuanto depende del entorno y de lo que le acontece. Una relación en apertura y equilibrio del ser humano con sus semejantes. Un ejemplo, la capacidad de apertura, de diálogo y escucha para conocer y valorar al otro como realidad distinta a la mía.

Su realidad análoga: solo podemos acceder a ellos a partir de ejemplos que nos otorgan las propias vivencias humanas, y nos permiten una representación de lo que son los valores a través de todo aquello que consideramos bueno o un bien. Por ejemplo, los valores son como un motor que moviliza y dinamiza nuestras acciones. Los valores son como un faro que ilumina y orienta el camino a la felicidad que todo ser humano busca. Los valores son como un juez que determinan y dictaminan lo bueno y lo malo de nuestras acciones y actitudes.

También Ricardo Marín Ibañez (citado en Carreño, 2014) intenta superar las limitaciones de los enfoques subjetivistas y objetivistas al proponer una escala con cuatro fases que acentúan el carácter relacional entre el objeto valorado y el sujeto que valora:

1ª. Fase de captación: se recibe la información de la realidad del objeto material o inmaterial.

2ª. Fase de estimación: se establece la relación del sujeto con el objeto que conlleva a la relación del sujeto con el valor.

3ª. Fase de expresividad: se refiere al modo en que los valores se nos revelan. El valor no es para guardarlo en un baúl, sino que se revela y produce una epifanía del valor a través del propio sujeto.

4ª. Fase de creatividad: el vínculo con el valor cobra un estatus existencial en el sujeto, que lo lleva a crear nuevos modos de expresar dicho valor e incluso a crear otros nuevos valores.

El sistema de valores es crítico porque da sentido a nuestras vidas individuales, así como a las vidas de nuestras organizaciones, es obvio que los valores por su carácter simbólico y la enorme carga emocional que conllevan, no se transforman necesariamente al mismo ritmo que los continuos cambios que se están produciendo en el mundo; porque, además de servir al desarrollo del individuo, también son parte integral de la práctica del liderazgo y la ciudadanía organizacional. Así como, cada uno de nosotros tiene su propio retrato de valores, una configuración única o una red de prioridades de valor, también lo hacen los grupos, organizaciones y otras redes sociales con las que trabajamos (Hall y Tonna, 1986).

Precisamente dentro de estas organizaciones repetidamente se considera a la escuela como ese espacio privilegiado para que el alumno experimente diversas formas de convivencia y participe en la toma de decisiones favoreciendo el juicio crítico y el desarrollo moral.

En la propia convivencia, nuestro actuar está mediado por costumbres, reglas y caprichos, obedecemos porque nos mandan, vamos a un lugar porque seguimos una rutina o nos dejamos llevar por un instinto pasajero. Sin mayor análisis actuamos, no obstante, Savater (2000) cuestiona, ¿qué pasaría si tomamos el verdadero peso de la repercusión de nuestras acciones?, tendríamos que tomar conciencia de nuestra libertad y aprender a vivir con ella; no atribuirles nuestros actos a otros; hacer la diferencia y aprender de ella; ponerse en el lugar del otro; aprovechar el día a día; construir el mañana; y aprovechar las relaciones con los padres, hijos, amigos, maestros, etc.

En la actualidad, algunas personas continuamos enfocados en las acciones que pudiéramos hacer a futuro y otros en vivir intensamente el presente. Al respecto, Savater (2000) nos pregunta si ¿es realmente el enfoque que queremos dar a nuestra existencia?, y nos hace reflexionar sobre ¿cómo podemos vivir de la mejor forma posible?, para estar sanos en cuerpo y mente, para disfrutar la vida en el momento y respetar la diversidad y complejidad del otro, sea quien sea, sin importar su cultura, religión y pensamiento. En este sentido, desarrolla una visión global del cómo vivimos la ética o el *saber vivir*; considera que la ética se vincula a la palabra libertad, y como seres humanos únicos e irremplazables en el mundo tenemos que elegir en constante interrelación con los demás, lo que nos conducen a acertar o equivocarnos en las elecciones cotidianas que hacemos. La libertad de elegir entre una cosa u otra nos lleva a pensar que lo que nos conviene es lo que conceptualizamos como bueno y lo que no, es lo malo.

Para dar sentido y significado a nuestra vida y avanzar en sociedades democráticas, es necesario superar esa apatía e individualismo en el que estamos inmersos, se requiere, educar desde temprana edad en un pensamiento reflexivo y crítico para lograr un estado de autorrealización individual; y socialmente, tender hacia un bienestar común.

Podemos afirmar que, la misma EF como asignatura, enfrenta una serie de problemas que tienen su origen en el individualismo y en la crisis de identidad, motivada por la dispersión del colectivo profesional; en la confrontación de ideas de la comunidad científica y los intereses encontrados de distintos ámbitos políticos y sociales. En la búsqueda de una fórmula que responda a una educación corporal que atienda las necesidades individuales y sociales (Vizuete, 2002).

1.1.3 Usos, costumbres, creencias y hábitos culturales.

La vida de todo ser humano es una batalla de la cual no es posible huir, sino triunfar o perecer; vivimos en una época de cambios, de transformación y conmoción global que generan una creciente incertidumbre, confusión y caos en todos los órdenes de la vida humana y del planeta. En estos momentos de aceleración de la historia y del tiempo,

muchos de tales cambios ya los estamos viviendo y muchos más ocurrirán con una rapidez sorprendente y vertiginosa.

Desde la sociedad tecnológica, el hombre descubrió una axiología ligada al progreso científico y técnico, en la que los valores humanos fueron sustituidos por eficacia, eficiencia, progreso y éxito; ello suponía, la negación de la racionalidad moral (Gutiérrez, 2003). No faltaba quien, se preguntaba si los educadores no estaban pretendiendo formar ciudadanos desadaptados, respecto a las exigencias de la sociedad en la que se encontraban inmersos.

En esa época de la modernidad, según Álvarez (2017a) el hombre se miraba universal indiferenciado; en la posmodernidad (Álvarez, 2017b) el hombre no es el centro de la vida sino la persona, hombres y mujeres con rostros identificados, se trata de uno mismo, nada es más importante que yo, el foco de la vida está en mí, la prioridad soy yo, actualmente venimos individualizándonos como personalismo, donde el otro es fagocitado y desaparece. La vida posmoderna se convierte en una sucesión infinita de deseos y satisfacciones que se van encadenando sin cesar y sin pausa, deseamos y buscamos la satisfacción, y una vez lograda, volvemos a desear y buscar otra satisfacción, la búsqueda del placer se convierte en una necesidad urgente, que se resuelve a través del consumo. Domina el principio del placer por encima del principio de la realidad (Álvarez 2017b). La cultura de la urgencia en la búsqueda del placer a cada instante, lo instantáneo se convierte en un valor, lo único permanente es el hoy, el pasado se olvida y el futuro desaparece de nuestro horizonte deseable.

Esos cambios sociológicos hicieron emerger con fuerza nuevos problemas; creciente multiculturalidad en las aulas, graves problemas de convivencia y conductas antisociales, que amenazan con convertir en islas a determinados centros educativos con los consiguientes procesos de desigualdad y exclusión (Gil, 2008).

El diferente posicionamiento de los valores en adolescentes y adultos refleja la necesidad de ajustar adecuadamente las propuestas entre los jóvenes y sus educadores

(padres y docentes), pues el natural pensamiento en una y otra edad puede conducir al conflicto intergeneracional. Al respecto, Abella et al. (2017) demuestran que los adolescentes colocan hedonismo en primer lugar, y a importante distancia el resto de valores, mientras, los adultos ubican este valor en el último escalón del nivel medio; lo que nos lleva a pensar que pocos adultos, con una adecuada reflexión o conocimientos sobre la adolescencia, pueden llegar a comprender que el mero disfrute sea la principal motivación de los mismos.

Podemos interpretar que los riesgos que pueden asumir los adolescentes para encontrar nuevos estímulos, se encuentran perfectamente identificados en su estructura de valores, ya que apertura al cambio (estimulación e individualidad) son los posicionados en los primeros niveles. Así mismo, la escasa valoración de tradición, logro y poder, abre las puertas al intento de los adolescentes de encontrar nuevos caminos o nuevos retos que pongan en cuestión los aprendizajes propuestos por los docentes.

Podría pensarse que el hedonismo, el pragmatismo y el facilismo de los jóvenes son los valores que protagonizan sus vidas. Los niños y jóvenes de hoy no están sorprendidos, ellos han nacido con el cambio, frecuentemente tienen posiciones, ideas, visiones y juicios de los acontecimientos que rodean su vida cotidiana y tienen también su particular manera de reflexionar sobre los temas que les conciernen, que no necesariamente coinciden con los que los adultos creen deben interesarles.

Estos elementos, sumados a muchos más, han generado un sujeto con coordenadas propias en un mundo diverso, acelerado e híbrido. Las subjetividades han variado y de este movimiento de libertad, de derechos, de invenciones, se ha generado un individuo responsable que asume las consecuencias de sus actos, y uno irresponsable que delega su responsabilidad en otros. Lipovetsky (2007) dice que el que va a la cabeza es el individuo irresponsable, hedonista, que piensa que después de mí el diluvio. Son sujetos con una concepción particular de la responsabilidad que eligen impulsivamente, sin reflexión sobre las consecuencias. Algunos de los jóvenes no se responsabilizan de sus actos puesto que aducen que los responsables son siempre los demás. Son responsables de sus decisiones y

de la cómoda, pero costosa alienación a la sociedad de consumo que los convirtió en objetos, en el blanco de sus voraces campañas y en dejarse seducir por el lema *vales por lo que tienes*.

Hemos de reconocer, no obstante, que nuestra sociedad invita más a la vivencia del placer que del esfuerzo, a la pasividad que a la lucha. Por ello, se hacen algunas reflexiones sobre el placer desmesurado, que puede inducirnos a situaciones antihumanas y hasta destructivas. Y aunque cada época trae su propia visión de los acontecimientos, sus quejas, preguntas y dificultades, la particularidad de la época actual, refiere a una sociedad con crisis de valores, egoísta, corrupta, sin Dios y sin ley. Ante esta queja, diversos autores referenciados en este trabajo, hacen un llamado a la ética como remedio de los males actuales.

Frecuentemente oímos decir que nuestra sociedad ha perdido los valores, o que la juventud actual carece de valores. Quienes tales afirmaciones sostienen sólo podrán confirmar que, en la presente sociedad no existen valores, pero no la carencia de valores que conllevaría la misma muerte del hombre, de la educación y de la sociedad. No vivimos en una sociedad ciega ante el valor, sino en una sociedad con tantos valores que se hace difícil y a veces hasta imposible, diferenciar el valor del antivalor (Gervilla, 2000).

Por eso, Victoria Camps (citada en Gutiérrez, 2003) plantea unas preguntas: ¿si vale la pena enseñar e inculcar valores morales a unos niños y niñas que deberán moverse y de ser posible, destacar en una sociedad que no respeta ni cuenta con tales valores?, ¿no será mal educarlos, educarlos contra una corriente que es imparable?, ¿no es toda una pérdida de tiempo poco justificable?, ¿no será más prudente reducir la educación a la mera instrucción o adquisición de unos conocimientos teóricos?

Frente a estas preguntas es necesario tomar acción y desarrollar nuestras mejores habilidades para educar en valores hacia la realización personal de los educandos, dado que, la vida humana quiérase o no, se sea o no consciente de ello, está orientada hacia la opción por unos u otros valores. Desde que suena el despertador para iniciar la primera actividad del día, ya se nos presenta el primer conflicto de valores, el placer de continuar en

la cama o el esfuerzo que demanda la puntualidad en el trabajo. Las múltiples decisiones diarias son siempre valoraciones que realizamos en relación con un ideal, una idea o una realidad. No podemos vivir sin un punto de referencia que oriente la bondad y rechace la malicia de nuestros actos, no podemos vivir sin valores (Gervilla, 2000).

En este sentido, es importante considerar que un grave problema de la ética referente al relativismo de los valores, se presenta cuando la moral es sometida en el transcurso del tiempo a un cambio constante, a tal grado, que hay una pluralidad de valores morales, cada una de las cuales, cree ser la única válida en saber lo que es el bien; por ello, la cuestión fundamental de la ética no solamente debe inquirir ¿Qué es el bien?, sino también ¿En qué reconocemos el bien?

Al considerar al educador como referente de valores educativos y sociales, se encuentran debilidades en su formación y desempeño; en algunos estudios, se hace referencia que hace falta reflexión del profesorado en relación con el medio socioeconómico, político y cultural; la práctica educativa se dirige a la reproducción de los valores que predominan en ese medio, aun cuando el discurso e incluso los contenidos curriculares vayan en otra dirección (Aguayo, 2008).

Esta situación acrítica del profesor, potencia el surgimiento de un currículo paralelo y oculto en el aula, en el patio y en la escuela en general, que no tiene relación con el currículo explícito. Esta falta de reflexión se excusa en la normatividad oficial, donde parecen recogerse las actitudes que hay que desarrollar en los niños y donde algunos profesores encuentran exclusivamente la justificación de esas intenciones y prácticas de las que dicen ser plenamente conscientes (Sánchez, 1993).

En algunas escuelas se observa una marcada tradición de participación y organización de la planta docente, que se manifiesta en las actividades que ésta lleva a cabo dentro de la escuela: juntas de docentes, realización de eventos extracurriculares, festivales, actividades culturales, lunes cívico, paseos, mejoras del espacio escolar, etc, (Molina y Alonso, 2005). En estas relaciones entre los docentes dentro del espacio escolar, entran en juego una

diversidad de situaciones que llevan a la agrupación magisterial. La conformación de grupitos se da a partir de aspectos que los diferencian, como las concepciones sobre el trabajo y la organización escolar, influidas a su vez por el género y antigüedad de los docentes.

Molina y Alonso (2005) parten del reconocimiento de que las prácticas docentes no son homogéneas, ni consistentes en su quehacer cotidiano, que el proceso de apropiación y objetivación de las propuestas educativas, es reconstruido por el propio docente a partir de su historia, sus prácticas y sus interacciones escolares. En los estilos de eticidad, concurren en los docentes y estudiantes: su situación familiar presente, sus condiciones materiales, su historia personal, sus códigos culturales y los procedimientos de la conciencia moral. Los conflictos sociomorales que enfrenta el profesorado, son en algunas ocasiones de tal magnitud, que les resta mucha energía para la construcción de su propia identidad moral, sin embargo, todos realizan grandes esfuerzos para resistir a la identidad negativa que se le impone en todos los ámbitos (familia, escuela, comunidad).

Entonces, ¿cómo aprovechar positivamente estas realidades?, podemos comenzar renovándonos a nosotros mismos, condición previa para abocarnos a crear los elementos necesarios para rescatar los valores espirituales y morales de manera que sean éstos los que rijan nuestras vidas y las vidas de nuestros niños y jóvenes. Savater (2000) en su concepto de, *has lo quieras*, apunta a darse una buena vida, aprovechar el día a día, construir el mañana, vivir de la mejor manera posible, aprovechar a tus padres, hijos, amigos, etc. Señala que tenemos que aprender a tratar a los humanos como seres únicos e irremplazables en el mundo, con quienes tenemos que elegir en constante interrelación, lo que nos conducen a acertar o equivocarnos en las elecciones cotidianas que hacemos.

El educador necesita el conocimiento de la realidad para poder eficazmente intervenir en ella. El sentido y la eficacia de la acción educativa reside en unos fines claros y en unos medios adecuados. Philip Jackson (citado en Gutiérrez y Pilsa, 2006) resalta la necesidad de analizar las actitudes del alumnado, afirmando que una mejor comprensión de las actitudes y creencias de los estudiantes acerca de la Educación Física (EF) puede influir de

manera considerable en la efectividad de los profesores y en el diseño de programas destinados a cubrir las necesidades de los niños.

Nos enfrentamos al cambio en los estilos de vida del mundo contemporáneo, los niños y jóvenes actuales, no hacen actividades físicas de forma habitual (ni una hora diaria). Este sedentarismo, no es algo fortuito ni un acto de voluntariedad adolescente, ni siquiera se trata de una moda; es un cambio en los estilos de vida, derivados de las necesidades y de lo factual en el mundo social. La responsabilidad ha de ser compartida con muchos más factores entre los que cabe mencionar: las políticas educativas que han infravalorado el papel de la educación y de la educación física relegándola en el horario; al tratamiento dispensado al profesorado y a la asignatura de educación física, como marginales en el sistema educativo, con inversiones tendientes a cero en equipamiento y en formación permanente de los profesores (Armstrong y Astrand, 1997; Hoyos, 2015; Medina, 2012;; Solano, 2015).

En el proceso cotidiano de la EF, los profesores y los entrenadores quieran o no forman el aspecto moral de sus alumnos, influyen en su desarrollo intelectual, en la formación de los gustos y representaciones físicas y estéticas, en esto, no hay duda alguna (Guerrero, 2014). Las preguntas que surgen son: ¿Cuáles son las cualidades morales que pueden inculcarle a sus alumnos? ¿En qué medida se puede contribuir el desarrollo cognitivo motriz de los mismos? ¿Cuáles son las representaciones éticas que deberán desarrollar en los alumnos? ¿Cuáles son los valores a enseñar? ¿Se necesita aprender estrategias? ¿Es necesario tomar una postura? ¿Se enseñan valores con el ejemplo? ¿Cuáles son los valores a enseñar?, ¿Es necesario tomar una postura ideológica?, ¿Cuáles son los momentos oportunos para resaltar los valores?

Es lógico que, para atender y contestar positivamente estas preguntas, es necesario dominar una serie de contenidos y estrategias, para darle solución a esas tareas en la espera de resultados satisfactorios. En este sentido, no se plantea una educación moral basada en la enseñanza, transmisión e inculcación de ciertos valores, sino en encontrar una metodología de razonamiento personal que permita discutir, dialogar y poner en

consideración constante los valores, patrones y prácticas en los que vivimos. Si no se dominan estas técnicas o no se quiere trabajar en el desarrollo de valores, se sobreentiende que no se deben esperar buenos resultados.

Para atender las demandas expuestas, los maestros tienen que estar formados en educación en valores, antes de pretender formar a los alumnos en esta dimensión. Por este motivo, es necesario un proceso de formación permanente de los profesores, basado en una toma de conciencia de los particulares valores en los que ellos mismos han sido socializados, tanto en la vida profesional como personal. Se trata, por ello, de una formación que pretende desarrollar en el profesorado esa capacidad de crítica sobre el medio socioeconómico y político en el que viven y desempeñan su trabajo, de manera que puedan analizar y descomponer las situaciones, descubriendo posibles valores encubiertos que estén transmitiendo a sus alumnos. Así como reflexionar críticamente sobre las teorías de la educación en valores para elegir las actividades a realizar acorde a las diferentes propuestas.

De acuerdo a Puig (1996) esta educación moral no tiene por qué ser necesariamente una imposición externa de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a: detectar y criticar aspectos poco equitativos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes; construir formas de vida más justas en los ámbitos interpersonales como colectivos; elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad. En la búsqueda de que profesorado y alumnado, hagan suyo aquel tipo de comportamiento coherente con los principios y normas que personal y socialmente han construido.

Este tipo de educación moral facilita el desarrollo y formación de aquellas capacidades que intervienen en el juicio y acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores, dispuestas a comprometerse en una relación personal y participación social

basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto por los derechos humanos. Por ello, educar en valores hoy, no concierne solo a los educadores, el objetivo de una ciudadanía educada democráticamente es una meta de todos los agentes e instancias sociales.

No debe sorprendernos que la educación física sea una de las principales expresiones de este sistema de valores, ya que los aborda de una manera más directa que cualquier otra actividad socioeducativa; como se puede apreciar, el aprendizaje de actitudes, valores y normas necesita una serie de competencias psicosociales influidas por los procesos de maduración y aprendizaje; habilidades lingüísticas, comunicativas, cognitivas, socio morales, afectivas y motrices (Guerrero 2000).

A nivel internacional existen evidencias que resaltan la importancia de conocer la valoración que los alumnos hacen de la EF en el ambiente escolar; en México, conocemos poco sobre qué piensan los alumnos acerca de la EF, ¿qué les gusta o disgusta?, ¿qué valoran de la clase y del profesorado?, y ¿qué les gustaría incluir o excluir en los programas?

Finalmente entendemos que los valores en una sociedad se muestran, no se demuestran; se contagian, pero no se pueden imponer, es cuestión de actitudes personales de vida en sociedad.

1.1.4 Fundamentación Axiológica

La rama de la filosofía que se encarga del estudio de los valores es la axiología (*del griego axios*, digno de estima, valioso; y *logos*, tratado), las teorías responden a saber qué es el valor, cuáles son sus propiedades, cómo lo conocemos, cómo se manifiesta (Sanabria 2005).

Desde la antigüedad, la palabra valor ha sido usada para indicar la utilidad o el precio de los bienes materiales y la dignidad o el mérito de las personas. En el lenguaje filosófico,

a las personas o las cosas se les denomina: seres, entes, sustancias, esencias y a las cualidades o propiedades de las personas o las cosas se les llaman valores. El valor mira a lo interesante, a lo importante, a lo que rompe la indiferencia del sujeto. Por tanto, el bien, es el ente en cuanto tiene ser, el ente en sí; el valor, es el ente en cuanto dice relación de conveniencia al hombre, es el objeto de tendencia o deseo.

Los filósofos antiguos se ocuparon del valor, con el nombre de bien. Entre los precursores de la axiología, según Cruz (1991) destacan: Platón y Aristóteles, que consideran las cosas desde el punto de vista de la naturaleza, la belleza, la virtud, la felicidad y sus finalidades. Pasando por eminentes filósofos como Kant, Husserl, Nietzsche, quienes identifican el bien con el valor, y sus críticas son tratados de lo verdadero, de lo bueno y de lo bello. Posteriormente, Lotze, Brentano, Meinong, Perry y otros, defienden la tesis, de que tiene valor aquello que nos agrada o que deseamos, defienden posturas desde el naturalismo, el relativismo, absolutismo, idealismo y empirismo lógico, hasta el subjetivismo axiológico y la axiología fenomenológica objetivista de Scheler y Hartmann (Sanabria, 2005).

En el siglo XIX, fue Rudolf Lotze quien inicia con esta reflexión filosófica sistemática sobre los valores estableciendo una distinción entre el ser y el valer, a través de su frase, *los valores no son, sino que valen* (citado en Carreño, 2014). Los valores no se encuentran en el ámbito del ser, no son reales; se encuentran en el ámbito del valer, en la valoración que realiza cada sujeto frente a un objeto o situación determinada.

Las teorías de los valores han sido expresadas con diversas tendencias, según Sanabria (2005):

Las tendencias naturalistas incluyen el hedonismo, el mecanicismo y el materialismo. En el *hedonismo*; el valor es el placer como un estado fundamental del cuerpo, valen por el placer que producen. Para *Thomas Hobbes*, lo que de algún modo es objeto de cualquier apetito o deseo humano, es lo que con respecto a él se llama bueno; y el objeto de su odio y aversión, malo; y de su desprecio, vil o indigno. El *mecanicismo*;

representado por los psicólogos behavioristas, psicólogos y biólogos materialistas, que reducen la vida a fenómenos físicos, químicos y mecánicos. En esta tendencia destaca la axiología freudiana, los valores son el resultado de diversas sublimaciones, son pura proyección, en la constitución del súper yo, efecto signo de la libido; la conciencia moral surge de las primeras identificaciones con figuras de autoridad durante toda la vida que conforman el proceso de identidad, de tal forma, que nuestro sentido del bien y del mal está estrechamente ligado a nuestro sentido de identidad. El *materialismo histórico*; representado por el marxismo, el hombre desenajenado es sujeto y objeto del devenir, el valor es una categoría primaria de la práctica social; es un modo de preferencia consciente, y la preferencia consciente es un momento de la sociabilidad (Sanabria, 2005).

Las tendencias psicologistas: el valor se funda en las necesidades, deseos y tendencias del sujeto. Para *Alexius Meinong*, una cosa tiene valor cuando nos agrada y en la medida en que nos agrada, o sea que el valor es un estado subjetivo de orden sentimental. En cambio, *Christian Ehrenfels*, piensa que el fundamento del valor no es el sentimiento de agrado sino el deseo, una cosa tiene valor porque la deseamos. *Friedrich Nietzsche*, piensa que los valores se definen según los gustos del individuo, pleno de vitalidad, voluntad y poder. *Ralph Perry*, afirma que un objeto tiene valor cuando se le presta interés de cualquier clase que sea (citados en Sanabria, 2005).

Las tendencias idealistas: para *Emmanuel Kant*, el valor es un ideal reducido a la razón, una norma trascendental que refiere a un sujeto, hacia una conciencia que valore en general (citado en Sanabria, 2005).

Las tendencias sociológicas: todo valor es de origen social, para los defensores de esta tendencia, *Emile Durkheim*, *Paul Lévy*, *Georg Simmel*; todas las ciencias normativas y todos los órdenes de valores tienen que ser interpretados sociológicamente, el bien es lo que está de acuerdo con la norma de la sociedad; lo sagrado es lo social que trasciende al individuo (citados en Sanabria, 2005).

Las tendencias personalistas o realistas: defienden esta teoría, *Franz Brentano, Edmund Husserl, Max Scheler*, para quienes, los valores son cualidades materiales, esencias alógicas, irreductibles al ser, e irracionales. Son hechos objetivos, pertenecientes a un cierto modo de experiencia, que se captan por la intuición emotiva, los valores se nos revelan en el percibir sentimental y en el preferir (citados en Sanabria, 2005).

Las tendencias existencialistas: representadas por *Paul Sartre, Raymond Polin, Eugene Dupreel*; sostienen que los valores son creados por la libertad, el hombre es la fuente única de los valores. *Paul Sartre* considera que el valor fundamental del hombre es la autenticidad (citados en Sanabria, 2005).

Las tendencias espiritualistas: para los defensores de esta posición, *Rene Le Senne, Louis Lavelle*; los valores son una manifestación y presencia del absoluto y del universal en lo particular, Dios es la identidad del ser y del valor. Afirman, que el valor es a la vez una experiencia y una obligación de la trascendencia, el hombre es un agente de mediación entre Dios como gracia y obstáculo (citados en Sanabria, 2005).

Las doctrinas objetivistas contemporáneas surgen como una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y de la necesidad de hacer pie en un orden moral estable. Pareciera que el hombre necesitara ajustar su conducta a principios que le trascienden y que el mérito de la moral consistiera en sobreponerse a los llamados de la propia subjetividad (Ortiz-Ortiz, 1996).

El objetivismo axiológico, inicia con Scheler con una gran influencia de Emmanuel Kant, al criticar las éticas materialistas por su empirismo y subjetivismo. *Max Scheler* afirmó que los valores existen por sí mismos, son una realidad a priori del objeto y de la estimación del sujeto, siendo inmutables y absolutos (citados en Carreño, 2014).

A grandes rasgos se expresan algunas de las ideas de Scheler y Hartmann que fundamentan esta teoría, según Cruz (1991) en la ética material de los valores de *Max Scheler*, el fundamento personalista de la ética, se cambió por un estudio de los valores en

cuanto contenidos específicos de la misma ética, que se presentan de un modo directo e inmediato a la persona; distinguió las esencias de lo que es tangible, real o existente, afirmando la independencia de los valores (eternos e invariables) respecto de los bienes, que serían sólo sus portadores circunstanciales; utilizó la fenomenología para estudiar las emociones y sus respectivas intencionalidades (los valores), consideró que la realización de los valores se concretiza en modelos humanos que relaciona a los unos con los otros y con el mundo de los valores; resaltó el amor y el odio como las actitudes radicales para la captación de los fenómenos valóricos. Definió dichos modelos humanos como: el héroe, para los valores vitales; el genio, para los valores espirituales; y el santo, para los valores religiosos (Cruz, 1991; Marías, 1980).

Nicolai Hartmann representa una orientación fenomenológica que guarda relación con la de Scheler por su atención a los problemas del valor; sin embargo, realiza críticas a éste, por las contradicciones entre los valores religiosos y morales, él demuestra que moralmente es tan lícito elegir por el valor superior como por el inferior (citado en Cruz, 1991). La ética de *Nicolai Hartmann*, pretende dar cuenta y resolver el conflicto platónico-kantiano de las diferencias y relaciones entre el absolutismo y el relativismo de los valores, con una relevante aportación ética en la sistematización de la moral de los valores; primero trata los fenómenos morales; luego los valores morales y la libertad moral (Higuera, 2005).

Los valores morales constituyen un reino axiológico independiente: la persona humana es mediadora entre el orden de los valores y el de la realidad. Los valores como afirma *Max Scheler* y *Nicolai Hartmann* (citados en Cruz, 1991) son esencias irracionales, estando la norma y el deber fundados en el ser, independiente de los valores. No hay una prioridad del deber respecto de los valores, sino que el valor precede al deber y lo condiciona. Los valores poseen el carácter de esencias originales, independientes de la representación y del deseo. Son objetos ideales, aprehensibles en una visión intuitiva a priori, independiente de toda experiencia en que están inmersos.

Los valores son esencias eternas e inmensas, por abarcar el espacio y el tiempo. No es que los valores sean errantes fantasmas, pues más bien son espacial y temporalmente

omnipresentes: no valen aquí o allí, antes o después; simplemente valen. Además, son esencias absolutas e inmutables: la traición de mi amigo no altera el valor de la amistad; los valores no cambian. Son absolutos, no están condicionados por ningún hecho de naturaleza histórica, social, biológica o individual. Lo que vale una vez, vale siempre y de un modo uniforme; no valdrá más para unos que para otros (Cruz, 1991; Higuera, 2005).

El valor es aquello que saca al sujeto de su indiferencia frente al objeto; por eso, el valor se funda en la preferibilidad. El valor es no indiferencia. Cuando se dice que algo vale, no se afirma directamente algo sobre su ser, sólo se refiere a su no indiferencia. *La no indiferencia es la esencia del valor*, la cosa que vale no es más o menos que la cosa que no vale, tener valor no significa directamente tener más o menos realidad, sino no ser indiferente. Es precisamente esta característica del valor lo que va a plantear *Nicolai Hartman* como el problema central de la axiología (citado en Higuera, 2005), y lo que va a permitir que se escinda (según los presupuestos metafísicos de los diversos autores) dando lugar a una axiología subjetivista, si lo reduce todo al sujeto; a una axiología idealista, si funda el valor en la idea; a una axiología realista, que ponga de manifiesto que la axiología no puede estar cerrada en sí misma, sino abierta a la ontología; ya que, el valor se funda en el ser, en una axiología fenomenológica objetivista.

Fue *Nicolai Hartman* (citado en Carrasco, 2001) quien aplicó el pensamiento científico al campo de la filosofía desarrollando la teoría axiológica para el estudio de los valores y de los juicios de valor. El punto de partida de la axiología formal de Hartman inicia: primero, con la evidencia que existen cosas buenas o valiosas (*valor fenoménico*); segundo, la certeza de contar con el término valor, con el cual nombramos a las cosas valiosas (*valor formal*); tercero, la combinación de ambos valores es la resultante del *valor axiológico*. Definió con precisión tres tipos de conceptos como contenidos mentales que hacen referencia a las cosas: *los sintéticos* (se construyen mediante la cognición intelectual, no tienen ni tiempo, ni espacio, ciencias físicas, matemáticas, etc.); *los analíticos* (se captan a través de los sentidos, cualidades materiales, tienen existencia espacio temporal, edificios, dinero, sillas, etc.); *los singulares* (únicos, irremplazables, insustituibles, experienciales, no tienen espacio y tiempo, amor, caridad, afecto, fe, etc.).

Asimismo, *Nicolai Hartman* (citado en Carrasco, 2001) definió el sentido de la *altura axiológica* o sentido del valor, que es un sentimiento inmediato de lo que es más valioso y de lo que tiene menos valor. Y la teoría, de que el ser humano tiene un sentido de la vista para los valores, a través del cual puede percibir, desde el reino del valor, el requerimiento que le manda obrar de un modo distinto del que le exigen sus inclinaciones y sus impulsos naturales, pero al no estar sometidos a los principios del valor, como a las leyes naturales, podemos obrar contra ellos, tanto como somos capaces de realizarlos. Los valores piden que seamos distintos de lo que somos efectivamente, pero no tienen la fuerza para imponerse a las leyes naturales, que no admiten excepciones son más fuertes.

En la axiología formal, un valor es el conjunto de cualidades llamadas sentido y significado, lo que significa, que a mayor número de cualidades que agreguemos a nuestra vida nuestra existencia será más valiosa. Para llegar a ser uno mismo; para ser bueno en el sentido axiológico, es necesario que cada uno de nosotros con un estilo propio cumpla con su propia definición de ser honesto, genuino, amable, sociable, trabajador, responsable (Carrasco, 2001).

En este proceso del sentido y significado del desarrollo axiológico del ser humano, surgen divergencias al tratar de delimitar el contenido concreto que fundamente la mejor educación. Gervilla (2000) considera que el problema no radica tanto en el fundamento axiológico, sino qué fundamento axiológico, las divergencias surgirán al delimitar el contenido concreto de tal perfección u optimización, esto es; qué valores hacen de fundamento, qué sentido y qué orden jerárquico.

El tema se hace más conflictivo al contemplar las múltiples caras o rostros del valor: cuerpo cárcel, cuerpo trascendente, cuerpo manifestación, cuerpo cerebro, cuerpo placer, cuerpo estético, etc. Ante la pluralidad de valores y opciones, la educación ha de optar por unos u otros, por cuanto no todos son posibles, ni compatibles. Lo que ya queda fuera de toda duda, es el fundamento axiológico de cualquier acto educativo. De aquí que sea

reiterativa la expresión *educar en valores*, ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores (Gervilla, 2000).

Para este estudio es importante resaltar que la educación axiológica busca facilitar en el profesorado - alumnado su proceso de autorrealización, es decir, el conocimiento de sí mismo, para que se encuentre a sí mismo y sea sí mismo, viviendo en ciudadanía.

1.1.5 La jerarquización y la formación de las escalas de valores.

Los valores se caracterizan por ser cualidades que están adheridas a un objeto o bien, pero no tienen existencia concreta, sino una existencia virtual; antes de incorporarse al respectivo portador, depositario o bien, son meras posibilidades. Son absolutos y universales, no cambian, lo que cambia es su apreciación; todo valor tiene su polaridad, su contravalor y ambos parten en sentido contrario de un punto cero, de donde resultan jerarquías de los mismos o escalas de valores. Es por eso, que ningún objeto nos es indiferente, porque no hay cosa ante la cual no adoptemos una posición positiva o negativa y le atribuyamos ya un valor o contravalor.

Los valores son necesarios para el desarrollo de los seres humanos y sus contextos sociales, todo lo que es importante subjetiva u objetivamente es denominado valor, todo lo que motiva y mueve a las personas hacia donde realmente tienen que orientarse o hacia el alcance de metas, por ello, toda educación, se dirige hacia algo lleno de valor, ya que nadie puede educar sin valorar.

Gervilla (2000) afirma que la pluralidad de valores se presenta siempre ordenada o jerarquizada, porque, aunque todos los valores valen, no todos valen lo mismo, ni siempre son compatibles. Frente a la clasificación, la jerarquía destaca el orden preferencial, manifestando la existencia de valores superiores e inferiores, afirmando que unos valen más y otros valen menos. La opción valorar, siempre es a favor del valor frente al antivalor; y, ante la pluralidad valiosa, la preferencia se orienta siempre hacia el valor superior en el orden jerárquico, aunque, a veces, por razones circunstanciales, el ser humano elija el

inferior. Subjetivistas y objetivista, axiología material y formal, darán respuesta distinta a la jerarquía o jerarquización axiológica.

Las jerarquías valorativas son cambiantes fluctúan de acuerdo a los tiempos y contextos, no existe un orden deseable o clasificación única de valores. Estos valores suponen una concepción de lo deseable, de lo preferible frente a lo opuesto, son preferencias obligatorias aprendidas en el proceso de socialización, transmitidas por todos los actores involucrados, para que el alumnado forme su propio auto concepto y escala de valores (Gil, 2008).

Frondozi (1981) señala que, si no hubiera ninguna jerarquía de personas, actividades y cosas, no nos esforzaríamos por mejorar, careceríamos de aspiraciones, ideales, y la educación y sus reformas no tendrían sentido; es por ello, que los valores se estructuran en forma jerárquica a partir de determinados juicios o preferencias de valores, que pueden ser dinámicas, variables y flexibles. Al respecto, tanto *Milton Rokeach* como *Shalom Schwartz* (citados en Gutiérrez, 2003) consideran los valores como metas que varían en importancia y pueden ser organizados en orden de prioridad, como una jerarquía relativa al sistema de valores.

Max Scheler propuso cinco criterios para hacer una jerarquización de valores (citado en Sanabria, 2005):

1. *La durabilidad*: un valor es superior si dura más, y es inferior si es fugaz; la mayor o menor duración no hay que entenderla en sentido meramente fáctico pues no se trata de objetos, por ejemplo, la duración de una piedra es mayor que la de una persona y no por eso la piedra es más valiosa que la persona.
2. *La divisibilidad*: un valor es superior cuanto menos divisible sea, e inferior cuanto más divisible sea.
3. *La fundamentación*: un valor es superior mientras más fundante sea, e inferior cuanto más fundado este; el placer, la alegría, la salud, no se dan si no se fundan en el valor vital.
4. *La satisfacción*: un valor es superior cuando produce satisfacción más profunda, e inferior cuando menos satisfacción causa, la profundidad se refiere a las capas más íntimas del ser espiritual que es el hombre.
5. *La absolutidad*: un valor es superior mientras más absoluto sea, e inferior mientras más relativo sea; un valor espiritual es superior a un valor sensible porque éste es más relativo que aquel” (p. 72 y 73).

Los valores no se reducen a cosas ni existen en sí, pero considera que tienen propiedades: por ejemplo, la belleza, ni es una cosa ni está flotando en el aire, sino que está en algo, en una estatua, en el cuerpo humano; por lo tanto, los valores tienen cualidades. El peso, es un elemento esencial de un objeto; el color, es una cualidad secundaria que pertenece a la realidad del objeto; lo útil, lo bello, lo elegante, en cambio, no necesariamente forman parte del objeto, pues hay objetos que no son útiles, ni bellos, ni elegantes.

Estas propiedades o características del valor según *Joseph de Finance* (citado en Sanabria, 2005) son:

- a) *Inherencia*. Los valores no existen en sí, sino siempre en un sujeto; no tienen sustantividad; pertenecen a lo que Husserl llamo objetos "no independientes". Diríamos que el valor es una propiedad del ser, tiene una existencia frágil, basta una simple acción para acabar con la belleza de un cuadro, por ejemplo.
- b) *Polaridad*. Mientras que las cosas son lo que son, los valores se presentan en dos polos: valor positivo y valor negativo (antivalor o disvalor). Bien y mal, hermoso y feo, verdadero y falso, etc. Aquí se ve claramente la diferencia entre la simple realidad y el valor. La realidad no tiene antivalor pues la nada es la total negación de ser. En cambio, el antivalor tiene realidad, no es la simple ausencia del valor positivo. Es importante tener en cuenta esto, porque a veces se hace del antivalor algo existente en sí, y se olvida la inherencia propia del valor. Por ejemplo, se dice: el mal existe. El mal no existe; existen cosas, situaciones, acciones malas. El antivalor es una privación, algo que debería tenerse o ser y no se tiene o no es. Así decimos que una acción es mala cuando no tiene la rectitud que debería tener.
- c) *Trascendencia*. Esto quiere decir que los valores no se identifican con los objetos, están más allá de lo dado y nunca se realizan perfectamente. La justicia, por ejemplo, jamás se da en todo lo que significa; el amor, la fidelidad, etc., no se dan como se había pensado. Esto causa, a veces, decepción, pues de hecho hay mucha diferencia entre nuestros deseos y la realidad.
- d) *Preferibilidad*. Si el valor pertenece al mundo de lo interesante, quiere decir que el valor se caracteriza por la atracción que ejerce en nosotros. Por eso se ha dicho que el valor implica la ruptura de la indiferencia. Ante los objetos físicos podemos quedar indiferentes; pero tan pronto como se presenta un valor reaccionamos positiva (aceptación) o negativamente (rechazo).
- e) *Jerarquía*. - Significa que los valores están ordenados según su importancia, es decir, hay valores superiores y valores inferiores. Por lo mismo no hay que confundir la ordenación jerárquica con la clasificación, pues esta no necesariamente implica orden jerárquico. Así yo puedo clasificar a un grupo de

personas en altas y bajas, delgadas y no delgadas, etc., sin que ello signifique jerarquía. Ante los valores, ordinariamente preferimos el valor superior.

f) *Heterogeneidad*. Por más que los valores estén ordenados jerárquicamente, se diferencian cualitativamente. Nadie piensa, por ejemplo, que la verdad y la salud, una acción moral y un placer tengan el mismo valor. Los valores, entonces, ni son totalmente diferentes ni son idénticos.

g) *Objetividad*. Se trata aquí de una objetividad especial, porque los valores son trascendentes, no se identifican con las cosas, no son en sí. Entonces, una es la objetividad física o natural que tienen los objetos por su naturaleza; otra es la objetividad axiológica: el valor se encarna en los objetos o en las personas, en su relación al hombre. Por eso los valores no se reducen a vivencias del sujeto que valora, ni existen en sí independientemente del sujeto. Es decir, los valores se dan en los objetos, pero, por y para el hombre (p. 76 y 77).

Para Gil (2008) las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas, se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona. En el proceso de valoración del ser humano se incluyen una serie de condiciones que suponen una toma de decisión, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, percepciones, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones, en aras de una moral autónoma.

Para Gervilla (2000) la jerarquía axiológica viene dada desde los criterios de intensidad, preferencia y amplitud del interés. *La intensidad* es el primer criterio, cuanto más intenso es un valor mayor valor posee y dicho interés se mide sobre el grado de dominio sobre el cuerpo. El segundo criterio es *la preferencia*; valoramos el objeto por el grado de preferencia, si ésta entrara en conflicto con la intensidad, la prioridad estaría en la preferencia, porque la intensidad tiende a inhibir cualquier otro interés. El tercer criterio es *la amplitud del interés*; algo vale más cuando acumula varios intereses de una misma persona por un mismo objeto.

Según Pastor (2009) cualquiera que sea la descripción que de los valores se proponga, la mayoría de los tratadistas coinciden en destacar en ellos diversas propiedades como son:

- 1) *Apetibilidad* (no son indiferentes sino apetecibles, siempre valen).
- 2) *Polaridad* (que los califica como apetecibles o rechazables, valor-disvalor).
- 3) *Jerarquía* (en tanto que no todos valen lo mismo).
- 4) *Sistema o categorización* (se ordenan en grupos según su

naturaleza). 5) *Requerimiento* (fuerza coactiva que posee para orientar o condicionar la conducta). 6) *Referencia a un sujeto* (puesto que su validez siempre es decidida por el sujeto que lo capta o que lo asume como guía). 7) *Infinitud* (puesto que ningún valor se agota en un elemento, en una acción o en una obra). 8) *Gradación* (en tanto que son valorados, aceptados o rechazados con distinta intensidad).

De acuerdo a diversos estudios e investigaciones los valores se han clasificado dependiendo de la visión profesional o sociocultural o campo de acción de los autores, así como de experiencias empíricas, por lo que existen numerosas escalas de valores y propuestas para jerarquizar las preferencias, creencias y actitudes de los individuos.

La orientación jerárquica o tabla de valores que propuso *Max Scheler*, (citado en Sanabria, 2005):

a) *Los valores de lo agradable y lo desagradable*, con sus correspondientes estados afectivos de placer y dolor sensibles.

b) *Los valores vitales de lo noble y lo vulgar*, a esta esfera corresponden los valores del bienestar con sus correspondientes estados de salud, enfermedad, fatiga, vejez, muerte.

c) *Los valores espirituales*, se captan por un sentimiento espiritual y en actos como preferir y amar. Se dividen; a) lo bello y lo feo y la totalidad de los valores estéticos; b) lo justo y lo injusto que se distinguen de lo recto y lo no recto que se refieren a un orden establecido por la ley; c) intelectuales, el conocimiento puro de la verdad (verdadero-falso), se contraponen a los valores de la ciencia y de la cultura.

d) *Los valores religiosos*, sentido de lo absoluto y trascendente; el amor es el acto por el que captamos los valores de lo santo y lo profano, ante estos valores los demás son como símbolos.

Se considera que, en la tabla de valores de Scheler, las modalidades axiológicas son independientes entre sí y totalmente irreductibles y están jerarquizadas de tal manera que los valores vitales son superiores a los de lo agradable y desagradable; los valores espirituales son superiores a los vitales, y los religiosos son superiores y ocupan el rango axiológico supremo.

Sin embargo, muchos autores (Sanabria, 2005) piensan que las escalas jerárquicas, son una tabla *a priori*, independiente de las reacciones afectivas del sujeto valorante. Por lo tanto, es arbitraria y contiene varios defectos graves, por ejemplo, no es exacto que todos los valores estéticos sean espirituales. Además, es falso que las diversas modalidades axiológicas sean totalmente independientes. Scheler no habla de los valores morales, porque para él, es moral todo acto que realiza o tiende a realizar un valor positivo.

Sanabria (2005) propone una clasificación de valores basada en Joseph de Finance, los valores son absolutos (valen por sí), se ordenan de acuerdo con su mayor o menor relación con la persona, se clasifican en:

1. *Valores infrahumanos*, perfeccionan al hombre en lo que tiene de común con los animales. Son los valores de la sensibilidad: por parte del objeto, lo agradable-desagradable; por parte del sujeto, el placer y el dolor. También los valores vitales o biológicos: por parte del objeto, lo sano y lo perjudicial; por parte del sujeto, la salud y la enfermedad.

2. *Valores humanos inframorales*, perfeccionan al hombre en lo que lo distingue del animal, son valores imperfectamente humanos porque no califican al hombre como persona:

a) *valores económicos* y los que se pueden llamar eudemónicos, como la prosperidad y la miseria, el éxito y el fracaso, y en general lo que hace decir, ese es feliz, aquel no tiene suerte.

b) *valores noéticos*, se refieren al conocimiento, como verdad, falsedad, error, certeza, ignorancia, etc.

c) *valores estéticos*, como hermoso, feo, gracioso, elegante, desagradable, vulgar, etc.

d) *valores sociales*, como unión, desunión, simpatía, prestigio, autoridad, repulsividad, etc.

e) *valores psíquicos*, como constancia, energía de carácter, cobardía, pusilanimidad, amor al peligro, etc.

3. *Valores morales*, que se refiere al hombre en lo que tiene de más propio: la libertad. Se refiere a la actividad humana en cuanto libre. El valor moral es la verdadera

medida de la persona. Los ejemplos de valor moral son obvios: bueno, malo, justo, injusto etc.

4. *Valores religiosos*, que se refieren, no al sujeto simplemente, sino a su relación con un principio supremo, fuente de todo valor. Así hay lo santo, lo profano, lo impío, lo reverente, etc. No se identifican valor moral y valores religiosos, aunque si van íntimamente unidos puesto que ni la moral se reduce a la religión, ni la religión se pierde en la moral, pero no hay moralidad perfecta sin religión, ni religión auténtica sin moralidad.

Rokeach (1973) propone que cada persona tiene un sistema de valores que le permite organizar todas las reglas que ha asimilado con el objetivo de resolver conflictos y escoger alternativas entre dos o más maneras de actuar o más estados de existencia. Los valores entonces nos ofrecen opciones o rutas a seguir que son aceptables y que permiten la satisfacción humana. Los valores son obtenidos en los procesos de socialización primaria (refiriéndose a la familia y a los iguales) y en los procesos de socialización secundaria (refiriéndose a la escuela y otras instituciones).

La clásica escala de valores de Rokeach (RVS, 1973) donde los valores son:

1. *Terminales*, que hacen referencia al estado final, a los fines o metas deseables de existencia; el bienestar personal, el bienestar general o universal del conjunto de individuos, es decir, lo que un individuo quisiera lograr a lo largo de su existencia, un continuo donde en un polo estarían los valores personales y en el otro los sociales, de forma que al aumentar unos disminuyen los otros (Amor maduro, Armonía personal, Belleza, Conocimiento, Dignidad Personal, Felicidad, Fraternidad, Igualdad, Justicia, Libertad, Mundo en paz, Placer, Progreso, Religión, Realización Personal, Respeto, Seguridad Familiar, Transformación Social, Vida Cómoda, Vida Interesante).

2. *Instrumentales*, se refiere a las maneras predilectas de comportamiento o los medios de lograr los valores terminales y conseguir un fin; se clasifican en intrapersonales o de competencia, hacen referencia a la forma de comportamiento; y en interpersonales o morales, representan el cómo debe ser la conducta desde el punto de vista personal; (Alegría, Amor, Ayuda, Capacidad, Comprensión, Cortesía, Honestidad, Imaginación,

Independencia, Intelectualidad, Laboriosidad, Limpieza, Lógica, Obediencia, Responsabilidad, Tranquilidad, Valentía).

La escala de Hall y Tonna (1986) que van desde *los valores de supervivencia hasta los de orden mundial* (de seguridad, familiares, institucionales, vocacionales, artísticos, dignidad humana, sabiduría, económicos, de sustentabilidad mundial y armonía global).

Schwartz (1992) propone diez tipos de valores motivacionales en los seres humanos y explica su modelo a partir de las interacciones que se pueden dar, relacionadas con las metas a las que se dirigen y los valores que se encuentran asociados:

1. *Trascendencia* (universalismo y benevolencia), 2. *Promoción personal* (poder y logro), 3. *Conservación* (seguridad, conformidad y tradición), 4. *Apertura al cambio* (autodirección, estimulación e individualidad) y 5. *Hedonismo* (ubicado entre la promoción personal y la apertura al cambio).

Los valores de Marín y Trilla (citados en Gutiérrez, 2003): Los valores recuperados por *Marín*, destacados en programas de educación moral de diversos países (*valores sociales, valores individuales, valores que se refieren al país y al mundo, y valores de proceso*). La clasificación de *Trilla*: en *valores universales o compartidos* en un contexto social y que se aceptan de forma generalizada como deseables (justicia, libertad, tolerancia respeto, etc.); *valores contravertidos*, los valores no compartidos y contravalores (racismo, terrorismo, intolerancia, etc); *valores no compartidos sin ser contravalores* (éticos, estéticos, políticos).

Los valores del cuerpo educando, Gervilla (2000) considera al individuo como sujeto de la educación y jerarquiza los valores en: 1. *Corporales*. 2. *Intelectuales*. 3. *Afectivos*. 4. *Estéticos*. 5. *Individuales*. 6. *Morales*. 7. *Sociales*. 8. *Ecológicos*. 9. *Instrumentales* y 10. *Trascendentales*.

Santiago (2007) clasifica a los valores en dos:

1. *Valores de hecho*, lo que una sociedad en un contexto determinado considera valioso. 2. *Valores de derecho*, aquello que se pretende que sea considerado como valioso desde ciertas corrientes filosóficas, religiosas o políticas.

Una clasificación de valores que recupera y enumera diversas dimensiones que denotan valores cotidianos en los procesos de socialización y educación, es la de Llopis (1993) que los divide en: a) *Valores materiales y de uso* (riqueza, respeto por las cosas, rentabilizar-austeridad). b) *Valores biológicos* (vida-ecología, cuerpo-desarrollo, salud-cuidado prevención). c) *Valores de personalización* (identidad personal, realización personal, autoconcepto positivo, autonomía personal, confianza en sí mismo, responsabilidad, aceptación de sí mismo, fortaleza, alegría existencial). d) *Valores intelectuales* (cultura, creencias y tradiciones, capacidad de comprensión, comprensión y expresión, sentido crítico, desarrollo de habilidades intelectuales, concentración, hábitos y técnicas de trabajo individual). e) *Valores de socialización* (dignidad de la persona, diálogo y comunicación, libertad de expresión, convivencia democrática, tolerancia, comprensión del otro, colaboración y participación, el amor y la amistad, la familia-fidelidad, servicialidad). f) *Valores político económicos* (trabajo-productividad, participación política, identificación política). g) *Valores éticos* (bondad-benevolencia, verdad-sinceridad, justicia-bien común, igualdad, solidaridad-compartir, paz-concordia). h) *Valores estéticos* (belleza, creatividad, expresividad personal). i) *Valores trascendentes* (creencias religiosas, sentido religioso de la vida, esperanza humana y trascendente-salvación).

1.2 La Ética y la Moral

Los conceptos de la ética y la moral están de moda y se han convertido en un tema cotidiano y de preocupación en espacios públicos y privados, sobre los cuales se teje una serie de imaginarios en todos los niveles; se apela a ellos como remedio para todos los males, pero no se comprende su significado y su alcance. No es posible copiar la literatura sobre estos temas y aplicarlos a los sujetos de hoy, es por ello, importante replantearlos teniendo en cuenta las características de los sujetos posmodernos puesto que los grandes

adelantos de la ciencia, la tecnología y el desarrollo del capitalismo han generado un sujeto diferente, por lo que, es un reto repensar acerca de ello.

La *ética* es una rama de la filosofía que se ocupa de estudiar los comportamientos sociales valiosos y comparar las distintas costumbres, busca identificar el comportamiento deseable de las personas, trata de la moral y de las obligaciones del ser humano para reglamentarlo. La palabra ética deriva del griego *êthos*, que significa costumbre y está vinculada con lo honesto, lo justo, lo bueno.¹

La ética es el conjunto de principios y normas morales que regulan las actitudes humanas, conducen al ser humano hacia la práctica de las buenas costumbres, la honestidad y el cumplimiento del deber. La ética estudia el bien, y el bien es aquello que perfecciona la naturaleza y al hombre en la búsqueda de distinguir que actos son éticos o no; buenos o malos, correctos o incorrectos, justos o injustos (Álvarez, 1998; Berumen, Filippi, 2000; Gomar y Gómez, 2005; Guerrero, 2014). Los temas fundamentales de los que trata la ética son las normas, los principios morales y los valores. La investigación ha colaborado a definir: el cómo de las acciones humanas, los temas que tratan de la moral, y el cómo deben ser esas conductas para que sean éticamente deseables.

El fin de la Ética es indicarnos el camino del bien, y el bien es aquello a lo que se dirigen todas nuestras actividades. Por eso, ya los antiguos filósofos, habían visto que la virtud nos ayuda a vivir bien, y vivir bien es realizar el valor moral.

La *moral* es la adquisición de un modo de ser, que se logra por la integración del carácter, las costumbres y los sentimientos, en un conjunto de valores y normas que funcionan como guía para actuar en la sociedad. La palabra moral, del latín *mores* significa costumbre; costumbre puede definirse como conductas reiteradas, que forja en los integrantes de la comunidad que las sigue, una conciencia de ser obligatorias². La moral pasó a constituirse en el conjunto de hábitos considerados positivos por una sociedad determinada, pudiendo variar de una a otra (son relativos, intrínsecamente no son ni buenos ni malos) y por el transcurso del tiempo. La moral nos dice a través de juicios que

conductas son aceptables y cuales reprobables, tendiendo a visualizarse en acciones concretas, es todo lo que se somete a valor y que permite distinguir entre el bien y el mal del accionar humano.

Como ejemplo, algunas posturas que se consideran como acción moral; la filosofía griega, que tiende hacia el bien y otorga la felicidad a quien la sigue; la filosofía kantiana, la moral subjetiva basada en el deber; la filosofía hegeliana, la moral objetiva, el hombre se ajusta a la ley, pero no para padecerla, sino para encontrar la verdadera libertad, obligándose a encauzar su egoísmo y su individualismo, para su propio bien y el de los demás; y la moral cristiana, que se basa en los principios de caridad expuestos por Jesús de Nazareth y trata de que los creyentes tengan una vida virtuosa, llevando a la práctica los consejos y su propia experiencia de vida (Guerrero, 2014).

Existe una estrecha relación entre lo ético y lo moral, entre los derechos y las costumbres sociales; lo ético sirve de andamiaje conceptual a lo moral, y lo moral, hace referencia a lo que está bien y a lo que está mal, a lo que es justo y a lo que resulta injusto. Por lo que, la educación ética, se centra más en la esfera de la reflexión, la comprensión teórica y el discurso filosófico; mientras, la educación moral es más operativa y está más próxima a la acción, hace referencia a aquellas pautas interiorizadas por el individuo quien se las autoimpone, no como obligación sino como necesidad, por el simple hecho de provenir o formar parte de lo bueno. La moral, como ese conjunto de costumbres sociales, que al estar regladas y clasificadas como buenas o malas conforman un código ético que no está escrito, pero que guían las conductas de esa sociedad de acuerdo a la escala de valores que postula.

Algunas diferencias entre moral y ética: la ética reflexiona sobre las conductas que la moral propone como dignas o indignas, o buenas o malas. La moral enseña reglas que conducen al hombre hacia la práctica de las buenas costumbres, la honestidad y el cumplimiento del deber. La moral plantea lo que ha de hacerse y la ética conduce a la práctica y aplicación de las normas morales. La ética es una teoría de la praxis que atiende a la moralidad de esa praxis. La moral desarrolla el sentido de una acción, que no es

consecuencia de un acto de voluntad inmediato, arbitrario, caprichoso, incondicionado y meramente subjetivo, sino consecuencia de una voluntad que se determina a sí misma libremente desde la distancia crítica y teniendo en cuenta que debe limitarse en función de la libertad de los demás. La ética misma, no emite juicios acerca de lo que debe hacerse aquí y ahora, más bien puede decirse que media en la formación de la opinión acerca de cómo se debe actuar para que la acción pueda ser considerada moral, pero no puede argumentar la moralidad.

No es suficiente aprender unas normas, no basta saber qué es la justicia para comportarse justamente; la ética es una cuestión de hábitos y de costumbres, de interpretación y aplicación justa de las normas, más que conocimientos teóricos, lo que da la pauta, a que, sin una buena ética no hay convivencia posible.

La educación ética y moral debe convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, que sirvan para enfrentarse críticamente con la realidad (Buxarrais; Martínez; Puig y Trilla, 1997).

1.2.1. Educación Moral

La educación moral connota formación, implica el desarrollo de actitudes hacia las normas, principios, hábitos, conductas, convicciones y pautas que hacen posible la convivencia social entre los hombres. De allí que sea la solidaridad, el principio fundamental del nuevo humanismo a que aspira la educación actual en el marco de la formación en valores. En este contexto, una acción de incorporación de valores y de edificación de una conciencia cívica, aproxima a un compromiso personal en las actuaciones, bajo el entendido de que el proceso de formación se encamina a destacar la relación entre la dignidad como elevación personal y el trabajo como afán de la lucha cotidiana.

La educación moral depende del desarrollo natural, cultural, social e histórico de cada sujeto hacia la creación de su propia biografía. La identidad sociomoral es una construcción dinámica que integra lo sustantivo de la vida de los sujetos, los modos de vida, los valores contextuales, las problemáticas concretas y los valores universales con los procedimientos de la conciencia moral. Conduce al ser humano a elaborarse formas de vida que considera valiosas, hasta construir su personalidad. Según Puig (1996) esta personalidad moral:

Resulta de la síntesis de la identidad moral procedimental, constituida por la conciencia autónoma y sus instrumentos de deliberación y acción, y la identidad sustantiva, constituida a su vez por el conjunto de guías de valor culturalmente establecidas y por las formas de vida que cada sujeto elabora para sí mismo. (p.73)

La educación moral no tiene por qué ser necesariamente una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral pretende colaborar con los jóvenes para facilitarles el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores. Porque, precisamente, la educación moral, supone orientarse autónomamente en situaciones de conflicto de valores, no se la puede catalogar de práctica reproductora o inculcadora de valores; probablemente, sería mejor entenderla como lugar de cambio y de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación. Por otra parte, la educación moral supone orientarse racional y dialógicamente en situaciones de conflicto de valores, no se le puede catalogar de práctica individualista o subjetivista, sino que, probablemente, sería mejor considerarla como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de diálogo y, quizá, de acuerdo entre personas y grupos (Buxarrais et al., 1997).

La educación moral como acción tiende a capacitar a los estudiantes para orientarlos con autonomía y racionalidad en la resolución de situaciones vivenciales que conllevan un conflicto de valores. En cuanto al contenido, la educación moral enfatiza el desarrollo del juicio crítico como uno de sus objetivos (Buxarrais et al., 1997). De esta forma se trata de

que el educando adquiriera los elementos conceptuales que le permitan asimilar la coherencia de los argumentos que justifican la objetividad de los valores convenientes a un orden social con equidad.

1.2.2 Aspectos sociales de la moral

La cuestión de la formación moral de niños, jóvenes y adultos, no es ciertamente un asunto nuevo, se ha debatido, defendido y criticado durante milenios. A medida que nos acercamos a un nuevo milenio, está presente, el desacuerdo sobre la posibilidad y el modo de influir sobre aspectos sociales de la moral, por ello, merece la pena examinar algunos de los problemas que se han enfrentado en el pasado y sugerir una perspectiva que ofrezca el potencial para superar tales problemas.

Los valores surgen de la experiencia, del intercambio entre iguales y operan como modelos conceptuales para regular la interacción social. Kohlberg (1992) confronta el tema de la relatividad de los valores, usando la filosofía moral, para definir la estructura esencial de la moralidad centrada en el principio de justicia; afirma, que en una democracia la preocupación moral es de suma importancia y educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor basadas en niveles morales.

La clarificación de los valores intenta hacer a los individuos conscientes de los suyos propios y los de los demás, favorecer la interacción entre niños y adultos, profesorado y alumnado, docentes, directivos y autoridades educativas, es un modo de analizar los comportamientos y enfatizar las interacciones para el desarrollo del razonamiento moral a través de acciones cotidianas que finalmente forme en valores.

Algunos ejemplos de valores y sus referencias podemos observarlos en:

Los niños de Estados Unidos de Norte América, juegan al béisbol e intercambian cromos; los niños de Europa y América Latina, juegan al fútbol y a las canicas; los niños de México y otras sociedades, juegan a las escondidas, a perseguirse, al balero y otros juegos organizados. No importa cuál sea el juego; para jugar tienen que ajustarse a ciertas reglas y

seguirlas. Todos intercambian objetos de valor, tampoco importa qué objetos se cambien, si el cambio es amistoso y desarrolla un concepto de intercambio justo. En cualquiera de estos ejemplos, los niños desarrollan el concepto moral entrando en actividad y regulando su conducta de acuerdo con el concepto implicado (Guerrero, 2000).

Actualmente, los niños y jóvenes del mundo interactúan a través de las redes sociales para intercambiar experiencias, información, ideas, fotos, recuerdos, proyectos etc. Establecen amistades a través de la práctica de juegos interactivos individuales y colectivos que implican retos y complejidades. Intercambian colecciones de tarjetas, comics u objetos y temas de moda. Este tipo de relación digital implica valores y antivalores; acciones positivas (respeto, comunicación, acuerdos, confianza); acciones negativas (engaños, deslealtad, burlas, corrupción, maltrato).

Otro ejemplo, según Savater (2000), sobre las drogas; si bien pueden aumentar nuestro ánimo y causar sensaciones agradables, a la vez su consumo continuo puede ser perjudicial para nuestra salud. En esta ambigüedad se presenta el hecho de la libertad para que uno decida si es bueno o no, y este razonamiento será finalmente lo que condicionará nuestra vida, las decisiones que tomemos y cómo vamos formando nuestra propia ética para el buen o mal vivir. Estamos de acuerdo que los motivos que se eligen para actuar frente a situaciones fuera de la rutina son diversos y tienen su propio peso, pero cada uno dependerá del contexto en que se encuentren la o las personas.

Gough (1998) ofertó actividades concretas para ayudar a los estudiantes a conocer las dimensiones del comportamiento que conllevan al desarrollo de una personalidad positiva a través de la organización de actividades físicas y deportivas para el desarrollo de buenos hábitos morales. La actividad social de práctica de actividades deportivas de conjunto es un medio excelente para formar una cualidad moral tan importante como es el colectivismo; los resultados del equipo se determinan en gran medida por el nivel de coordinación de las acciones de los jugadores, por el deseo y la destreza de someter los intereses personales a los del equipo. Algunas cualidades volitivas como la cooperación, la honestidad, la valentía

y la decisión, se manifiestan precisamente con claridad y a plenitud en la actividad físico motriz.

Lo que suponen todos los anteriores ejemplos, es que una acción en sí misma no es ni moral ni inmoral. El elemento moral entra en juego cuando una persona explica por qué actúa como lo hace; es decir, justifica las circunstancias y su actuación. No todas las justificaciones son igualmente válidas; por el contrario, algunas justificaciones o juicios morales son más adecuados que otros, de aquí, que algunas posiciones éticas sean mejores que otras.

La fuente principal de formación en valores es la oportunidad de vivir espacios de interrelación humana que concreten los valores que han asimilado profundamente de quienes conducen el proceso educativo.

1.2.3 Educación Ética

La educación ética como fenómeno interaccional incluye la cuestión del valor moral como componente de la acción humana, requiriendo actitudes positivas, abiertas y flexibles para aprender habilidades y compartir la vida cotidiana en ciudadanía. La ciudadanía entendida como el proceso de formación y práctica de aprendizajes en permanente interacción, que faculta al sujeto para la aprehensión de conocimientos, desarrollo de habilidades y apropiación de ciertas pautas y estrategias de acción colectiva que han de ser incorporadas como valores y actitudes, y que desde cada contexto particular han de formar al sujeto en una cultura política y prepararlo así para su ejercicio ético ciudadano, y para una participación moral activa en lo público (Aguayo, 2008, Guerrero, 2014, Yuren, 1995).

Necesitamos partir de una reflexión sobre los distintos códigos, morales, teóricos, culturales, sociales, e incluso populares, que permita al alumno aprender y comprender la diversidad moral de los comportamientos humanos, sus valores, normas y actitudes que rigen las conductas individuales y colectivas. De ahí, que el estudio de la ética como asignatura esté plenamente justificado para la formación de la persona y en cualquier nivel

de enseñanza, puesto que no son suficientes los conocimientos experienciales, la reflexión y el espíritu crítico sobre la conducta tiene que partir de un conocimiento teórico, adecuado a la edad de los alumnos, de forma que les permita, según van creciendo, ir ampliando y profundizando en los temas, en la medida en que se va desarrollando su nivel de abstracción.

Como educadores debemos generar espacios para la reflexión ética; los valores aparecen implícitos transversalmente en todas las situaciones educativas y curriculares, y cualquier situación puede ser una oportunidad para educar éticamente. Precisamente Aristóteles (citado en Simón Abril, 2001) dijo, que no se estudia ética para saber que es la virtud, sino para aprender a hacernos virtuosos y buenos.

La ética, se vuelve un rasgo de la personalidad, se incorpora al sistema de valores de quien la practica e influye en todos los aspectos de la vida. Ser ético no es algo que puede encenderse y apagarse como un interruptor, es un rasgo que debe ganarse.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018):

Toda política educativa ha de priorizar desde la escuela la formación cívica y ética del alumno y formar personas que posean los conocimientos y las habilidades para desenvolverse en un mundo cambiante. El país demanda justicia social, y ésta requiere concebir a la educación desde una visión humanista, científica, ajena a los prejuicios, igualitaria, crítica e inclusiva. (p.9)

La educación ética debería ser una especie de contenido transversal que impregne los programas de estudio y contribuya a que el alumnado adopte un compromiso consciente y activo en su labor profesional. Por ello, su mejoramiento debe llevarse a cabo a partir del conocimiento de la realidad que explica sus problemas y deficiencias.

La educación ética se construye desde una práctica, desde la realidad vital, desde la vida cotidiana, desde la necesidad de saber cómo actuar en cada situación concreta, pues las situaciones son contingentes y las opciones éticas no resultan de la aplicación mecánica de los principios y valores a las situaciones. Moverse en situación supone optar y elegir a

veces en el marco de incertidumbre. En las situaciones de vida, la conciencia moral se desarrolla y educa al tener que enfrentar dilemas éticos, es decir, valores que entran en antagonismo, lo que requiere reflexión, sensibilidad, argumentación, desarrollo de hábitos (García de Brens, 2005). En esos espacios no se trata de invadir los valores de las estudiantes para que ellas copien nuestros valores, se trata de generar condiciones para que los estudiantes y los profesores podamos construir nuestros propios proyectos de vida.

Un área temática para la formación ética es el desarrollo de la autonomía profesional, entendida, como el poder real para controlar la propia práctica profesional, evitando la frustración que produce sentirse en manos de otros. Esto, según Henry Giroux (citado en Devís y Pérez Samaniego, 2009) implica, la responsabilidad de plantear con rigor cuestiones acerca de lo que se enseña, la forma de enseñarlo y los objetivos y finalidades que se persiguen, desde un compromiso político para transformar a la sociedad, asimismo, el que el profesorado plantee qué y cómo hacer para que el alumnado se defina a sí mismo en relación con los contenidos existentes u otros que se quisieran plantear en el contexto donde se desarrolla la formación.

Algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas es respetar la autonomía personal, y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado. Estas formas de convivencia que podrán ser tan variadas como lo decidan los implicados y como lo permitan los modos culturales que cada persona y cada grupo posee, pero que, en cualquier caso, estarán regidas y respetarán los valores que se derivan de los principios éticos. Se trata de ver si, por encima de la pluralidad de opciones que representan hoy las sociedades democráticas y complejas, es posible justificar racionalmente criterios y valores que todos podemos reconocer como deseables, y todo ello sin retornar al modelo de valores absolutos. Criterios suficientes para construir una vida personal y colectiva justa, aceptando, sin embargo, la multiplicidad de puntos de vista, creencias y maneras de entender lo que para cada cual es una vida buena y feliz (Buxarrais et al., 1997).

La educación ética debe proporcionar instrumentos claves relevantes para que el alumnado se forme criterios y capacidad de elección propios como ciudadanos que participarán en asuntos públicos. Debe ir en un sentido más amplio que la educación en valores y la moral, debe contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente comprometidos con las responsabilidades colectivas para revitalizar el tejido social de la propia sociedad civil.

1.2.4 Deontología docente

Para definir qué principios éticos y profesionales deben regir nuestro actuar como docentes, es importante explicitar brevemente algunos conceptos que engloben las interacciones que se tienen en el contexto personal y escolar. Según *Charles Taylor* (citado en Colina-Escalante, 2011) saber quién eres, es estar orientado en el espacio moral, un espacio en el que se plantean cuestiones acerca del bien o el mal; acerca de lo que merece la pena hacerse y lo que no, de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario.

Al respecto *Eric Fromm* (citado en Colina-Escalante, 2011) enuncia que si el ser humano no tiene una estructura orientadora subjetivamente satisfactoria (verdadera o falsa), no puede vivir saludablemente; señala también que cuando más se desarrolla la razón de los individuos, el mundo se capta objetivamente y más adecuado resulta el sistema de orientación, es decir, más se aproxima a la realidad. La orientación moral de los individuos, por lo tanto, se inscribe en un marco que lo orienta y vincula con su entorno y que fortalece su identidad.

La identidad profesional forma parte de la identidad social de los individuos, *Charles Taylor* al referirse a la filosofía moral contemporánea, menciona que ha tendido a centrarse en lo que es correcto hacer, en vez de lo que es bueno ser; es decir, define el contenido de la obligación, en vez de la naturaleza de una vida buena y digna (citado en Colina-Escalante, 2011).

En el *Diccionario de la Real Academia Española*³ se define la palabra deontología como la ciencia o tratado de los deberes, es decir, en la deontología de una profesión se encuentran las normas de lo que se considera bueno o malo para dicha profesión, proporcionando así al profesional la guía de su actuar. Se trata, entonces, de una ética normativa que señala el contenido de la obligación.

La ética profesional de los individuos se relaciona no sólo con la capacidad para cumplir con la deontología de su profesión, implica más que eso, pues lo que hace felices y productivos a los individuos, no es el cumplimiento de las leyes, cualquiera que éstas sean, sino que, dichas normas y prohibiciones estén integradas a la ideología viva, a su marco de orientación y a la identidad; por lo tanto, no sólo se cumple con las normas establecidas, sino con el deseo de cumplirlas, y además, se cuida que los que integren su grupo o pertenezcan a su campo social las cumplan.

Según *Charles Taylor* (citado en Colina-Escalante, 2011) no sólo implica identificarse con las normas que la profesión señala como indispensables para ser admitido y permanecer en el campo social de dicha profesión, sino también que éstas, junto con los valores que dichas normas contienen, formen parte del marco de referencia existencial; además, de que dichas normas y requisitos dan una perspectiva con respecto a dónde se está situado en dicho campo. De ahí que la completa definición de la identidad de alguien incluye, no sólo su posición en las cuestiones morales y espirituales, sino también una referencia a una comunidad definidora.

En ese sentido, *Adela Cortina* (citada en Devís y Pérez Samaniego, 2009) considera a la ética profesional como el conjunto de principios que sirven para orientar la actividad de los profesionales, prescripciones normativas sobre lo que está bien o mal. Los principios no son exigencias rígidas, sino elementos de referencia para ponderar las acciones en circunstancias y casos concretos.

Podemos decir que la ética profesional, es el estudio de los valores inherentes (deberes y derechos) al ejercicio de una profesión y que emanan de las relaciones que se

establecen entre el profesionista y la sociedad. También se le conoce como deontología (la ciencia de los deberes de una determinada profesión o la ética de los deberes prácticos en un contexto determinado). La deontología entraña una serie de virtudes (principios fundamentales para alcanzar una buena conducta ética) y actitudes que los profesionistas deben poseer y aplicar para hacer posible la moralización (se asocia con el sentido del deber, del deber de hacer ciertas cosas, como las de abstenerse de hacer otras; de exigir y prohibir ciertas acciones, las exigencias de la vida buena y recta) de la sociedad (Álvarez, 1998; Berumen et al., 2005; Filippi, 2000; Hirsch y Pérez-Castro, 2013).

Aunque suele usarse de modo intercambiable con deontología, la ética profesional tiene un sentido más amplio, no se limita a los deberes y obligaciones que articulan el conjunto de normas y códigos de cada profesión; al comprender el conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional, incluye los bienes propios, metas, valores, y hábitos para dirigirse hacia las virtudes y roles profesionales.

Desde la postura de varios autores, el estudio de la ética profesional es importante en dos sentidos (Guerrero, 2002 y 2014): *Primero*, en el orden especulativo, se analizan los principios fundamentales de la moral individual y social en los deberes profesionales, definiendo con claridad la naturaleza de la profesión y las diferentes relaciones que se dan entre quienes las ejercen y los que son influidos por este ejercicio. *Segundo*, en el orden práctico, el conocer las reglas y relaciones entre profesionistas y los que reciben directa o indirectamente sus servicios. El profesionista debe tener una fundamentación ética de sus actos, debe reconocer aquellos que en sí mismos son reprobables, los que atentan contra la dignidad humana y que no existe justificante alguna para su realización, los que lo alejan de la búsqueda del bien común; se espera del profesionista, no sólo los servicios para los cuales se formó, sino que se convierta en la vanguardia de la cultura, en la espera de un compromiso de carácter moral.

En este compromiso y actuación moral, es necesario considerar los cuatro componentes del modelo propuesto por *James Rest* (citado en Bolívar, 2005); cultivar la *dimensión cognitiva* como juicio moral, hacer énfasis en la *dimensión afectiva emocional*

empática como sensibilidad moral, atender la *dimensión comunitaria* como motivación moral y la *dimensión del carácter* como carácter moral.

Dado lo anterior, se desprende que el profesionista debe tener una capacidad moral, que es su valor como persona, lo cual le da dignidad, seriedad y nobleza a su trabajo; esta capacidad moral, es su aptitud para abarcar y traspasar su esfera profesional en un horizonte mucho más amplio, que le hace valer como persona fuera y dentro de su trabajo. Es decir, el profesionista debe formarse en sentido ético, desarrollar aquellos valores que le permitan ejercer su profesión dignamente para llegar a ser una persona íntegra, en nuestro caso, un docente íntegro.

Precisamente estos principios de la ética general y los valores específicos de la ética profesional recogidos de diversos códigos deontológicos, son los valores principales en que se debe educar para adquirir la competencia ética para la ciudadanía: el respeto y tolerancia, preocupación por los derechos y bienestar de los individuos y las comunidades (Bolívar 2005; Fonseca, 2003).

Para delimitar los componentes claves de la competencia ética en cada profesión, se debe acudir a los códigos de conducta de distintos colegios y asociaciones profesionales en sus diversas dimensiones; servicio y función social, responsabilidades, ejercicio científico de la profesión, buenas prácticas y principios éticos generales y éticos profesionales. Bolívar (2005) integra lo anterior en tres componentes: proyecto personal de vida, responsabilidad, solidaridad y voluntariado.

También, en el proyecto de responsabilidad moral y cívica de *Anne Colby y William Damon*; se delimitan tres grandes dimensiones: 1. *Comprensión*; interpretación y juicio moral, comprensión de los conceptos éticos y cívicos clave, conocimiento de los principios democráticos. 2. *Motivación*; valores y emociones, sentido de eficacia política, identidad moral y cívica. 3. *Competencias*; comunicación, colaboración y compromiso, liderazgo, competencias particulares cívicas o políticas (citados en Bolívar, 2005).

En esta última dimensión, Savater (1997) considera que es un deber para cualquier gremio de profesionales estar inmersos en la relación interactiva entre ética y política, en la búsqueda de un mejor vivir y de una identidad individual y colectiva.

La deontología entraña una serie de virtudes y actitudes que los profesionistas deben poseer y aplicar para hacer posible la moralización de la comunidad. Entre las virtudes que conforman un ejercicio ético de la profesión, y como valores indispensables, se encuentran la justicia, responsabilidad, discreción, honestidad, honradez, caridad, dignidad personal y profesional, secreto profesional, solidaridad entre colegas y la virtud intelectual. En su tránsito por la vida, se espera que el profesionista busque el desarrollo de estas virtudes que le van a conferir su realización como persona, en confluencia con la familia, la escuela y la comunidad en general.

En la aproximación a la formación ética del profesorado, Devís y Pérez Samaniego (2009) revisten de importancia a la formación cívica, como la educación de los principios que conforman el ideal democrático de ciudadanía; parafraseando a diversos autores, consideran que, carecer de formación ética es el primer paso para no poder educar moralmente y para no ser conscientes de los límites de la profesión que se ejerce. Retoman la propuesta de *García López* para la formación cívica de estudiantes universitarios, y plantean varias áreas temáticas para la formación ética de los profesionales de la EF: el sentido de ciudadanía, los problemas sociales relacionados con la profesión y el desarrollo de la autonomía profesional, dando pauta al principio de utilidad, de justicia, de capacitación, de responsabilidad y autonomía profesional.

Hablamos de un compromiso con nuestro trabajo, que nace como una lealtad con nuestro propio llamado vocacional, un fundamento ético de mí ser y mi quehacer. La satisfacción de hacer bien lo que uno hace, siempre se convertirá en una permanente fuerza interior propia para vivir y tolerar las dificultades de la vida, proporcionando la sensibilidad, paz y tranquilidad para disfrutar de lo que somos y hacemos, y de lo bueno de la vida. Nuestra profesión es un llamado vocacional que viene de nuestro propio ser.

Para cumplir adecuadamente con el ejercicio de una profesión, según Filippi (2000) se requiere: inclinación personal a la profesión, aptitud natural para ejercerla debidamente, una adecuada preparación teórica y práctica, sentido del deber, vocación de servicio, protección y aporte al desarrollo de la sociedad.

Precisamente por ello se establecen los códigos de ética (el conjunto de reglas en que una profesión declara su intención de cumplir con lealtad hacia la sociedad, todos los sectores están confiando en el trabajo de un profesionista). Esta serie de principios o códigos de acuerdo con los cuales debe vivir y realizarse el individuo, establecen el tipo de relación entre el profesionista y la sociedad y hacen referencia a una parte de la ética profesional.

Al repensar estos códigos, surge la tarea de analizar cuáles serían los fundamentos axiológicos de la EF, para hacer una propuesta deontológica de los valores y principios éticos de los educadores físicos en México, así como una propuesta de formación en valores para mejorar su desempeño laboral.

El campo temático ética profesional y valores profesionales es un área significativa de la investigación, en razón a los dilemas, problemas y conflictos éticos que encuentran los profesionales en su ejercicio docente; y debido a la detección de conductas no éticas (cada vez con mayor frecuencia e intensidad) en profesionistas, profesores, investigadores y estudiantes (Hirsch y Pérez-Castro, 2013).

1.3 La Educación

La educación concebida como un sistema de valores y significados es transversal a todas las áreas de la existencia humana, se erige como el vínculo de identidad sociocultural entre los miembros de una comunidad (Navarro, 1996). El propósito fundamental es preparar para el mundo de la vida; desde el cuidado y la atención de uno mismo, hacia la atención a los demás, lo que los griegos antiguos llamaban el cuidado de la ciudad.

Foucault (1980) se refiere al cuidado de sí, como la construcción de una imagen coherente, una relación consigo mismo de conocimiento y reconocimiento: que posibilite un saber práctico y moral como arte de vivir (arte: del gesto, del reír, del callar, de lo erótico, de la amistad), que le permite al individuo configurar una vida individual y plural, orientada hacia la perfección, no como meta alcanzable, sino como una brújula orientadora e inspiradora. En este sentido, la educación como transformación y praxis de subjetivación, tiende a una condición de identidad dinámica en un mundo multicultural, abierto y en permanente devenir.

El estudio de los valores en educación, tiene un vínculo directo con la filosofía, por medio de las distintas corrientes de la ética y enfoques axiológicos, puesto que todo método de formación valoral, toda propuesta de educación moral, tiene implícita o explícitamente una base en alguna ética y en una concepción de lo que son los valores expresada en una idea objetivista, subjetivista, relacional o compleja de los mismos (López Calva, 2013).

Si se analiza el campo de la formación valoral, se ve claramente que toda propuesta filosófica orientada hacia el desarrollo moral en la escuela, requiere de una política pública para instrumentarse y llegar a las aulas (Latapi, 1999), visto desde otro ángulo, toda política educativa tiene de fondo una visión filosófica, ética y axiológica que la sustenta de manera explícita o, la mayoría de las veces, implícita.

Una educación en valores es una tarea orientada a formar para la solidaridad, la paz, el respeto, el pluralismo, la tolerancia, la crítica razonada, el diálogo y la solución concertada de los conflictos. Estos, como objetivos educativos, no se pueden conseguir más que practicándolos (García de Brens, 2005).

La educación en sí misma es educación en valores, tiene como objeto fundamental, la formación de ciudadanos como protagonistas de un mundo globalizado, en donde el diálogo, el pluralismo y el respeto por los derechos ciudadanos cobran una vital relevancia. Educar desde los valores democráticos (justicia, igualdad, pluralismo y libertad) favorece la

democracia, no solo como forma determinada de gobierno, sino como auténtica convivencia (con-vivir con los otros) donde la primera respuesta ética es la solidaridad.

García de Brens (2005) enmarca a la solidaridad, como el principio fundamental del nuevo humanismo a que aspira la educación actual en el marco de la formación en valores. El interés por el bien común, debe subyacer en la formación para la convivencia ciudadana o la educación cívica, y dirigirse a la construcción de una nueva cultura, donde se supone la elaboración de nuevas interpretaciones a los valores democráticos, donde el énfasis no se recarga en los derechos propios, sino en los deberes compartidos. Este planteamiento demanda una escuela consciente y convencida de que tiene el privilegio de educar para ejercer los derechos humanos y accionar en la democracia.

En el currículo escolar, el contenido de la formación en valores que admite opiniones, debe tener un abordaje integrado a través de los ejes transversales. Toda materia de lo opinable, es lo controversial, y tradicionalmente queda excluido de la institución educativa; sin embargo, en la educación que se inspira en un nuevo humanismo, constituye uno de los propósitos fundamentales. Excluir de la escuela lo supuestamente no científico, lo opinable, lo controvertido, resulta contradictorio con uno de los paradigmas pedagógicos más aceptados que reclama por la integración crítica de la escuela a su medio: estar abierta a las cuestiones de actualidad, a los problemas que vive la sociedad y a lo que motiva al alumno fuera de la escuela (García de Brens, 2005).

Miguel Martínez (citado en Carreño, 2014) plantea cuatro niveles de optimización para educar en valores, en torno a una educación para una ciudadanía activa y participativa:

Dimensión codificativa, referida a la capacidad de captar la información, entender los contenidos informativos y los sistemas conceptuales. Por ejemplo, codificar, que los docentes aprendamos a codificar el lenguaje de los niños y jóvenes en toda la información existente en la red.

Dimensión adaptativa, referida a la manera de actuar, a la capacidad de autorregular el comportamiento para adaptarse razonablemente a los patrones ya existentes. Por

ejemplo, colaborar para que las nuevas generaciones se adapten a los distintos escenarios de participación ciudadana, comenzando con la escuela.

Dimensión proyectiva, referida a la capacidad de crear sus propias normas de conducta y actuar en coherencia con ellas. Por ejemplo, educar en la capacidad crítica para que alumnos y maestros puedan mirar al futuro creando sus propias normas de conducta, desde la base de una autonomía responsable con la comunidad local y global, actuar en coherencia con los valores democráticos y ciudadanos.

Dimensión introyectiva, referida a la capacidad de auto conocimiento y análisis de la manera de cómo se actúa y comporta para iniciar con el proceso de autodeterminación personal. Por ejemplo, revisar no solo lo que sucede, sino lo que nos sucede cuando actuamos de determinada manera, así como evaluar acciones y consecuencias

Sabemos que las cuatro dimensiones descritas son interactivas e inherentes a la cotidianidad del ser humano, y ahí, es donde se internalizan los valores que rigen el comportamiento social, como consecuencia de las actitudes, sentimiento y pensamientos, así como el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y motrices.

En este planteamiento cultural y educativo en torno a una educación para una ciudadanía activa y participativa, sigue siendo hoy en día, una necesidad acuciante y un reto en la formación del profesorado, la corresponsabilidad de ajustar una educación física que se apege a los intereses y necesidades de los ciudadanos, para el desarrollo de los ansiados valores democráticos (Vizueté, 2005).

Y aunque la formación en valores no constituye un área específica de aprendizaje, el mejor espacio para su promoción y construcción es precisamente la EF. Por ello, no es posible aplazar por más tiempo, el necesario debate y clarificación de ideas sobre los fines educativos, instructivos o doctrinales de la educación física; que parten de un análisis cultural universal de la educación corporal⁴. Según Vizueté (2005)

La educación del cuerpo, sería una acción dinámica que se desarrolla sobre la cultura esencial de cada pueblo, entendida esta, como la sólida base de los valores esenciales e incuestionables que cada sociedad tiene como seña de identidad propias y diferenciales, de tal manera, que la acción educativa necesaria para que

cada ciudadano pueda asumir la observancia corporal y la transmisión de las normas de comportamiento físico, tradiciones y folklore, sería el objeto de la educación física. (p. 161)

1.3.1 La educación con referencia en la moral

Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) sostienen que en una sociedad democrática comprometida con el pluralismo y la diversidad, ningún conjunto de valores se puede enseñar a costa de otro conjunto de valores sin atentar contra algunos de los derechos constitucionales, comentan que el objetivo, no es presentar a los niños un conjunto de teorías éticas elaboradas entre las que hay que elegir una conforme a la cual vivir, sino más bien, dotar a los niños con los instrumentos de la reflexión dentro de un contexto de investigación, esto es, en un contexto cuya metodología sea de una permanente auto crítica y autocorrección.

Asimismo, *Victoria Camps* (citada en Santiago, 2007) considera que no tenemos un modelo de persona ideal, como no tenemos un modelo platónico de sociedad, ni un solo modelo de escuela. No lo tenemos, porque nuestro mundo es plural y aplaudimos esa pluralidad que es enriquecedora, así como la convivencia de las diferencias. Pero, aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente.

La educación para el desarrollo moral tiene una función de socialización crítica, que pretende una progresiva autonomía moral, más allá de las normas convencionales establecidas en función de principios éticos universales. Desde las reflexiones de hacer, ser, actuar y ponerse en el lugar del otro. En este sentido, hace referencia hacia una dimensión educativa propiamente ética y no solo moral.

En consecuencia, la educación en valores está dotada del componente activo que la liga a la acción, tiene, según Ruiz Omeñaca (2004) una tarea intencional y sistemática encaminada a propiciar que las personas descubran, interioricen y realicen un conjunto de

valores de forma que éstos les impliquen cognitiva, afectiva, volitiva, motriz y conductualmente. Dada la orientación que se adopte, se deberá poner mayor énfasis en aspectos como la autonomía del alumno, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social, o el sentido del compromiso con la acción.

Y esta educación en valores (morales y éticos) no es viable de alcanzarse de manera descriptiva porque: “implica el desarrollo de sujetos autónomos capaces de constituir sus propias estructuras de valores y sus propios criterios para juzgar sus actos y los de los demás” (Schmelkes, 2004, p. 28).

La educación para la formación en valores, tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona en la construcción de una sociedad humana y democrática, por ello, Yuren (1995) define que: “la educación tiene como última finalidad la formación del sujeto de la eticidad y el logro de una sociedad justa y democrática, sobre la base de la igualdad ante la ley y los derechos” (p. 265).

1.3.2 Paradigmas educativos en valores.

La investigación en el campo del desarrollo moral se había definido predominantemente por dos orientaciones teóricas: una conductista, basada en las teorías del aprendizaje social y una cognitiva estructural, basada en Piaget y Kohlberg. En el transcurso del tiempo se han desarrollado diversos estudios e investigaciones que han enriquecido estos modelos y se han propuesto nuevas teorías referidas a rasgos de personalidad individual, colectiva y social para el desarrollo de valores. Los paradigmas más representativos de la educación moral que consideraremos son: la educación moral como socialización; como clarificación de valores; como formación de hábitos virtuosos; como desarrollo cognitivo evolutivo estructural; los modelos contemporáneos para una educación moral basada en la construcción de la personalidad moral, la construcción racional y autónoma de valores; y los modelos críticos de construcción de valores.

Los autores que se vinculan al paradigma de la educación moral como socialización: describen la formación moral como un proceso social de adaptación heterónoma, mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad. La responsabilidad del sujeto que se está formando queda muy limitada, solo debe insertarse a la colectividad a la que pertenecen y ajustarse a normas sociales. Les resulta difícil percibir los procesos de participación y de cooperación que son los que construyen y reconstruyen la colectividad y permiten la formación de un sentimiento de pertenencia social activo y crítico (Puig, 1995).

De acuerdo a Buxarrais et al. (1997) la orientación conductista basada en las teorías del aprendizaje social se desarrolla entre los modelos del relativismo y el absolutismo. Por un lado, el relativismo, se fundamenta en la convicción de que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión casual, y que no hay ninguna opción de valores preferible en sí misma a las demás, sino que, valorar algo es una decisión que se basa en criterios totalmente subjetivos. En realidad, no hay nada que enseñar, salvo la habilidad y la claridad para decidir en cada situación lo más conveniente para cada individuo, y dado que la decisión es puramente individual y los motivos no son fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda muy limitada a un proceso de esclarecimiento personal. Según Puig (1995) se trata de una autonomía individualista y electiva de cada sujeto moral donde los criterios subjetivos y las preferencias personales serán los que decidan en cada circunstancia qué opción es más correcta.

Por otro lado, el absolutismo, se fundamenta en alguna concepción del mundo que permite derivar valores indiscutibles e inmodificables que suelen imponerse con la ayuda de algún poder autoritario, regulando todos los aspectos de la vida personal y social mediante normas y costumbres. Las prácticas educativas tienen como principal finalidad la transmisión de los valores y las normas que se deben respetar, impuestas por cualquier medio (instrucción, convencimiento, inculcación, adoctrinamiento u otros) y con las coacciones necesarias para conseguir que los alumnos adquieran los valores propuestos.

En este paradigma de socialización, se incluye la *teoría psicosocial* de William Kurtines (citado en Buxarrais et al., 1997) que supone la integración de la teoría social y la teoría psicológica a través de la observación sistemática de las interacciones sociales en diversos contextos donde se puede ver la naturaleza creativa de los procesos sociales y la liberación potencial del comportamiento humano como regido por las necesidades del ser mismo.

También, se propone la teoría del *modelo ecológico* (Medina, 2001) donde se reparten responsabilidades y funciones a cada agente educativo, cada cual asume un rol determinado, aportando un estándar de comportamiento humanitario para las personas y los diversos organismos que intervienen en desarrollo educativo. Se considera que los alumnos son personas con marcadas diferencias unas de otras, pero con necesidades personales y sociales muy comunes entre sí. Este modelo exige la participación conjunta del ámbito familiar, de la política educativa y de los medios de comunicación.

Ossorio (2002) comenta que este paradigma de las teorías de aprendizaje social, es el que se han venido aplicando de manera tradicional en el caso de la EF y deporte; la sociedad a través de sus modelos más representativos ejerce una poderosa influencia para la adquisición de valores en niños y jóvenes, básicamente, se aprende por imitación de las conductas de deportistas consagrados de alto rendimiento; de tal forma, que estas conductas no siempre constituyen el modelo más adecuado y deseables a imitar. Estos modelos para el desarrollo de valores en educación se han planteado con frecuencia y no han tenido un impacto positivo, por lo que, se considera no conveniente utilizarlos como parte de la práctica educativa en EF.

En el *paradigma de la educación moral como clarificación de valores*; Louis Rath, Merrill Harmin y Sidney Simon, consideraron un enfoque orientado más a la reflexión sobre los valores que a la inculcación o transmisión de los mismos (citados en Garza y Patiño, 2000), este paradigma se basa en tres procesos esenciales: autoconocimiento, clarificación y construcción del yo. La idea fundamental que se persigue es que el alumnado logre descubrirse a sí mismo a través de la identificación de sus principales intereses y

preferencias. Se presupone que, a partir de este conocimiento, los educandos desarrollan la capacidad para llevar a la práctica aquellas opiniones, principios o actitudes con las cuales se identifican y logran construir una personalidad integrada y coherente. El proceso de valoración debe cumplir con siete criterios que el docente deberá tener presentes al diseñar y aplicar estrategias pedagógicas enfocadas hacia la educación en valores: 1. El valor debe ser libremente elegido. 2. Seleccionado entre distintas alternativas posibles. 3. Después de haber considerado las consecuencias de cada alternativa. 4. La persona se siente satisfecha y contenta con su elección. 5. Es capaz de afirmar y defender pública y abiertamente los valores que ha elegido para sí. 6. La persona muestra congruencia con su actuación, es decir, actúa de acuerdo con su propia elección altamente elegido y públicamente. 7. Interioriza y lleva a la práctica el valor de formar constante y generalizado, aplicándolo en todo en todas las situaciones se maneja.

En este paradigma de clarificación de valores, los autores apelan a concepciones relativistas de los valores, suponen que los conflictos de valor sólo pueden encararse acudiendo a algún tipo de decisión subjetiva del individuo implicado en ellos. Se acepta la existencia de conflictos de valor para facilitar procesos personales de valoración, no trata de enseñar un determinado sistema de valores para hallar soluciones generalizables a los problemas morales. Pedagógicamente, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral, ya que los problemas morales naturalmente son colectivos. Santiago (2007) señala que tanto el relativismo como el absolutismo son enormemente nocivos para la formación en valores del alumnado y, que la única alternativa a ello es asumir una tabla de valores.

La educación moral como formación de hábitos virtuosos; este paradigma incluye un conjunto de propuestas que se remontan a *Aristóteles*, pero revitalizadas por autores como *Peters, Berkeley, Brezinka, Medina, Escámez* (citados en Puig, 1995), quienes entienden la educación moral como adquisición de virtudes, como formación del carácter o como construcción de hábitos. Se trata de propiciar la adquisición de disposiciones conductuales que puedan ser consideradas como virtuosas, es decir, que expresen valores socialmente arraigados y propios de una comunidad humana, o bien que expresen los valores que conducen hacia la felicidad que puede esperar cada ser humano. Lo que mejor

caracteriza este paradigma moral es la convicción de que una persona no es moral si sólo conoce intelectualmente la virtud. Para considerar moral a un sujeto es preciso que mantenga una línea de conducta honrada, que realice actos virtuosos habitualmente.

Se trata de una perspectiva moral que concede mayor énfasis a la cultura y a las tradiciones de la comunidad, en la medida que tales formas sociales expresan y facilitan el acercamiento al bien común. La convicción de que la civilización ha acumulado un amplio conjunto de formas que deben conservarse y transmitirse vigorosamente a las jóvenes generaciones, es lo que ha dado una gran trascendencia al papel de la escuela y de los educadores (Puig, 1995).

La actividad educativa se lleva a cabo en dos fases: *la primera*, se destina a reconocer los principios morales esenciales y a derivar de ellos sus concreciones; en *la segunda*, se trata de activar las posibilidades de cada sujeto para que realice repetidamente actos que vayan configurando los hábitos morales y el carácter personal, de acuerdo a los principios y valores morales previamente reconocidos. Culminar estas dos fases de manera exitosa requiere una fuerte presencia y un compromiso por parte del educador. Una actividad educativa que se plasme en la presentación de modelos personales dignos de ser imitados; en la explicación clara y minuciosa de lo que es una conducta moral; en la exhortación o persuasión de los educandos en favor de determinadas formas morales; en la exigencia, el control y la evaluación; en el diseño de entornos institucionales densos en prácticas virtuosas, de manera que impregnen a todas las personas que los frecuenten; y en la consideración del valor de las experiencias sociales de toda índole.

En el enfoque de la educación moral para la formación de hábitos de *Richard Peters*, la educación moral es concebida a través de procesos de adquisición de virtudes, formación de carácter y construcción de hábitos; la cotidianidad y habitualidad de la acción, por parte del sujeto, se constituyen en las demandas inmediatas que van a permitir emitir juicios favorables (citado en Medina, 2001).

La naturaleza de las normas o conductas morales es otro aspecto que resalta en este modelo, Medina (2001) expresa que:

las normas morales, que radican en la propia naturaleza humana, tienen un origen trascendente y pueden descubrirse diseminados a lo largo de la historia de la humanidad en una serie de tradiciones y costumbres valiosas que, no sólo deben conservarse, sino actualizarse continuamente. Se presenta, así, la convicción de una serie de valores acumulados al paso de la civilización que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones. (p.128)

De acuerdo con este fundamento, la educación moral estaría sustentada en la cultura que cada contexto ha generado; en consecuencia, existirán tantas normas morales como grupos sociales existan. Asimismo, se destaca el valor integrador de la escuela y el ambiente de confianza y libertad en el que se debe educar. El educador es una autoridad respetada, pero éste debe tener en cuenta, que está formando personas libres y responsables, capaces de entender y asimilar los valores transmitidos. Es evidente que el papel que debe cumplir el profesorado en este enfoque de educación moral lo convierte en un modelo que demanda ser emulado y seguido, de allí la importancia de la responsabilidad que cultural y moralmente deben desempeñar.

La práctica educativa de este modelo, se centra primero en el descubrimiento y sistematización de los valores; y luego, en la activación de las facultades del educando para que, a través de repeticiones de actos buenos, alcance esos hábitos virtuosos necesarios para la formación de una recta formación moral. El educando, por tanto, está en disposición de conocer lo que está mal o bien a través de su razón, e ir asumiendo e interiorizando la corrección de su primera intuición.

El papel del profesor debe consistir en proponer modelos dignos de ser imitados, según Medina (2001) explicar con claridad lo que es una virtud, un hábito y los principios básicos de la moralidad; exhortar y persuadir a los educandos acerca de las virtudes; diseñar un entorno agradable donde, a través de la convivencia, sea posible ejercitar esas virtudes; e integrar a sus alumnos en una realidad social circundante a la que se intentará siempre servir y nunca utilizar para provecho propio. Todas las atribuciones otorgadas al profesor

bajo este modelo educativo suenan lógicas y consistentes para una formación moral adecuada de los alumnos. Sin embargo, cabe la duda de si el profesorado posee tales virtudes y, si poseen valor para que sean dignas de ser imitadas. También se puede deducir de estos planteamientos que el educando tiene capacidad para juzgar la actuación, tanto profesional como ética y moral del profesorado.

En la mayoría de las propuestas descritas para trabajar en relación con los valores, los esfuerzos se concentran en los valores, no en la valoración. Es decir, se apunta a lograr una adhesión a ciertos valores, pero sin tener en cuenta cómo el alumnado llega a considerar que algo es valioso o no. No se advierte que una postura valorativa es algo que se construye y que luego determina qué será considerado o no un valor (Santiago, 1997).

Para contrarrestar el efecto de estos modelos tradicionales, se hace referencia a la teoría del desarrollo cognitivo estructural como un enfoque más aceptado a la hora de promover el desarrollo de actitudes y valores morales en educación física y en el deporte escolar.

En el paradigma de la educación moral como desarrollo; los autores proponen una educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral, se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos. Sus aportaciones parten de *tres principios*; el *primero*, considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas; el *segundo*, defiende la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando el individuo; y el *tercero*, consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son, desde el punto de vista moral, mejor y más deseable que los anteriores. Si bien estos principios o consideraciones son comunes en la teoría de *Dewey, Piaget y Kohlberg*, cada uno de ellos insiste o explicita más ampliamente un aspecto concreto u otro (Puig, 1995).

Jhon Dewey, fue el primero en formular de manera clara las tesis básicas del enfoque cognitivo-evolutivo, lo hizo, con afirmaciones como las siguientes: el objetivo de la

educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral; los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones, la edificación de un carácter libre y fuerte (citado en Puig, 1995).

Para *Jean Piaget*, la educación moral tiene como objetivo prioritario construir personalidades autónomas al proporcionar experiencias que inviten a valorar y adoptar la moral del respeto mutuo y favorezcan la autonomía versus la moral autoritaria. El desarrollo ético y moral en Piaget corresponde a procesos cognitivos que hacen los sujetos en el reconocimiento de normas de una sociedad, ya que dan cuenta de las representaciones mentales respecto del orden social en que viven, en términos de juicios, criterios y actitudes, que se configuran en estructuras mentales de acción sobre objetos del mundo externo (citado en Puig, 1995).

Una contribución muy importante que realizó *Jean Piaget* (citado en Puig, 1995), fue la distinción entre *moral convencional* (hacer lo acostumbrado o lo que nos digan que hagamos; el individuo apela a una autoridad o a lo que otras personas hacen o dicen que es correcto) y *moral apegada a un código racional* (aquel que el individuo acepta fundado en razones; que percibe que pudiera ser de otro modo, y lo aplica con mayor reflexión). Piaget consideró que había algo diferente a la regulación fundada en la costumbre y la autoridad. Una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional a una moral derivada de un código racional, de una moral heterónoma a una autónoma. La conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y la asimilación de las experiencias sociales en pautas. El juicio moral evoluciona positiva y progresivamente cuando se produce en el sentido de la descentración (sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro), en la teoría de la psicogénesis, el sentido de la descentración, es también el de la objetividad.

Por su parte, *Lawrence Kohlberg* considera que la finalidad básica de la educación moral es facilitar al alumno aquellas condiciones que estimulen el desarrollo del juicio moral, que entiende, como progresión continua de las formas de razonamiento moral,

progresión de carácter universal y no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas. Además, considera que los niños no solo obedecen las órdenes por normas, como lo expresa Piaget, los niños responden más a órdenes impartidas por parte de la autoridad por miedo al castigo y así decide sobre los comportamientos buenos y malos (citado en Puig, 1995).

La teoría del desarrollo cognitivo estructural, representada por Piaget y Kohlberg (Kohlberg, 1992) apuesta por un desarrollo moral, en donde cada decisión queda salvaguardada por unos principios de racionalidad, basada en el nivel de desarrollo del propio practicante. El proceso de aprendizaje queda mediatizado por unas experiencias razonablemente estructuradas que dan lugar a un avance progresivo, estadio a estadio.

Kohlberg (1992) concibe el desarrollo moral como un proceso evolutivo paralelo al desarrollo cognitivo, en el cual el ser humano atraviesa por diferentes niveles y estadios que responden a los siguientes criterios: El desarrollo integral del individuo involucra transformaciones básicas de las estructuras cognitivas que no pueden ser explicadas por parámetros del aprendizaje asociacionista, por el contrario, deben ser explicadas por parámetros de totalidades organizativas o sistemas internos de relaciones. El desarrollo de la estructura cognoscitiva del sujeto es el resultado de procesos de interacción entre la estructura natural de su organismo y la estructura del contexto. Las estructuras cognoscitivas del sujeto son siempre esquemas de acción, es decir, la organización de los modos de las actividades cognoscitivas es siempre una organización de acciones sobre los objetos. La dirección del desarrollo de la estructura cognoscitiva del sujeto es hacia un mayor equilibrio entre la interacción del organismo y su contexto, se dirige hacia un balance o reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto y la acción del objeto sobre el organismo.

Entre los resultados encontrados con las investigaciones de Kohlberg (1992) resalta el hecho de demostrar que el juicio moral sigue un mismo patrón de desarrollo independiente del contexto o de la cultura, es decir, la forma como se reflexionan los dilemas morales, es

idéntica en sujetos que se encuentran ubicados en el mismo nivel y estadios de desarrollo intelectual y social.

En esta teoría el balance o equilibrio necesario en la interacción entre el organismo y el contexto, más que una correspondencia estática entre un concepto y un objeto, representa la lógica, el conocimiento o la adaptación en sus formas generales. El balance se refleja en la estabilidad subyacente de un acto cognoscitivo sujeto a transformación, por ello se tipifica la teoría de Kohlberg como estructural-cognitivista, ya que permite señalar que se dirige a la búsqueda de estructuras significativas en el razonamiento moral de los individuos. Para ello se apela a una entidad de orden superior a las estructuras lógicas denominada ego o yo en la psicología de la personalidad.

Kohlberg (1992) subordina el desarrollo moral al desarrollo social y al desarrollo de la personalidad. Expone el desarrollo moral a través de un esquema que contiene tres niveles y seis estadios. Los estadios son todos estructurados, o sistemas organizados de pensamiento que forman una secuencia invariante, bajo cualquier condición. El movimiento de los estadios es progresivo, siempre se da del peldaño inferior al superior. Los estadios se caracterizan por ser integrales y jerarquizados. En la determinación del juicio moral o razonamiento moral centra su metodología en un conjunto de dilemas morales clasificados de acuerdo a respuestas elaboradas en un esquema de puntuación.

La definición de los estadios de Kohlberg (1992) implica los conceptos de estructura y cambio; la estructura cognoscitiva se refiere a las reglas para procesar información o para relacionar eventos ocurridos de forma activa. Este proceso depende de modos generales de la relación apriorística desarrollada por el organismo, llamado clásicamente categorías de la experiencia. Las categorías de la experiencia están sujetas a cambio por la acción combinada de la maduración y la experiencia misma; la sola experiencia da lugar a cambios a nivel del desempeño (eficiencia, rapidez), mientras que la acción combinada de la maduración y la experiencia dan lugar a un cambio cualitativo denominado competencia estructural.

Este modelo resalta como fundamental el papel del profesorado, considerándolo como un modelo ideal de roles, sin obviar la ayuda que la sociedad puede aportar en muchos sentidos; a través de una estructura que consta de cinco pasos: identificación y definición de valores a fomentar, establecimiento de un programa adecuado (currículo), progresión escalonada de objetivos y actividades, reconsideración o evaluación del programa y obtención de conclusiones.

Cabe señalar que las críticas actuales dirigidas a este paradigma están dadas por el excesivo énfasis en los factores cognitivos o de razonamiento en detrimento de los procesos motivacionales, emotivos y afectivos; en la escasa atención que se presta a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral; en el limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales que la humanidad ha ido acumulando. Según Puig (1995) el sujeto enjuicia moralmente desde una situación alejada de las realidades contextuales sobre las que pretende pensar.

En el paradigma crítico para la construcción de valores; desde los planteamientos educativos de *Paulo Freire* y la teoría de *Jurgen Habermas* (citados en Puig, 1995), se invita al alumno a interrogar las bases conceptuales de los contenidos y retar las prácticas tradicionales, al explorar nuevas ideas que incuben nuevas prácticas más en consonancia con las expectativas del educando y las auténticas necesidades de lo que se considera el bien social desde el punto de vista ético.

El rol de la pedagogía crítica es convencer a los agentes del proceso educativo, educador y educando, de que la ciencia y la técnica deben ponerse al servicio de los fines y los valores humanos. La acción comunicativa o acción argumentada, es la tarea social mediada por el lenguaje, asumido por el yo y transmitido al otro, según los códigos bajo los cuales se realiza la interpretación y se establecen los parámetros éticos del discurso. Por tanto, el aprendizaje se obtiene a través de las condiciones subjetivas y objetivas del proceso educativo.

En el paradigma de la educación moral como construcción de la personalidad moral; se aproxima a procesos de construcción o reconstrucción de conocimientos, de valores y de destrezas morales, mediante el cual cada sujeto se implica en la construcción sociocultural de su personalidad moral. La educación moral como construcción reconoce el momento o el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad, la autonomía supone conciencia personal y creatividad moral.

Según Puig (1995) la construcción de la personalidad moral parte de un doble proceso de adaptación a la sociedad y a sí mismo. En un primer momento, ve la educación moral como socialización o como adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia, y como un proceso de adaptación a sí mismo o de reconocimiento de aquellos puntos de vista, de deseos, de posiciones o de criterios que personalmente se valoran.

En el segundo momento de la construcción de la personalidad moral, se caracteriza por la transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que, pese a no estar completamente enraizados en la trama social, se consideran horizontes normativos deseables; en este sentido, nadie o casi nadie quiere prescindir de una guía de valores como la justicia, la libertad, la igualdad o la solidaridad, ni tampoco quiere abandonar el espíritu y las formas democráticas con las que desea organizar la convivencia; así mismo se presenta resistencia a olvidar propuestas morales como la declaración universal de los derechos humanos.

En el tercer momento en la construcción de la personalidad moral, es el conjunto de adquisiciones procedimentales; referidas a la formación de aquellas capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación que han de permitir enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor y a las controversias no resueltas que atraviesan la vida de las personas y de los grupos en las sociedades abiertas, plurales y democráticas. Se trata, pues, de formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, y de hacerlo en un espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral. La edificación de la personalidad moral concluye con la construcción de la

propia biografía en tanto que cristalización dinámica de valores, espacio de diferenciación y creatividad moral; se trata de edificar una vida que merezca la pena de ser vivida y que produzca felicidad a quien la vive.

En la línea de este paradigma, Buxarrais et al. (1997) proponen el modelo de una *educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores*, donde los sujetos construyan criterios morales propios y solidarios. Esta propuesta tiene un carácter prescriptivo y externo, plantea el reto de promover la autonomía partiendo de la delimitación externa de lo que se considera pertinente como educación moral. El modelo no defiende valores absolutos, o relativistas, afirma que no todo es igualmente bueno, y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y el afán de determinar algunos principios valiosos de carácter abstracto y universal que pueden servir de guías de la conducta de los hombres en situaciones concretas. Por tanto, se defiende la posibilidad de usar libre y autónomamente la razón para elaborar criterios que posteriormente servirán para justificar normas concretas de conducta.

Una propuesta de este estilo, diseña una personalidad moral que debe integrar: los principios formales sobre los que descansa la moralidad, pero que sabe luego aplicarlos a fin de dotarse de normas materiales apropiadas para resolver situaciones históricas; y ser capaz de traducir sus principios de valor y sus normas concretas en conductas efectivas, coherentes y auto dirigidas, que probablemente acabarán por conducir a la formación de hábitos deseables.

Se plantean objetivos generales y contenidos, tanto en el nivel de educación Primaria como en el de Secundaria, que concretan los aspectos declarativos, dan sentido y razón de ser a las actitudes sugeridas a los docentes, así como a las estrategias de enseñanza y evaluación que conforman la propuesta. Los contenidos se organizan en tres bloques relativos a conceptos éticos que corresponden a todo tipo de informaciones éticas, provenientes de distintas fuentes, así como temas relacionados con conflicto de valores o dificultades conductuales y procedimentales; esto es, habilidades y estrategias que contribuyen a construir el pensamiento y la acción moral, y contenidos relativos a actitudes,

que son comunes a todas las áreas curriculares e implican rebasar el plano del conocimiento para incorporar los valores, normas y actitudes propuestas a todos los actos que se viven (Buxarrais et al., 1997).

Una vez precisados los contenidos y objetivos que orientan su propuesta de educación moral, los autores describen las actitudes deseables en el profesor, así como las estrategias⁵ y técnicas a utilizar para enfrentar y promover la autonomía, a la par que, la convivencia colectiva y respetuosa. Para resolver situaciones socialmente controvertidas, se recurre al análisis de conflictos de valor. Además, para promover en los estudiantes la construcción de un pensamiento moral autónomo, justo y solidario, se propone a los profesores asumir dos actitudes básicas a la vez que opuestas: la neutralidad y la beligerancia.

Por medio de situaciones específicas, se analiza la pertinencia de asumir una u otra postura y se concluye que ni la neutralidad ni la beligerancia son aceptables o rechazables en sí mismas, ya que su adopción requiere considerar los valores que entran en juego, los objetivos que se persigan, la clase de neutralidad o beligerancia que se ejerza, así como los factores relativos a la situación concreta del profesor. Lo deseable es que en el ámbito pedagógico y para cuestiones discrecionales, se respete de manera incondicional la autonomía del estudiante, asumiendo una posición axiológica neutral.

Asimismo, *James Rest* (citado en Bolívar, 2005), proponen el modelo de cuatro componentes que interactúan en la acción moral, para educar comprensivamente:

1. *Sensibilidad moral*: la forma de interpretar como moral una situación; se centra en acciones que son valorativas y en cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros. Los procesos a fomentar son: ponerse en la perspectiva de los otros, identificar opciones, prever consecuencias de las acciones, preocuparse de los demás, salvar vías diferencias interpersonales, etc.

2. *Juicio moral*: juzgar las acciones que son moralmente correctas o incorrectas; supone la elección del curso de acción correcto. Los procesos a promover son: habilidades de razonamiento en general y moral, identificar criterios de juicio moral, comprender los problemas morales, planificar las decisiones a poner en práctica, etc.

3. *Motivación moral*: priorizar los valores morales en relación con otros motivos personales, responde a la cuestión del porqué ser moral; dado que los individuos tienen preocupaciones no compatibles con la actuación moral. Los procesos a promover son: respetar a los otros, desarrollar la empatía, ayudar y cooperar, actuar responsablemente, dar prioridad a las motivaciones morales, etc.

4. *Carácter moral*: ser capaz de sobreponerse a situaciones personales y persistir en la elección de decisiones moralmente justificables. Los procesos a fomentar son: resolver conflictos y problemas, identificar necesidades y actuar asertivamente, tomar iniciativa, disposiciones de carácter para actuar efectivamente, desarrollar la fuerza de voluntad, perseverancia y constancia, etc.

Otro paradigma con el cual nos identificamos por su viabilidad para aplicarlo en el campo de la EF, es el de Santiago (2007), quien asume una posición escéptica en relación con la legitimidad de los fundamentos en los que se sostienen los valores de hecho o de derecho; se cuestiona el estar a merced de modas y manipulaciones mediáticas, denuncia una suerte de conformismo y de complicidad con el statu quo, y considera que si no se piensa la experiencia desde algún marco que la organice y oriente no hay posibilidad de crítica, de proyectos, o transformaciones.

Esta propuesta se adhiere al paradigma de *la educación moral como construcción crítica*; atiende el desafío de los valores desde las propuestas de filosofía con niños de Lipman, para mejorar el pensamiento y la valoración misma (desarrollo de las dimensiones crítica, creativa y sensible), su propuesta va a sostenerse en tres pilares: el trabajo sobre la construcción del valor; un enfoque crítico en relación con los valores vigentes y con aquellos que desde su carácter de derecho les disputan un lugar; una propuesta reflexiva para trabajar los hábitos valorativos del alumnado desde comunidades de investigación (Santiago, 2007).

La comunidad como una especie de laboratorio con pluralidad de perspectivas en el cual el alumnado pueden experimentar y vivenciar distintas actitudes en relación con los valores, en un marco acotado y contenedor que les permitirá encontrarse luego con el

mundo exterior a la comunidad desde una situación personal más sólida. Esta propuesta no apunta a que el alumnado se adhiera a tal o cual tabla de valores preestablecida, sino a que, sean ellos mismos quienes vayan encontrando o produciendo sus propios valores, propios en el sentido de plena y conscientemente asumidos. Se trata de darles al alumnado las herramientas para que puedan poner a prueba su modo de valorar y el de los demás para ir definiendo poco a poco, aunque nunca de un modo definitivo, aquello que consideran valioso; para que ellos mismos puedan reflexionar acerca de dichos valores, que puedan analizar desde qué intereses se promueven, cuáles son las consecuencias de sostenerlos, y que puedan decidir con una importante cantidad de elementos si los asumirán y por qué (Santiago, 2007).

Una educación crítica de la moral estaría fundamentada en tres principios según *Adela Cortina* (citada en Jaramillo, Portela y Murcia, 2005): 1. *La realización humana como logro de felicidad*, la cual se consigue con un alto grado de autoestima y autopoicionamiento de sí, esto permite al sujeto configurar su proyecto personal; 2. *La posibilidad de entrar en diálogo con otros* como opción de crecer juntos a través del reconocimiento y la afirmación; y 3. *Poseer valores universales mínimos* que den cuenta de la realidad en que vivimos, sopesarlos, y ponerlos en relación desde los mismos sujetos implicados que construyen su propia realidad.

Yuren (1995) señala que la estructura escolar, los métodos pedagógicos y los contenidos educativos son condiciones que hacen posible la educación conforme a valores siempre que éstos sean compatibles con los valores de justicia y democracia. La educación conforme a valores resulta del entramado de los procesos interdependientes de socialización, enculturación, cultivo y formación de los educandos. Retoma el potencial axiológico de diversos paradigmas, y construye su propio modelo de educación en valores desde un paradigma crítico; donde considera, que los procesos educativos refuerzan el ideal de emancipación como derecho, pero, de hecho, contribuyen a reforzar los mecanismos de reproducción dominantes.

Los puntos en común entre los distintos paradigmas descritos, es que todos entienden la educación moral como una tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tienen necesidades, deseos, puntos de vista y ansias de felicidad diferentes. Se trata de enseñar a vivir juntos y de hacerlo en el seno de una comunidad que ha de ser viable en su conjunto y de convivencia para todos los que la forman. En este sentido, es de vital importancia tomar conciencia de nuestra libertad y aprender a vivir con ella, en un mundo donde el respeto al otro es condición indispensable.

Con base a los paradigmas de educación moral expresados para el desarrollo de valores, podemos decir, que la clase de educación física sigue siendo un espacio ideal para la educación en valores, porque ahí se multiplican las situaciones para aprender diferentes formas de ser y de convivir en comunidad. Las variadas relaciones que se establecen a través de actividades motrices, del juego y el deporte escolar, constituyen excelentes oportunidades para asumir valores a partir de vivirlos y ponerlos en práctica en las actividades cotidianas en las clases de EF. La práctica de las actividades físicas y deportivas implica el equilibrio personal para la autorregulación de las emociones y afectos; la aceptación de la responsabilidad como consecuencia de los actos; la tolerancia hacia los fracasos y errores para reconocerse como individuos perfectibles, a través de la superación de retos que alcanzan la dimensión emocional y volitiva.

En este sentido Hernández (2005), afirma que la educación en valores a través de la educación física y el deporte escolar será aquella que trate de conseguir que los alumnos y alumnas lleguen a ser capaces, por un lado, conducirse de manera autónoma y responsable en el ámbito de la cultura física deportiva (espectáculo y práctica física deportiva), en la cultura corporal (educación física, cuidado del cuerpo y conservación de la salud) y la cultura del consumo (productos y servicios físico deportivos). Por otro lado, beneficiar su desarrollo y bienestar personal al disfrutar de lo que ofrecen esas formas de cultura, al participar de manera activa y crítica en el progreso y mejora de tales dimensiones de su cultura.

1.3.3 El educador como referente de valores educativos y sociales.

La educación contribuye a la reproducción tradicional, crítica o transformadora de valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad. El ser humano se forma y desarrolla en la intersección de estas tres esferas, donde tiene lugar la apropiación y construcción de valores que constituyen el saber convivir y el saber ser.

La eticidad, se refiere a los valores y normas de la vida buena legitimada socialmente; la moralidad, a los criterios y procedimientos internos para preferir y juzgar valores y normas; y la esteticidad, a la creatividad, sensibilidad y expresividad en relación con valores estéticos del arte y de lo cotidiano (Yuren y Andrade, 2013).

En filosofía, la eticidad⁶ se asocia con la identidad de lo colectivo que forma parte del proceso de individualización, y es una característica del ser humano social; como educadores pertenecemos a una sociedad, donde aceptamos el código moral creado mediante acuerdos explícitos e implícitos.

Los estilos de eticidad, están estrechamente vinculados a la identidad sociomoral del individuo, orientan la acción y las interacciones de éste, y permite darles un uso personal a los principios morales; constituyen al individuo y son constituidos por éste mediante la experiencia, la práctica y la intersubjetividad. Este proceso implica la representación que tiene el individuo de los valores, costumbres, tradiciones de su comunidad particular de referencia, frente a un universal, así como las relaciones de fuerza, tanto dentro del territorio que lo identifica como en un territorio abstracto, y de las formas en que se resiste al dominio en estas relaciones de fuerza, que favorecen o limitan la posibilidad de una comprensión del mundo (Poujol, 2005).

Vizueté (2005) lo considera como una paradoja del proceso educador, entendido como cultura personal (formas de comportarse y conducirse corporalmente) en el seno de una sociedad de acuerdo a sus usos y costumbres.⁷

Estos estilos de eticidad se entienden (Poujol, 2005) como el conjunto de regulaciones que rigen las interacciones del profesorado con el alumnado, y que revelan el tipo de motivaciones, los valores, las pautas de valor que privilegian, su representación de la comunidad, así como sus puntos de identificación y de diferencia con ésta, y su representación del sistema institucional, junto con sus puntos de identificación y de diferencia con éste.

De ahí, que el papel del educador como referente de valores educativos y sociales puede analizarse desde los postulados de la teoría interpersonal de *Donald Horowitz* (citado en Poujol, 2005), ya que nos ayudan a entender la relación entre profesorado y alumnado; *el primer postulado*, se refiere a que cualquier conducta interpersonal puede ser descrita a partir de dos ejes: una *dimensión de afiliación*, que va de la conducta hostil a la amigable, y una *dimensión de poder, control y dominio*, que va de la conducta sumisa a la dominante. Estos ejes forman parte de una estructura motivacional que podría corresponderse con la interacción orientada al éxito o al entendimiento. El eje de poder y de control se relaciona con la conducta orientada al éxito, en tanto que el eje de afiliación sirve como impulso para la conducta dirigida al entendimiento. Por otro lado, la autonomía y la heteronomía moral podrían corresponderse con el eje que va de la conducta de la sumisión a la dominante. El *segundo postulado*, es que las conductas de dos personas interactuantes se influyen recíprocamente. Los patrones de apego funcionan como un canal de conducción para la sociabilización y la transmisión de valores, por lo que es necesario considerarlos cuando se trata de conocer la estructura motivacional de una persona.

En este proceso de des-aprendizaje y de nuevo aprendizaje supone básicamente modificar las relaciones que se establecen en nuestra práctica educativa, fundadas en estructuras de dominación y de dependencia. Se trata de una postura ética de descentramiento, de superación, de un vínculo establecido sobre la violencia y la imposición, de una apuesta hacia la creación y el crecimiento de identidades críticas y maduras, que permitan que las otras personas se descubran a sí mismas, descubran sus potencialidades, comiencen su transformación de objetos en sujetos y desarrollen un

protagonismo, tanto a nivel de producción de conocimientos como a nivel de ejercicio del poder y de la toma de decisiones (García de Brens 2005).

Un docente enseña y toma decisiones que contribuyen a crear y mantener un orden moral; tolera, juzga, ordena, permite, niega, enfrenta dilemas y conflictos; lo que hace, que la ética este explícita e implícitamente en la interacción cotidiana del profesorado y el alumnado; siendo esta ética la esencia de la profesión docente (Devís y Pérez Samaniego, 2009).

Una sociedad instituida nos constituye como sujetos dependientes y subordinados en estructuras tradicionales que suelen ser excluyentes. La autonomía no está dada, debe ser una conquista a realizar juntos y dialógicamente. Autonomía supone audacia para crear significados y valores nuevos, desafiando significados estériles y cristalizados, desde la interacción crítica, la lógica y la acción en redes.

García de Brens (2005) considera la actitud crítica como soporte de la creatividad; la curiosidad, la imaginación, la alegría, en contraposición al orden, a la trasmisión y la sumisión; ser crítico, es no temer al escándalo de la actuación. Muchas veces pensamos que transformar la realidad es un acto que comienza por el desarrollo de la conciencia y dejamos de lado otras categorías como: el cuerpo protagonista, las subjetividades, identidades, memorias que alimentan resistencias, imaginaciones y mitos que multiplican la creatividad, enfrentando la dominación.

Los docentes inmersos en el proceso de globalización, viven una ruptura entre los tiempos laborales y los espacios de reflexión; la educación no la podemos pensar encerrada en los muros del espacio educativo. Hay otros espacios que forman y que son educativos, los valores se transmiten en todas partes, en la vida y en la acción. El espacio educativo se encuentra profundamente desafiado y cuestionado en tanto queda encerrado en sí mismo, es preciso que los educadores partan de la vida del alumnado. Si bien hay orientaciones éticas generales, no podemos olvidar que los seres humanos no se fabrican y que no podemos adaptar nuestros alumnos a nuestros valores, ellos elegirán el camino que les parezca más acertado (Yuren y Andrade, 2013).

El profesorado de educación física como formador en valores manifiesta preocupación por la enseñanza de los valores y reconoce la relevancia de los mismos; sin embargo, en sus prácticas cotidianas se olvidan de esos contenidos, y sus actitudes y comportamientos al interior de la escuela y sesiones de educación física contradicen tales afirmaciones (Aguayo, 2009).

Esta situación acrítica del profesorado potencia el surgimiento de un currículo paralelo y oculto en el aula, en el patio y en la escuela en general, que no tiene relación con el currículo explícito. Esta falta de reflexión se excusa en la normatividad oficial, donde parecen recogerse las actitudes que hay que desarrollar en los niños y donde algunos profesores encuentran exclusivamente la justificación de esas intenciones y prácticas de las que dicen ser plenamente conscientes (Sánchez, 1993).

Al respecto, Furlán (1996) expresa que estas situaciones denotan tres tipos de crisis: la primera, *crisis de autoridad* (se espera que la escuela custodie y certifique, en vez de enseñar); la segunda, *crisis de racionalidad* (prevalece la inercia en vez del análisis); y la tercera, *crisis de motivación* (lo que más se espera es el fin de la jornada, al menos de la actividad pedagógica formal). Considera que se ha descuidado el trabajo con las sensaciones y emociones, no se maneja el lenguaje integral como instrumento que propicie la socialización de las experiencias que viven los escolares cotidianamente.

Actualmente, continua una visión escolar anacrónica de subjetividad que está sujeta a prácticas educativas legitimadas en discursos escolares y pedagógicos que insisten en considerar a las escuelas como espacios de instrucción, más que espacios activos de producciones culturales legitimadoras de experiencias cotidianas (Giroux, 1992). Tales procesos dan a los sujetos-cuerpo la ilusión de que sus elecciones son libres, cuando en realidad las elecciones sólo son posibles en función de ciertos parámetros espaciales y temporales definidos desde las prácticas y los discursos sociales y culturales dominantes (McLaren, 1995).

Estas dificultades pueden apreciarse en las desilusiones, malestares y conflictos que expresan los docentes de la escuela, que frente al riesgo de no poder cumplir con la misión que les da sentido, tienden a crear las condiciones que aseguren la transmisión efectiva de saberes socialmente válidos, así como a reforzar formas y sistemas de organización ocultos que insisten paulatina y progresivamente en la apropiación de ideas, conocimientos, concepciones, disposiciones y modos de conducta que la sociedad adulta requiere de los alumnos (Ruiz, 2013).

La tarea de enseñar se reduce a la imposición, más que a la deliberación entre los sujetos que la componen. Se niega la presencia de los sujetos-cuerpo con capacidad creativa de acción transformadora y emancipadora. Julia Blández (citada en Macarro, 2008) comenta la parte del currículo oculto, que comprende el conocimiento que el profesorado no tiene de la propia realidad en la que actúan y que ellos mismos contribuyen a modelar, sobre la que podrían desarrollar una más amplia conciencia y autocontrol.

En ese contexto le surgen a Ruiz (2013) algunas preguntas: ¿Cómo enfrenta la escuela y la educación física los retos que las nuevas identidades corporales suponen? ¿Cómo piensan los especialistas en educación física escolar las prácticas pedagógicas de la educación física? ¿Cómo pensar en una pedagogía que no desconecte a los sujetos de sus mundos íntimos, sin caer en la distracción de una tarea sin rumbo y sin objetivos? ¿Qué elementos de la educación física deberían transformarse para tal fin? ¿Es posible imaginar otras corporeidades en la clase que no traicionen a las intenciones o finalidades de una educación física escolar? ¿Qué elementos son necesarios pensar en la conformación de corporeidades que fracturen las corporeidades hegemónicas dominantes?

Es obvio que nuestra subjetividad es ética, y no puede separarse de valores, de las opciones y las apuestas. Ser sujeto, es poder elegir el formar parte de una comunidad y sus tradiciones, y poder comunicarnos para formar nuestra identidad en la interacción con los otros significantes, es poder ser autónomo, es vivir la experiencia de la contradicción, de la opción y de la creación.

Para encontrar respuestas es necesario reconocer la presencia de sujetos complejos, diversificados y diferentes en cuyas experiencias se reelaboran saberes que permiten contribuir a los cambios necesarios para la transformación de una educación infantil y juvenil que los integre y deje de excluirlos. Las aportaciones de Ruiz (2013) pretenden abrir puertas que permitan ampliar la mirada sobre los discursos y las prácticas escolares en el contexto actual, y sobre los componentes didácticos que hacen a la educación de los cuerpos en contextos escolares diversos.

Quizás ante esta titánica tarea, sea posible aportar nuevos sentidos y significados escolares que posibiliten otras dinámicas para la organización de las tareas educativas, resignificando otros saberes, discursos, prácticas corporales y motrices, en cuanto experiencias de vida que dan forma a la escena escolar. No pudiendo ignorarse en este camino las experiencias docentes como narrativas que buscan una identidad en contextos de cambios.

Todo proyecto de ética y educación en valores debe considerar la estructura y la práctica educativa en el propio espacio escolar y ofertar actividades de formación docente de forma permanente para tender hacia una educación para la ciudadanía.

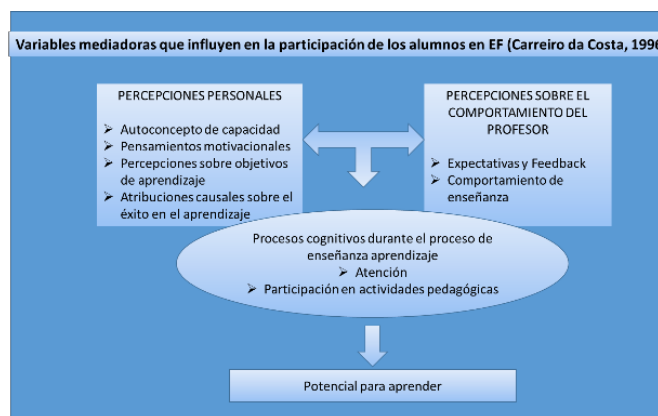
1.3.4 Paradigmas del pensamiento del Alumnado

En la investigación sobre los procesos de pensamiento del alumnado, se examinan los procesos humanos implícitos que se interponen entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje, destacando elementos como: la autopercepción, la atención durante la enseñanza, la motivación, y la percepción del comportamiento educativo del profesorado.

Los investigadores del paradigma mediacional, consideran que este proceso se basa en el hecho de que la enseñanza del profesorado no influye directamente ni en el comportamiento del alumno ni en su aprendizaje. Como se puede apreciar en la ilustración 1; el alumno asume un papel activo en la construcción de su proceso de aprendizaje, sus

procesos de pensamiento median entre la enseñanza y el aprendizaje (Pereira, Carreiro da Costa y Alves, 1998).

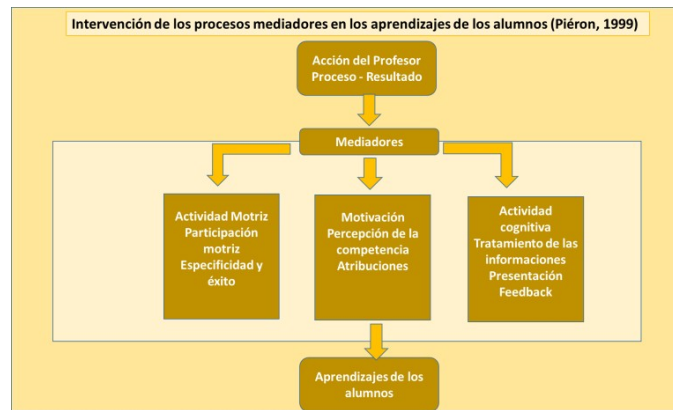
Ilustración 1. Variables mediadoras que influyen en la participación de los alumnos en EF (Carreiro da Costa, 1996)



El paradigma utilizado para justificar la posición del alumno activo y responsable de sus aprendizajes es el de los procesos mediadores, estos nos hacen ser conscientes de que la acción del profesorado no produce cambios en el alumnado de forma directa, sino que lo hace a través de varios fenómenos. Entre los estímulos del profesorado y la respuesta del alumnado se sitúan procesos mentales que procesan la información recibida. Para reconocer la existencia de estos procesos mentales basta con confrontar el mensaje emitido por el profesorado y la interpretación que el alumnado hace del mismo, es decir, lo que ha percibido (Piéron, 1999).

La acción del alumno pasa por varios filtros, como se observa en la ilustración 2; es evidente, que en las actividades físicas y deportivas, para que el alumno llegue al aprendizaje se hace necesaria la mediación de una actividad motriz orientada a conseguir el objetivo que el profesor propone; también actúa como filtro su actividad cognitiva afectiva, esto es, como trata el alumnado la información recibida; y la motivación, que va a condicionar su disposición hacia las tareas y objetivos propuestos. Estos filtros dejan pasar mayor o menor cantidad de información eficiente.

Ilustración 2. Intervención de los procesos mediadores en los aprendizajes de los alumnos (Piéron, 1999)



Este paradigma de los procesos mediadores permite interactuar en los tres filtros en un contexto social predeterminado. El tiempo de compromiso motriz, el tiempo pasado en la tarea y el éxito de la realización, presentan frecuentemente relaciones significativamente positivas con las adquisiciones motrices del alumno.

La motivación del alumnado hacia la educación física en general y cada uno de sus contenidos en particular, es uno de los procesos de pensamiento más estudiados que contribuyen a comprender mejor las razones de éxito o fracaso de los aprendizajes del alumnado. Los aspectos motivacionales juegan un papel relevante en la enseñanza, pues podrían explicar muchas cuestiones que nos encontramos día a día en el proceso de enseñanza aprendizaje y que tienen consecuencias en los comportamientos del alumnado.

Los aspectos motivacionales constituyen uno de los mediadores probablemente más potentes entre la acción del profesorado y los efectos de la enseñanza. Esto deja claro que, para comprender las creencias y percepciones del alumnado, para conocer sus gustos e intereses es necesario inducirlo a un proceso de reflexión y preguntarle directamente acerca de ello. La interrogación sobre los procesos de reflexión del alumnado durante su participación en clases, se abordó desde la investigación en los 70's, con énfasis en la educación de actividades físicas y deportivas. A la fecha se han desarrollado varias investigaciones con el objetivo de apreciar el proceso de pensamiento durante la acción motriz.

Siedentop (1998) refiere cuatro factores que parecen desempeñar un papel determinante para el éxito de los aprendizajes en actividades físicas: a) *un tiempo potencial de aprendizaje*, esto es, el tiempo que el alumnado pasa ejecutando una tarea específica en la práctica continua, con un elevado porcentaje de éxito. b) *la retroalimentación* o feedback pedagógico. c) *un clima positivo*, un ambiente de clase estimulador en el que los incentivos y elogios estén por encima del castigo. d) *una organización* precisa de las actividades de la clase, que minimice los períodos de espera y evite comportamientos inapropiados de indisciplina.

Según la literatura especializada (Eisenberg, 2007; Flores y Zamora, 2009; Pierón, 1999; Siedentop, 1998), el desarrollo de actitudes positivas hacia la actividad física viene siendo uno de los principales objetivos de los programas de EF, tanto en escuelas elementales como secundarias. Y esto es así, porque existe un convencimiento general de que los adolescentes con actitudes positivas hacia la actividad física están más ilusionados por aprender y por tanto tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de la EF; como, la condición física, habilidades motrices, habilidades cognitivas y habilidades socio-emocionales. Se cree que los programas que generan actitudes positivas incrementarán la posibilidad de que los niños y adolescentes adopten y mantengan un estilo de vida activo cuando tengan la libertad de elegirlo.

También se espera que las actitudes positivas y los patrones de participación desarrollados durante los años escolares puedan servir de antecedente para la participación activa durante la vida adulta. Parece clara la importancia que la actividad motriz tiene en el aprendizaje y por tanto la eficiencia de la enseñanza. Del mismo modo, la atención prestada por el alumnado está en relación positiva con la eficiencia de la enseñanza vista a través de su progreso. Sin embargo, otras variables como los periodos de espera y organización, así como los comportamientos fuera de tarea están en relación negativa con la eficiencia de la enseñanza.

1.3.5 Paradigmas del pensamiento del Profesorado

El paradigma de los procesos de pensamiento del profesorado parte de la proposición, que los profesores son profesionales racionales que estructuran su actividad a partir de las representaciones que formulan de los fenómenos en los que se ven envueltos, de los significados que les atribuyen y de sus propios valores. Siguiendo este modelo de estudio del proceso educativo, la mayor parte de las decisiones y comportamientos de enseñanza reflejan lo que el profesorado piensa acerca de su función y del papel que atribuye a la escuela y a la disciplina de educación física en la formación de los alumnos (Carreiro da Costa, 2009)

Puede decirse que ese programa de investigación se preocupa fundamentalmente en el estudio de la parte invisible de la enseñanza (las creencias y los procesos cognitivos de toma de decisión y procesamiento de información del profesorado) con el objetivo de comprender el *porqué* de determinados comportamientos de enseñanza y explicar el *cómo* de la enseñanza.

Las líneas de investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado han incidido en educación física sobre cuatro grandes áreas a saber (Carreiro da Costa, 2009), con cuestiones que han sido objeto de estudio relacionadas con los temas y preguntas de diversos investigadores:

a) *Las creencias, valores, percepciones y preocupaciones.* ¿Cuáles son sus orientaciones educativas o concepciones de educación física? ¿Las orientaciones educativas de los profesores están en acuerdo con el currículo institucional? ¿Cuáles son las finalidades que debe perseguir la educación física en el contexto escolar? ¿Qué significa que un alumno tenga éxito en educación física? ¿Qué significa tener éxito como profesor?

b) *La planificación y evaluación.* ¿En qué piensan los profesores cuando planifican? ¿Qué diferencias existen entre los profesores experimentados y los principiantes? ¿Qué criterios y parámetros de evaluación utilizan los profesores?

c) *Relación entre la planificación y el comportamiento de profesor y alumnos.* ¿Qué relación existe entre las decisiones preinteractivas de enseñanza y los comportamientos interactivos del profesor? ¿Qué relación hay entre la participación de los alumnos en la clase por un lado y las decisiones preinteractivas y el comportamiento interactivo del profesor por otro?

d) *Conocimientos y problemas prácticos.* ¿Cuál es el sentimiento de capacidad en el ejercicio profesional de la educación física? ¿Cuál es su conocimiento didáctico de lo contenido? ¿Cuál es el sentimiento de eficacia a la hora de concretar los principios didácticos?

Este paradigma del pensamiento y acción del profesorado de educación física, estudia las relaciones entre las variables que se pueden observar en una clase (proceso) y las adquisiciones que influye en el aprendizaje del alumnado (producto). En esta interacción pedagógica, entre los comportamientos del profesorado y alumnado, se analiza: los métodos, los procedimientos, los estilos de enseñanza, tiempos clases, objetivos, contenidos y actividades y se enfatiza la importancia y utilidad para la innovación curricular y didáctica de la EF.

La investigación basada en el modelo proceso-producto contribuye a identificar algunas variables frecuentemente relacionada con el progreso del alumnado, como: el compromiso de tiempo en la tarea, el clima positivo en clase, la organización de la clase, la retroalimentación pedagógica (Carreiro da Costa, 2009; Pierón, 1999, Siedentop, 1998).

El estudio y análisis de la enseñanza de las actividades físicas y de lo que sucede en clase, revela la existencia de discrepancias entre lo que el profesorado dice hacer y su acción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, diversos autores consideran que el currículo implementado por los profesores no se corresponde siempre con el currículo como texto.

Por ejemplo, en Portugal, el currículo de educación física de la enseñanza secundaria, entre otros objetivos, procura: promover el hábito de una práctica regular de las actividades físicas según una perspectiva de salud; y promover el aprendizaje de valores y principios éticos y comportamientos sociales. A pesar de la importancia pedagógica de tales propósitos, observamos que los profesores de educación física portugueses parecen atribuir poca importancia, en sus clases, a la educación, a la salud y a la promoción de valores éticos (Carreiro da Costa, 2009).

En diferentes investigaciones, se consideran los miles de factores que pueden explicar la razón de por qué el currículo raras veces es implementado por el profesorado tal y como ha sido concebido institucionalmente; siendo antes, adaptado por ellos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Las acciones del profesorado son frecuentemente condicionadas por factores contextuales y por cuadros de referencia personales tales como: sus creencias sobre los objetivos educativos, el alumnado y el proceso de aprendizaje, sus percepciones sobre lo que es una buena calidad de la enseñanza, su conocimiento y expertise curricular, sus percepciones sobre su propia capacidad didáctica y su sentimiento de autoeficacia, y las atribuciones causales sobre la predisposición del alumnado (Hoyos, 2015; Medina, 2012).

Se argumenta que las creencias educativas de los profesores no son solamente el factor que mayor influencia ejerce sobre su toma de decisiones, sino también el factor más importante para predecir su actividad pedagógica. En la enseñanza general, estudios sobre las creencias y el conocimiento de los profesores han demostrado que las creencias orientan sus decisiones curriculares y sus acciones en clase y que los profesores que presentan niveles similares de conocimiento concretizan su enseñanza de maneras distintas debido a las creencias que comparten.

Por otro lado, investigadores interesados en el proceso de cambio curricular, han observado que la resistencia que muchos profesores muestran tener con relación a ciertas innovaciones, es una consecuencia de la incompatibilidad entre sus valores y creencias y aquellas que perciben ser las de la propuesta curricular. *Andy Hargreaves* y *Andrew Sparkes* (citados en Carreiro da Costa, 2009) consideran que la resistencia de los profesores

es particularmente fuerte cuando ellos acreditan que la innovación no es compatible con sus objetivos personales y profesionales; los mismos resultados encontró Medina (2012).

En los estudios sobre los procesos de pensamiento y acción del profesorado de educación física, se ha confirmado que su actividad pedagógica (sus prácticas de planificación y de interacción en clase) es influenciada por sus creencias, valores y expectativas; al igual que los resultados verificados en la enseñanza general (De la Riva, 2012).

En los estudios sobre una enseñanza eficaz de la EF, la variable que diferencia a los profesores que enseñan en las clases y obtienen el máximo progreso del resto de profesores, es el tiempo de práctica de la tarea con un nivel de éxito elevado (Castro Girona, Piéron y González Valeiro, 2006; Piéron, 1999).

1.4 La escuela en la formación de valores

Se reconoce que los valores están en la escuela, en su organización, en los maestros, en los ambientes de aprendizaje, en los estilos de enseñanza y en la evaluación. La escuela por su dedicación a los procesos formativos debe ocuparse de la educación moral, pues, las cuestiones éticas son elementos cotidianos de la vida (Buxarrais et al., 1997; Garza, 2000; González, 1995; Hirsch, 1995; Hersh, Reimer y Paolitto, 1988; Rugarcía, 1994; Sánchez, 1993; Schmelkes, 1995; Solomon, 1997; Wuest, 1995).

La escuela sigue siendo el espacio para la socialización, para el encuentro y la negociación de prácticas corporales tranquilizadoras, pero también, sigue siendo el espacio para la resignificación y la construcción de conocimientos significativos para aprender a vivir en contextos adversos de existencia. Ese aprendizaje es posible si las prácticas corporales personales, existen con un verdadero reconocimiento para, hacer, entender y ser, lo que supone ejercer el derecho de ser sujeto.

La estructura escolar, los métodos pedagógicos y los contenidos educativos son condiciones que hacen posible la educación conforme a valores. Y esta, resulta del entramado de los procesos interdependientes de socialización, enculturación, cultivo y formación de los educandos. Los procesos educativos refuerzan el ideal de emancipación como derecho, pero, de hecho, contribuyen a reforzar los mecanismos de reproducción dominantes (Yuren, 1995).

La escuela es la receptora de todas las miradas cuando se habla de la crisis de los valores. Sin embargo, esa responsabilidad con la que se le carga no siempre va acompañada de un apoyo serio para que pueda abordar el tema. Esa situación de incomodidad tiene que ver, entre otros motivos, con cierta ambigüedad en cuanto a la función social de la escuela transformadora o reproductora de cultura. Por un lado, se le exige que transforme los valores vigentes y, por el otro, que consiga que el alumnado se inserte de un modo exitoso en un mundo regido por los valores actuales. Otro hecho es que la escuela es una institución compuesta por adultos y esto socava la credibilidad del mundo de los niños (Santiago, 2007).

También, Santiago (2007) cuestiona ¿De qué hablamos cuando hablamos de valores en la escuela? Y comenta que en principio de los valores de derecho; ya que los valores de hecho (lo que el alumnado efectivamente considera valioso), son pasados por alto o descalificados. La escuela se coloca en el lugar de la emisión de discursos a favor de lo que el alumnado debe valorar, independientemente de lo que ellos valoren.

El problema es que la propia comunidad educativa suele estar constituida por individuos que no tienen claro de qué hablan cuando hablan de valores, la indefinición en el tema en la comunidad educativa no se debe a una multiplicidad caótica de posturas que en sí mismas están bien definidas, sino que, más bien, se trata de una masa amorfa compuesta por la confluencia de posturas que comparten el hecho de ser cada cual confusa en sí misma.

En la escuela, parece imponerse una actitud semejante: se trabaja para resolver el problema de los valores, para sobrellevarlo de tal manera que todos queden medianamente conformes, aunque no se haya avanzado seriamente (todos lo saben, aunque no lo expresen) en el tratamiento de la cuestión. En este sentido, se trata del mejor modo de lograr que no pase nada con ese trabajo. El recurso de charlas de especialistas, la elaboración de afiches o la realización de investigaciones, en las cuales las conclusiones admitidas están claramente acotadas desde el principio, el sermón a cargo del docente o directivo parece agotar las posibilidades de trabajar los valores. Inclusive docentes que en el trabajo de sus asignaturas específicas se muestran comprometidos con el constructivismo, a la hora de abordar los valores no puedan evitar caer en este enfoque superficial que se desentiende de toda posibilidad de asimilación, aprendizaje significativo o cambio conceptual.

Hay algo que el alumnado aprende muy pronto en relación con los valores: lo que los adultos dicen (que suele estar muy lejos de lo que hacen) y lo que quieren que el alumnado diga sobre estos temas, las advertencias previas de que no se puede decir cualquier cosa, etc. Que si el alumnado dice lo que piensa va a tener que soportar un discurso de media hora, cuando no, una nota a los padres o algún tipo de sanción; por ello aprende a decir lo que el adulto quiere oír, en otras palabras, el alumnado aprende un discurso escolarmente correcto (Santiago, 2007).

Cuando el profesorado habla del *discurso escolar correcto*, según Santiago (2007) se resaltan aspectos negativos y nocivos para la promoción de los valores; se consolida el abismo existente entre discurso y hábitos; se amplía la brecha entre profesorado y alumnado (el alumnado podrá decirse lo que piensan entre ellos, pero siempre de un modo clandestino en relación con el mundo adulto, en cuanto un adulto aparece, hay que ponerse la careta; se pierde credibilidad, porque el alumnado advierte perfectamente que también el adulto se coloca una careta (cuando el alumnado le pregunta al docente si alguna vez robó algo, si alguna vez se emborrachó o cosas por el estilo), lo que quiere no es conocer la respuesta por ella misma; lo que quiere saber es si el docente está dispuesto a ser sincero con él o no; y, se fortalecen vínculos con personajes mediáticos auténticos, que dicen las cosas como son.

Finalmente se priva al alumnado de discutir pareceres, intercambiar posturas, en un ámbito de respeto mutuo y en el que todos tengan realmente iguales posibilidades de expresarse, de argumentar a favor o en contra de las posturas de los demás; es decir, no sólo se pierde de vista cómo se van construyendo las posturas valorativas, cómo se afianzan, cómo llegan a convertirse en hábitos, sino que no se toma seriamente la idea de que esos hábitos puedan ser acompañados por algún tipo de práctica pedagógica.

Por ello, *Mario Carretero* (citado en Santiago, 2007) advierte que para conocer lo que piensan los niños no basta preguntárselo directamente y en una única ocasión, sino que es preciso incluir predicciones sobre casos particulares, soluciones a problemas prácticos y otras muchas formas indirectas de plantear problemas al respecto. O, dicho de otro modo, todo aquello que sea útil para que el alumno verbalice de la manera más explícita posible su representación del fenómeno.

Pareciese que estoy viendo una película con cada uno de los fundamentos que Gustavo Santiago maneja para explicitar el tema, cada característica del trabajo que señala para el no desarrollo de valores (anti relativismo, vaguedad en los valores sostenidos, enseñanza tradicional, discurso escolarmente correcto y la espectacularización) es tan congruente con las acciones docentes y directivas cotidianas que se promueven actualmente en la escuela; podemos decir, que no existe una educación para aprender a valorar, no hay realmente una educación en valores; se necesita desarrollar un trabajo específico a la par de nuestro actuar docente, se necesita un programa de apoyo para formarnos en valores y a partir de ahí promover ambientes de aprendizaje que propicien la democracia, la convivencia sana y pacífica, el respeto, la reflexión y la toma de decisiones tanto individual como colectiva.

La situación actual por la que pasa la escuela, es de incertidumbre, y de incapacidad para determinar qué podemos y debemos hacer. Lo que era valioso ayer, hoy no lo es tanto, los conocimientos, las creencias y los valores ya no proporcionan una clara estabilidad e identidad social. En este marco de incertidumbre, la escuela tampoco es la única referencia

de vida en la formación de individuos, ni se encuentra en condiciones de llevar a cabo su propia tarea. Tanto profesorado como alumnado carece de respuestas adecuadas y significativas respecto a una educación en valores.

La escuela debe ser un espacio en el que los sujetos tengan siempre la posibilidad de vivenciar la democracia, donde, cada espacio, contenido y forma de trabajo, se conviertan en una oportunidad para vivir democráticamente, sin la necesidad de recurrir al montaje de escenarios artificiosos para decir que se está en una escuela democrática.

En la obra de filosofía en el aula de Lipman et al. (1992) afirman que en la medida en que nuestras propias instituciones son racionales, estimulamos la racionalidad en el alumnado, las instituciones sociales racionales son nuestro mejor seguro para garantizar que los individuos llegarán a ser racionales. Una sociedad que quiere que se formen en las escuelas personas que piensen y razonen debe procurar que el sistema escolar sea en sí mismo un lugar en el que se piensa y se razona. Intentar la educación en valores en una institución pública que prefiere eximir sus propios procedimientos de todo tipo de examen crítico, puede ser un ejercicio de trivialidad.

Si consideramos que las prácticas institucionales interiorizadas son una fuente fundamental de hábitos y actitudes sobre las que se construye el carácter,... deberíamos intentar construir a partir de los propios esfuerzos de los niños para hacer una contribución positiva, deberíamos aceptar y trabajar con el deseo que tiene el niño de participar, de cooperar y de indagar. Esto significa la transformación del aula tradicional en un seminario en el que los niños se implican en una investigación en valores de forma participativa y cooperativa... El seminario de investigación en valores llegará a servirles como un modelo de racionalidad social: llegarán a interiorizar sus reglas y sus prácticas y llegará a afianzarse en cada uno de ellos como ponderación, consideración y buen juicio. (Lipman et al., 1992, p. 321)

Para educar en valores es necesario conocer las ideas previas de los alumnos (es fundamental para el profesorado no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen); y provocar un conflicto. Por ejemplo, en la postura piagetiana, se atiende a un conflicto cognitivo que se produce internamente en el

sujeto por un desacuerdo entre sus propios esquemas; mientras en la postura de Perret-Clermont se focaliza la atención en un conflicto sociocognitivo que surge de la confrontación de esquemas de sujetos diferentes. Tanto en un caso como en el otro, y siguiendo a *Cesar Coll*, el aprendizaje significativo se logra cuando se produce un conflicto que da lugar a una transformación de los esquemas (citados en Santiago, 2007).

En síntesis, una escuela que opte por trabajar los valores según las propuestas, para la construcción racional y autónoma del pensamiento moral, deberá optar también por ver incrementado el nivel de diálogo y razonabilidad en todos los niveles de la institución.

1.4.1 Madurez del alumno de primaria para decidir sobre los valores: Estadios para el desarrollo del juicio moral

En la educación básica han prevalecido los contenidos de educación cívica para la enseñanza y fortalecimiento de los valores desde el ámbito escolar. Los temas que componen los contenidos de la asignatura intentan promover el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social, la formación de valores y actitudes que permitan al alumnado integrarse a participar activamente.

Como se expuso anteriormente, la experiencia escolar tiene una gran influencia en el crecimiento moral del alumnado, y su desarrollo dependerá del contexto cotidiano de la escuela, de su organización en la gestión escolar, de las características curriculares, vivenciales y de la calidad en las interacciones del profesorado y alumnado, así como, de las motivaciones y actividades propias del alumnado.

Para el desarrollo de un razonamiento cognitivo activo, el alumnado y profesorado evoluciona desde una moral heterónoma, cuya referencia para el juicio moral es el conjunto de orientaciones recibidas de los otros significativos (padres, profesores, entrenadores, autoridades), hasta una moral autónoma, en la cual el juicio moral depende más de uno mismo, de la propia forma de pensar y concebir el mundo y de las relaciones entre los seres que lo habitan (Piaget, 1979).

En este proceso de reorganización y transformación de la estructura del razonamiento moral personal, el crecimiento moral es el resultado de una serie de interacciones entre las tendencias innatas del individuo a organizar su conducta en términos significativos y las experiencias ambientales que proporcionan información acerca de la realidad (Kohlberg, 1992).

Desde un enfoque cognitivo evolutivo *Elliot Turiel* (citado en Gutiérrez, 2003) viene a demostrar que los niños pequeños son capaces de juzgar su propia conducta y la de los demás, por lo que, es de vital importancia las interacciones infantiles para la autonomía moral. La transmisión de valores se produce a partir del propio ejercicio de estos; a través de las relaciones personales, de las formas de organización educativas, de las actitudes en el trabajo, de los modos de conducta, de los medios de comunicación e información, de las relaciones sociales, del entorno social, familiar y cultural.

También, Hersh et al. (1988) consideran que no solo la madurez cognitiva, sino también los factores educativos ambientales influyen en la adquisición del razonamiento moral, comenzando por una etapa *preconvencional*, según el cual las personas enfocan las cuestiones morales desde la perspectiva de sus intereses particulares; luego un nivel *convencional*, cuya característica radica en que el individuo tiene en cuenta que el grupo espera que actúe de acuerdo con unas normas; y finalmente el *posconvencional*, o de principios en el cual las personas recurren a principios éticos universales para establecer juicios.

El currículo de la educación primaria y secundaria aspira para la formación en valores, un desarrollo analítico, reflexivo y vivencial de las sesiones con el fin de comprender y asumir como principios de la acción el respeto, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la verdad. Es conocido que, dentro de esta aspiración, el criterio axiológico o conciencia personal influye directamente en la determinación del esquema valoral, el cual guarda relación estrecha con la jerarquía de los valores propios de cada profesor y alumno.

El esquema valoral de cada sujeto se delimita por el conjunto de valores que se prefiere o por el que opta ante circunstancias que se le presentan. Frondizi (1981) afirma que la preferencia por ciertos valores depende fundamentalmente de tres factores:

El sujeto o el colectivo, comprende sus condiciones fisiológicas y psicológicas, así como sus necesidades, preferencias y expectativas, y la posibilidad de satisfacerlas. *El objeto*, su constitución fisicoquímica y cualidades objetivas, es decir, se valoran sus propiedades naturales o descriptivas. *Y la situación*, representada por el ambiente socioeconómico, cultural y político, junto con las costumbres, tradiciones, comportamientos. (p. 16)

Según *Max Neef*, la madurez del alumno para decidir sobre los valores estará basado en la intencionalidad educativa, enmarcada en el reconocimiento de las condiciones iniciales de vida del niño y la niña, los jóvenes y los adultos, para avanzar en la construcción de estadios morales complejos, que tomen a los sujetos desde la perspectiva de la integralidad de una teoría coyuntural y estructural (citado en Jaramillo et al., 2005).

El desarrollo del juicio moral está dado por el avance a través de estadios, lo que significa, la capacidad del sujeto de hacer juicios morales con una perspectiva superior de acuerdo con la valoración de lo que es justo hacer en una circunstancia determinada; es decir, de la decisión acerca de cuál es el mejor curso de acción moral. Los estadios del desarrollo moral propuestos por Kohlberg (1992) son:

Nivel I. *Preconvencional*. Perspectiva individualista concreta del propio interés.

· *Estadio 1. Moral heterónoma*, con orientación de castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.

· *Estadio 2. Moral individualista*, de propósito instrumental e intercambio donde lo importante es seguir las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto.

Nivel II. *Convencional*. Perspectiva de miembro de sociedad.

· *Estadio 3. Moral de expectativas interpersonales mutuas* y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros.

· *Estadio 4. Moral de sistema social y de conciencia*, motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.

Nivel III. *Postconvencional*. Razonamiento moral de principios, perspectiva no relativa.

· *Estadio 5. Moral del contrato social* aceptado, razonado y críticamente o de utilidad, y de los derechos individuales básicos; importancia de la parcialidad de las reglas. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

· *Estadio 6. Moral de principios éticos universales autoescogidos*. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los que se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

Según Buxarrais et al. (1997) los estadios de adopción de perspectivas y su relación con el desarrollo del juicio moral ha sido estudiada durante años desde distintas orientaciones teóricas; los resultados de las investigaciones han mostrado que la habilidad de adopción de roles y la precisión de la percepción social mejoran con la edad. Estos hallazgos han puesto de manifiesto que la adopción de roles o perspectivas sociales es una capacidad evolutiva y se refieren a una descripción de la naturaleza cualitativa de dicho desarrollo.

Robert Selman (citado en Buxarrais et al., 1997) ha utilizado el análisis estructural para definir las transformaciones evolutivas (estadios) del desarrollo de esta habilidad de adopción de roles. Así, en lugar de ver el progreso de tal habilidad simplemente como resultado de una acumulación cuantitativa de conocimiento social, ha sido abordado en términos de cambios cualitativos en la comprensión infantil de la relación entre las perspectivas propias y las ajenas. Preguntas tales: ¿cómo distingue el niño su propia perspectiva de la ajena?, ¿cómo las coordina y relaciona entre sí?, ¿de qué manera las nuevas diferenciaciones y coordinaciones de un estadio determinado se basan, superándolas, en las del estadio anterior?

Para responder a las preguntas, Selman sigue el método clínico de Piaget; utiliza dilemas para involucrar al niño en un razonamiento social o moral. Los estadios de adopción de perspectivas en el razonamiento se determinan a partir de las respuestas del

sujeto a las preguntas estandarizadas, así como a las de sondeo, de carácter abierto, que se centran en tres aspectos estructurales de adopción de perspectivas (Buxarraís et al., 1997):

- a. el punto de vista del sujeto;
- b. las diferentes perspectivas de cada personaje en el dilema;
- c. las relaciones entre estas perspectivas diversas.

Además de esto, se lleva a cabo un análisis del concepto que tiene el sujeto de las personas y de la naturaleza social del comportamiento humano y, en particular, de su forma de concebir los motivos y los sentimientos de los demás al realizar un juicio ético.

De acuerdo con el planteamiento de la teoría del desarrollo del juicio moral, la edad en la que se encuentran el alumnado de quinto y sexto grado de educación primaria, motivo de esta investigación, es de 9 a 13 años, ubicados en el nivel del *estadio 3, moral de expectativas, adopción recíproca de perspectivas*; que corresponde al período de vida en que se adquiere una aproximación a las operaciones formales, con capacidad de abstracción, simultaneidad y metapensamiento, condición necesaria para el desarrollo moral autónomo.

Los aspectos estructurales de este estadio, según Buxarraís et al. (1997) inician con:

Diferenciación de perspectivas: el niño puede distinguir su propia perspectiva de una perspectiva generalizada, es decir, de la adoptada por un miembro tipo o promedio de un grupo. En una situación diádica, el niño distingue entre el punto de vista de cada una de las partes de la perspectiva de una tercera persona y puede actuar como espectador imparcial manteniendo un punto de vista desinteresado.

Relación de perspectivas: el niño descubre que tanto él como los otros pueden tener en cuenta simultáneamente y de forma recíproca el punto de vista de cada parte. Cada individuo se puede poner en el lugar de los demás y verse a sí mismo desde esa panorámica antes de decidir cómo actuar. Además, cada cual puede encarar una situación desde la perspectiva de un tercero que, a su vez, puede considerar los puntos de vista individuales y las relaciones entre éstos. Esta concatenación ilimitada de adopción de perspectivas

conduce, en el ámbito moral, al desarrollo de las normas convencionales para decidir entre los derechos de los individuos.

Los *conceptos acerca de la persona*; los niños saben que todas las personas tienen una noción de la naturaleza coparticipativa de los hechos sociales y de las relaciones interpersonales. Se percibe el carácter recíproco o diádico de la confianza, la amistad, o las expectativas y el respeto mutuo. El concepto de amistad se define en términos mutuos e interpersonales, yendo más allá de la mera reciprocidad. Surge un nuevo elemento, el temporal, en la definición de las relaciones interpersonales, el niño empieza a comprender que el comportamiento de cada uno de los miembros de la relación debe ser coherente a lo largo del tiempo.

Los niños se encuentran en el proceso mediante el cual van interiorizando lentamente los valores hasta llegar a un criterio personal de valoración, va haciéndose cada vez más evidente a medida que se incrementa la edad, a través de la manifestación personal de opiniones, actitudes y conductas. Las características socioculturales propias de cada ambiente constituyen un factor relevante en el desarrollo y madurez moral del alumnado. El alumnado tiende a cambiar sus criterios de valoración moral para situarlos en la dirección de los juicios de sus modelos.

La construcción de la personalidad moral del niño depende del tipo de experiencias que el medio es capaz de proporcionarle (Puig, 1995); parte de la confrontación con los dilemas de valor que plantea la realidad a través de situaciones de controversia y hechos conflictivos genuinos que desencadenan procesos conscientes, voluntarios, críticos y autónomos.

Según *Mathew Lipman* (citado en Gutiérrez, 2003) el pensamiento razonable es crítico y creativo, de manera que la experiencia va primero y el conocimiento le sigue detrás, los valores van primero y el razonamiento es auxiliar. Defiende la postura de la conveniencia de que los niños comiencen a reflexionar, analizar, discutir y argumentar de nociones tan generales de manera razonable conduciéndolos a pensar filosóficamente.

Con el fundamento anterior, resaltamos que el alumnado de quinto y sexto grado de primaria, tiene sus propias creencias y capacidad para decidir sobre las actitudes del profesorado de EF y los valores que aprende o se le enseñan durante las interacciones sociales en las clases. Considerando que una postura valorativa propia es aquella con la cual el sujeto se sabe profundamente comprometido, a tal punto que podría considerarse que constituye su identidad.

1.4.2 La EF en la escuela y el desarrollo de valores

Es en la escuela donde el estudiante adquiere valores por medio de su vida ética, política, lúdica, comunicativa, estética, motriz y afectiva, entre otras; esferas que hacen parte del desarrollo humano. La escuela no debe convertirse en sólo fuente de conocimientos, información y técnicas racionales, sino que también debe propiciar relaciones sociales principalmente en la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, educadores y directivos entre otros), para formar personas y ciudadanos, no sólo expertos; es decir, que desarrolle competencias, conocimientos transdisciplinarios y no disciplinas; por lo que la escuela es más que la relación profesor-estudiante-aprendizaje, es como el laboratorio de la vida al poderse concretar todo lo que en ella se vive (Jaramillo, 2003).

Por lo tanto, la principal función del educador en el proceso educativo es la de guiar y orientar la actividad cognitiva-motriz-afectiva y constructiva del alumno, no sólo hacia la asimilación significativa de los conocimientos, sino también en el desarrollo de valores.

Si la educación está íntimamente relacionada y asociada con el desarrollo de valores, es importante, plantearse la idea de que el distinguir entre lo bueno y lo malo, es un conocimiento que todas las personas deben intentar adquirir; y es en la escuela, en donde se facilita la prolongación de la acción formativa de la familia y la sociedad; además de que juega un importante papel en el reforzamiento y la aplicación de acciones, que permiten al sujeto su inserción a la vida en sociedad (Savater, 1997).

Esta tendencia en educación, que toma partido por los valores como medio, entendemos que deben ser tratados transversalmente en todas las asignaturas por igual, en cuanto, que tiene la tarea de formar para el mundo de la vida. Gaviria y Castejón (2016) expresan que la educación en el mundo de la vida consiste en el yo haciendo algo con las cosas del mundo, donde el ser humano aprende a dar importancia a las cosas, estimar y valorar todo aquello que le rodea; y, éste debería ser el mismo planteamiento desde la educación física.

Las prácticas de educación física facilitan el desarrollo integral, cuerpo, mente, emociones, autoestima, sentido ético, relaciones interpersonales, autonomía y responsabilidad en un ambiente de confianza y disfrute. Asimismo, el alumnado puede aprender a dialogar, discutir, razonar, competir y resolver problemas; pueden aprender a ganar o perder, a reconocer las cualidades del contrario, a esforzarse por ser cada día mejores, a disfrutar el triunfo sin menospreciar a los demás (Gutiérrez, 2003).

En el proceso de esta reflexión han emergido nuevas formas de pensar la EF, dando lugar al surgimiento de postulados teóricos que se constituyen en referentes conceptuales, sobre los que se orientan la discusión teórica y las prácticas motrices. Es así, que diversos autores plantean que es necesario considerar en el concepto de EF, una orientación pedagógica que procure e intente el desarrollo de las potencialidades humanas y el trabajo en todas las dimensiones de ser humano.

La educación física como potenciadora de valores y actitudes puede generar beneficios en el desarrollo de las personas a nivel psicológico, y en los estilos de vida, afectivos, sociales y cognitivos, por ello, la necesidad de la investigación y evaluación de programas educativos y deportivos que ayuden a comprender la naturaleza de estas contribuciones de la EF (Gaviria y Castejón, 2016; Gutiérrez y Vivó, 2005). En este sentido, la EF tiene como objeto el perfeccionamiento humano, ayudar a la persona a extraer lo mejor de toda su capacidad de autonomía y de relación con los demás, sus facultades de movimiento, y con ellas el resto de sus facultades personales.

Las actividades que despliega la EF escolar contienen una ética en acción (Brito, 2009), las acciones motrices son una perfecta oportunidad para asumir actitudes y valores, como el respeto a sí mismo, al compañero, a las reglas y a la lógica de la actividad. Describe tres suposiciones que orientan conceptos para contribuir a la identidad de la EF:

La primera suposición, *en y durante la reconstrucción de la identidad de la EF escolar* se debe tomar en cuenta las características y necesidades de los niños y adolescentes. La puesta en acción de las potencialidades otorga al alumnado una mayor conciencia de su personalidad, es decir, actúan como un ser total capaz de manifestar los conocimientos, los afectos, las emociones, las motivaciones, las actitudes y los valores que han adquirido a lo largo de su vida por herencia familiar, desarrollo sociocultural, así como por la educación recibida en la escuela. El sentido pedagógico y la identidad de la EF consisten en interrelacionar todos estos aspectos para conferir a la motricidad de los estudiantes un carácter intencional, consciente, ejecutado de acuerdo con ideas concretas que implican un razonamiento continuo sobre las realizaciones de las acciones motrices.

La segunda suposición, *los componentes de la identidad de la EF (orientación pedagógica, metodológica, didáctica y evaluación)* deben afrontarse dentro del contexto de la educación básica y no como un compartimiento aislado de otros campos de la formación de las personas; una fundamentación teórico-metodológica dirigida a la formación integral de las personas, en, a través, y por medio del movimiento.

La tercera suposición, *el desarrollo de la identidad de la EF debe basarse en el análisis de la propia práctica e intervención* (saber práctico y saber teórico), y no subordinarse a las explicaciones de otras áreas del conocimiento (Brito 2009).

También, *Alvaro Sicilia* (citado en Gutiérrez, 2003) considera que la educación física a través de la motricidad debe contribuir a la educación integral, la educación para la paz, la coeducación, el aprendizaje crítico, reflexivo y autónomo; sin embargo, estos criterios son realmente abstractos y el profesorado desconoce cómo crear las situaciones para dirigirse

hacia esas finalidades sociales; las soluciones impuestas y validadas por la investigación externa no son fácilmente aceptadas, pues se perciben descontextualizadas y difíciles de aplicar.

La necesidad del desarrollo de valores y actitudes en la actividad física ha supuesto planteamientos o modelos que han incidido en los mismos, como es el caso de *Donald Hellison* que consigue a través de una secuencia de actividades que los jóvenes alcancen la responsabilidad personal y la autonomía fuera del espacio educativo. En esta misma línea, el trabajo de *Amparo Escartí*, ha mostrado cómo se puede conseguir compromisos personales de actitud siguiendo la línea argumental de Hellison. Por otro lado, *Pedro Jiménez*, ha demostrado cómo se pueden plantear estrategias de intervención para la mejora de los valores en los que la actividad física y el deporte, es un medio propicio para conseguir resultados positivos que permiten vencer las resistencias de los adolescentes (citados en Gaviria y Castejón, 2016).

Los diferentes autores coinciden en la existencia de una serie de valores intrínsecos y extrínsecos inherentes a la EF y a la práctica deportiva, en su afán por argumentar el valor educativo, la mayoría de ellos se centran en aquéllos que son positivos y deseables, pero difieren en el número de los mismos. Utilizan instrumentos válidos y fiables que se adaptan al contexto de la EF y deporte escolar, por su facilidad y funcionalidad en el uso, como: el registro anecdótico funcional (lo que se presenta de novedoso con este instrumento es la posibilidad de incluir alternativas a las conductas que se presentan), las listas de control, los diarios de clase, el diálogo y la reflexión, y, las entrevistas (Gómez Rijo, 2005). En todo caso, no podemos soslayar que la evaluación de los valores y actitudes es un tema complicado, ya que en muchas ocasiones responde a criterios subjetivos y poco sistemáticos (Prat y Soler, 2003).

Seirul.lo (1998) reconoce tres valores: *el agonístico* (la competición, es inherente al deporte, pero bien estructurado y planificado, orientado hacia los objetivos que el currículo escolar de la EF plantea, no desvirtúa aspectos positivos como el compañerismo, la

solidaridad, la cooperación, el espíritu deportivo o fair play), *el lúdico* (por estar vinculado al juego) y *el hedonístico* (vinculado a la liberación de tensiones o catarsis).

Algunos autores en Gutiérrez (2003) consideran que, a través de la práctica de actividad física y deporte, el ser humano disfruta, obtiene placer, y con ello, libera tensiones que se acumulan en la vida cotidiana. Distinguen por un lado la obtención de marca, la victoria y la superación, y por otro, más próximo a los intereses educativos, a la diversión, el entretenimiento y el mantenimiento físico. Consideran aprender a depender unos de otros, aumentar la autoestima y la autoconfianza, desarrollar la persona al completo, promover el juego limpio y construir un sentimiento de responsabilidad y de trabajo en equipo, todos ellos, considerados como valores sociales.

Los valores extrínsecos a la práctica de la EF y deporte están determinados por nuestra cultura (Vizueté, 2005), son aquéllos que la sociedad determina como deseables. Estos valores y su desarrollo dentro de los currículos educativos actuales se sitúan en los temas transversales, estos temas transversales no son asignaturas, han de abordarse en su totalidad y no solo se refieren a contenidos actitudinales, también, dependiendo de la etapa, conceptuales y procedimentales. Algunos de ellos serían educación moral y cívica, educación para la paz, educación del consumidor, educación para la salud, educación ambiental, educación vial, coeducación, educación intercultural, educación sexual. Según Gutiérrez (2003) con ellos se pretende fomentar y transmitir la cooperación, el respeto a los demás, la generosidad, la no discriminación por razones de sexo, edad, cultura, entre otros.

Gómez Rijo (2005) habla de dos factores: los de influencia extraescolar; entre los que incluimos la familia, los medios de comunicación y la sociedad. Y los factores de influencia escolar; el currículo (aspectos didácticos, metodología y evaluación), el profesorado y, por último, el clima de aula.

Para terminar este apartado, podemos considerar que los temas transversales están implícitos en todas las asignaturas escolares, sin embargo, lo relativo a las actitudes y valores sigue siendo la asignatura pendiente de todas las asignaturas del currículo escolar.

1.5 La investigación internacional en educación en valores desde la praxis de la EF:

A nivel mundial en el transcurrir del tiempo se han implementado diversos currículos o programas de EF, siempre con la finalidad de ofertar una mejor educación y la búsqueda de la eficacia escolar. Los procesos de enseñanza - aprendizaje en los diversos contextos de la EF, van de la mano de la investigación, y esta pretende conocer esos procesos cognitivos del alumnado, y el papel que asumen como mediadores, entre el comportamiento del profesorado y sus desempeños; así como, establecer lo que sucede en el espacio interactivo entre el programa, el contexto, lo que enseña el profesorado y lo que aprende el alumnado, para una mejor comprensión de la asignatura.

Actualmente existen numerosas investigaciones en relación al tema, por lo cual consideramos, solo aquellas que sustentan los propósitos investigativos de este estudio. Es evidente que se han tomado los resultados, hallazgos y las teorías de diversos autores, citando sus obras para confirmar sus supuestos al aplicarlos al campo formativo de la EF y al deporte educativo, muchos de estos resultados se pueden consultar en las obras originales.

A continuación, se describen estos estudios sobre las creencias, valores, gustos y preferencias del alumnado, y las asunciones del profesorado que dan forma a la interacción del proceso educativo.

En estudios realizados con niños de primaria, se ha evidenciado la influencia de la educación física escolar en el desarrollo de una actitud más favorable en relación a la escuela como a la asignatura de educación física. En cuanto a los resultados, más de siete alumnos sobre diez aprecian la EF escolar, comparando los resultados sobre las actividades respecto a la escuela se constata que la EF está mejor considerada que las demás asignaturas escolares (Castro Girona et al., 2006; Pierón, 1999).

En la revisión realizada por Sicilia (2003) sobre las principales líneas de investigación que se han producido en EF sobre los procesos cognitivos-sociales del

alumnado; se destacó las diferencias en los procesos de pensamiento de los estudiantes motivados por factores individuales como el sexo, la edad, la habilidad motriz o los conocimientos previos del estudiante; abordó otras variables como, la actitud, percepción, motivación o las expectativas, cuya configuración tiene lugar tras un proceso relacional con el medio que rodea a los sujetos. Entre ambos grupos de variables encontró una amplia interrelación, donde el alumnado suele partir de muchas ideas preconcebidas, con las que interpretan y dan sentido a la instrucción docente y a las interacciones que tienen lugar dentro del aula. Estos trabajos manifestaron reiteradamente que los estudiantes responden a la enseñanza con conductas que se alejan de las intenciones perseguidas por el profesorado, a veces, el alumnado que realiza una tarea incorrecta presenta, un mejor entendimiento que aquellos otros que aparentemente se muestran conectados con la tarea. La observación de la conducta del alumnado puede presentar una realidad muy alejada de su propio mundo intersubjetivo, o esta se investiga desde una perspectiva excesivamente centrada en el profesorado, obviando toda voz de los sujetos investigados.

La investigación en EF, en lo que se refiere al estudio de las experiencias intersubjetivas del alumnado, se encuentra en sus inicios y debe superar importantes retos metodológicos. Algunas experiencias de investigación bajo una perspectiva fenomenológica que pretenda estudiar los procesos de pensamiento del alumnado no debe olvidarlos como actores, no son sólo el objeto de estudio, sino que constituyen el medio de interpretación de la realidad del aula. Considera que, si se quiere que el aula de EF sea un lugar de desarrollo personal y social, este reto debe ser asumido tanto por el profesorado de EF como por sus formadores (Sicilia, 2003).

Pereira et al. (1998) realizaron un estudio con 49 alumnos de noveno grado (26 hombres y 23 mujeres), para conocer la influencia de los procesos de pensamiento del alumnado en la clase de EF; aplicaron diversos instrumentos que incluyeron aspectos como la atención y comportamiento del alumno durante la clase; la motivación, el autoconcepto, la percepción del alumnado sobre los objetivos de la EF; el grado de satisfacción en la clase, y el comportamiento del profesorado. Los resultados refieren a que la atención durante la clase es hacia la tarea en un 62% y significativamente durante la práctica del

juego. En relación a la percepción sobre el comportamiento del profesorado, el estudio revela que la mayoría del alumnado considera que el profesorado no hace diferencias entre hombres y mujeres, en casi todos los comportamientos analizados (elogio, la interacción con el alumnado, privilegios concedidos al alumnado, la atención; el respetar al alumnado, crítica negativa, regaños, la retroalimentación, el establecimiento de normas de ayuda mutua entre el alumnado, los castigos y las oportunidades de intervención).

Con respecto al grado de satisfacción en las clases de EF, se encontró (Pereira et al., 1998) que la gran mayoría de los estudiantes realmente disfrutaron las experiencias de las clases: el 63.3% dijeron que les gustaba mucho la clase, mientras que sólo 6.1% había disfrutado poco y el 3.4% no les había gustado nada. En cuanto al comportamiento del alumnado en las clases de EF los resultados revelaron un compromiso motriz con un valor medio de 32.9% del tiempo de clase. Del análisis de los resultados en su conjunto, se concluye que la mayor parte de los procesos de pensamiento del alumnado estudiado no influyen en su comportamiento en las clases de EF; un mayor autoconcepto en clase EF se caracteriza por presentar un tiempo de actividad motriz por encima de la media general. En cuanto a la influencia del estatus socioeconómico del alumnado no hay diferencia significativa entre los procesos de pensamiento de los sujetos procedentes de diversas clases sociales.

Hellín, Hellín, Llamas y Moreno (2001) realizaron un estudio descriptivo donde analizan la relación que el género del profesorado tiene sobre la valoración que el alumnado hace sobre las clases de educación física y la actitud que el profesorado muestra en clase; utilizaron el cuestionario para el análisis del pensamiento del alumno en educación física (C.A.P.A.E.F.) aplicándolo a una muestra de 1499 estudiantes de primer y segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la región de Murcia; el 72.4% de la muestra recibe EF impartida por un profesor hombre, frente al 27.6% que recibe EF impartida por una mujer. Los principales hallazgos fueron, que cuando el docente es una mujer los alumnos valoran su carácter como bueno, agradable y comprensivo (57.6%), que las clases son más fáciles (51.8%), poco útiles (57.4%) y que les gusta que ésta participe en clase. Sin embargo, cuando es hombre, consideran su actitud menos agradable y menos comprensivo (48.7%),

que las clases son útiles (49.2%) y difíciles (54.7%), prefieren que éste practique deporte y les llame por su nombre. La participación en clase es mejor valorada cuando el docente es mujer (62.7%) que cuando es hombre (43.4%); en cambio, la práctica deportiva es mejor valorada en el docente hombre (68.5%) que en la mujer (37.1%).

Otra investigación importante es la de Luke y Cope (citado en Gutiérrez y Pilsa, 2006) que investigaron a 386 alumnos de diferentes cursos, 3º (9 años), 7º (13 años) y 10º (16 años), aplicaron el cuestionario CAEF para conocer los intereses y actitudes hacia la conducta del profesorado y el contenido del programa de EF. Sus resultados indicaron que las actitudes del alumnado hacia la conducta del profesorado fueron positivas en todos los niveles escolares, ya que los ítems relativos a esta dimensión puntuaron con una media positiva, obteniendo las mejores valoraciones los ítems referidos al conocimiento del profesorado sobre su materia, las explicaciones claras y el buen ejemplo que daba en clase. Encontraron que las actitudes del alumnado hacia el profesorado eran más positivas en los niveles escolares más infantiles 3º curso, y se iban haciendo menos positivas a medida que aumentaba la edad 7º curso, mejorando de nuevo al acercarse al 10º curso. Comparando el género, en general, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las actitudes hacia el profesorado y el contenido de la asignatura. También, Ryan, Fleming y Maina (citado en Gutiérrez y Pilsa, 2006) analizaron las actitudes del alumnado de grado medio hacia el profesorado de EF y las clases. Dedujeron la valoración positiva que el alumnado hace de la realización de actividades variadas en las clases de EF, y una mejor valoración del profesorado, que poseen buenas habilidades físicas, que son amistosos con los estudiantes, y se comportan de manera imparcial con todos ellos.

Murcia y Cervelló (2003) realizaron un estudio para analizar el pensamiento que los alumnos tenían hacia la EF y la preferencia por las asignaturas, con una muestra de 911 estudiantes de tercer ciclo de Primaria, utilizando el Cuestionario para el Análisis de la Satisfacción en Educación Física (CASEF). Los resultados que encontraron, muestran que la EF es la asignatura que más gusta y más importancia tiene para el alumnado y que aquellos alumnos que perciben al educador como democrático, bondadoso, alegre, justo,

agradable y comprensivo, le dan una mayor importancia a la EF. Las asignaturas que más gustan: Educación Física 29.51%, Plástica 15.27%, Matemáticas 15.10%, Lengua 13.20%, Conocimiento del Medio 9.72%, Música 6.31%, Inglés 6.20%, Religión/Ética 4.51%, Otros 0.10%. Las asignaturas que menos gustan: Educación Física 0.72%, Plástica 4.47%, Matemáticas 16.59%, Lengua 15.16%, Conocimiento del Medio 19.63%, Música 13.66%, Inglés 17.31%, Religión/Ética 12.19%, Otros 0.28%. Un 35,5% considera a la Educación Física muy importante, mientras que un 54,6% la considera tan sólo importante. Por lo tanto, podemos afirmar que un 90,1% le da importancia a la Educación Física.

Diferentes investigaciones (Gutiérrez, 2003) dan evidencia que en las escuelas de mayor nivel socioeconómico tienen actitudes más positivas hacia la educación física que los grupos de nivel socioeconómico bajo; que los niños tienen actitudes más positivas hacia la EF que las niñas, y los alumnos más jóvenes presentan actitudes más positivas hacia la EF que los alumnos mayores. Mediante la observación, la escucha y la evaluación día a día de las percepciones del alumnado relacionadas con su experiencia en EF, el profesorado puede identificar los determinantes de las actitudes negativas y positivas.

Gutiérrez y Pilsa (2006) realizaron un estudio con 910 estudiantes entre los 13 y 16 años (422 hombres y 488 mujeres), procedentes de centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana; analizaron las actitudes del alumnado hacia los contenidos de las clases de educación física y la conducta del profesorado. El cuestionario constó de 29 ítems (con 15 ítems del tipo: mi profesor/a de EF explica claramente lo que tenemos que aprender, o mi profesor/a de EF me motiva para que dé lo mejor de mí mismo/a; y otros 14 ítems del tipo: en mis clases de EF, las actividades y juegos que realizamos están bien organizados, o en mis clases de EF debería emplear más tiempo mejorando mi condición física). Los ítems de este cuestionario son evaluados en una escala de 1 a 5 puntos. Las puntuaciones más altas se han obtenido en los ítems: mi profesor/a de EF es buen conocedor de la EF ($X=3.93$); y mi profesor de EF explica claramente lo que tenemos que aprender ($X=3.82$), ambas hacen referencia a cualidades positivas del profesorado de EF, tanto a su preparación profesional como a la capacidad de explicar la materia y al ítem mi profesor/a de EF me ayuda cuando tengo algún problema para aprender una nueva

habilidad ($X=3.74$). Los ítems menos valorados, aunque positivos, han sido: mi profesor/a de EF se preocupa o se interesa por lo que yo siento ($X=3.25$) y mi profesor de EF tiene un buen control sobre los alumnos en clase ($X=3.50$). Se concluye, que las actitudes del alumnado en general, son positivas tanto hacia la EF como hacia el profesorado, que los hombres son más partidarios de ejercicios de condición física, mientras las mujeres resaltan el valor de la cooperación por encima de la competición, y que los alumnos más jóvenes disfrutaban más que los mayores en las clases de EF y que predominan las diferencias significativas en el sentido de ser los más jóvenes quienes aportan una valoración más positiva de la conducta del profesorado.

Jaramillo et al. (2005) reportan una investigación etnográfica desde el enfoque de la complementariedad en escuelas primarias en 15 municipios de Caldas, Colombia, con el propósito de redimensionar las prácticas educativas en EF, desde la construcción de significados y sentidos de los sujetos que conforman la comunidad educativa (directivos, maestros, padres y estudiantes), y las realidades, intereses y necesidades del contexto. Dado el amplio horizonte de la investigación cualitativa y la riqueza de los hallazgos (780 relatos), los resultados muestran que la comunidad educativa percibe en la clase de EF una falta de interés y motivación por parte del profesorado para orientar la clase, lo que se traduce en desmotivación y desgano del alumnado para participar activamente en la sesión. La relación pedagógica que se vive en la clase de EF se mueve en un dejar hacer, sin objetivo, sin compromiso del acompañamiento y la comprensión del alumnado, reflejado en la estrategia del juego libre, hasta la estrategia del imponer, amenazar y castigar. En los relatos de los diarios de campo se describen acciones repetitivas de antivalores y falta de respeto, por lo que se considera, que a las clases de EF le subyace un factor de formación ética en alumnado y profesorado, es decir, no se promueven valores universales mínimos (respeto, colaboración, justicia, libertad); se denotan una serie de actitudes negativas (competitividad, discriminación, segregación, castigo) que repercuten en la realización humana y en la posibilidad de entrar en diálogo con los otros, inclusive en el diálogo entre iguales.

En la investigación sobre los imaginarios de los jóvenes escolares colombianos de 9° y 11° grados en torno a la clase de EF, (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005a) realizaron un estudio cualitativo a partir de la pregunta ¿por qué los jóvenes escolares han perdido el agrado por las clases de educación física? a pesar de que mantienen la motivación por prácticas motrices que salen de lo institucionalizado. Se plantearon tres categorías, se recopiló y analizó la información a partir de la interacción del alumnado con el profesorado de EF en su realidad cotidiana; los resultados arrojaron los comportamientos que los jóvenes asumen a diario, cuando se sientan en las gradas con desgano, cuando realizan las actividades con lentitud y charlando siempre con el par, cuando disfrutan y se ríen o gritan en una actividad que los atrapa, o cuando sus actitudes muestran apatía ante una actividad propuesta que no los cautiva. El alumnado considera la clase de EF como un espacio libre para hablar con los compañeros, comunicarse sobre todo lo que está pasando, aprovechar para ponerse al día, ya que en las demás asignaturas uno siempre está callado. Por un lado, está un grupo pequeño de alumnado que les gusta la forma de ser del profesorado, la forma como los trata y como organiza la clase divertida. Por otro lado, con mayor peso el grupo de alumnado que opina que las clases deben cambiar, siempre lo mismo durante todos los años, impera la monotonía ejercicio y más ejercicios repetitivos, el profesorado no tiene capacidades en comunicación, exigencia y conocimiento. Las concepciones que sobre la importancia de la EF tienen los escolares se agrupan en dos tendencias: la primera, relacionada con el mejoramiento y conservación de la salud, de la belleza corporal y la fortaleza física, y la segunda, que hace referencia al esparcimiento, la recreación y la interacción social.

La relación pedagógica para el alumnado se establece de acuerdo a la confianza o desconfianza que inspira un profesor, esto permite un acercamiento de afecto o desafecto hacia el, lo cual permea los mismos sentimientos hacia la asignatura. Para algunos alumnos es difícil aceptar al profesor cuando este no trasmite seguridad o cuando no deja ni hablar a los alumnos, unos comentarios textuales al respecto (Murcia et al., 2005):

...la clase no es tan buena, es normal, siempre es igual... (p.88)

...la materia es insignificante, porque uno pasa tan fácil, para nosotros los jóvenes lo fácil no vale nada, cuando las cosas son difíciles y merecen el esfuerzo uno les da más importancia... (p.131)

...la EF es muy importante para el estado físico de la persona, para la salud, y por eso sería chévere que reten al alumno a hacer cosas nuevas... (p. 158)

...yo amo la clase de EF para mi es una distracción son horas que son muy importantes en mi vida, pues ejercitan mi cuerpo y me siento muy feliz... (209)

...estábamos en un paraíso...pero el profesor nos quita las ganas de trabajar... (p.234)

...no pues...al profesor le falta ser muy creativo y dinámico...la misma rutina...me sé de memoria lo que hay que hacer... (254)

Metodológicamente la clase gira entre ese imaginario funcionalista deportivizado, y esa trivialidad de una EF que poco aporta al alumnado para su proyecto de vida y para el desarrollo de valores. En lo general, desde la moral podemos interpretar que, la actitud del profesorado y alumnado en una clase termina en resistencias encontradas en tanto que ninguna de las dos satisface al alumnado y sigue de forma inmanente; la moral tiene que ver con la aceptación o rechazo de las normas de convivencia que se producen de manera convencional, desde la interacción de los sujetos, al ver si es justo o injusto lo encomendado, por lo tanto, no se promueven valores solo se reproducen (Murcia et al., 2005).

Una investigación de carácter empírico interpretativo (Arredondo, 2009), que tuvo como objetivo determinar la forma en el cómo circula los discursos del cuerpo en los docentes (lo que dicen y piensan los docentes desde la práctica educativa) al interactuar con el alumnado en clase. Se realizó en cinco instituciones educativas públicas, que acogen estudiantes de escasos recursos económicos y a seis docentes (cuatro hombres y dos mujeres) de la Educación Básica Secundaria (de 6° a 9° grado) de Medellín, Colombia. El sentido que adquiere el cuerpo en los docentes de la secundaria se logró a través de la observación participante y las entrevistas a profundidad. Se interpretó triangulando la información recabada desde la antropología simbólica y el análisis del discurso en dos planos. Entre los principales hallazgos encontró: que el cuerpo de los docentes, refleja salud y cuidado, hacen ejercicio regularmente y tienen una alimentación balanceada, es de complexión corporal fuerte. Es conocedor del ejemplo que debe dar al alumnado. Reconoce

las limitaciones didácticas de su clase. Hace recomendaciones sobre cuidado del cuerpo, mas no existe un diálogo reflexivo sistemático acerca del ideal de cuerpo bello.

En la reflexión sistemática de la clase encontró que la pedagogía del detalle, regula la vida diaria de la clase en algunos docentes, incluidas las formas de entrar y salir de clase, las disposiciones espaciales, el porte del cuerpo, la forma de llevar el uniforme, la forma de reunirse para dar las indicaciones, las voces, señales y gestos dirigidos a los estudiantes. Todo ello lo describe Arredondo (2009), como la puesta en funcionamiento de microtécnicas educativas que tienen como intención, a la luz de la disciplina, domesticar un cuerpo y conquistar un alma (como decía Foucault). Los discursos de los docentes entrevistados evidencian diferencias frente a las nociones del cuerpo, del sentido que el alumnado tiene del mismo, de la influencia de los medios masivos en los modelos de cuerpo, del proceso formativo, de las diferencias de género, y en el campo profesional la formación y capacitación. El docente se debate entre la manera de hacer las cosas bien, cumplir con los contenidos de la clase, invitar al alumnado a disfrutar de la EF y de su cuerpo; o, retirarse pronto de la profesión, porque están cansados. El cuerpo se presenta como una prioridad en el alumnado, como aquello que les da presencia y valor personal y social. Los docentes lo asumen como máquina, territorio expresivo, materia en formación, habilidad deportiva, etcétera; dejando de lado al sujeto, aquel, constituido como alumno que se va a la escuela con el fin de formarse integralmente y construir su subjetividad. El modelo de cuerpo que aparece en el discurso, es el cuerpo expresivo, cuerpo máquina y cuerpo como entidad psicosomática. Concluye que hay una brecha cultural, educativa y generacional en las instituciones educativas públicas que afectan las relaciones entre profesorado y alumnado con el cuerpo. En tanto la enseñanza de la EF, en la mayoría de los casos, se orienta y dirige hacia los deportes y la competencia deportiva, hacia la resistencia física y la mecanización de ciertas habilidades técnicas, desconociendo las necesidades y deseos de los jóvenes.

En relación a los aportes principales de otra investigación sobre valores para la vida y la salud que promueven los docentes de educación física, Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza (2005b) encontraron que los valores aludidos con mayor frecuencia por el

profesorado, en orden de prioridad son: el respeto, compromiso, honestidad, tolerancia y equidad. Después coinciden con el mismo porcentaje los valores relativos a justicia, amor y disciplina. En otro grupo de declaraciones figuran con igual frecuencia: servicio, trabajo, igualdad, comprensión y convivencia. La solidaridad, comunicación, profesionalismo, veracidad, lealtad y libertad conforman el último bloque de valores expresados por el profesorado. Hubo algunos aspectos citados una sola vez: sinceridad, congruencia, honradez, conocimiento, confiabilidad, credibilidad, imparcialidad, prudencia, obediencia, esfuerzo, perseverancia, paciencia, trabajo en equipo y vocación. El respeto ocupó un lugar prioritario en el discurso del profesorado. La misma tendencia se observó en estudios previos con profesores de educación básica. Sin embargo, otros valores citados en la literatura: justicia, solidaridad, lealtad y equidad, al parecer no son relevantes para la mayoría del profesorado. Se sugiere promover la actividad física como fuente de salud y valores universales.

Gutiérrez (2003) retoma los resultados de diversos autores con respecto a las actitudes del alumnado hacia la EF: algunos ejemplos; *Jackson*, resalta la necesidad de analizar las actitudes del alumnado, y afirmaba que una mejor comprensión de las actitudes y creencias del alumnado acerca de la EF puede influir grandemente en la efectividad del profesorado y en el diseño de programas destinados a cubrir las necesidades de los niños. *Graham*, señala que es importante llegar a determinar el grado de consideración que el alumnado tiene sobre la EF, qué les gusta o disgusta, qué valoran y qué les gustaría incluir o excluir en los programas para conocer los factores que influyen en el desarrollo de actitudes positivas o negativas para fortalecerlas o eliminarlas. *Mowatt, DePaw y Hulac*, determinan que, si existían diferencias en las actitudes en relación al género, edad, grado, la práctica de actividades; los resultados muestran que existen diferencias significativas, y que la participación activa resulta más efectiva en el cambio de actitudes que la exposición pasiva a la información a través de lecturas facilitadas. *Aicinena*, aporta la importancia específica de la conducta del profesorado para desarrollar actitudes positivas.

El resultado de diferentes investigaciones en Sánchez (1993) vienen a confirmar que el aburrimiento o la diversión en las clases de EF desempeñan un importante papel en la

generación de actitudes, tanto positivas como negativas, según esto, teniendo en cuenta las necesidades del momento y los intereses del alumnado, se pueden plantear unas clases más acordes con resultados satisfactorios para todos. Para generar actitudes positivas de participación entre el alumnado, hay que lograr que las clases sean más divertidas y tengan mayor conexión con los intereses inmediatos de ellos.

Pedrero (2005)⁸ retoma diferentes investigaciones y confirma que el comportamiento del profesorado y el contenido del currículo son factores determinantes tanto de actitudes positivas como negativas del alumnado hacia la educación física. Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración va a ir generando actitudes más o menos positivas hacia la asignatura, y a su vez hábitos de práctica de ejercicio físico, por el contrario, las actitudes negativas no dejarán más huella que la del recuerdo de la etapa escolar. En su investigación sobre el análisis de la asignatura de EF desde la perspectiva psicosocial de 612 alumnos de sexto grado primaria, 1º y 2º de secundaria, encontró que el gusto y la aceptación de la asignatura son muy positivas, en un 79% (483 alumnos) les agrada mucho la asignatura, mientras que al 19% (116 alumnos) les agrada regular, y al 1% (6 alumnos) señalan poco o ningún gusto por la misma.

Piéron (1999) analizó la relación entre las decisiones preinteractivas, los comportamientos interactivos del profesorado y la participación del alumnado (empeño motor y empeño cognitivo) en la clase. Verificó que tanto las decisiones preinteractivas como los comportamientos interactivos tienen una influencia significativa en la calidad de la participación del alumnado en la clase; que el empeño cognitivo y motor del alumnado es afectado, no solamente por los comportamientos del profesorado, sino también por las decisiones de planificación.

En este sentido, Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre y Dinis (1992) analizaron las representaciones del éxito y el fracaso profesional y qué significa que un alumno tenga éxito en educación física, en 122 profesores (50 mujeres y 72 hombres) a través de un cuestionario de preguntas abiertas. El profesorado asocia su éxito o fracaso profesional, a

factores relacionados con las condiciones de la relación educativa y a sus propias características. Con relación al alumnado que ha fracasado en educación física, el profesorado lo describe como un alumno desinteresado, que no se empeña, que no alcanza los objetivos propuestos. Sobre las razones que explicarían el fracaso del alumnado, la mayor parte del profesorado lo asocia con factores propios del alumno y de su familia. Comentan que Neves, encontró los mismos resultados en un estudio realizado en la región norte de Portugal. Los resultados de estos dos estudios parecen indicar que el profesorado cree ser el principal catalizador de los aprendizajes del alumnado, no pareciendo compartir la misma idea cuando se trata de explicar el fracaso de los mismos. En realidad, el profesorado expresa la idea de que no son los responsables cuando el alumnado decide no prestar atención, no participar en las actividades o no aprender.

La literatura destaca que las decisiones de planificación del profesor se reflejan en la forma de como conduce la enseñanza, es decir, la forma en que el profesor estructura y realiza la enseñanza, que está estrechamente relacionada con los procesos de cognición y toma de decisión. Ambos a su vez se encuentran relacionados con los comportamientos y los efectos observables en la clase (Carreiro da Costa, 1996).

En el trabajo de investigación de Gutiérrez (2003) se aplicó un cuestionario de objetivos y valores de la educación física y el deporte, a 515 personas cuya edad oscilaba entre los 13 y 45 años obteniendo como resultado una clasificación de las dimensiones de los valores en la EF y el deporte, siendo el orden jerárquico, para el deporte (logro y poder social, deportividad y juego limpio, expresión de sentimientos, compañerismo y diversión y habilidad y forma física); y para la educación física (sociabilidad, éxito personal y de grupo, creatividad y cooperación, compañerismo y diversión, y superioridad y autoimagen). Asimismo, en otro estudio mediante la factorización del mismo cuestionario, comprobó la relación que existía entre los valores atribuidos al deporte por alumnado y profesorado de EF, encontrando siete factores (deportividad y juego limpio, compañerismo y diversión, logro y poder social, expresión de sentimientos, habilidad y forma física, autorrealización y conformidad).

Ed Friedmann (citado en Gutiérrez y Pilsa, 2006) investigó con el objetivo de conocer el perfil del profesor de EF y la imagen del profesor ideal. Aplicó un cuestionario con una escala de 5 opciones, y solicito describieran a su profesor ideal y sus tres rasgos más importantes. Como resumen de sus resultados, las características que más aprecia el alumnado en orden de importancia son: su competencia profesional, ser comprensivo con los alumnos, hacer interesantes las clases para generar mayor placer y diversión, comportarse deportivamente, ser objetivo en la valoración del progreso de sus alumnos, establecer buenas relaciones humanas, paciente, con habilidad para motivar a hacia la práctica, abierto a las sugerencias del alumnado, con sentido del humor, disciplinado, con apariencia agradable, autocontrolado, interesado en todos los alumnos, con buenos modales, abierto a la crítica, seguro de sí mismo, optimista, con habilidad para estimular la creatividad y con capacidad de improvisación, ser un ejemplo para ellos, tanto en comportamiento como en habilidades; y, que debían tener autoridad y a la vez ser apreciados.

Leal y Carreiro (2006) entrevistaron a una muestra de 257 alumnos de ambos sexos y edades comprendidas entre los 10 y 21 años, de 2º y 3º ciclo de enseñanza básica y secundaria, en escuelas urbanas y rurales; evaluando de 1 a 5 puntos, la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje a través de las percepciones del alumnado con respecto a 57 comportamientos del desempeño del profesorado y a la jerarquización por preferencias de asignaturas que componen el currículo. Sus hallazgos fueron relevantes: en cuanto a la enseñanza del profesorado; los comportamientos más y menos valorados revelan que el alumnado privilegia la maximización del tiempo de la práctica; parecen valorar más la implicación de la clase, las relaciones que existen entre los diversos actores en el acto educativo y la forma en que se enseñan, que lo que les enseñan. El alumnado considera importante participar en la definición de normas que deben regir su desempeño, rechazan fuertemente comportamientos impregnados de agresividad, incomprensión y aplicación de las reglas de una manera rígida y severa. Valoran aspectos tales como: educación, paciencia, amistad, imparcialidad, acompañamiento, ayuda y estímulo, y también el sentido de la justicia en las evaluaciones atribuidas por el profesorado. Los comportamientos considerados negativos: el profesorado es autoritario; a veces agresivo; sólo se preocupa

por algunos alumnos; el profesor está enojado con frecuencia. Con respecto a la lección: se muestran muchos tiempos muertos en la clase; el profesorado tarda mucho tiempo en comenzar la clase; el alumnado permanece mucho tiempo esperando su turno para hacer los ejercicios.

En relación a la jerarquización de las asignaturas encontraron que la preferida fue educación física con 66.7%, posteriormente, educación visual 44.2%, matemáticas 38%, moral 37.1%, portugués 30%, inglés 28.5%, ciencias 20%, música 11.4%, trabajos manuales 10%, historia 10%. La educación física parece ser una disciplina de la preferencia de los estudiantes, disminuyendo, por igual, este sentimiento con la edad y el nivel educativo (Leal y Carreiro, 2006). Se concluyó que el alumnado parece asumir una actitud crítica hacia la escuela, que se acentuaba a medida que aumentaba el nivel de escolarización y la edad. Esta actitud estaba justificada principalmente por factores relacionados con la gestión, organización, los currículos, los programas, las instalaciones y los inmuebles.

Moreno y Hellín (2007) investigaron a través de un cuestionario para el análisis del pensamiento del alumnado, sobre el interés de 1,499 estudiantes de secundaria hacia la educación física, considerando aspectos relacionados con el grado escolar, el género del alumno, la importancia que éste concede a la materia, su práctica físico-deportiva, el contexto en el que se realiza dicha práctica y la titulación del profesor de EF. Como resultado de este trabajo, se concluyó que entre los alumnos que muestran gran interés por la materia, destacan los objetivos relacionados con la salud, la educación y la competición y los contenidos de condición física y salud, juegos y deportes, no así la expresión corporal. Estos mismos alumnos eligen la EF como asignatura preferida, no aceptan la posibilidad de reducir su horario, consideran las clases útiles, fáciles y motivantes; en el profesorado encuentran mayor apoyo, dado su carácter bueno, agradable, comprensivo, alegre y justo, además de tener una actitud participativa en clase.

En distintas investigaciones (citadas en Moreno y Hellín, 2007): *Fox y Biddle*; *López y González*; *Martín Albo*; y *Moreno*; consideran que la tendencia a la máxima satisfacción

por la clase de EF, se expresa esencialmente a partir de los motivos intrínsecos derivados de la actividad, traducidos en mayor participación del alumnado, sentimiento de competencia, mayor entrega y persistencia en la tarea; la satisfacción mostrada por el alumnado en las clases de EF se relaciona con los ambientes motivacionales generados dentro de las mismas. Las investigaciones de *Cervelló, Gutiérrez y Papaioannou*; encontraron, que las clases de EF con una orientación hacia las actividades físicas, provocan que el alumnado se sienta más satisfechos en las mismas. Para *Escartí y Brustad*; los sujetos perciben el deporte y la EF como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, incrementa el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, esforzarse al máximo y mejorar la salud y las habilidades propias del deporte.

Otros autores, *Earl y Stennett, Fernández, García, Moreno y Cervelló, Sánchez, Rodríguez, Prieto y Mula, Luke y Sinclair, y Ruiz* (citados en Moreno y Hellín, 2007) con estudios sobre actitudes del alumnado, consideran en sus resultados que el grado de satisfacción respecto a la EF se ve condicionado por factores como el contenido del currículo, la práctica deportiva tanto del alumno como de su familia y amigos, el género del profesorado y del alumnado, la importancia que el alumnado concede a la asignatura según las características del profesorado, y la socialización del fenómeno físico-deportivo favorecida por los medios de comunicación.

Piéron, Ruiz Juan y García (2008) realizaron una investigación en las provincias de Almería, Granada y Murcia, con alumnado de enseñanza secundaria que da cuenta de la opinión sobre los efectos de las clases de educación física y el interés por la actividad física, los aprendizajes y la preparación para una vida de ocios activos; en un cuestionario con ítems que van desde en desacuerdo hasta muy de acuerdo, en relación a la afirmación: “las clases de educación física me sirven para tener unos hábitos de vida más saludable”. En las tres provincias, las opiniones fueron muy favorables sobre el efecto de que las clases de educación física sirven para tener hábitos de vida saludable, en Almería 43%, Granada 49%, y Murcia 47%; estos comentarios fueron más altos en el alumnado que dicen ser activos y, de entre éstos, en los que tienen un índice alto de actividad física. Y, por otra

parte, el alumnado que emiten frecuentemente opiniones desfavorables sobre las clases de EF, y sobre sus profesores en la preparación para un estilo de vida activo; entre estos aspectos, están las actividades propuestas, la composición de las clases, las opiniones y las actitudes frente a la EF, la falta de variedad y de desafío.

Castro et al. (2006) analizaron diferencias de pensamiento y comportamiento hacia la educación física escolar utilizando como marco teórico el paradigma de los procesos mediadores. Se utilizó para la recogida de datos la observación sistemática y los cuestionarios. Parten de la pregunta ¿Qué piensas sobre las clases de EF de tu colegio?, con opción a cinco posibilidades de respuesta en una escala (desde no me gusta nada, a me gusta mucho). Una parte del estudio hace referencia a la motivación y a las actitudes del alumnado, y comentan que éstas dependen del bloque de contenidos que se trabaje en las clases de educación física, prestan especial atención a las diferencias entre ambos sexos. Encontraron que existen relaciones positivas y significativas entre la atención, la motivación y el grado de satisfacción en las clases de EF, y que estos factores son determinantes en el comportamiento del alumnado con excepción del autoconcepto. Un elevado porcentaje de niños muestran simplemente satisfacción por las clases de educación física y es escaso el número de alumnado que se muestran muy satisfechos, en las niñas se da justamente el caso contrario. Todos los niños (100%) demuestran una actitud positiva hacia la EF, mientras que en las niñas este porcentaje es menor (83%), sin embargo, hay diferencia significativa entre algunos procesos de pensamiento de los estudiantes masculinos y femeninos. Un hallazgo importante es que la condición socioeconómica no influye en cualquiera de los procesos del pensamiento.

Gil (2008) presenta un trabajo colaborativo de varios autores para educar en valores desde la EF, realizado a través de un proceso de investigación acción entre profesores de EF, con instrumentos de evaluación para alumnado, profesorado y padres de familia. El enfoque principal fue la reflexión del alumnado sobre su propia actuación en las diversas tareas motrices, su comportamiento y las consecuencias que se derivan de éste. Los contenidos implementados y evaluados fueron el respeto al adversario, al compañero y a la norma, cooperación, disciplina, expresión de emociones y relaciones socioafectivas; con la

finalidad de asumir desde una perspectiva global el compromiso moral. En la revisión de su investigación, no se encontraron las evidencias empíricas o resultados de dicho estudio.

López-Rodríguez y González (2001) plantean el estudio de la satisfacción del alumnado, como uno de los temas que suscita mayor interés, se refieren a la satisfacción-insatisfacción como un estado psicológico expresado como resultado de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo, en la medida en que el objeto de la actividad satisface necesidades y corresponde a motivos e intereses del individuo. En cada persona, las vivencias afectivas son una expresión del proceso de satisfacción de sus necesidades. Para estos autores, las vivencias afectivas constituyen indicadores de la relevancia subjetiva que para cada individuo tienen los objetos, fenómenos, hechos y situaciones con los que se relaciona. Según se mueva el objeto de la vivencia (en este caso la clase de EF) entre los polos positivo y negativo, el sujeto podrá destacar entre el cúmulo de influencias que sobre él actúan, cuáles considera relevantes, sea por su matiz atractivo o repulsivo, cuáles le resultan indefinidas y cuáles lo impresionan como una mezcla de lo agradable-desagradable.

Esta motivación actúa de forma diferente según se trate de motivación intrínseca o motivación extrínseca. La motivación intrínseca proporciona diversión, un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, lo que da lugar a una mayor entrega y persistencia de la actividad; la motivación extrínseca se encarga de las recompensas externas de cualquier tipo que conlleve la participación, especialmente cuando es exitosa. Cada motivación tiene diferente grado de efectividad en la regulación de la actividad del alumno. Por ello, el estudio del contenido de la motivación, intrínseca o extrínseca, es importante para el profesorado, ya que le permite elaborar estrategias educativas dirigidas a potenciar el desarrollo del interés por la asignatura que imparte, como factor que garantiza un aprendizaje efectivo.

En su investigación López-Rodríguez y González (2001) evidencian los distintos niveles de satisfacción por la clase de EF y el impacto que tiene en la motivación por la clase de EF. Participaron 427 alumnos cubanos y chilenos entre los 11 y 18 años, utilizaron

un cuestionario con ítems tipo Lickert con 5 opciones de niveles de satisfacción por la clase de EF (desde máxima insatisfacción a máxima satisfacción). ¿Cuál es el grado de satisfacción que sienten los alumnos por las clases de EF individualmente y como grupo? ¿Cómo se manifiesta dicha satisfacción en correspondencia con la edad y el sexo de los alumnos? ¿Qué motivos intrínsecos o extrínsecos fundamentan la satisfacción o insatisfacción por las clases de educación física?

Los niveles de satisfacción por la clase de EF fueron estudiados a través de la técnica de V.A.I (Iadov) modificada por López, la cual permite evaluar tanto la satisfacción que sienten los sujetos como individuos y como grupo. La tendencia a la máxima satisfacción por la clase se expresa esencialmente a partir de motivos intrínsecos centrados en la actividad. La muestra de alumnos del Cerro, de 11 y 12 años de ambos sexos, evidencia un marcado gusto por los juegos, carreras y otras actividades (59,8 %) y por los deportes y competencias (30,2 %). Estos resultados no arrojaron diferencias significativas en relación con la muestra de alumnos de Castro de estas edades. Encontraron, que el 49,4% estaban en el nivel de máxima satisfacción, el 23,1% estaban más satisfechos que insatisfechos; el 24,1% estaban contradictorios o no definidos; el 1,17% estaban más insatisfechos que satisfechos y el 2,1% la mayoría mujeres entre 15 y 18 años, estaban en el nivel de máxima insatisfacción. En el caso de los niños de 11 y 12 años aumenta el porcentaje de niños motivados, el 69% de hombres y el 57% estaban en el nivel de máxima satisfacción; mientras el 8% estaban más satisfechos que insatisfechos; el 22 % estaban contradictorios o no definidos; y un 1,2% estaban en el nivel de máxima insatisfacción.

A una pregunta abierta sobre lo que no me gusta de la EF, las respuestas de los alumnos fueron: trotar, correr resistencia, ejercicios difíciles (volteretas, gimnasia, abdominales), la monotonía (siempre lo mismo), la forma en que el profesor da la clase, los castigos, el que no se comunica con el alumnado, las exigencias en la evaluación y las condiciones materiales en que se realiza la clase (clima, espacios, tiempo de duración, horarios). La tendencia a la máxima insatisfacción está asociada, de forma general, a motivos de carácter extrínsecos vinculado a la incorrecta actuación pedagógica y didáctica del profesor, a la no selección de los contenidos y actividades en correspondencia con las

necesidades e intereses de cada grupo de edades y a la falta de condiciones apropiadas para realizar su práctica.

García (2011) aplicó un programa de intervención educativa desde la EF, basado en competencias para mejorar actitudes, valores y la relación grupal; a un grupo de 23 alumnos del 5º curso de educación primaria en Villanueva del Arzobispo, Granada, España. Utilizó como técnicas, el cuestionario, el diario de la profesora y el portafolio digital; un trabajo muy completo que expresa las relaciones del diagnóstico inicial y los avances alcanzados. Entre los hallazgos encontró, una alta motivación del alumnado (78.3%) por las actividades de la clase, muy implicados en la tarea, y con alto grado de diversión. Con relación al respeto a las reglas, encontró, un acuerdo total (52.5%) y bastante de acuerdo (39.1%), con un 4.3% de alumnado que está poco de acuerdo. En relación a la resolución de problemas, el 26.1% está totalmente de acuerdo y el 56.5% del alumnado esta de algo a nada de acuerdo con la solución de problemas por sí mismos. El alumnado acepta las decisiones de la mayoría, aunque no esté de acuerdo (60.9%) y existe un 40% que está algo o poco de acuerdo. El alumnado valora y respeta a todos los compañeros por igual (70%) existe un 30% que está algo o poco de acuerdo. Por género, no encontró diferencias significativas. En relación a la docente investigadora, manejo como tema transversal la salud, con las demás unidades didácticas, tratando que el alumnado valore lo importante que es para su vida cotidiana la adquisición de hábitos posturales, alimenticios y la autonomía en la higiene corporal. Las problemáticas que detectó en la participación del alumnado, las atribuye a la atención dispersa, los intereses individuales, las interrupciones en el grupo, considerando que provocan la indisciplina. En cuanto a la actuación de la profesora en el programa de intervención, se consideró como mediadora del conocimiento y de conflictos, utilizo la reflexión en la acción a través del diálogo y tareas por la red.

En otro estudio exploratorio con una muestra de 75 alumnos de educación infantil de edades comprendidas entre 5 y 6 años, para valorar la posible relación entre la capacidad intelectual de los niños y la percepción que estos tienen de las situaciones, comportamientos y relaciones sociales que se establecen entre su grupo de compañeros (Palazuelo et al., 2011). Se utilizó la escala VANEPRO-1 (Valoración de las necesidades

educativas por el profesor), una adaptación del cuestionario VINES (Valoración por los iguales de las necesidades en el área de socialización) para aplicarlo en educación infantil y el test de dibujo de dos figuras humanas. La comparación de los resultados de las distintas pruebas permite considerar fiables las aportaciones de los niños, a pesar de su corta edad, pueden percibir y transmitir la información sobre las relaciones sociales que se establecen entre iguales en el grupo-clase y detectar las diferencias entre profesorado y alumnos. Los alumnos con puntuaciones más altas en factores cognitivos, sí tendrían más amigos y poseerían un mayor control emocional, sin embargo, la habilidad cognitiva no facilita el conseguir nuevos amigos o un mayor nivel de amistad. La evaluación de la capacidad cognitiva se establece a través de la evaluación de la misma por factores lingüísticos y de aprendizaje.

Aznar (2015) realizó un estudio experimental comparativo entre dos grupos de secundaria (16 alumnos de 1º y 30 alumnos de 2º grado) y dos grupos control (22 alumnos de 1º grado y 13 alumnos de 2º) aplicando un cuestionario y un programa para el desarrollo de valores, así, como entrevistas a 4 profesores. Sus hallazgos son relevantes porque utiliza la información de campo propiamente para establecer lo que sucede en la clase de EF; parte de lo que encontró en ambos grupos, es una mejora leve en el clima de convivencia en el aula, sin llegar a ser significativa; mejora notablemente la indisciplina del alumnado; en la relación, interés y comunicación entre alumnado y profesorado algunas veces es muy buena; perciben que el profesorado guarda respeto por sus sentimientos. Mientras que el grupo control en la aplicación final del test, pierde motivación por mantener la disciplina, empeora la relación, interés y comunicación, disminuye la cohesión de grupo y tiende a una competitividad negativa. Lo cual ratifica que la intervención educativa mejora la percepción del alumnado hacia la disciplina, un cambio actitudinal por el respeto e interés por los demás. En el análisis de entrevistas a profesorado; existe una mejora positiva en convivencia y relación con el alumnado, hay un cambio de conductas hacia el manejo de la disciplina (reforzador-castigo), el profesorado se vuelve más estricto conforme avanza el ciclo escolar; y entiende la necesidad de actuar de manera coordinada para la solución de conflictos; considera que realiza un esfuerzo importante para el manejo del alumnado de primero secundaria y va disminuyendo en los segundos grados.

Concluye que el programa aplicado para el desarrollo de valores ha tenido efectos relevantes en el alumnado, existe mayor presencia de valores de socialización y de personalización. En cuanto a los valores del juego limpio describen como muy importantes el respeto a las reglas, las buenas relaciones con los compañeros, las decisiones de grupo y la superación personal.

Fernández, González, Toja y Carreiro (2017) en su estudio describieron la opinión del alumnado hacia la EF y la actividad física, caracterizándolo en función de la valoración de la educación física y de las variables percepción de cualidades atléticas, práctica de las amistades, competencia física percibida y género. Participaron en este estudio 1273 alumnos (48.9% hombres, 51.1 % mujeres), de edades comprendidas entre los 10 y 18 años, de 26 centros de educación primaria y secundaria de Galicia. Como técnica de recogida de datos se utilizó el Cuestionario Internacional sobre el Estilo de Vida de los alumnos. Se realizaron análisis descriptivos y de cluster y encontraron una actitud positiva del alumnado hacia la EF, encontrándose diferencias significativas por género ($p < .01$). Cuanto más positiva es la actitud hacia esta (88.4%), mayor es la práctica de actividad física (90.4%). Desde el punto de vista de la socialización, realizan actividad con amistades (92.6%). El alumnado que presenta una actitud negativa hacia la EF; la escuela no les gusta nada, la práctica de actividad física les resulta indiferente o no les gusta mucho (50.7%) y tienen la percepción de tener una condición física por debajo de la media (9.9%). Nunca realizan práctica con sus amistades (16.1%). Cuanto más positiva es la actitud hacia la EF, mayor es la práctica de actividad física que realizan los alumnos.

Sánchez-Oliva, López, Amado, Leo y González-Ponce (2012) realizaron un estudio para comprobar las diferencias existentes en la percepción que los alumnos tenían sobre el desarrollo de valores en las clases de educación física, tomando como variables independientes el género, la importancia concedida a la asignatura y el nivel de práctica deportiva extraescolar; la muestra fue de 218 alumnos de ambos sexos, entre los 11 y los 19 años. En el análisis de los resultados, encontraron que el 60% de los participantes consideran la asignatura de educación física como importante o muy importante, mientras que el resto de alumnos la percibe como normal o nada importante. Los alumnos que

consideran más importante la EF registran mayores puntuaciones en la percepción del desarrollo de valores, un mayor número de conductas de respeto a las instalaciones y a los demás compañeros, una mejor cooperación para conseguir los objetivos de las tareas propuestas y una percepción de competencia basada en la valoración del esfuerzo personal en lugar de la comparación con otros. En relación al género se encontraron diferencias significativas en los valores de tolerancia y el respeto a los demás a favor de las mujeres.

Gómez (2002) en su investigación expresa diferentes categorías analíticas relacionadas con la problemática del género y las expone en relación con algunos de los problemas específicos que estos hechos sociales configuran en el campo de la enseñanza de la EF. En los procesos de constitución de la identidad personal, a menudo los niños aprenden representaciones estereotipadas de los roles masculino y femenino, siendo que estas representaciones estereotipadas, ocultan la necesidad de los grupos de poder de conservar determinado statu quo que permita o refuerce la distribución desigual del capital existente.

De Sousa (2014) analiza las implicaciones del profesor de EF y el desarrollo moral en educación infantil, en su artículo se encontró que existe una falta de conocimiento académico del profesor y de sus acciones pedagógicas para el manejo de situaciones conflictivas entre los alumnos, dadas las condiciones de representación social que se pueden experimentar en la clase y la reflexión para manejar una mejor actitud de resolución, lo que, debiera permitir al alumno la experiencia de una práctica en el sentido de acción, reflexión, acción, buscando coherencia entre sentimiento, pensamiento y acción motriz.

Pardo Arquero (2016) realizó un estudio con 626 estudiantes (333 hombres y 283 mujeres) de segundo ciclo de educación primaria, con edades entre 8 y 10 años, de 9 centros educativos públicos de Madrid y Andalucía. Utilizó el cuestionario de Casimiro ante las preguntas: ¿Para qué creen que sirven las clases de educación física?, y ¿Para qué creen que deberían servir? Los resultados mostraron que fortalecer el cuerpo y estar en forma es el objetivo más percibido y el más deseado por la muestra, seguido por

mejorar la salud y aprender habilidades gimnásticas; mientras que la diversión y aprender la técnica de diferentes deportes quedan relegados a los dos últimos escalones.

Asimismo, Pardo Arquero (2016) describe investigaciones de (*Casimiro, Dule, Gómez, Cobo Muñoz, Pardo Arquero y Avilés Fernández*) que manifiestan, el gusto por la EF de la mayoría de los alumnos (62.2%) y alumnas (37.8%); con el incremento de edad va decreciendo el porcentaje que manifiesta su gusto por el área, en mayor porcentaje en las niñas que en los niños, destacando en dicha práctica los aspectos afectivos y de relación social.

Ruiz (2013) realizó un estudio sobre las representaciones e imaginarios de los actores educativos acerca de lo corporal en una escuela primaria de la ciudad de Barcelona, haciendo foco en las clases de EF, así como las estrategias y dispositivos pedagógicos que ponen en juego los docentes. Los resultados muestran que, al interior de la escuela, las visiones de sujeto alumnado están muy atadas a los ideales de la modernidad, visto como depositario de saberes escolares válidos para el hombre del mañana, según los cuales sólo se puede pensar en un estado de continuidad y de progreso desde un conjunto de experiencias y vivencias homogéneas. Por ende, las nociones de subjetividad e identidad que permiten pensar al sujeto contemporáneo en el cotidiano de la escuela investigada están más acordes a subjetividades e identidades estables y fijas que a subjetividades como proyectos personales o estilos de vida en permanente cambio y transformación.

Macarro (2008) realizó una investigación sobre actitudes y motivaciones hacia la clase de EF, con 829 alumnos (376 hombres y 453 mujeres) de 19 planteles de bachillerato de la provincia de Granada. En los resultados destaca: la escasa práctica de actividad física en el 50% de los encuestados; en los motivos para una práctica de actividad físico deportiva refieren primero, el gusto por hacer deporte en un 59.5%; el segundo motivo, es para estar sano y en forma, y el tercero, es que el deporte les divierte en su tiempo libre. La valoración de las clases de EF fue positiva en un 74% de la población, sin encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres. Sobre los contenidos recibidos en la clase de EF: son en primer lugar los deportes colectivos (fútbol, baloncesto, voleibol, atletismo), luego,

al trabajo de condición física le dan una gran importancia con un 53%, así como el factor competición que se desarrolla muy a menudo. A partir de los estudios de las consideraciones del alumnado sobre la asignatura de EF, es posible develar la transformación que está operando dentro de dicho contenido, es importante resaltar que la actitud del alumno hacia la EF viene derivada de la intervención docente del profesional de la EF.

Con respecto a la valoración de los jóvenes hacia el profesor de EF: el 75% de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que son buenos profesionales, el 57% opinan que les prestan bastante atención a todos los alumnos, y un 42% piensan que solo les prestan atención a unos pocos. Con respecto al método de enseñanza que utiliza el profesorado, el 63% opina que les ayuda a progresar y el 37% no se encuentran satisfechos con las metodologías (Macarro, 2008).

Gaviria y Castejón (2016) en su trabajo cualitativo, con 81 alumnos (41 hombres y 40 mujeres) entre los 15 y 17 años; utilizando la técnica de observación y estudio de caso, se observaron 21 sesiones de EF con énfasis en los contenidos de deportes colectivos, la expresión corporal y condición física. El objetivo fue comprender las percepciones, emociones, vivencias y opiniones que tienen los estudiantes sobre los valores y actitudes que se generan en la clase de EF. Los resultados muestran, el compañerismo y la cooperación como los valores más importantes dentro de la práctica para los estudiantes; después, el conflicto y la competición, que tienen aspectos de carácter no deseado o negativo en la formación del alumnado. La igualdad de las mujeres en algunas actividades y su participación en ellas es otro punto negativo a la hora de reflexionar y comprender lo que se genera en la práctica.

Se evidenciaron actitudes y valores en relación con uno mismo y en relación a la asignatura (la seguridad en sí mismo, la autoestima, el autoconcepto, el deseo de aprender junto a una actitud positiva hacia la escuela, motivación o interés para crear estilos de vida saludable); se identificó que la clase de EF fortalece actitudes y valores como desinhibición y la relajación en el alumnado. Los valores y actitudes en relación con los

demás (alumnado y profesorado) dotan los aprendizajes de una mayor funcionalidad y aplicación con la realidad que vive el alumnado como sujeto social, y facilita el proceso para que el profesor sea consciente de una intencionalidad por el desarrollo de valores y actitudes positivas en el alumnado.

Abella et al. (2017) realizaron un estudio en base a los diez valores de Schwartz, fue un análisis exploratorio a través del cuestionario de valores personales en un grupo de 499 adolescentes (267 hombres y 232 mujeres). La jerarquía de valores obtenida indicó mayor preferencia por hedonismo, indicando que el disfrute personal es el primer activador de las motivaciones de los estudiantes, potenciado los dos valores que componen el tipo de orden superior trascendencia y apertura al cambio (estimulación e individualidad); es decir, disfrutaban buscando nuevos caminos, realizando actividades de estímulo, actividades nuevas, que supongan el disfrute a través del contacto con el riesgo, etc. Los valores menos preferidos fueron los relacionados con los tipos promoción personal y conservación. Se hallaron diferencias significativas en función de sexo en la importancia otorgada a benevolencia, universalismo, conformidad y seguridad. La jerarquía obtenida para los adolescentes en este estudio difiere de la obtenida para adultos en otras investigaciones. Los resultados pueden contribuir al desarrollo de propuestas didácticas encaminadas al aumento de la motivación del alumnado y a reducir el fracaso escolar.

Como se ha referido, son pocos los estudios que han aplicado la teoría de Schwartz en adolescentes; por ejemplo: *Boehnke y Wezel*, evaluaron los valores propuestos por Schwartz en 121 niños con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años, observando que las preferencias de los niños se estructuraban de acuerdo con los tipos de orden superior (trascendencia vs promoción personal; apertura al cambio vs conservación); sin embargo, los diez valores no aparecían estructurados como defiende la teoría de Schwartz (Abella, et al., 2017).

García-Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo y Amado (2012) valoraron el impacto que provoca el desarrollo de una campaña para la promoción de valores en la Comunidad Autónoma de Extremadura, a través del programa, denominado escuela del

deporte, se intervino en tres líneas de actuación, desarrollando talleres formativos con deportistas, padres y entrenadores. En el estudio, participaron 687 jóvenes (326 hombres y 361 mujeres), en edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, los cuales completaron un cuestionario encaminado a comprobar la eficacia y validez del programa. Los resultados destacan, el género de los alumnos y la práctica deportiva extraescolar como factores que miden la eficacia del programa de intervención. Un elevado número de participantes tras la participación en la campaña, reconoce haber reflexionado sobre la importancia del deporte en la transmisión de valores, las puntuaciones obtenidas disminuyen ligeramente al hablar del cambio en los futuros comportamientos como efecto de la asistencia a los talleres. En todas las variables se obtuvieron diferencias significativas, mostrando mayores puntuaciones las mujeres que practicaban deporte extraescolar de forma regular. Comprueban la importancia que el desarrollo de este tipo de estrategias puede provocar en la promoción de valores a través de la actividad física y el deporte en la comunidad.

Veroz (2015) realizó un análisis comparativo mixto, del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol iniciación de dos modelos: el modelo de competición Futgolines y el modelo competitivo de fútbol 7 de la Federación, con niños entre 4 y 7 años. Utilizó el cuestionario Deporteduca, que se validó con la intención de dar respuesta específica a la capacidad de incidencia de los formatos de competición, en el desarrollo de los valores de autonomía responsable, respeto, prosocialidad y satisfacción diversión. Se realizaron grupos de discusión y entrevistas individuales a niños, padres y formadores de uno y otro modelo. Se grabaron los partidos que posibilitaron el análisis de la posibilidad de desarrollo técnico-táctico de cada uno de los niños participantes en cada modelo competitivo. Los hallazgos indican similitudes entre ambos modelos de competición, en aspectos como el nivel de satisfacción-diversión experimentado por los niños o los beneficios que aporta la participación en competiciones deportivas para el desarrollo de la autonomía-responsable. Por el contrario, encuentra diferenciación en la intencionalidad de cada modelo. A medida que el formato se acerca más a resultados numéricos, de rendimiento deportivo puro se encuentra mayor justificación de comportamientos antideportivos si es para ganar el partido, y procura una mayor participación de los jugadores mejor dotados. El modelo alternativo Futgolines parte del respeto y desarrollo

homogéneo de todos los participantes, ante lo cual, los más hábiles se encuentran en ocasiones más desencantados ya que en cierta manera se limita su destacamento. Los hallazgos demuestran que los sujetos integrantes del modelo de futgolines denotan una motivación intrínseca, relacionada con la satisfacción que les genera el juego en sí, compartir buenos momentos con los amigos, independientemente del resultado deportivo logrado.

Cabello, Moyano y Taberero (2018) en su investigación analizaron diferentes procesos psicosociales en EF. Se examinaron variables sociodemográficas (edad, sexo y práctica de actividad física fuera del horario escolar) en relación a variables psicosociales (las actitudes hacia el docente y el área, estrategias motivacionales y clima motivacional percibido tarea-ego). La muestra fueron 422 adolescentes de diferentes cursos de educación secundaria obligatoria de la provincia de Córdoba, agrupados en 21 grupos-clase con una edad media de 14.1 años. Los resultados muestran que el alumnado más joven y los hombres presentan actitudes más positivas y una mayor motivación hacia la educación física, que las mujeres. Los hombres presentan unas estrategias y un clima motivacional orientado al ego, en mayor medida que las mujeres. En relación a la práctica de actividad física fuera del horario escolar, los que sí la practican son los que muestran una actitud más positiva hacia el área y al docente, así como unas estrategias y clima motivacional orientadas a la tarea. En relación con las actitudes que el alumnado desarrolla hacia la asignatura y el docente, los datos muestran la importancia relativa de las estrategias motivacionales y clima motivacional orientado hacia la tarea.

Cárcamo-Oyarzun, Wydra, Hernandez-Mosqueira y Martinez-Salazar (2017) realizaron un estudio que tuvo como objetivo analizar y comparar las actitudes hacia la EF de escolares chilenos y alemanes, centrándose en el grado de importancia que ellos le otorgan a la asignatura y en el grado de conformidad que tienen con las clases que están recibiendo, según país, género y curso. Fueron encuestados 2,748 escolares de las regiones de la Araucanía en Chile (50%), y del Sarre en Alemania (50%). Se utilizó el Cuestionario de Actitudes de los Escolares hacia la Educación Física. Los resultados indican que la mayoría de los escolares presentan actitudes positivas hacia la EF. se encontraron

diferencias significativas entre el alumnado de ambos países, en donde los escolares de Chile (3.62) le otorgan un mayor grado de importancia a la EF que los escolares de Alemania (3.44), mientras que los escolares alemanes manifiestan un mayor grado de conformidad hacia la EF que los escolares chilenos. Se establece que los hombres (3.82) le otorgan mayor importancia a la EF que las mujeres (3.62), mientras que en el grado de conformidad estas diferencias según sexo no se presentan. Encontraron una disminución en la importancia que los escolares le otorgan a la EF a medida que van aumentando de curso; en el caso de los escolares alemanes, existe una tendencia regular de esta disminución, con una Media de 3,85 ($\pm 1,08$) para los escolares de 5° año, a una Media de 3,15 ($\pm 1,11$) para los escolares de 11° año. En el caso de los escolares chilenos, es posible observar una disminución desde el 5° año ($M = 4,17 \pm 0,95$) al 9° año ($M = 3,85 \pm 1,01$), presentándose un leve aumento en el 11° año ($M = 3,93; \pm 1,03$). Los resultados de esta investigación indican que existe una favorable disposición del alumnado hacia la EF, la cual se debe aprovechar para lograr mejores aprendizajes.

La investigación de Blanco, Mayorga-Vega, Blanco, Peinado y Jurado (2019) consistió en comparar los perfiles de motivación hacia las clases de EF de niños y niñas mexicanos y españoles. La muestra total fue de 606 sujetos; 306 españoles (139 mujeres y 167 hombres) y 300 mexicanos (166 mujeres y 134 hombres), con una edad media de 10.7 años ($DE= 0.71$). El abordaje adoptado en la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo tipo encuesta. En los resultados del análisis multivariante y univariados se encontró que, los españoles en relación a los mexicanos mostraron mayores niveles de motivación en las clases de EF, así como en su regulación integrada e identificada, y menores niveles de desmotivación; mientras que, en los mexicanos se encontraron mayores niveles de regulación introyectada y regulación externa, así como mayores niveles de desmotivación en relación con los adolescentes españoles. En relación al género, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente podemos aseverar como todas estas investigaciones, sustentan el gran interés del alumnado por la clase de EF, y la importancia, del papel pedagógico del profesorado; de los contenidos didácticos; de la interacción social para propiciar actitudes

positivas o negativas; del desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y afectivas emocionales, para la creación o no de hábitos de actividad física saludable; el respeto y convivencia con el contexto social y ambiental.

1.6 Pedagogía de los valores

La formación moral desborda la consideración de asignatura en el sentido usual del currículo tradicional, se acoge en mayor medida a la transmisión de los bienes culturales; a la creación de hábitos y actitudes que hagan posible una convivencia con responsabilidad. El estimular una forma de comportamiento ligado a la vida y a la historia de cada grupo (a sus creencias, a su religión, a su ambiente), para lograr un comportamiento que se dirija hacia el imperativo del bien hacer, es una empresa poco comprendida en la actualidad; donde, el placer es el de la fácil obtención.

La mayor parte de los autores consultados consideran necesario incluir contenidos conceptuales, para una real pedagogía de los valores, y les surge la duda si: ¿habrá necesidad o no de crear un área con peso específico en el currículo que aborde la enseñanza de los valores?, al respecto, Puig (1995) considera necesario una asignatura propia, afirmando que ésta sería el lugar idóneo para reflexionar sobre la realidad cotidiana, las normas sociales vigentes, las acciones de los jóvenes y su coherencia con los principios y normas propios. Pero ésta, no puede quedarse solamente en conceptos, razonamientos o reflexiones, sino que, además, han de trascender a los comportamientos.

De aquí se desprende la necesidad de una pedagogía y didáctica que definan la forma de producir la transmisión de los valores. Normalmente nos movemos en dos posibilidades: Una forma, donde se enseñan actitudes inconscientemente, ya que la enseñanza no es neutra, está cargada de las convicciones del profesorado. Y otra forma, planificada y estructurada, con posibilidades más cercanas a los postulados humanistas de nuestros currículos.

Abella et al. (2017) en una crítica que hacen al programa educativo español expresan, que los valores se trabajarán de forma transversal en todas las materias, dando a entender que los valores no se pueden enseñar como el resto de las materias, sino que se transmiten de forma indirecta en la convivencia escolar. Consideran que, en una sociedad plural, este enfoque no es el adecuado, ya que, si bien cada materia incluye una serie de valores que deben ser enseñados a los alumnos se hace necesaria una asignatura que permita, según Puig (1996) desde la individualidad de cada sujeto, la construcción de un sistema de valores desde una mirada crítica, creativa y transformadora. Se hace necesaria entonces una revisión de los valores que priman en el sistema educativo, ya que no todo consiste en reflotar la economía, sino que es necesario formar en valores cuyas metas motivacionales favorezcan la convivencia en grupo, la solidaridad, el respeto, el esfuerzo, etc. Algo similar pasa en el currículo mexicano donde los valores son considerados como temas transversales propios de todas las asignaturas y responsabilidad de ninguna.

Una nueva fundamentación filosófica para la enseñanza de los valores se encuentra en pensadores contemporáneos como *Morín, Lonergan, Schutz, Dussel, Villoro* (López Calva, 2013) con nuevos métodos que parecen trascender las perspectivas tradicionales aceptadas como la enseñanza de los valores, la de clarificación valoral e incluso el razonamiento moral de Kolbergh, ya que, se centren en perspectivas que hacen énfasis en las operaciones de la conciencia del sujeto que valora y decide, y se sitúan desde la perspectiva de la moral como estructura, analizando la constitución del sujeto moral a partir de sus razones, motivos y toma de decisiones.

La educación de la libertad, pedagogía de las decisiones, educación desde la teoría de la valoración, son términos con los que los investigadores nombran estas nuevas aproximaciones metodológicas, que si bien, se sustenten en filosofías distintas, son muy convergentes en esta orientación desde el sujeto moral y sus procesos de decisión integralmente vistos; es decir, incorporando tanto el análisis y razonamiento como la afectividad y la interacción intersubjetiva en los procesos de valoración y decisión. Estos autores no analizan por separado los procesos cognitivos y los de valoración, sino que

estudian el fenómeno de valorar y decidir humano integrando juicio de hecho y juicio de valor (López Calva, 2013).

El éxito de la educación moral y formación en valores, será proporcional a la legitimación pedagógica de los mismos en el contexto de la institución; es necesario entender que se trata de un proceso que reclama tiempo, dedicación y constancia. No basta con reconocer la importancia de los valores y de su cultivo en el contexto familiar o escolar, es necesario que el educador le conceda importancia y sea portador de esos valores, la fuerza de la constancia, será la que convertirá un comportamiento deseable, en un hábito de conducta.

Los objetivos pedagógicos en relación a los valores que la escuela debe asumir⁹ responsablemente son: 1. Que el educando conozca y asuma los valores compartidos (beligerancia positiva). 2. Que el educando conozca y rechace los contravalores (beligerancia negativa). 3. Que el educando conozca los valores socialmente controvertidos y pueda optar autónomamente en relación a ellos (controversia entre neutralidad o beligerancia).

Es un hecho que el maestro asume su tarea pedagógica con una total implicación, ya que no puede despojarse de las partes más personales y profundas de su ser, como son sus creencias, sus estimaciones y sus opciones existenciales. La posición del profesorado en la dinámica de los valores, supone educar con el compromiso de transmitir los valores en los que honestamente se cree; en congruencia, con los supuestos axiológicos desde los cuales elabora el profesorado su propia escala de valores, y la orientación normativa que imprime al diálogo docente.

La neutralidad en el caso de la posición axiológica, sólo es aceptada, dado el caso, de la existencia de contradicción entre la alternativa axiológica personal y el rol profesional; es decir, cuando se presenta una incongruencia entre la fidelidad a los valores propios con los procedimientos o actitudes que la tarea profesional le exige adoptar en determinados momentos (García de Brens, 2005).

Es válido el modelo de profesorado que consciente y explícitamente renuncia a manifestar su toma de partido para facilitar que los alumnos puedan dialogar simétricamente y decantarse autónomamente por una u otra opción. En esta última opción, acorde con la concepción proactiva del encuentro pedagógico, el maestro asume una posición neutra con relación a expresar su preferencia de valor, a favor de involucrar a sus alumnos en una dinámica activa en el proceso de esclarecimiento de valores.

García de Brens (2005) expresa que el modelaje del maestro en cualquiera de sus vertientes, como acción comprometida o neutral, es una condición que se vuelve frágil en tiempos de la cultura de la imagen. La verbalización valorativa y comprometida es pedagógicamente pertinente si ayuda a que el educando pueda profundizar en el sentido racional y ético de su vivencia y de los modelos a que está expuesto.

El encuentro educativo se convierte en formativo cuando las expresiones del profesorado adquieren un significado para el alumnado. El contenido que el profesorado se esfuerza en transmitir, sólo es un hecho cuando el alumnado atribuye un simbolismo a las expresiones orales, a los gestos, a la forma como el profesorado se relaciona con los valores y con el conocimiento, y a la manera como asume su tarea profesional.

La educación no es neutra, y, por lo tanto, toda conducta del profesorado incidirá en el desarrollo cognitivo motriz del alumnado y por consiguiente influirá en su desarrollo personal hacia su formación integral. No olvidemos que, en las primeras edades, el alumnado aprende por imitación, a menor edad, mayor será la influencia del comportamiento ético del educador sobre el educando; la competencia percibida del alumno depende, en gran medida, de lo que aprenda del profesor, el refuerzo positivo no solo aumentará la competencia percibida del alumnado, sino que también aprenderá el valor hedonístico de la práctica física deportiva. Si el profesorado constantemente ofrece refuerzos negativos y críticos, siendo poco cordial con el alumnado (con problemas motrices o de autoestima) rápidamente éste aprenderá su propia incompetencia. La

formación del alumnado será más efectiva si existe coherencia entre ideales, valores, normas, actitudes, del profesorado, y lo que éste plantea en sus sesiones.

En definitiva, nuestro interés es que la educación posibilite vivencias personales, emocionales, afectivas, volitivas, motrices y no sólo cognitivas; desde la necesidad y excelencia de estar en condiciones de aceptar la contrariedad como vía o camino para respetar y aceptar como valiosa la diferencia y, por ende, entender que lo plural no es sólo una característica de nuestra sociedad sino algo bueno y valioso, que en sí mismo tiene potencia pedagógica en modelos educativos que procuren el progreso en los niveles de solidaridad, justicia y convivencia; hasta el respeto con autonomía a través del diálogo. En el ámbito de la investigación pedagógica como en el de la práctica docente, se debe prestar atención a aquellas dimensiones relacionadas con los sentimientos y no sólo con la razón; con la voluntad y el cultivo del esfuerzo y no sólo con la autoestima a través del suministro de reforzadores positivos.

Una situación que puede ser tomada como referencia para demostrar la inconsistencia entre intenciones y acciones (Gutiérrez y Pilsa, 2006), puede ser observada en las clases de educación física, en que los profesores insisten en trabajar las competiciones justificando la necesidad del alumno de aprender a ganar y perder. La vida, segundo ellos, se constituye de victorias y derrotas, por lo tanto, nada más oportuno que enseñar esos comportamientos a los alumnos. Por otro lado, se tiene evidencia que los profesores que proporcionan oportunidades a los alumnos para tomar decisiones, obtienen mejores resultados en cuanto a las actitudes favorables hacia la EF, que aquellos profesores cuyos métodos de instrucción no permitían a los alumnos tomar decisiones.

1.6.1. Dispositivos Pedagógicos

La pedagogía de la educación física en la escuela supone la construcción de un sujeto infantil o juvenil con habilidades motrices y corporales que le proporcionen diversas competencias para la vida. La incidencia que dichas representaciones tienen en las prácticas educativas en general, nos hace reflexionar sobre los aprendizajes corporales que se

producen en la clase y las adaptaciones curriculares requeridas frente a la diversidad de los sujetos.

Los procesos y dispositivos educativos no están contribuyendo suficientemente a la formación de mecanismos para el juicio moral, para el manejo de la afectividad, el tratamiento de la diferencia y la toma de decisiones, que contribuyan a mejorar la convivencia, y, a ejercer una ciudadanía responsable e informada que se oriente hacia el logro de la justicia, la inclusión y la equidad.

Ruiz (2013) reconoce una serie de dispositivos pedagógicos para la educación del cuerpo en la escuela y en la EF; a partir de reconocer la unicidad y singularidad del sujeto, la escuela se inscribe en él a través de mecanismos, estrategias y dispositivos que crea con el fin de educar, entendido este fin, como el de transformar al sujeto en otro. En el contexto actual, la escuela continúa cumpliendo este contrato tradicional, muy a pesar de los desafíos que las complejidades, diversidades y diferencias subjetivas le presentan.

Los dispositivos pedagógicos en las clases de EF contribuyen a la producción de cuerpos legitimados social y culturalmente, desde los discursos y las prácticas dominantes de la EF más tradicional. Estas prácticas están en concordancia con otros discursos de la educación en general, y encuentran una forma de expresión en la escuela, a partir de concebir, la libertad de la práctica como una forma de ejercer el gobierno de los sujetos.

Los dispositivos pedagógicos corporales prescriben la comunicación y el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela, al tiempo que facilitan procesos de individualización corporal; es decir, procesos en los que los sujetos describen una posición dentro de un campo de subjetividad o de un campo fenomenológico producido por una máquina subjetivante específica (Ruiz, 2013).

A grandes rasgos se expresan los tres dispositivos visibles en el estudio realizado por Ruiz (2013):

Dispositivo pedagógico 1: la negación de la singularidad. La singularidad es un modo de existencia que no es universal (es conceptual) ni particular (es individual), se trata de un modo de ser cuya pertenencia a la comunidad es en sí misma, una forma de existencia. Las singularidades que se expresan en las clases de educación física dentro de la escuela suelen ser un problema de poder entre profesorado y alumnado. En el cotidiano escolar algunas situaciones muestran cómo las lógicas escolares y de la EF son superadas por el alumnado, que muestran en sus singularidades verdaderas posibilidades de desarrollo. Los docentes reconocen que algunas propuestas como, las salidas y encuentros de alumnos con otros grupos, de otras escuelas, aportan las ventajas del encuentro, la socialización, la oportunidad para los chicos de conocer otras realidades y aprender de los demás.

Pero resulta interesante reconocer que este tipo de justificaciones funcionan desde la lógica de la carencia: conciben al alumno como un sujeto incompleto al que la cultura escolar y, en este caso, la cultura de la especialidad de la EF debe completar, ofreciéndole oportunidades de experiencias que le permitan constituirse en un sujeto social y culturalmente determinado, más que la posibilidad de poner en juego sus saberes, y organizarlos en otras lógicas y dimensiones de acuerdo al nuevo contexto o situación ofrecida. Esta concepción funciona desde la idea de que hay actividades importantes que a todos les resultarán interesantes, útiles y fundamentales, se asume que a todos les van a gustar; de este modo, el supuesto de universalidad arrasa las singularidades, es decir, lo propio y particular que distingue a un sujeto de otro.

La expresión de la singularidad que aparece en muchas ocasiones en las clases de EF es siempre un problema a resolver, más que una particularidad de los sujetos que ante situaciones comunes ofrecen respuestas diferentes en relación con los trazados que los han marcado en sus historias personales. Social y culturalmente, el niño no responde a las demandas de una comunidad basada en los principios de la universalidad, que determina cuáles experiencias debe atravesar y qué debe sentir o valorar en ellas. La singularidad muestra formas de acción, que puede tomar decisiones y por ende asumir sus

consecuencias, en este sentido, la negación de la singularidad resulta de negar la presencia de lo corporal que, como prácticas políticas, deciden cómo, cuándo y para qué tomar el poder.

Esta escena se asemeja a un sinnúmero de situaciones de la misma naturaleza que se viven en muchas escuelas, situaciones comunes en las que la norma, la autoridad y el poder entran en crisis; se quiebran ante quienes, al no reconocer el lugar desde el que las reglas se imponen, recurren a otro tipo de acciones a partir de las singularidades que los distinguen y constituyen como sujetos.

Dispositivo pedagógico 2: El estrecho ojo de lo negativo. Frente a una propuesta educativa que persigue la victoria motriz (dentro del contexto de la competencia deportiva y la reproducción de habilidades técnicas), más que el placer lúdico; o la invención de estrategias tácticas y la comprensión de las lógicas internas de los juegos; se pierden otros objetivos de la EF, tales como: la adquisición de habilidades cognitivas, expresivas, comunicacionales y sociales, que requieren otras propuestas de enseñanza y, por ende, otras representaciones del sujeto infantil del aprendizaje.

Sostener que los aprendizajes de la EF en la escuela son un aporte a la vida corporal y motriz de los sujetos infantiles es asumir el desafío de que cada sujeto transforme lo aprendido, según las experiencias que atraviese. Los acontecimientos vividos tanto en las clases de EF como en las actividades extraescolares mostraron que esa transformación tiene sentido siempre y cuando se ponga al servicio de una competencia de naturaleza corporal y motriz, cuestión que se ve garantizada además por el sujeto del aprendizaje que acude a la escuela.

Algunos docentes no contemplan que el potencial de la EF puede ser más amplio y provechoso para los sujetos, sino que lo diluye en aspiraciones más bien acotadas, el profesorado no responde o no incita al alumnado a participar desde sus diferencias. Si todo proceso de constitución subjetiva supone reconocerse a partir de un *otro* como una condición que hace a la conformación de identidades (corporales, sexuales, culturales,

étnicas o raciales) nunca estables ni fijas, sino en un continuo hacerse y deshacerse, ese proceso sucede, en primera instancia, desde el reconocimiento de la diferencia de los sujetos.

Esa negación opera como un dispositivo pedagógico que se justifica desde lo instruccional, encaminándose hacia la transformación del sujeto en alumno, hacia el logro de subjetividades escolarizadas. El cumplimiento de dicha meta justifica la intensificación de dispositivos discursivos pedagógicos reguladores, llevando a mayores y más diversificadas estrategias de interiorización. La escuela registra esas diferencias como negativas porque no puede comprender que las condiciones actuales ya no son las del pasado, sino desafíos que exigen, por ende, reinventar comprensiones y explicaciones que se ajusten a lo que acontece. Ver las diferencias como negativas (en lugar de verlas como expresiones de existencia a partir de otras concepciones y modos de experiencia) pierde de vista que las diferencias son el producto de algo más íntimo de los sujetos: las relaciones que entablan consigo mismos y con el medio.

Dispositivo pedagógico 3: La libertad de la práctica como el gobierno de los sujetos. Es un error de la escuela abordar los contenidos tradicionalmente, y perder de vista el contexto actual de la calle o de las tecnologías, estas cuestiones median en la relación, la posibilidad de optar, cambiar y probar está en estas cuestiones de cotidianidad. En las demandas de la actualidad, es un error ir por el camino de una sola respuesta posible (la pedagogía memorística), la organización de la clase y de la enseñanza en la clase de EF reproducen la organización de la escuela, en primera instancia, producen un dispositivo de dependencia y control de los cuerpos y del movimiento de los niños bajo la propuesta única de la docente en defensa, a su vez, de una única respuesta.

Además, ello reduce las posibilidades de los niños y las niñas a procesos de síntesis, de ajustes, de acotamiento, más que de descubrimiento, de indagación, de exploración lo que permite enriquecer al sujeto que luego deberá optar, decidir, crear, ajustarse a las diferentes oportunidades de la vida en la que se encuentre.

El control de lo corporal de forma heterónoma, llama a responder al deseo externo, más que interno, desconociéndose uno mismo. Este desconocimiento da lugar al tratamiento de los cuerpos como cosas y no como vivencias (como afectividad, sentimiento, voluntad, etc.); en definitiva, va en contra del principio que el currículo y el discurso educativo oficial depositan en los centros y en cada uno de los maestros que pretenden educar al alumnado de forma integral.

Finalmente, cuando los docentes no entienden las estrategias de aprendizaje que los niños y las niñas despliegan, entonces implementan dispositivos para controlar de alguna manera esos elementos que operan en la construcción de las prácticas corporales de los sujetos infantiles presentes durante la enseñanza (Ruiz, 2013).

Los dispositivos pedagógicos se obturan ante otros cuerpos en la escuela hasta tal punto que desconocen lo que están buscando. Interesados en alcanzar objetivos imposibles, dado que los sujetos sobre los que piensan no son los mismos que planearon, terminan por asfixiar las prácticas corporales y motrices posibles. Por ende, cabría la posibilidad de volver a preguntarse: ¿cómo pensar en una pedagogía que no desconecte a los sujetos de sus mundos íntimos (sino más bien todo lo contrario), sin caer en la distracción de una tarea sin rumbo y sin objetivos? ¿qué elementos de la EF deberían transformarse para tal fin? ¿es posible imaginar otras corporeidades en la clase que no traicionen a las intenciones o finalidades de una educación física escolar? ¿Qué elementos son necesarios pensar en la conformación de corporeidades que fracturen las corporeidades hegemónicas dominantes?

Resulta necesario anunciar entonces, la presencia de sujetos complejos, diversificados y diferentes en cuyas experiencias se reelaboran saberes que permiten contribuir a los cambios necesarios para la transformación de una educación infantil que los integre y deje de excluirlos. Quizás sea posible aportar nuevos sentidos y significados escolares que posibiliten otras dinámicas para la organización de las tareas educativas, re-significando otros saberes, discursos y prácticas corporales y motrices en cuanto experiencias de vida que dan forma a la escena escolar. No pudiendo ignorarse en este camino las experiencias docentes como narrativas que buscan una identidad en contextos de cambios y

transformaciones anunciadas que llevan a cuestionar, sin lugar a dudas, ciertos discursos dominantes e históricamente contruidos, anclados a estructuras de poder que, en el presente, no hacen más que aumentar la brecha generacional.

Debemos entrar en un proceso prolongado de autoformación que nos permita quitar nuestras propias máscaras, aquellas que no nos dejan ser, ni pensar por nosotros mismos. Como nos los recuerda *Gilles Deleuze* (citado en Molina y Heredia, 2013), los disfraces son parte integrante y constituyente de la repetición, la máscara es el verdadero sujeto de la repetición. Máscaras que encubren la compulsión a la repetición, la reaparición de lo mismo, la reducción de la diferencia a lo idéntico, el uso del poder, la seguridad de la violencia institucionalizada; en si el predominio de la totalidad que ahoga nuestra originalidad.

Actuar en este mundo caracterizado por niveles nuevos de complejidad y contradicción, le implica a la educación preparar a los individuos y sus comunidades a adaptarse a estos cambios y responder a los nuevos contextos. Por lo que, este proceso de *autoformación* supone autonomía, autoanálisis y una búsqueda prolongada y conflictiva sustentada en el reconocimiento del otro y en el autoreconocimiento, así como en la recuperación del valor de la dignidad.

1.6.2 Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de los valores

La investigación para la enseñanza de los valores revela la importancia de la conducta del profesorado sobre las actitudes del alumnado, como el aspecto medular para un aprendizaje efectivo.

No solo los dispositivos pedagógicos (que describen las actitudes estilos y conductas del profesorado hacia la enseñanza de los valores), se consideran un aspecto negativo para formar en valores. También, los contenidos curriculares de los cursos han influido negativamente en la enseñanza; dado que, no se presta debida atención a la manera en que los individuos aprenden, ni lo que realmente influye en sus vidas. Es decir, se modifican

contenidos, se utiliza un nuevo lenguaje más a tono con los tiempos actuales, sin tener en cuenta las estructuras del aprendizaje que se puedan observar. Una eficiente respuesta para la enseñanza de los valores en la comunidad en general, será abrirse a un nuevo aprendizaje a través de una ética no meramente teórica, sino práctica, desde los más bajos niveles cognoscitivos.

Al respecto, Devís y Pérez-Samaniego (2009) presentan cuatro principios éticos complementarios que orientan la acción pedagógica en EF; a partir del respeto a las personas y a los grupos, tratan de llevar el discurso ético más allá de los códigos y la simple declaración de que algo es bueno o malo. Se trata de favorecer la comprensión del valor de nuestras actuaciones en circunstancias concretas, así como sus consecuencias, a través del razonamiento y la argumentación.

El principio de utilidad, valora y asegura en la medida de lo posible, que lo que se aprende y el modo en que se aprende proporcione el máximo beneficio y el mínimo daño. Uno de sus usos, se refiere al compromiso de que las actividades propuestas lleguen y puedan ser realizadas por la totalidad del alumnado, a pesar de su heterogeneidad, por ello, deben plantearse las estrategias y adaptaciones que sean necesarias; ejemplo de ello, es que los beneficios educativos se asocien más al proceso de la práctica que el resultado que surge como consecuencia. Otra aplicación, es que se debe tener muy presente la posibilidad o el riesgo del daño derivado de nuestra actividad docente, ya que, no todo lo que se aprende en la clase de EF ni todas las consecuencias son positivas.

El principio de justicia, se refiere al derecho de las personas y grupos sociales a beneficiarse de las acciones educativas en igualdad de condiciones, dando un trato igual en aquello que sean iguales, y distinto en aquello que los difiera. Considerando que, ante una desigualdad de oportunidades, deben aumentarse las oportunidades de aquellos que posean menos oportunidad.

El principio de capacitación o empowerment, hace referencia al poder que puedan conseguir las personas para definir, analizar y actuar sobre sus problemas y toma de

decisiones. La capacitación entendida como práctica, implica la toma de conciencia de una situación y la consecuente acción social, que según *Paulo Freire* y *Stephen Kemmis* (citados en Devís y Pérez-Samaniego, 2009) consiste en: *escuchar*, para comprender los temas que preocupan; *dialogar*, para establecer, identificar y priorizar los problemas; y *actuar*, para llevar a la práctica los cambios que los participantes han acordado en el diálogo. Las experiencias educativas de capacitación en EF deben tender hacia el fomento de la concienciación relativa a los problemas sociales que pesan sobre la actividad física, como paso indispensable para la emancipación.

El principio de responsabilidad, hace referencia a las consecuencias y obligaciones que derivan de las acciones personales, profesionales y sociales de los docentes. La responsabilidad es una mezcla de heurística del temor (considerar el temor permite a los docentes anticipar las consecuencias del poder que ejerce su acción sobre el alumnado) y ética del cuidado (como el compromiso que las personas adquieren consigo mismas, con los demás y con el medio en que viven por la asimetría en el poder).

La igualdad y equidad, es otro principio pedagógico para el abordaje metodológico de los valores, Gómez (2002) considera que el profesorado de educación física debería procurar ir más allá de las prescripciones legales que impiden la discriminación y protegen los derechos de las personas, e instalar en la clase un clima de igualdad entre mujeres y hombres tanto en el plano de sus intervenciones verbales como no verbales. El profesorado debe intervenir sistemáticamente para estimular comportamientos y climas de igualdad, libertad y respeto en el comportamiento corporal personal. Intervenir para corregir o puntualizar cuando los niños y niñas evidencian conductas discriminativas hacia la identidad sexual y hacia el respeto por el otro.

Algunas consideraciones para el docente, que deberían convertirse en objetivos pedagógicos:

- ✓ Permitir que el grupo progrese hacia la competición cooperativa, ayudando en la puesta en práctica de los contenidos procedimentales (Devís y Peiró, 1997).

- ✓ Facilitar el conocimiento, la comprensión y el análisis de los elementos socio - afectivos que pueden frenar el avance del grupo, como por ejemplo la competencia entre pandillas y la agresividad (Devís y Peiró, 1997).
- ✓ Considerar que la actividad física y el deporte, tanto escolar como extracurricular, son hábitos saludables y que deben situarse como hábitos o conductas habituales, incluyéndolos dentro del estilo de vida (Gutiérrez, 1995).
- ✓ Creatividad frente estructuras de juego que imitan los valores de una sociedad competitiva como la nuestra, proporcionando más actividades cooperativas que competitivas (Gutiérrez, 1995)
- ✓ Evitar el establecimiento de diferencias entre los hábiles y los menos hábiles.
- ✓ Prestar atención no solo al resultado, también al proceso de aprendizaje.
- ✓ Concienciarse de que las expectativas que el docente tiene sobre el alumnado influirán sobre el alumnado.
- ✓ Se evitará la transmisión sistemática de valores, promoviendo la reflexión, ya que en la vida los jóvenes deberán elegir, valorar por sí mismos, y deberán orientarse de forma acertada tanto en su vida personal, como social.
- ✓ Conseguir que el alumnado vea a las sesiones de nuestra área no como un medio de demostrar superioridad sobre los demás, evitando que la agresividad sea una cualidad valorada.
- ✓ Ayudar a superar el antagonismo competición y cooperación, a partir del respeto tanto de los compañeros como de la normativa del juego, es como se alcanzará una plena satisfacción y se conseguirá que el juego tenga sentido.
- ✓ Evitar que la competición se equipare con superioridad, ya que no son pocos los que consideran a la victoria dependiente del fracaso de otros.
- ✓ Comentar en clase las incidencias acaecidas en los grandes espectáculos deportivos y reflexionar acerca de la repercusión que éstos tienen en los medios de comunicación y su influencia sobre la población.
- ✓ Las clases serán el lugar ideal para fomentar la colaboración y solidaridad, respetando no solo la opinión del resto, sino también los diferentes niveles de habilidad existentes. Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y éstas deberán ayudar a clarificar posturas, intereses y valores. El docente solo intervendrá en aquéllos en los que no sean capaces de resolverlos por sí mismos.
- ✓ Evitar planteamientos que favorezcan o permitan cualquier tipo de discriminación, ya sea sexista, racial o física. Para ello será necesario considerar los contenidos típicamente femeninos a un mismo nivel que los masculinos. No olvidemos que la educación mixta supuso la supresión de lo femenino, como forma de acabar con esa discriminación, universalizando el modelo masculino.
- ✓ Actuar con coherencia, como ya se ha comentado, evitando, por ejemplo, ser intransigentes en un momento y permisivos en otro para la misma situación. los alumnos y deportistas necesitan un código de conducta al que atenerse, y éste debe tener cierta coherencia (Gutiérrez, 2003).
- ✓ Evitar la infracción de las normas, que por otro lado han de ser definidas con claridad y con la suficiente flexibilidad de acuerdo al nivel del grupo.
- ✓ Promover la filosofía del juego limpio.

1.6.3 Consideraciones didácticas para la enseñanza de los valores

En un proyecto didáctico en valores, lo deseable es que, la relación entre los agentes del proceso educativo se establezca con base a una igualdad de la conducta moral en el aula, caracterizada por factores relativos a las interacciones donde debe haber independencia axiológica del profesorado respecto al alumnado; autonomía moral del educando; y una demanda explícita por una definición de compromisos de ambos.

En estas relaciones, un aspecto relevante para un sinnúmero de investigadores (Carreiro da Costa, 2009; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Murcia y Cervello, 2003) ha sido la importancia de la conducta del profesorado sobre las actitudes de los alumnos hacia la EF; causada por el estilo de enseñanza, la metodología empleada en clase, el tipo de liderazgo, y la más importante, la calidad de las interacciones con el alumnado.

Seirul.lo (1995) considera que lo educativo de las prácticas físicas y deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos (factores exógenos), sino lo realmente educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas (factores endógenos) que permitan al alumno comprometerse y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo en el respeto a los objetos y a los demás.

En el contexto de la educación en valores el profesorado deberá estar consciente del compromiso que implica participar en un proceso donde en principio él es asumido como un modelo, a tales fines las siguientes recomendaciones didácticas pueden considerarse como principios normativos (García de Brens, 2005).

- ✓ En una escuela pluralista les será permitido a los profesores exponer sus valores dentro de los límites que proceden de su función y los principios de la institución en que se inscribe su docencia. La defensa de sus valores dependerá de la clase de valores que el maestro permite que entren en juego, ante determinados valores es preferible optar por la neutralidad.
- ✓ La opción adoptada, por la defensa de sus valores o por la neutralidad, el maestro deberá explicarla a los alumnos y justificarse ante ellos si es preciso; deberá explicar cuál es su papel y sus motivos ante la defensa o la neutralidad.

- ✓ Los maestros deberán disponerse a la crítica de sus alumnos. Tanto ante la opción de neutralidad como de toma de partido, el alumno podrá cuestionarle el papel asumido. Deberá advertir que se le puede escapar cierta tendenciosidad, aún en el caso de la neutralidad.
- ✓ Ante las cuestiones de controversia social, que son objeto de opinión, el maestro deberá explicar que no actúa como experto; o sea que sus puntos de vista son sólo opiniones, que no tiene más autoridad que la de cualquier otro ciudadano.
- ✓ Hay asuntos que demandan una toma de posición con carácter de imperativo categórico, o sea no admiten la neutralidad, como son aquellos asuntos indeseables por principio ético o pedagógico.
- ✓ Se eliminan las posturas encubiertas, coercitivas, impositivas, y la inhibición irresponsable.
- ✓ Cuestiones controvertidas socialmente serán introducidas a discusión de los alumnos como asuntos sobre los que no existe en la sociedad consenso generalizado, con independencia de la posición que él decida tomar.
- ✓ Temas de valores socialmente controvertidos serán sometidos a discusión de los alumnos según la relevancia y actualidad social de la cuestión controvertida y el grado de conflictividad social de la controversia
- ✓ Ante cuestiones controversiales y valores en conflicto, si el maestro está ideológicamente muy comprometido, deberá contar con que le será muy difícil mantener una postura neutral.
- ✓ Definir el grado de responsabilidad que está dispuesto a asumir, otorgará coherencia al comportamiento del agente educativo.
- ✓ Como principio la neutralidad debe ser un recurso estratégico, sobre todo ante valores en conflicto cuando el maestro no esté seguro de cuál es la mejor opción, pero una vez haya optado por esta elección no debe ceder a la demanda de que fije una posición, si él considera que no debe hacerlo.

Asimismo, para la intervención del profesorado en relación a la igualdad de género durante las clases de educación física, Gómez (2002) propone algunas recomendaciones didácticas para evitar sistemáticamente intervenciones que reproduzcan estereotipos (como, hagamos defensa hombre a hombre, cada cual sigue a su hombre, con fuerza... etc.).

- ✓ Al organizar equipos evitará seleccionar primero a los niños y luego a las niñas. También evitará elegir primero a las niñas más aptas en fuerza y velocidad antes que a las otras.
- ✓ Al necesitar a un alumno para demostrar un movimiento, seleccionará alternativamente a mujeres y hombres.
- ✓ Al plantear las clases no prescribirá tareas para niños y tareas para niñas, dedicando su atención preferente a la tarea de los niños. El contenido de la clase deberá ser el mismo para todo el grupo y el grupo deberá participar de la negociación en la elección de los contenidos.
- ✓ Utilizará fotos y demostraciones de atletas mujeres y hombres.

- ✓ Procurará que los niños y niñas elaboren progresivamente la trama de relaciones que determinan la asignación de roles a mujeres y hombres en la sociedad (relaciones políticas, económicas, etc.), en el marco de la enseñanza de los contenidos propios de la disciplina y la interacción de estos con otras áreas de la escuela.
- ✓ Durante los juegos motrices, tendrá en cuenta que gran parte de los estereotipos limitadores que hombres y mujeres (particularmente) se autoimponen en la vida cotidiana se aprenden durante los juegos infantiles en los procesos de asignación de roles y atributos (pasarle la pelota o no a las niñas, pasársela a los hombres que tiran más fuerte, etc.).

Estas son oportunidades para que en el marco de la interacción en clase, profesorado y alumnado reflexionen sobre el sentido del respeto a sí mismos y a los otros; el proporcionarles modelos personales en su vida cotidiana relacionados con la no discriminación y la equidad entre géneros, en la promoción de todos los valores éticos y morales que te hacen ser mejor persona.

1.6.4 Estrategias para la enseñanza aprendizaje de valores

Para el progreso del desarrollo del juicio moral de las personas, es necesario que experimenten un conflicto cognitivo, que les induzca a pensar que sus razonamientos pueden ponerse en duda. Los conflictos cognitivos, y en nuestro caso los conflictos motrices, tienen lugar en situaciones de interacción entre iguales y cuando los dilemas morales son considerados desde puntos de vista distintos. El hecho de interactuar con otros, confrontando opiniones y perspectivas, permite replantearse las propias posturas e iniciar un proceso de restauración del modo de razonar sobre determinadas cuestiones morales.

En el transcurrir histórico del ser humano se han utilizado diversas estrategias y técnicas para la enseñanza aprendizaje de los valores, la más frecuente, ha sido la transmisión social de los mismos, se transmiten para que cada persona los interiorice en su propio sistema mediante refuerzos y modelos de conducta deseables; éste modelo es uno de los métodos más criticados debido a la carga de adoctrinamiento que se le atribuye, a la imitación y aceptación de valores impuestos. Como se expresó anteriormente, han existido varios paradigmas educativos, y estos, se han utilizado indistintamente en el sistema educativo. Son muchos autores que definen que, para una verdadera adquisición o

aprendizaje de valores, la pauta está en las formas estratégicas de enseñanza, sean escolares, familiares o sociales.

Los paradigmas educativos que más se han utilizado para enseñar en valores son: la inculcación de valores, la clarificación de valores y el desarrollo del razonamiento moral. Según *Kevin Ryan* (citado en Hersh et al., 1988) pueden identificarse cuatro estrategias básicas:

La primera, es *la exhortación*, que consiste en hablar a los educandos de lo que es correcto y de lo que no, invitándolos a comportarse en un sentido y no en el otro. No debe evitarse hablar de lo que es considerado bueno o correcto. En general esta forma consiste en instruirlos en el orden a que vivan con un conjunto de patrones o normas. La exhortación puede variar desde formas intensamente emotivas hasta otras más sutiles e ingeniosas basadas en un razonamiento cuidadoso.

La segunda forma, consiste en *los modelos morales*, presentados a los educandos en su ambiente de formación, es decir, en la influencia a través del ejemplo. Cada persona observa variadas conductas e imita algunas. Un importante aspecto del aprendizaje por imitación es que el aprendiz tenga sentimientos positivos hacia la persona que muestra la conducta ejemplar. Las posibilidades de que el alumno adquiriera la tendencia a actuar con ciertas orientaciones son mayores si el sentimiento es positivo.

La tercera forma, consiste en *la creación de expectativas*, es decir, en preparar situaciones o en realizar actuaciones que orienten al alumno a comportarse en un sentido deseado. Se trata de crear ambientes que estimulen un cierto tipo de comportamiento, como la cooperación. El proceso de conformarse a las expectativas promueve la adquisición de determinados valores o aprendizajes morales.

La cuarta forma, es *la experiencia*, es decir, aprender haciendo a través del involucramiento de los alumnos en experiencias preparadas para promover su desarrollo moral.

Actualmente se promueven otras formas para la enseñanza aprendizaje de los valores que van desde la reflexión de la cotidianidad y contexto del alumnado (derechos, obligaciones, autonomía, postura) hasta las posturas críticas para la construcción de la personalidad moral. A continuación, describiremos algunas estrategias para el desarrollo de valores que consideramos importantes para incluirlas en nuestra actuación docente:

La estrategia para la construcción crítica de la personalidad moral (Puig 1995), es vivencial; busca descubrirse y explorarse a sí mismo, ver las razones que hacen aceptable la perspectiva de los demás y dudar de las propias razones; en definitiva, a través del diálogo se percibe de verdad a los demás y se duda de las propias perspectivas. La percepción y reconocimiento de una problemática moral depende de la experiencia, de la sensibilidad y del intercambio de vivencias en un diálogo argumentado; se comprende mejor aquello que se ve con los propios ojos, cuando se vivencia aquello que se problematiza para concientizarlo.

Las herramientas que propone Puig (1995) para el desarrollo de la conciencia moral están constituidas por el juicio moral, la comprensión y la autorregulación. Estas son un conjunto de procedimientos o disposiciones que permiten la deliberación y la dirección moral en situaciones de conflicto o realidades controvertidas. Hacen posible medir dialógicamente con los demás, la propia identidad biográfica y la justificación de criterios y comportamientos morales.

El juicio moral, capacita al sujeto para expresar opiniones razonadas sobre lo que debe ser en situaciones de conflicto que enfrenta a lo largo de su vida; en esta estrategia, se busca aportar razones que permiten justificar las opiniones y conductas morales relacionadas con los problemas, para construir mejores formas de vida e identidad moral, además, aporta la forma universal de la reflexión moral. Se define como un proceso de decisión deliberada en situaciones morales concretas, que presentan más de una alternativa.

La comprensión, resalta la dependencia de la reflexión moral en situaciones concretas y contextuales para encontrar medios correctos de aplicar los criterios y valores generales a las situaciones particulares; para conseguirlo apela a la razón y al diálogo, pero también al sentimiento y a las emociones, así como a la benevolencia y al amor.

La autorregulación, apunta al esfuerzo que lleva a cabo cada sujeto para dirigir por sí mismo su propia conducta. Un trabajo de autodirección en situaciones de conflicto ha de permitir un alto nivel de coherencia entre el juicio y la acción moral, así como la progresiva construcción de un modo de ser realmente deseado. Lo anterior, se logra intensificando la relación consigo mismo, hasta que cada individuo se convierte en sujeto de sus propios actos y es capaz de planificar su conducta de acuerdo a puntos de vista propios.

La capacidad crítica, se expresa en la rectitud, en el uso de los instrumentos de reflexión y de acción moral, y en la voluntad de usarlos de modo realmente correcto.

El trabajo de construcción moral cuenta con ciertas guías de valor que, sin fijar de antemano sus resultados, puede orientar o conducir el proceso de elaboración moral de las situaciones conflictivas y de las controversias que plantea la realidad. Las guías de valor pautan el trabajo de elaboración moral, al modo de líneas u horizontes valorativos que no marcan con precisión cómo deben ser las cosas, pero, en cambio, nos dicen en qué dirección, han de encaminarse los procesos de dilucidación y dirección moral. Se expresan respecto a las guías de valor en dos direcciones: primero, como aplicación de los valores a las realidades controvertidas para aclarar su significado y para orientar la intervención en ellas; y, segundo, como reformulación del mismo sentido de los valores a la luz de los problemas que plantean las nuevas controversias morales.

El diálogo, constituye el componente esencial de los procedimientos morales, las emociones y sentimientos no son únicamente su motor sino también una de las condiciones constitutivas del juicio, la comprensión y la autorregulación. La construcción crítica de la personalidad moral supone dialogar con la realidad, con los implicados y con la tradición, y

ello, se logra suponiendo un diálogo en condiciones ideales (juicio moral), en situaciones contextuales (comprensión) y un diálogo consigo mismo (autorregulación).

En síntesis, en la construcción de la personalidad moral, la crítica se expresa en la tematización de situaciones injustas o moralmente controvertidas, en el uso correcto y eficaz del juicio moral, en la comprensión crítica y la autorregulación, y en el aprovechamiento de las guías de valor que la tradición ha ido cristalizando. Por otra parte, las destrezas morales críticas, dependen de los dinamismos que pone en juego el diálogo y del efecto motivador y esclarecedor que produce una sensibilidad emocional fina.

La apariencia inmediata y simple percepción de una situación como moralmente conflictiva, depende de una capacidad emocional, que permite sentir que otra persona u otra colectividad están amenazadas o están sufriendo una injusticia. La incapacidad para apreciar el dolor ajeno, y para tematizar moralmente un hecho, es, ante todo, una limitación emocional, es una falta de simpatía y de compasión. Sin embargo, el papel de las emociones no termina aquí, sino que se expresa de modo específico en cada uno de los instrumentos de la conciencia moral. Los sentimientos son la base de la percepción de algo como moral. Difícilmente encontraremos un juicio moral bien formado sin un desarrollo paralelo de las capacidades empáticas.

La habilidad que permite ponerse en la situación de otra persona, constituye una de las condiciones emocionales de la asunción ideal del rol, condición a su vez del juicio moral. Pero si los sentimientos tienen un papel en la constitución del juicio moral, su contribución es fundamental en los procesos de comprensión de las situaciones singulares moralmente relevantes. En tales circunstancias, los sentimientos son el detonante de nuestros primeros juicios intuitivos sobre los hechos que nos ocurren o que simplemente percibimos. El dolor, la culpa, la indignación o la humillación son algunos de estos sentimientos, que están en la base de los procesos de comprensión. Pero los sentimientos juegan también otro papel importante en la resolución de los problemas morales concretos y contextualizados con que se enfrentan los sujetos. Nos referimos al cuidado, a la atención, a la piedad, a la benevolencia, a la solidaridad, o al amor. Todos estos sentimientos

intervienen, junto a criterios de justicia y equidad, cuando se intentan solventar conflictos morales.

Finalmente, en la autorregulación, junto a sentimientos que han aparecido y que son comunes a todo comportamiento moral, actúan fuertes tendencias motivacionales basadas en sentimientos de vergüenza y de autorrespeto. La autorregulación tiene una vertiente externa que recae en todos aquellos que reciben los beneficios o perjuicios de nuestra conducta. Ahí intervienen los sentimientos anteriormente mencionados, pero la autorregulación tiene también una cara interna que enfrenta a cada sujeto consigo mismo, y que desencadena los sentimientos de rechazo o de aprecio de la propia imagen y conducta. Mantener un comportamiento deseado, es una fuente constante de autorreconocimiento y de bienestar consigo mismo, que actúa como elemento motivador clave (Puig, 1995).

La estrategia de comunicación personal, según Gutiérrez (2003) es utilizada durante el proceso de enseñanza, consiste en presentar un amplio rango de actividades al alumnado para proporcionarles vías de elección y participación; animarles a evaluar su propio progreso y manifestar sus sentimientos; proporcionarles oportunidades para el liderazgo y la cooperación; introducir la mediación de los compañeros como técnica para resolver conflictos, entre ellos; enseñar a los alumnos a reconocer los sentimientos de los demás; introducir temas cotidianos ocurridos fuera de clase como materia de análisis, elegir, modificar y diseñar actividades que resalten la colaboración y la igualdad; crear desafíos para los alumnos a sus propios niveles; evitar actividades de corte eliminatorias y desarrollar definiciones novedosas de triunfo.

Las estrategias para el desarrollo del juicio moral de Buxarrais et al. (1997) se basan en la discusión de dilemas morales de Kohlberg; en el diagnóstico de situaciones, en el autoconocimiento y expresión; en el desarrollo de competencias autorreguladoras; en el desarrollo de la perspectiva social y la empatía; y en el análisis y comprensión de temas moralmente relevantes. *La estrategia de discusión de dilemas morales*, pretende crear conflicto de valores en los alumnos y, junto con ello, ayudarles a reestablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. En este proceso el alumnado considera sus propios

valores a propósito de temas moralmente relevantes, dilucidando entre lo que considera correcto o incorrecto. Los dilemas pueden ser hipotéticos o reales según el contenido o la situación analizada.

Algunas orientaciones para la aplicación y discusión de dilemas: *Primero*, presentar el dilema mediante una lectura, o en forma escrita o gráfica. *Segundo*, comprobar la comprensión del dilema, recapitular. *Tercero*, tiempo de reflexión individual y selección de alternativa por escrito. *Cuarto*, discusión del dilema, exposición individual o pequeños grupos hasta llegar a la plenaria. *Quinto*, reconsideración de posturas iniciales, argumentos que sustenten su postura o exposición de situación similares a la del dilema.

En la elaboración del dilema se deben plantear conflictos adecuados a la edad y la experiencia de los alumnos. Durante la aplicación es importante crear una atmosfera adecuada, motivante; no obligar a nadie a expresar su opinión; favorecer la interacción entre el alumnado, no dominar la discusión; dialogar sobre la pregunta central del dilema y plantear otras cuestiones y transferirlas a la vida real¹⁰.

El diagnóstico de situaciones, es una estrategia que tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática, así como las posibles consecuencias de ellas, a partir de un diálogo organizado. Esta estrategia intenta ayudar a pensar, analizar, criticar y juzgar la realidad que nos rodea.

Para la aplicación del diagnóstico, *primero*, se les informa al alumnado la situación real o ficticia a conocer, se les pide a los alumnos que individual o colectivamente busquen hechos y datos significativos en relación con el problema; *segundo*, encontrar unos criterios para enjuiciar la situación, valorar las consecuencias de las diferentes alternativas posibles; *tercero*, desglosar algunos niveles en los que se mueve la persona; *cuarto*, discutir colectivamente las repercusiones de las decisiones adoptadas por los protagonistas; *quinto*, conseguir una postura consensuada entre los miembros del grupo; *sexto*, emitir un juicio sobre la situación planteada.

Para desarrollar esta estrategia de diagnóstico de situaciones, es necesario: *explicar* la dinámica de la actividad, *presentar* el problema o situación de forma oral, escrita o gráfica, *dejar* clara la decisión que ha elegido el protagonista; *clasificar* las preguntas orientadoras de la reflexión para facilitar la comprensión del problema y clarificar los pasos para hacer el diagnóstico; *organizar* al alumnado en pequeños grupos, *respetar* los principios de colaboración, participación y diálogo, *establecer* responsable de mediación, de descripción de las participaciones, de acuerdos y exposición de lo discutido; *motivar* la discusión en grupos; cada pequeño grupo debe explicar el trabajo realizado y conclusiones a las que han llegado; y para finalizar la actividad se puede *intentar* llegar a un acuerdo colectivo de todo el grupo, que incorpore las opiniones más destacables de la discusión final.

La estrategia de autoconocimiento y expresión o clarificación de valores, contribuye a que el alumnado realice un proceso de reflexión que les permitirá tomar conciencia y responsabilidad respecto a sus pensamientos, sus valores y sus emociones. Este proceso ayuda a adquirir más confianza y seguridad en sí mismo y a enfrentarse constructivamente con las situaciones conflictivas, posibilitando una participación más consciente en una sociedad democrática.

La clarificación de valores requiere un proceso que permita a la persona analizar de manera crítica y creativa su entorno, y a la vez, ayuda a elegir de forma autónoma y racional los propios principios de valor. En este proceso de reflexión es necesario seguir tres pasos: Primero; *selección*, proceso cognitivo que requiere libertad para decidir lo que cada uno valora y aprecia; esta decisión se toma después de considerar las diferentes alternativas y sus consecuencias. Segundo; *apreciación*, proceso emocional donde interviene la afectividad; el alumnado ha de apreciar y disfrutar de su elección y disponerse a defenderla públicamente. Tercero; *actuación*, referida a la conducta, a actuar de acuerdo a la elección hecha, ya que lo que valoramos y apreciamos ha de constituirse como guía de nuestra vida.

La estrategia orientada al desarrollo de competencias autorreguladoras, capacita al alumnado para regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno donde viven, se basan en criterios personales propios. La autorregulación¹¹ y autocontrol¹² de la conducta permitirán al alumnado conseguir objetivos personales que faciliten un mejor autoconcepto y un grado de autoestima superior. Ayudan a comportarse en función de criterios consensuados o escogidos desde afuera, y a equilibrar posibles discordancias de la propia conducta. Esta estrategia puede agruparse en dos bloques:

En el *primer bloque*, se trabajan las condiciones para desarrollar el proceso de autorregulación con presencia del profesorado, e incluyen actividades que desarrollen habilidades y destrezas en el alumnado para facilitar y optimizar el autocontrol en el ámbito escolar y social. Se consideran los programas de acción pedagógica que permitan aprender técnicas de autoobservación (permiten al alumnado analizar su comportamiento, sus causas y efectos, con el objetivo que tomen conciencia de su conducta y sea capaz de analizarla como espectador); autodeterminación de objetivos (busca modificar la conducta del alumnado en función de criterios preestablecidos, en los grados inferiores los criterios se pueden imponer desde la visión del profesorado, en los grados superiores los criterios son propuestos por el alumnado); y autorrefuerzo (motivar al alumno intrínsecamente, utilizando las técnicas de autocontrato).

En el *segundo bloque*, se incluyen las actividades que suponen la práctica de la autorregulación por parte del alumnado, y el desplazamiento del protagonismo del profesorado, en vía de lograr la autorregulación frente a los problemas académicos y sociales. Se deben promover actividades de ajuste de conductas, sentido de la responsabilidad, técnicas de autocontrol, autorregulación del estrés y de la tensión, técnicas de autoverbalización y verbalización.

La estrategia para el desarrollo de la perspectiva social, permite asumir roles distintos y comportamientos para juzgar moralmente una situación; se promueve a través de la técnica del role playing (dramatización o juego de papeles), consiste en la dramatización de una situación relevante en la que se plantea un conflicto de valores. Permite al alumnado

comprender que las demás personas tienen puntos de vista distintos del propio; considerar y anticipar esos puntos de vista en una situación concreta donde haya un conflicto; y, relacionar y coordinar las distintas perspectivas, sin olvidar la postura personal.

En el *role playing* se trabajan aspectos interpersonales, racionales y afectivos para la toma de decisiones; también se desarrolla la habilidad para resolver conflictos, la capacidad para asumir las consecuencias derivadas de una toma de decisión y el compromiso para llevarla a cabo. Esta técnica considera tres elementos necesarios para el juicio: *La percepción directa del conflicto* (¿Cómo veo yo la situación?, ¿cómo creo que los otros lo ven?, ¿cómo la interpretan realmente?). *El pensamiento* (¿Por qué? y ¿sobre cuáles argumentos?). *Vivenciar los factores emocionales o afectivos* (¿qué es lo que siento o sentiría?, ¿que sienten los demás?).

La aplicación del *role playing*¹³ se desarrolla en cuatro fases: entrenamiento y motivación, preparación de la dramatización, dramatización y análisis final o comentarios.

La estrategia para el desarrollo de la empatía (rol model), tiene como objetivo fomentar el conocimiento (nivel cognitivo) y la empatía (nivel afectivo), hacia personajes que han destacado positivamente por sus acciones o su línea de vida, busca estimular al alumnado para que lo consideren como punto de referencia concreto en algunos aspectos de su vida (nivel conductual). Esta técnica es un recurso valioso de análisis de la información y de la comprensión crítica alrededor de problemas relevantes para la educación moral (juicio y acción).

La aplicación del *role model* pasa por tres fases: la primera, *elaborar* una pequeña narración de la vida del personaje, o sobre algún hecho relevante; disponer de una fotografía del personaje o del hecho para conocer las ideas previas. La segunda, *dar lectura* al texto de la biografía seguido de una narración de algún hecho significativo. La tercera, *crear un espacio* para la interrogación personal, que posibilite la coherencia entre el juicio o valoración y la acción o comportamiento. Igualmente se pueden generar preguntas sobre la temática, elaborar un dilema, realizar actividades de transferencia del conocimiento, incidir en el significado de los conceptos debatidos.

La estrategia para el análisis y comprensión crítica de temas moralmente relevantes, busca potenciar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre el alumnado, profesorado y demás implicados en el problema que se discute. Esta técnica busca aclarar las problemáticas personales y sociales vividas, donde existe conflicto de valores. Se trata de discutir sobre aquello que preocupa al alumnado, con la intención de entender críticamente las razones que tienen los implicados, y de comprometerse en la mejora de la realidad. Se pretende analizar colectivamente los valores que intervienen en la toma de decisiones sobre temas socialmente controvertidos.

Los pasos para la aplicación de esta estrategia son cinco: *Primero*, presentar temas controvertidos, que tengan sentido y sea comunicable (escrito, gráfico, audio, película, música, etc.). *Segundo*, comprensión previa del texto, entender el contenido y realizar una interpretación personal, subrayando lo destacable y describiendo su aportación. *Tercero*, comprensión científica de la realidad, conocimiento que se ha producido al respecto. *Cuarto*, comprensión y crítica, confrontación de las razones de todos los puntos de vista de la controversia, elección en colectivo de los aspectos más interesantes para establecer un diálogo. *Quinto*, comprometerse activamente en la transformación de la realidad que se ha considerado. El profesorado interviene a lo largo de la discusión para matizar o precisar aspectos surgidos en el debate.

La investigación ha definido un rumbo estratégico que encamina a mejorar de forma más abierta y eficiente, la construcción de la personalidad moral de los individuos. Todas las estrategias descritas son totalmente aplicables a la EF y deporte escolar, teniendo como tarea pendiente, construir dilemas cotidianos presentes en la clase de EF y en tiempos extraescolares, así como los propios de la actividad física inmersos en los espacios sociales y públicos.

Precisamente en este avance de proyectos por mejorar la calidad de vida y educación ético y cívica del alumnado, se han presentado algunas iniciativas y proyectos exitosos de

actividades físicas o deportivas que promueven los valores desde una perspectiva de la moral en acción, como:

*Juga Verd*¹⁴ (Juega Verde) es un nuevo modelo de competición para los juegos deportivos escolares donde la finalidad será educar en valores a través de un programa que implica a todos los agentes posibles y que potencia el trabajo en valores y el uso de las nuevas tecnologías; potencia el juego limpio, la deportividad y el pasarlo bien por encima del ganar. Las competiciones deportivas de los juegos escolares del Baix Llobregat, Barcelona, han implantado un nuevo sistema de puntuación en el que se premiará a los equipos, las aficiones y los equipos que jueguen limpio. Una iniciativa pionera en España que pretende ayudar a la formación de los niños, de forma que se puede dar la circunstancia que la liga acabe siendo ganada por un equipo que haya ganado menos partidos que otro pero que haya actuado con mayor juego limpio (Consejo Deportivo del Baix Llobregat, 2013).

Con esta herramienta se busca hacer un cambio en el modelo competitivo actual y apostar por una alternativa realmente original y diferente respecto al deporte federado donde los valores tengan un papel protagonista. Este proyecto de trabajo tiene un fin social sin fines de lucro, donde involucra a la comunidad hacia el desarrollo de valores para mejorar la calidad del ciudadano en formación.

De momento, el nuevo sistema funciona en las competiciones de fútbol 7, fútbol sala, voleibol, balonmano y baloncesto, desde la categoría prebenjamín hasta alevines, lo que implica a 5,000 de los 16,000 niños que compiten en los juegos escolares del Baix Llobregat. Con el nuevo sistema, en cada partido se reparten diez puntos: tres puntos corresponderán al marcador final, siete dependerán del juego limpio que demuestren los equipos en el terreno de juego, así como la afición en las gradas. Para determinar el reparto de puntos se recogen las votaciones de los árbitros, de los técnicos, del público, de los tutores de grada; que valorarán diferentes criterios como: la puntualidad de los equipos, si los jugadores se animan entre ellos, si respetan las decisiones arbitrales, o si el público tiene un comportamiento cívico.

Otro proyecto estratégico es el que promueve la Fundación Real Madrid (tiene como objetivo hacer del deporte un elemento eficaz para la educación y el desarrollo integral de la personalidad de quienes lo practican, fomentando los valores de la práctica deportiva y la promoción de ésta como instrumento educativo (Ortega et al., 2010). El planteamiento de actividades socioeducativas que mejoran la salud y la calidad de vida del alumnado, es el medio principal que utiliza la Fundación Real Madrid para lograr estos fines. La intención es dar un servicio educacional y formativo, siendo el disfrute y diversión de los participantes la clave para poder alcanzar los objetivos.

En las escuelas sociodeportivas se trabaja con el proyecto de formación *Por una Educación Real: Valores y Deporte*¹⁵ con la intención de dar la importancia que se merece a la transmisión de valores educativos a través del deporte, se desarrollan herramientas didácticas teórico prácticas que puedan ayudar al profesorado en su labor docente. Propone un modelo educativo de la competición; las estrategias implementadas en las escuelas sociodeportivas de fútbol (Ortega et al., 2012) y baloncesto (Ortega et al., 2015) tienen el objetivo de explicitar la importancia que los valores tienen en la actividad físico deportiva, ofertando programas como: La alineación de los valores, tarjeta blanca, iniciación al valorcesto, dibujando valores, competir para compartir...valores, aprendiendo con valorcito, encestando valores, el póster de los valores, el partido empieza en casa y entrenando fútbol enseñando valores. Cada uno de estas estrategias tiene su propio material impreso y digital para el desarrollo de los valores.

El modelo comprensivo que presenta para la enseñanza de los contenidos en valores educativos tiende a establecer una relación positiva en la interacción alumnado-profesorado, jugador-entrenador y crear un clima de confianza y comunicación. Como propósitos esenciales promueve: cultivar la perseverancia, establecer lazos de comunicación con los alumnos, explicar siempre el porqué de las cosas, ser un ejemplo, promover el pensamiento crítico, fomentar la adopción de perspectivas, superar las propias limitaciones, desarrollar la capacidad de preguntar y escuchar.

Este se puede considerar un excelente proyecto de intervención didáctica para el desarrollo de los valores, de manera fácil puede retomarse su fundamentación y hacer una transposición didáctica hacia las clases de EF. Cada estrategia tiene guías metodológicas muy explícitas que desarrollan a través de la actividad física los valores de respeto, autonomía, motivación, igualdad, autoestima, salud y compañerismo. En su estructura, contempla las guías para orientar al profesorado en la enseñanza de los valores educativos, así como los fundamentos técnicos tácticos individuales y colectivos.

Es importante aclarar que la base metodológica del proyecto está muy bien elaborada y permite el desarrollo de valores; sin embargo, no podemos estar ajenos a considerar que el concepto general es parte de un gran negocio económico en una sociedad capitalista con un trasfondo social implícito.

Para finalizar, podemos resumir que las estrategias metodológicas para el desarrollo de valores van desde: identificar situaciones morales; reflexionar individualmente sobre las mismas; y escribir el contenido de dicha reflexión. Compartir estos contenidos con los compañeros; preguntar, socráticamente; fomentar la discusión entre los alumnos; decidir en forma individual; compartir la decisión; derivar implicaciones para la acción; apreciar y valorar; escoger las creencias y conductas; afirmarlas públicamente cuando sea apropiado. Elección de alternativas propuestas; elegir libremente o elegir después de una consideración y sus consecuencias; y actuar sobre las creencias.

También consideramos a todos aquellos autores que han implementado proyectos de intervención educativa para educar en valores desde la educación física; sean propuestas pedagógicas, programas de intervención, estrategias didácticas, dilemas o actividades propiamente para la promoción de los valores (Aznar, 2015; García, 2011; García-Calvo et al., 2012; Guerrero, 2014; Lorente, 2004; Macarro, 2008; Miraflores, 2006; Ortega et al., 2012).

El mundo de las emociones y de los sentimientos podría ser considerado con toda justicia como la herramienta estratégica de todas las herramientas morales. Su presencia e

intervención es, a la vez, anterior y simultánea a todos los esfuerzos de reflexión y acción moral (Puig, 2005).

Notas

¹ <https://deconceptos.com/ciencias-sociales/etica>

² <https://deconceptos.com/ciencias-sociales/etica>

³ Ver <http://dle.rae.es/?id=CESMXhy>

⁴ Ver artículos completos donde hace una amplia explicación del fenómeno cultural de la educación del cuerpo y movimiento, Vizúete (2005). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8464>

⁵ Ver apartado 1.6.4, donde se desarrollan parte de estas estrategias.

⁶ <https://www.significados.com/eticidad/>

⁷ Vizúete (2005, p. 161) usos y costumbres como: liturgia religiosa, participación folklórica, actividades de juegos y deportes autóctonos, vestido, saludos y formas de relación social, aprendizajes profesionales relacionados con el cuerpo, aprendizajes corporales de exigencia relacional, de salud personal e íntima o habilidades necesarias para conseguir desplazarse o el propio sustento.

⁸ Pedrero cita varias investigaciones de autores, como: Figley, 1985; Dauer y Pangrarazi, 1989; Harrison y Blakemore, 1989; Aicinema, 1991; Browne, 1992; Luke y Cope, 1994; Moreno y Hellín, 2001; Sánchez Bañuelos, 1996; Torre, 1998; Ponseti y otros, 1998; Pierón, 1999; que desarrollan diversos estudios sobre intereses y actitudes de los alumnos hacia la educación física.

⁹ Buxarrais y otros (1997, pág. 76, 82 - 85). Neutralidad y Beligerancia (manifestar una postura de preferencia o no, en relación a un objeto o sujeto y actuar en relación a ello). Valores Compartidos (aquellos valores que en el contexto social son aceptados de forma general). Valores No Compartidos y Contradictorios (aquellos valores que no gozan de aceptación social, llamados contravalores). Valores No Compartidos y Controvertidos (aquellos valores que no son percibidos como contradictorios y es legítimo que los posean algunos individuos).

¹⁰ El núcleo de la actividad es un dilema moral, pero conviene antes que el alumnado realice una pequeña investigación en su entorno para conocer más detalles del problema planteado.

¹¹ Es el proceso comportamental de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Para autorregularse es necesario conocer las variables externas e internas que influyen en la persona, manipulándolas siempre que sea necesario para conseguir los objetivos deseados (Buxarrais y otros, 1997).

¹² Es el resultado comportamental consistente en no llevar a cabo una respuesta de alta probabilidad, la respuesta no solamente está determinada por la persona, sino por su autorregulación en las propias decisiones (Buxarrais y otros, 1997).

¹³ El desarrollo de todas las estrategias y de estas fases en particular se puede consultar ampliamente en la obra de Buxarrais y otros (1997).

¹⁴ Consejo Deportivo del Baix Llobregat, Barcelona (2013). Ver video <http://youtu.be/dos-82tYvU8> y dossier <http://appef.blogspot.com/2013/12/juga-verd-play-los-valores-y-la.html>

¹⁵ Ver https://www.realmadrid.com/StaticFiles/RealMadrid/img/pdf/Folleto_Basket.pdf

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

2.1 La Educación en México

El Artículo 3°. Constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019), expresa que:

Toda persona tiene derecho a la educación...corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica...La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje...Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Garantizada por el *Artículo 24*, la libertad de creencias; dicha educación será *laica* y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: Será *democrático*, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; Será *nacional*, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; Será *equitativo*, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las

desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. Será *inclusivo*, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; Será *intercultural*, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; Será *integral*, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar; Será de *excelencia*, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (p. 5 y 6)

Para hacer realidad estos principios, es fundamental plantearnos qué mexicanos queremos formar y tener claridad sobre los resultados que esperamos de nuestra educación. Se requiere, además, que el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para alcanzar estos resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos de México.

2.2 Ley General de Educación (LGE, 2019)

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar sus fines.

Esta nueva Ley, garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República (*Art 1. Ley General Educación, 2019, p. 1*). El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que

hagan efectivo ese principio constitucional (*Art. 2. Ley General Educación, 2019, p. 1*). Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será: I. Universal, al ser un derecho humano que corresponde a todas las personas por igual; II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación; III. Pública, al ser impartida y administrada por el Estado; IV. Gratuita, al ser un servicio público garantizado por el Estado; V. Laica, al mantenerse por completo ajena a cualquier doctrina religiosa (*Art. 7. Ley General Educación, 2019, p. 3*).

En el Capítulo I de esta Ley, sobre las funciones de la nueva escuela mexicana dice a la letra: *Art. 11*. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. *Art. 12*. En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para: I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo; II. Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social; III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso; IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, y; V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos. *Art. 13*. Se fomentará en las personas una educación basada en: I. La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; II. La responsabilidad ciudadana, sustentada en valores como la honestidad, la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, entre otros; III. La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político, y; IV. El respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza y de los temas sociales, ambientales y económicos, así como su responsabilidad para la ejecución de acciones que garanticen su preservación y promuevan estilos de vida sostenibles (*Ley General Educación, 2019, p. 6*).

En el Capítulo II de esta Ley, sobre los fines de la educación la educación, se considera que tiene como objeto desarrollar valores: En el *Art. 15*. I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional; II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general; III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas; IV. Fomentar el amor a la Patria, el aprecio por sus culturas, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores, símbolos patrios y las instituciones nacionales; V. Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias; VI. Propiciar actitudes solidarias en el ámbito internacional, en la independencia y en la justicia para fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas, el cumplimiento de sus obligaciones y el respeto entre las naciones; VII. Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país; VIII. Inculcar el respeto por la naturaleza, a través de la generación de capacidades y habilidades que aseguren el manejo integral, la conservación y el aprovechamiento de los recursos naturales, el desarrollo sostenible y la resiliencia frente al cambio climático; IX. Fomentar la honestidad, el civismo y los valores necesarios para transformar la vida pública del país, y; X. Todos aquellos que contribuyan al bienestar y desarrollo del país (Ley General Educación, 2019, p. 7 y 8).

En el Capítulo IV, sobre la orientación integral; *Art. 17*. La orientación integral en la nueva escuela mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde con este criterio. *Art. 18*. La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente: I. El pensamiento lógico matemático y la alfabetización numérica; II. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos; III. El conocimiento tecnológico, con el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, manejo de diferentes lenguajes y herramientas de sistemas informáticos, y de comunicación; IV. El conocimiento científico, a través de la apropiación de

principios, modelos y conceptos científicos fundamentales, empleo de procedimientos experimentales y de comunicación; V. El pensamiento filosófico, histórico y humanístico; VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización; VII. El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad; VIII. El logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos; IX. Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad; X. La apreciación y creación artística, a través de conocimientos conceptuales y habilidades creativas para su manifestación en diferentes formas, y; XI. Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica (Ley General Educación, 2019, p. 9 y 10).

2.3 Educación en valores

La educación es el activo más valioso con el que cuenta México. Es una actividad determinante para el desarrollo de las personas y un motor para el progreso de la sociedad. Es también una palanca eficaz del cambio social, un medio para promover las virtudes ciudadanas y desarrollar la cultura política democrática (INEE, 2018).

La importancia de expresar los fines educativos establecidos en las leyes, es para resaltar la bondad de la teoría - discurso, y el repensar que, en cada fin, está implícito un valor a desarrollar, vivenciar y compartir desde la práctica cotidiana, tanto con uno mismo, como con los demás; y éstos, forman parte integral de nuestra investigación. La tendencia a unificar, principios éticos y morales y las concepciones de lo que significa ser un humano educado, permite abordar la educación en valores como una educación para la interacción del ser humano.

El Sistema Educativo Mexicano siempre ha pretendido influir sobre la dimensión ético moral del educando, es por ello, que para generar conocimiento al respecto del tema de los valores, no hay como recurrir a los actores educativos que manifiestan en condiciones cotidianas sus creencias y percepciones al respecto.

2.3.1 Los valores en el currículo educativo mexicano.

El currículo de Educación Básica en México, incluye la enseñanza de los valores como un tema importante para apoyar la formación integral de los niños. El contenido implícito de la educación moral se manifiesta en el tipo de relaciones que el alumnado vive en las situaciones cotidianas, y éstas se materializan en la escuela, en los vínculos con el maestro, con los padres, con los otros alumnos, con las personas del entorno y con el entorno mismo, incluyendo la postura hacia la ciencia y el conocimiento. La formación ética se sintetiza en la necesidad de asumir y experimentar valores como formas cotidianas de relación que expresan el respeto y el aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

Los programas de estudio de la educación básica de 1993 promovían objetivos de formación ética en dos planos: específico y transversal. En lo específico, en la educación primaria y secundaria, los contenidos y objetivos de la formación en valores se ubicaban en la asignatura de Educación Cívica en primarias, y, Civismo y Orientación Educativa en secundarias; y en el plano transversal, se manifestaba en la intencionalidad del plan de estudios en su conjunto, se abordaba en temas y actividades de las diferentes asignaturas que daban oportunidad a una reflexión cívica y ética; ambos planos, con la intención de promover una educación moral que radicará en la capacidad de distinguir la diferencia, de argumentar la elección propia y convivir respetuosamente con distintas posturas (SEP, 1993).

Para el año de 1997, se pretendió adoptar una propuesta de apoyo para el desarrollo de valores sustentada en el modelo de una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores de Buxarrais et al. (1997), propuesta que tenía múltiples convergencias con el currículo mexicano. En ese momento, se planteaba la necesidad de

incorporar en la formación continua de docentes y en futuros docentes, elementos que permitieran promover en los alumnos la formación de valores personales firmes y de normas de convivencia basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia. Sin embargo, fue triste ver que, en la burocracia del Sistema Educativo, y en la cotidianeidad de las escuelas, esta propuesta quedó inconclusa, ya que no hubo una formación adecuada para llevarla a cabo, convirtiéndose en un proyecto desligado del currículo propiamente.

En 1999, buscando la consolidación de una formación ciudadana en el alumnado, se cambió el nombre de la asignatura de Educación Cívica a Formación Cívica y Ética, en el nivel de primaria y secundaria. El objetivo general fue proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que el alumnado desarrollara la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en sociedad. Se hacía énfasis en la democracia como forma de vida; utilizando la estrategia del trabajo en grupo. El enfoque de enseñanza tenía un propósito esencialmente formativo, promovía el conocimiento de sí mismo, el amor a la patria, el respeto al estado de derecho, el respeto a los derechos humanos, la formación del juicio ético y los cambios de actitudes necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad (SEP, 1999).

Durante los primeros años del siglo XXI, se hicieron esfuerzos de renovación curricular y articulación de la educación básica, iniciando con algunas reformas, con un enfoque por competencias: en el 2002, tuvo un cambio radical la malla curricular de las Escuelas Normales Superiores; en el 2004, cambió el programa de estudios de preescolar; en el 2006 el de secundarias y en el 2009 el de primarias.

En la medida que el cambio de enfoque de los programas para la formación en valores no resultaba del todo, y buscando una estrategia de apoyo para impulsar de manera sistemática la formación cívica y ética de niños y adolescentes, en el 2007 se edita una guía didáctica de formación cívica y ética para la educación básica; como herramienta para fortalecer el área de desarrollo personal y social del alumnado y profesorado, contando con material de apoyo para el maestro de primaria (SEP, 2007).

Esta guía fue una propuesta transversal por unidades didácticas. Las orientaciones formativas estaban referidas al: conocimiento y cuidado de sí mismo, sentido de pertenencia a la comunidad a la nación y a la humanidad, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, apego a la legalidad y sentido de justicia, respeto y valoración de la diversidad, comprensión y aprecio por la democracia, manejo y resolución de conflictos, y participación social y política.

El trabajo transversal permitiría desarrollar en los alumnos conocimientos habilidades y actitudes cívicas y éticas, a través de la reflexión sobre situaciones cotidianas, incorporando los valores para la toma de decisiones en las que se apela a los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas del currículo. Las competencias cívicas y éticas que se consideraron en esta guía de 2007, fueron las mismas competencias que se propusieron posteriormente en el programa de estudios 2011.

Precisamente a partir del 2011, se culminó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) como una política de formación integral de los estudiantes, a partir de un perfil de egreso, se consolidó un plan y programa de estudios con propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados.

Los principios que orientaron la enseñanza de la asignatura de formación cívica y ética en el programa de estudios 2011 fueron: Los valores inscritos en el marco constitucional. La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. La construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo, partiendo de los derechos humanos y la democracia. El fortalecimiento de una cultura de prevención. El aula y la escuela como espacio de aprendizaje de la democracia. Los contenidos de formación cívica y ética plantearon una serie de retos en cuanto al aprendizaje, debido a que se buscaba promover, el desarrollo de competencias cívicas y éticas, que implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera articulada y superar un manejo exclusivamente informativo y acumulativo de los contenidos (SEP, 2011).

En la consolidación del programa 2011, se planteaba un gran reto en la relación de valores implícitos en cada una de las asignaturas del currículo, donde se pretendió transversalmente, que el alumno adquiriera y transmitiera: En *Matemáticas*; una actitud positiva, autonomía, creatividad, confianza, capacidad para solucionar problemas, trabajo en equipo y disponibilidad. En *Español*; comunicación, saber hablar, saber escuchar, saber escribir y dominar la lectoescritura, trabajo en grupo, que sea cooperativo, participativo, colaborativo, que cultive la amistad, adquiera el conocimiento, tome confianza y compromiso, seguridad, respeto a la diversidad. En *Formación Cívica y Ética*: convivencia, democracia, respeto a la dignidad humana, justicia, libertad, igualdad, equidad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, honestidad, aprecio, participación, respeto de la diversidad cultural, cuidado de la salud e integridad. En *Exploración de la Naturaleza*: respeto personal, familiar y comunitario, valorar el cuerpo, valorar y cuidar el ambiente, respeto a las diferencias físicas, higiene, alimentación, salud y responsabilidad. En *Educación Artística*: la cultura del arte, participación, creatividad, construcción de la identidad, cuidado del cuerpo, respeto, confianza, colaboración, aprendizaje, autoconocimiento y disfrute de expresiones culturales. En *Educación Física*: trabajar los valores personales, sociales, morales y de competencia, para desarrollar una actitud socializadora; cooperación, educación para la paz, el juego limpio, convivencia, amistad, respeto a la diversidad, equidad de género, participación, interculturalidad, respeto, tolerancia, responsabilidad, democracia, igualdad, solidaridad, cooperación, conocimiento de sí mismo, comunicación, preservar costumbres, crear hábitos de higiene, alimentación, cuidados del cuerpo y la salud (SEP, 2011).

Nótese como en el programa de estudios se reconoce a la asignatura de educación física como un medio ideal de interacción social, y, se le da la tarea de promover la mayor parte de los valores. Además, el mencionado programa contempla la existencia de unos contenidos de carácter transversal, cuyo tratamiento ha de hacerse desde cualquiera de las asignaturas: igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz.

En 2013, inició una nueva reforma educativa, se agregó un inciso al Art. 3º Constitucional, donde la educación debe ser de calidad, se modificó algunos artículos de la Ley General de la Educación, se creó la ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

En 2014, la SEP realizó un foro de consulta para un cambio en el modelo educativo, argumentando que el currículo 2011: se enfocaba más en la enseñanza que en el aprendizaje; era muy extenso; no daba lugar a que los alumnos profundicen; desestimaba las necesidades; no ofrecía una formación integral; era cerrado y poco flexible. Por lo que, se plantea una renovación curricular, publicándose una propuesta conformada por tres documentos (SEP, 2016a): los fines de la educación, el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.

En los fines de la educación, se establecieron los objetivos y alcances que se buscaban con la implementación del nuevo proyecto educativo. El modelo educativo tuvo como principal eje el planteamiento pedagógico (organización escolar y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo) partiendo de un enfoque humanista y colocando a la escuela en el centro del sistema educativo, para transitar gradualmente hacia un sistema más horizontal que fortalezca a las comunidades escolares (donde la organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios convierten a las aulas en auténticos espacios de aprendizaje sin importar el espacio geográfico en el que se encuentre). Los maestros son concebidos como profesionales de la educación capaces de aterrizar el currículo de manera creativa en el aula, de acuerdo a su contexto específico, para lo que recibirían más apoyo y asesoría en sus escuelas, tendrían mejores materiales educativos y contarían con una oferta de formación continua de calidad y hecha a la medida. Daría mayor inclusión y equidad en todos los ámbitos, desde infraestructura hasta planes de estudio, y para los actores que la conforman, así como mayor gobernanza al sistema educativo.

El planteamiento pedagógico¹⁶ de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016a), se basó en los marcos de trabajo global de dominios de aprendizaje (UNESCO, 2013), buscó articular mejor los contenidos de toda la educación

obligatoria, del Preescolar a la Educación Media Superior. Se centró en el estudiante y en sus aprendizajes. Incluyó una mejor selección de contenidos, con un nuevo énfasis en el desarrollo de valores y de habilidades socioemocionales. Además, propuso una pedagogía que favorece la autonomía del alumno, mediante el desarrollo de la comprensión, el pensamiento crítico y las habilidades de investigación. Por último, ofreció mayor flexibilidad para que cada escuela contextualice el currículo según sus necesidades específicas.

La Propuesta Curricular se dividió en tres componentes (SEP, 2016a): 1. Aprendizajes clave (lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; y la exploración y comprensión del mundo natural). 2. Desarrollo personal y social (desarrollo corporal y salud; desarrollo artístico y creatividad; y desarrollo emocional, y 3. Autonomía Curricular (aprendizajes clave, desarrollo personal y salud, nuevos contenidos, contenidos regionales y locales y proyectos de impacto social).

En relación a la educación en valores, explicita los valores y habilidades de los ciudadanos que queremos formar, enfatizando su capacidad analítica y crítica. Resalta el respeto y reconocimiento a sí mismo, y el respeto a los demás; el desarrollo de capacidades para privilegiar el diálogo, la razón y la negociación en la solución de conflictos; el cuidado de la salud física y mental, y la toma de decisiones razonadas.

A partir de la convicción de que el mejoramiento de la educación es un desafío cuya solución requiere la participación de todos y que un modelo educativo tiene que conformarse como una política de Estado, la SEP (2016c) sometió los tres documentos, al análisis de todos los actores involucrados en la educación con la finalidad de fortalecerla. Esta discusión se llevó a cabo a través de foros nacionales y regionales, consultas en línea y otras modalidades, así como documentos elaborados por distintas instituciones con opiniones y propuestas educativas.

De la revisión de los tres documentos originalmente publicados por la SEP se enriquecieron y fortalecieron a partir de las conclusiones recogidas en el informe del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (2016). Las aportaciones contribuyeron a

precisar la visión del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, pensando en educar para la libertad y la creatividad y enriquecer la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio 2017 (SEP, 2017a). Los valores implícitos en el modelo educativo 2017 y sus programas de estudios, se desarrolla ampliamente en el siguiente apartado. Es importante resaltar que fue una reforma pensada en involucrar a todos los actores, sin realmente considerarlos, dado que, no se vieron reflejadas visiones del profesorado y de su problemática contextual en los centros escolares. En otras palabras, fue una imposición velada con la supuesta participación en los foros de consulta.

Posteriormente, se desarrollan los referentes a la Cuarta Transformación propuesta por el nuevo Presidente de México; que inicia a fines del 2018 con el cambio de administración gubernamental; con la bandera de apoyar realmente la educación del mexicano, contrarrestar lo punitivo de las leyes secundarias anteriores y valorar al maestro en su labor educativa. En mayo de 2019, se reformó, adicionó y derogaron diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En materia educativa; se modificó, con la finalidad que la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva (Diario Oficial de la Federación, [DOF] 2019). Modificándose también algunos artículos de la Ley General de la Educación (2018). Se abrogaron la ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (por considerarlas punitivas, en contra del magisterio). Y con la finalidad de mejorar las condiciones del profesorado, se crearon la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y, el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

2.3.2 Modelo Educativo 2017: Los principales ejes del modelo (SEP, 2017b).

El primer eje, lo constituye el planteamiento pedagógico (las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo) con base en un enfoque humanista y los avances en los estudios sobre el aprendizaje, el modelo plantea un currículo que reconoce los desafíos de la sociedad del conocimiento, y por ello plantea enfocarse en los aprendizajes clave¹⁷.

El segundo eje, propone una reorganización que coloca a la escuela al centro del sistema educativo, ya que en ella convergen los recursos y esfuerzos de los distintos actores, y desde ahí impactan en las aulas y los estudiantes. Conlleva que las comunidades escolares cuenten con mejores condiciones, más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar progresivamente las capacidades que requieren en el ejercicio responsable de una gestión escolar autónoma.

El tercer eje, implica apoyar la formación de docentes, el objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad y consolidar los procesos del Servicio Profesional Docente.

El cuarto eje, se orienta a abatir las barreras dentro del sistema educativo que dificultan el aprendizaje, para ello, todos los elementos del modelo educativo (currículo, directores, docentes, padres y madres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información, entre otros) deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa.

El quinto eje, establece los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo, dentro de un contexto que se caracteriza por la multiplicidad de actores involucrados en la educación.

2.3.3 Modelo educativo 2017: Los fines de la Educación en el siglo XXI¹⁸.

El Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional, aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos. El propósito de la Educación Básica y la Media Superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus

derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo (SEP, 2017c).

La educación en valores de los mexicanos y mexicanas que el país quiere formar, se centra, según la SEP (2017b) en ser una persona que:

Se exprese y comunique correctamente, oralmente y por escrito, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar, sea crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; sea competente y responsable en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida.

Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante, reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno y sea capaz de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarlo a la práctica.

Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica; conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo; conozca las historias que nos unen y nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor por México; tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes; cuide el

medio ambiente; participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo.

2.3.4 El perfil de egreso de la educación obligatoria.

El perfil está organizado en once ámbitos (SEP, 2017b): 1. Lenguaje y comunicación. 2. Pensamiento matemático. 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social. 4. Pensamiento crítico y solución de problemas. 5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida. 6. Colaboración y trabajo en equipo. 7. Convivencia y ciudadanía. 8. Apreciación y expresión artísticas. 9. Atención al cuerpo y la salud. 10. Cuidado del medio ambiente. 11. Habilidades digitales.

2.3.4.1 Ejemplos de valores y habilidades a desarrollar en los niveles educativos

Tabla 1. Ejemplos de valores y habilidades a desarrollar en los niveles educativos, de acuerdo a los perfiles de egreso (SEP, 2017b).

ÁMBITO VALORES	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA SUPERIOR
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer ideas para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.	Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y poder jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo) de corto y mediano plazo.	Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y a los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo (por ejemplo, hacer ejercicio). Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales.	Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad, y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades, y sabe lidiar con riesgos futuros.
Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.	Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus capacidades, y reconoce y aprecia las de los demás.	Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.	Trabaja en equipo de manera constructiva, participativa y responsable, propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.
Convivencia y ciudadanía	Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.	Desarrolla su identidad como persona, como miembro de su comunidad, el país y el mundo. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.	Se identifica como mexicano y siente amor por México. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.
Atención al Cuerpo y la Salud	Identifica sus rasgos y cualidades físicas,	Reconoce su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de	Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se	Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud

	y reconoce los de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.	sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica.	afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación correcta y practicar actividad física con regularidad.	física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.3.5 Modelo educativo 2017 (SEP, 2017a): Aprendizajes Clave. Para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica.

2.3.5.1 El planteamiento curricular

El nuevo planteamiento curricular implica el reordenamiento y la inclusión de los contenidos, así como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral de las niñas, niños y jóvenes en el contexto del siglo XXI. En un mundo globalizado, plural y en constante cambio, este planteamiento debe aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales. Esta relación entre lo mundial y lo local, es la clave para que el aprendizaje contribuya a insertar a cada persona en diferentes comunidades en las que pueda pertenecer, construir y transformar. En este contexto, resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora.

Es un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y planteles no cesan de buscar y gestar condiciones y procesos para que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender. Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo.

Es preciso que los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que actúan en lo local, forman parte de una sociedad global y plural, y habitan un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos. Esta visión se concreta en un contexto de constantes cambios y acelerada transformación de los conocimientos, culturas y procesos productivos.

En una sociedad que construye conocimiento mediante múltiples formas y actores, el desafío de la escuela es contribuir también a que las personas amen el aprendizaje, el quehacer científico y las posibilidades del saber. La función de la escuela ya no es enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.

El planteamiento curricular de la educación obligatoria establece los objetivos generales y particulares para el desarrollo de los aprendizajes clave¹⁹ y las competencias esenciales que permiten a los egresados desarrollarse en todas sus dimensiones, se determinan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han de adquirir a lo largo de la educación obligatoria, tal como se plasma en los perfiles de egreso de la educación básica y media superior.

Se plantea como fundamental la incorporación adecuada de la educación física y el deporte, las artes, y la valoración de la identidad y la diversidad cultural como piezas indispensables en su desarrollo personal y social, en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria. Una de las principales innovaciones de este planteamiento es la incorporación de las habilidades socioemocionales²⁰ al currículo formal de toda la educación obligatoria. Esto significa que la formación académica debe ir de la mano del desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores, el mejor conocimiento de sí mismo, la autonomía, la autorregulación, la perseverancia y la convivencia. Por ello, se debe promover que los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la

regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar (SEP, 2017a).

2.3.5.2 Ambientes propicios para el aprendizaje²¹

El énfasis en el proceso de transformación de la información en conocimiento, implica reconocer que la escuela es una organización social, compleja y dinámica, que ha de convertirse en una comunidad de aprendizaje en la que todos sus miembros construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante procesos diversos que atienden las necesidades y características de cada uno de ellos. El análisis interdisciplinario ha permitido identificar elementos sociales que contribuyen a construir ambientes de aprendizaje favorables para diferentes personas y grupos. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no es un proceso mediado completamente por la enseñanza y la escolarización, sino el resultado de espacios con características sociales y físicas particulares, cuyas normas y expectativas facilitan o no que el estudiante aprenda. Hoy en día resulta indispensable reconocer que los ambientes físico, afectivo y social tienen influencia en los logros de desempeño individual y grupal. La comunidad de aprendizaje comprende diversos actores y todos participan en el intercambio de saberes. Sin embargo, para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos.

Los ambientes de aprendizaje requieren superar la visión de la disciplina acotada al cumplimiento de normas y reglas organizadas a partir de los mandos de autoridad, para dar cabida a procesos colectivos de diálogo, toma de decisiones y trabajo en equipo (como las asambleas escolares y la participación activa en las sociedades de estudiantes), y a la autorregulación cognitiva y moral de cada individuo (SEP, 2017a).

2.3.5.3 Las prácticas pedagógicas de los docentes.

Las prácticas pedagógicas deben contribuir a la construcción de una comunidad de aprendizaje solidaria y afectiva, en donde todos sus miembros se apoyen entre sí. Los métodos de enseñanza deben promover la indagación, la creatividad, la colaboración y la

motivación, como, el aprendizaje basado en preguntas, problemas y proyectos, el cual considera los intereses de los alumnos y los fomenta mediante su apropiación e investigación. Igualmente, métodos como el aprendizaje cooperativo, y modelos como el aula invertida, en la que el estudiante lleva a cabo parte del proceso de aprendizaje por cuenta propia y fuera del aula, para posteriormente dar lugar mediante la discusión y la reflexión a la consolidación del aprendizaje; estos métodos fomentan que los estudiantes movilicen diversos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para adaptarse a situaciones nuevas, empleen diversos recursos para aprender y resolver problemas. La tendencia es a promover y conducir hacia un aprendizaje más activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento.

Para que el docente consiga transformar su práctica y cumpla plenamente su papel en el proceso educativo el plan plantea un conjunto de 14 principios pedagógicos, que forman parte del modelo y guían la educación obligatoria²² (SEP, 2017a).

2.3.5.4 Aprendizajes clave: Programas de estudio 2017

La organización de los contenidos programáticos se divide en tres componentes curriculares: Campos de formación académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en conjunto, se denomina Aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017b).

Los campos de formación académica: son un componente de observancia nacional, está organizado en tres campos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y, exploración y comprensión del mundo natural y social. Los tres campos de formación académica aportan especialmente al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del alumno.

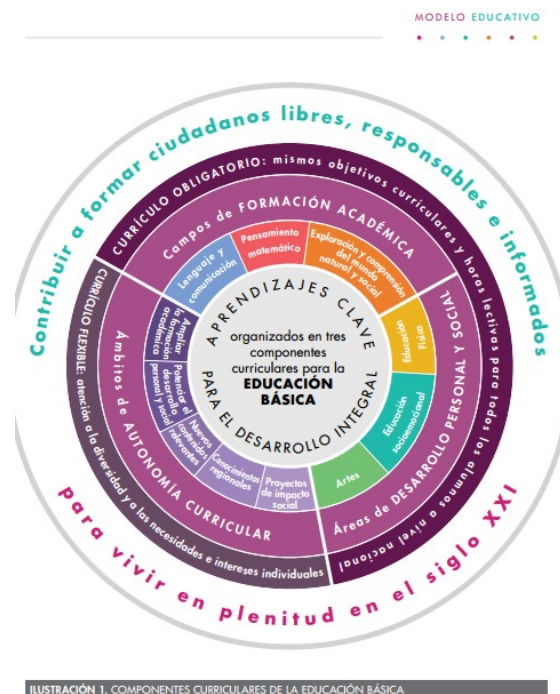
Las áreas de desarrollo personal y social: son un componente curricular de observancia nacional, y se organiza en tres áreas: artes, educación socioemocional y educación física. Las tres áreas aportan al desarrollo integral del educando y,

especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir. La escuela debe brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artísticas, ejerciten su cuerpo y lo mantengan saludable, y aprendan a reconocer y manejar sus emociones.

Los ámbitos de la autonomía curricular: es un componente de observancia nacional, aunque cada escuela elegirá e implementará la oferta con base en los periodos lectivos que tenga disponibles y en los lineamientos que expida la SEP. Este componente se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando. Está organizado en cinco ámbitos: ampliar la formación académica; potenciar el desarrollo personal y social; nuevos contenidos relevantes; conocimientos regionales; y proyectos de impacto social.

El diagrama, componentes curriculares, representa en un esquema integrador los tres componentes curriculares y permite visualizar de manera gráfica la articulación del currículo. Los tres son igualmente importantes y ningún componente debe tener primacía sobre los otros dos (SEP, 2017b).

Ilustración 3. Estructura curricular. Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017b)



2.3.5.5 Organización y estructura de los programas de estudio

En este apartado contiene los quince programas de estudio correspondientes a las asignaturas del componente curricular formación académica y a las áreas del componente desarrollo personal y social. Asimismo, incluye la descripción de los ámbitos de autonomía curricular y los retos para poner en marcha este componente curricular en las escuelas de educación básica. Cada programa de estudio de la educación básica es un recurso fundamental para orientar la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula de cada asignatura y área de desarrollo. Su propósito principal es guiar, acompañar y orientar a los maestros para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados incluidos en cada programa.

En el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2017b) incluida en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social; se busca formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos. Se promueve el desarrollo moral del estudiante a partir del avance gradual de su razonamiento ético, con el fin de lograr la toma de conciencia personal sobre los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás. También favorece el respeto, la construcción y el cumplimiento de normas y leyes, considerando que son producto de los acuerdos establecidos entre los integrantes de la sociedad, las cuales señalan derechos y obligaciones para ciudadanos y responsabilidades para servidores públicos. Asimismo, promueve la participación social y política de los estudiantes como acción fundamental para la construcción de ciudadanía.

Tiene como propósitos generales: 1. Fortalecer su identidad como persona digna, valiosa y sujeto de derechos para participar en acciones que favorecen su autorrealización y desarrollo integral, el cuidado de su salud y la prevención de riesgos. 2. Ejercer su libertad y autonomía, al asumir la dignidad y los derechos humanos como criterios para orientar sus acciones y valorar la vida social y política. 3. Promover la conformación del juicio crítico, a partir del análisis y la deliberación de acciones propias y de otros; formar criterios y asumir

posturas que consoliden sus valores cívicos con fundamento en los derechos humanos. 4. Valorar sus vínculos de pertenencia que le dan identidad a diferentes grupos sociales, con el fin de promover solidaridad, equidad, interculturalidad, valoración de la diversidad, pluralismo y rechazo a la discriminación. 5. Promover la cultura de paz, al mostrar sensibilidad ética y conciencia ciudadana ante situaciones de injusticia, y participar en la construcción de entornos inclusivos, respetuosos de la legalidad, justos y tolerantes, en los que los conflictos se solucionen de forma pacífica. 6. Valorar su pertenencia a un Estado democrático que garantiza la justicia mediante normas e instituciones y el respeto de los derechos humanos, los cuales regulan el ejercicio de la autoridad y las responsabilidades de la ciudadanía para participar activamente en los asuntos públicos. 7. Participar en las decisiones y acciones para modificar su entorno escolar, el de la localidad y el del municipio de manera organizada, responsable, informada, crítica y comprometida, en favor del bienestar colectivo y en defensa de la dignidad humana.

Los ejes curriculares se organizan en grandes temas: conocimiento y cuidado de sí, ejercicio responsable de la libertad, sentido de pertenencia y valoración de la diversidad, convivencia pacífica y solución de conflictos, sentido de justicia y apego a la legalidad, democracia y participación ciudadana. Los temas se organizan por aprendizajes esperados por grados. En el enfoque pedagógico se promueven estrategias y técnicas que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los estudiantes como: el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, el análisis, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético y la sensibilidad ética ante situaciones de injusticia, la toma de decisiones asertivas, aprender a convivir en contextos interculturales; valorar el pluralismo, la diversidad y la paz; y participar en la construcción de entornos de inclusión, la participación, los proyectos de trabajo, la discusión y la toma de postura en torno a principios y valores que conforman una perspectiva ética y ciudadana, que serán referente en su actuación personal y social (SEP, 2017b).

Las *Áreas de Desarrollo Personal y Social* contribuyen a que los estudiantes logren una formación integral se organiza en tres: Artes, Educación Física, Educación Socioemocional (preescolar y primaria) y Tutoría y Educación Socioemocional (secundaria). El desarrollo personal y social es un proceso gradual en el que el estudiante

explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo; toma conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para desarrollar su identidad personal y colectiva. En estos espacios se pone especial atención en promover relaciones de convivencia que fortalezcan el autoconocimiento para comprender el entorno en el que se desenvuelven, interactuar con empatía en grupos heterogéneos, resolver conflictos de manera asertiva y establecer vínculos positivos con el mundo. De esta manera, se pretende que los estudiantes sean capaces de afrontar los retos que plantea la sociedad actual, desarrollen un sentido de pertenencia a diversos grupos y valoren la diversidad cultural (SEP, 2017b).

En cuanto al área de Educación Física (SEP, 2017b) es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad. Para lograrlo, motiva la realización de diversas acciones motrices, en un proceso dinámico y reflexivo, a partir de estrategias didácticas que se derivan del juego motor, como la expresión corporal, la iniciación deportiva y el deporte educativo, entre otras. Constituye en la escuela el espacio curricular que moviliza el cuerpo (corporeidad y motricidad) y permite fomentar el gusto por la actividad física. Al ser un área eminentemente práctica brinda aprendizajes y experiencias para reconocer, aceptar y cuidar el cuerpo; explorar y vivenciar las capacidades, habilidades y destrezas; proponer y solucionar problemas motores; emplear el potencial creativo y el pensamiento estratégico; asumir valores y actitudes asertivas; promover el juego limpio; establecer ambientes de convivencia sanos y pacíficos; y adquirir estilos de vida activos y saludables, los cuales representan aspectos que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes. La finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz.

El programa 2017, tiene un enfoque global sistémico de la motricidad, los propósitos generales del programa: 1. Desarrollar su motricidad mediante la exploración y ajuste de sus capacidades, habilidades y destrezas al otorgar sentido, significado e intención a sus acciones y compartirlas con los demás, para aplicarlas y vincularlas con su vida cotidiana. 2. Integrar su corporeidad a partir del conocimiento de sí y su aceptación, y utilizar la

expresividad y el juego motor para mejorar su disponibilidad corporal. 3. Emplear su creatividad para solucionar de manera estratégica situaciones que se presentan en el juego, establecer formas de interacción motriz y convivencia con los demás, y fomentar el respeto por las normas y reglas. 4. Asumir estilos de vida saludables por medio de la actividad física, el juego, la iniciación deportiva y el deporte educativo. 5. Valorar la diversidad a partir de las diferentes manifestaciones de la motricidad para favorecer el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad (SEP, 2017b).

El programa de EF está estructurado por una competencia (la edificación de la competencia motriz); tres componentes pedagógico-didácticos (1.- Desarrollo de la motricidad; 2.- Integración de la corporeidad; y 3.- Creatividad en la acción motriz). El programa articula los niveles educativos de forma progresiva. Las orientaciones pedagógicas se presentan por componente pedagógico didáctico y por aprendizajes esperados por niveles educativos y grados. Se sugieren la utilización de estrategias didácticas como juegos cooperativos, juegos modificados, circuitos de acción motriz, cuentos motores, formas jugadas, entre otras; que se complejizan y diversifican de acuerdo con la capacidad de los alumnos para resolver diversas situaciones. Por medio de las estrategias didácticas se pretende que los alumnos desarrollen procesos de exploración, reconocimiento, comprensión y valoración de sí, que les permiten poner a prueba sus posibilidades motrices, expresivas y de relación (SEP, 2017b).

2.4 Resumen de críticas al modelo educativo 2017 por expertos en educación

Algunas críticas fundamentadas en relación a las reformas educativas en México, y los diversos cambios experimentados en los planes y programas de estudio. Este programa considera que los valores se trabajarán de forma transversal en todas las asignaturas (dando a entender que los valores no se pueden enseñar como una asignatura más), y se transmiten de forma indirecta en la convivencia escolar. Confirman que no es el enfoque adecuado en una sociedad plural y se hace necesaria una asignatura per se, que permita la construcción de un sistema de valores.

A inicios del 2005, se pensó que el proceso educativo estaría fuertemente orientado a la adquisición de habilidades, actitudes y competencias, y que la trasmisión del conocimiento de hechos y conceptos, sería un recurso menos utilizado. No sucedió así, y en aquellos momentos (Araújo-Olivera, Yurén, Estrada y De la Cruz, 2005) propusieron que la asignatura de Formación Cívica y Ética tuviera como objetivo fundamental la formación del ciudadano para la democracia y que esta fuera una responsabilidad que promoviera principalmente la institución escolar.

Posteriormente en el 2011, las modificaciones curriculares al programa de estudios, resultaron superficiales debido a que los cambios necesarios en la gestión del sistema educativo y en la formación de los docentes no fueron suficientes para dar cabida a una verdadera transformación educativa.

En la crítica al modelo 2016, se unieron varias voces y enviaron cartas firmadas, por los investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Educación Física y Asociaciones afines, posturas de miles de investigadores y de las diversas casas de estudio que realizan investigación educativa; donde reconocen que existe una gran brecha que desvincula la investigación y las prácticas educativas. Y que habría que subrayar que esa desvinculación es intencional, ya que la SEP no acepta referentes de investigadores mexicanos, que resultan de gran valía para el análisis que se propone.

El modelo 2017, planteó como reto doble, definir qué debe enseñar la escuela y cómo transformar la cultura pedagógica para que los profesores puedan hoy formar a esos niños y jóvenes (SEP 2017b). Este punto fue indispensable para elaborar el diagnóstico y construir una propuesta en consecuencia; sin embargo, no fue clara la explicación de cómo se realizó la valoración del currículo anterior, ni cómo se construye la propuesta para nuestro contexto. Los diagnósticos muestran (foros de consulta realizados por SEP en 2014 y 2016) que el currículo vigente se centra más en la trasmisión de información que en los aprendizajes del alumno; que los programas son demasiado extensos, poco flexibles y no contribuye lo suficiente a desarrollar las habilidades cognitivas y competencias indispensables para salir adelante en el siglo XXI.

En general se considera que existe un elemento sobresaliente: el aprendizaje clave²³, que enfatiza más la prioridad de los aprendizajes básicos-imprescindibles, como piedra angular para desarrollar los demás conocimientos. La propuesta de hacer más con menos, es interesante; sintetizar los contenidos clave de lenguaje y pensamiento lógico matemático, ha sido el centro de los esfuerzos del currículo mexicano desde la década de los 90^s, para habilitar el desarrollo cognitivo de los alumnos.

La propuesta del aprendizaje clave, podría ser considerada el qué, pero el cómo, no se avizora tan factible, por las condiciones actuales del sistema educativo y sus administradores. Y sobre todo por el reto que esto representaría para los profesores, dado que, en el documento se menciona poco sobre la formación inicial y continua de los docentes. Esta propuesta curricular requeriría grandes transformaciones en el sistema educativo, para aplicarse requiere de un gran compromiso de los profesores. Y ellos son los que tienen que profesionalizarse en la materia, si los maestros no se preparan o actualizan en estos términos, por óptimo que sea el diseño de la propuesta curricular, tenderá a fracasar.

De acuerdo a comentarios de Díaz-Barriga (2017), el modelo y el proyecto curricular se pueden considerar de avanzada en términos generales, es muy ambicioso (lo cual tiene el riesgo de que el que mucho abarca poco aprieta); pretende una ciudadanía con dominio del castellano (verbal y escrito) y del idioma inglés (lo que supone que el 50% de las clases sean en español y el otro 50% en inglés). Considera que es preocupante enormemente, el poco espacio que le dan a las escuelas de Normal Superior. Mientras en el currículo de educación básica hablan de autonomía curricular (tema de los años noventa del siglo pasado impulsado por el Banco Internacional de Desarrollo), el tema indispensable de autonomía curricular para las Escuelas Normales sencillamente no aparece, dicen algo tan superficial como impulsar la sinergia entre normales y universidades.

En relación a una síntesis de los avances retrocesos de la reforma educativa con datos aportados por diversos autores (Martínez Bordón y Navarro, 2018), señalan que la reforma educativa fue el resultado del denominado *Pacto por México*, firmado por las principales

fuerzas políticas del país en el 2012. Corroboran que la mala calidad educativa no sólo es un problema de recursos, sino un problema generalizado entre toda la población; se puede concluir que muchas de las propuestas que se incluyeron en la reforma tienen aún problemas para aterrizar en la realidad, pues los desafíos para revertir las brechas en nuestro sistema educativo siguen siendo muy complejos y múltiples. Se requiere, por tanto, entre muchas otras cosas, invertir más en la formación y capacitación de los docentes, así como en políticas e intervenciones que garanticen la inclusión y equidad educativa de todos los alumnos, incluidos los pertenecientes a familias indígenas.

En el 2014, se publicó un comprehensivo diagnóstico INEE (2014) sobre los problemas que impiden que el sistema educativo garantice el derecho a la instrucción de todos los niños, jóvenes y adultos del país. Este documento reconoce de manera puntual, la posición de los trabajadores de la educación desde que la llamada reforma educativa se planteó y se procedió a imponer sin miramientos; es decir, que en medio de la dramática situación de marginación, pobreza, explotación y desdén en que vivían decenas de millones de niños, era un terrible error señalar a los maestros como responsables y, peor aún, organizar luego toda una reforma constitucional y un nuevo marco legal a partir de una visión simplista y empresarial, ideologizada y sumamente agresiva. En este contexto, el documento es sumamente importante porque muestra, cuáles son los problemas fundamentales que desde esta visión afectan a la educación; problemas que deberían haber sido planteados como la base y el punto de arranque del proceso de reforma, no el centrar la atención en los maestros, sino más bien, qué se debe hacer para responder a los factores que de fondo y en la superficie son los que están generando el desastre educativo.

La Educación Básica en México atraviesa por una crisis múltiple de identidad y calidad, pues no se sabe en qué o cómo se le puede identificar en el conjunto de la sociedad, si ayuda a la reproducción de la desigualdad social o si es un factor de cambio. La reforma educativa se hace necesaria para elevar la calidad de la educación, pero siguieron parámetros sugeridos por la OCDE (2010), sin tomar en cuenta la idiosincrasia de nuestro magisterio y las necesidades educativas de los sectores sociales. Por ello, la necesidad de analizar comparativamente las propuestas de la OCDE y los postulados de la Reforma Educativa en relación al magisterio (Juárez y Comboni, 2014).

Algunas aportaciones explícitas de autores en la compilación de la reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024 (citados en Martínez Bordón y Navarro, 2018) expresan: *Vergara-Lope y Hevia*, concluyen que la intensidad del rezago tiene repercusiones importantes, por ejemplo, en la decisión de los alumnos para abandonar sus estudios, lo cual a su vez impide lograr el objetivo central de la reforma de aumentar la calidad y la equidad educativa. *Carro Nava*, enfatiza la necesidad de apoyar a los docentes, a quienes se ha responsabilizado injustamente de la calidad educativa, sin darles los apoyos necesarios para mejorar su formación. *Zurita*, sostiene que la reforma fracasó en su intento de impulsar la participación social en las escuelas, que se requiere mejorar la gestión de las escuelas y trabajar de manera más cercana con los padres de familia y los alumnos, para abatir el grave rezago en los aprendizajes y retener a los estudiantes en el sistema educativo. *Mendoza*, advierte que la educación intercultural bilingüe no fue un tema en la agenda de la reforma educativa. *Cabrera-Hernández*, consideró una apuesta positiva el programa escuelas de tiempo completo; estimó el impacto en un grupo comparable de escuelas, concluyendo que los estudiantes en escuelas desfavorecidas, pero que participan en el programa, parecen haber mejorado sus puntajes en pruebas estandarizadas.

Por otro lado, para seguir progresando, es fundamental potenciar el rendimiento educativo de los estudiantes de diferentes orígenes, así como proporcionar educación de calidad en todos los distintos tipos de escuelas, incluyendo las instituciones de educación media superior y de formación profesional y técnica. Fomentar resultados mejores tanto en educación como en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, es decisivo para construir una sociedad más productiva, sana, justa y unida. Por tanto, es imprescindible fortalecer las capacidades de los estados y otros organismos implicados para que estén en posición de establecer un diálogo productivo sobre la implementación de una nueva reforma (OCDE, 2018).

Como se observa, analizar los alcances de la reforma implica mirar los distintos avances y retos que se enfrentan en cada uno de estos ejes, prioridades y dimensiones, para transitar a un nuevo modelo.

2.5 El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana 2019

Tiene la finalidad de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva del desarrollo sostenible. Así como, promover la honestidad, los valores y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2019a).

Tiene como prioridades: revertir los efectos perniciosos de un currículo sujeto a la evaluación que dio primacía a los contenidos más formalizados en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, y desplazó o minimizó otras áreas de la formación integral, especialmente la historia, la formación cívica y ética, la educación física y la artística. Enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas para que en cada aula predominen métodos de aprendizaje activos y colaborativos, que parten de los saberes de niñas, niños y adolescentes y los impulsan a ponerlos en juego al enfrentar desafíos, resolver problemas, explicar hechos y fenómenos naturales y sociales (SEP, 2019a).

El diseño del nuevo modelo de la escuela mexicana parte de reconocer la existencia de varias problemas fundamentales que son producto de buscar la mejora de la calidad en una educación más humanista; algunos de ellos, el reconocimiento de la diversidad y la atención a la desigualdad; los conocimientos disciplinarios que surge de oponer la cantidad de contenidos abarcables y los tiempos lectivos disponibles; los que se dan entre conocimientos y valores, y entre los valores y las habilidades que se requiere desarrollar en los alumnos; entre los métodos de enseñanza tradicionales y los renovadores; la pertinencia de los materiales educativos, las nuevas tecnologías y las capacidades de los docentes para utilizarlas adecuadamente en su práctica; los propósitos educativos considerados en los perfiles de egreso de la educación básica y la educación media superior; la formación de los docentes y las necesidades educativas de las nuevas generaciones de mexicanos,

2.5.1 Modelo educativo (NEM) 2019: Principios de la educación.

Será una educación humanista e integral, para que niñas, niños y adolescentes desarrollen al máximo todas sus potencialidades; será una educación inclusiva bajo el principio de equidad. Considerando seis dimensiones para la formación integral: cognitivo, físico, moral, cívico, estético, emocional (SEP, 2019a).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) será democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, de excelencia. Promoverá en su plan y programas de estudio la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente.

La construcción de la Nueva Escuela Mexicana busca hacer efectivo el derecho a la educación de todas las niñas, niños y adolescentes, para que no sea más el privilegio de unos cuantos. Es por ello que se sustenta en los pilares de la equidad y la excelencia educativa.

2.5.2 Transición curricular: cambios y oportunidad

La modificación del Acuerdo 12/10/17 (Diario Oficial de la Federación, 2019) en sus artículos transitorios tercero y cuarto, mismos que establecen la aplicación del plan y los programas de estudio, atiende a la necesidad de hacer un alto en el camino para revisar a fondo, con la participación de maestras y maestros, una propuesta curricular que ha sido materia de controversia por muchos sectores del magisterio, pero también a la obligación de atender al nuevo acuerdo educativo plasmado en el Artículo 3º Constitucional.

Con respecto a los cambios, esta transición curricular implica la elaboración de un nuevo plan, nuevos programas de estudio y libros de texto. Para el ciclo escolar 2019-2020: en los tres grados del nivel preescolar, en primero y segundo grado de primaria y en

primero y segundo grado de secundaria, se continuará con el programa de estudios 2017. Para tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria, seguirá vigente el plan de estudios 2011. En primero y segundo grado de primaria se entregarán libros de Formación Cívica y Ética de plan y programas de estudio 2011, para el fortalecimiento de valores cívicos. Con respecto a las oportunidades para la elaboración de una propuesta curricular alineada a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, se requiere tiempo para su valoración, trabajo con maestros e investigadores, y observación en las aulas. Asuntos que quedan aun pendientes de atender.

Con respecto a los cambios en la Autonomía Curricular: se modifica el Acuerdo 11/05/18 (Diario Oficial de la Federación, 2019) por el que se establecen los lineamientos para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular para que sean el personal docente y directivo de cada escuela quienes decidan, según su experiencia y necesidades, el enriquecimiento de la experiencia escolar. Con respecto a las oportunidades en el contexto de la flexibilidad curricular del plan y programas de estudio 2017: la ruta de mejora escolar, será un instrumento dinámico que exprese las decisiones acordadas por el colectivo docente, debe ser la que guíe las decisiones de la autonomía curricular. Fortalecer la autonomía de gestión escolar de las escuelas, asegurando el respeto del tiempo de la escuela en específico el tiempo del aula, evitando las acciones y programas que no respondan a una solicitud del centro escolar, al desarrollo de su ruta de mejora o que distraen a la escuela de sus prioridades educativas y le generan carga administrativa. Valorar la implementación de la autonomía curricular para guiar nuevos procesos de flexibilidad curricular.

El proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios inició en mayo del 2019 con la evaluación del plan y los programas de estudio. Se pretende publicar para julio del 2020 el nuevo plan y programas de estudio en el Diario Oficial de la Federación, e iniciar en el ciclo escolar 2021-2022 con el nuevo programa, de primero a tercero de preescolar, primero y segundo de primaria y primero de secundaria; para finalmente concluir con toda la educación básica en el ciclo escolar 2022-2023 (SEP, 2019a).

En esta nueva dinámica de reforma, nuevamente existe una tendencia a no escuchar los gritos desesperados del profesorado y las necesidades propias de la escuela, y/o favorecer la participación de unos cuantos, sin incluir a expertos en el ramo de la educación.

2.5.3 Capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La SEP emitió una guía de trabajo para los docentes, directivos y personal de apoyo técnico, donde se promueve el estudio y reflexión acerca de los nuevos planteamientos educativos, plasmados en la reforma al Artículo 3° Constitucional, que serán la base de la construcción de la Nueva Escuela Mexicana. Los Consejos Técnicos Escolares (CTE), se reorganizan de acuerdo al decreto. En la fase intensiva, los CTE formularán un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que contemplará, entre otros: aprovechamiento académico; avance en los planes y programas; formación y prácticas docentes; asistencia de los estudiantes; carga administrativa; desempeño de las autoridades; infraestructura y equipamiento; favorecer el diseño e implementación paulatina de buenas prácticas docentes, en la escuela y en las aulas, con énfasis en la equidad, excelencia, inclusión, integralidad, participación democrática y la cultura de paz; dar espacio al colectivo docente para abordar temas de su particular interés o preocupación, de acuerdo con sus circunstancias y contexto específico. Los docentes no disponen de otro espacio de tiempo para reflexionar, organizarse y tomar decisiones acerca de la escuela (SEP, 2019b).

El PEMC tendrá un carácter multianual, no será un documento administrativo que se deba enviar a la autoridad si no existe plan de retroalimentación, la autoridad que desee conocerlo acudirá directamente a la escuela. Las guías de trabajo para las sesiones de los CTE, tendrán un carácter indicativo y no restrictivo. Las escuelas podrán adaptarlas o modificarlas de acuerdo a su plan escolar de mejora continua. En este contexto, el CTE, como órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica, tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar (SEP, 2019b).

A la fecha, no se notan los cambios propuestos en el nuevo modelo, hay una continuidad del programa anterior, pero con reservas, y con incertidumbre de lo que sucederá en el futuro cercano.

2.5.4 Educación integral y formación en valores: Modelo educativo 2019.

Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, se expresan en el Artículo 30 (LGE, 2019), de acuerdo al tipo y nivel educativo; entre otros resalta, los concernientes a la Educación Física y la formación en valores:

VII. El fomento de la activación física, la práctica del deporte y la educación física; VIII. La promoción de estilos de vida saludables, la educación para la salud, la importancia de la donación de órganos, tejidos y sangre; IX. El fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria; X. La educación sexual integral y reproductiva que implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual; XI. La educación socioemocional; XII. La prevención del consumo de sustancias psicoactivas, el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias; XIII. El reconocimiento de la diversidad de capacidades de las personas, a partir de reconocer su ritmo, estilo e intereses en el aprendizaje, así como el uso del Lenguaje de Señas Mexicanas, y fortalecer el ejercicio de los derechos de todas las personas; XVIII. El fomento de los valores y principios del cooperativismo que propicien la construcción de relaciones, solidarias y fraternas; XIX. La promoción de actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general; XXI. La promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respeto a los mismos. (p. 13)

Como una novedad, se establece un compendio de buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana, con diversas líneas temáticas: sumando acciones frente al cambio climático; la formación cívica y ética en la vida escolar; aprendizaje colaborativo en el aula; aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar; escuela y familias dialogando; Inclusión. La formación cívica y ética en la vida escolar, es una línea temática que trasciende la asignatura de formación cívica y ética, y se aboca a fortalecer el diálogo y la escucha activa entre el colectivo docente y los alumnos, la finalidad es motivar, en ellos, el ejercicio del

derecho a la participación responsable, informada y comprometida en asuntos de interés colectivo en su entorno escolar, tal cual se busca en la Nueva Escuela Mexicana. Para esto se propone el uso de círculos de diálogo como estrategia de discusión colectiva en tanto que posibilita la participación de todos los integrantes de un grupo y permite escuchar su punto de vista.

Otro recurso implementado es el proyecto Suma Minutos; es una invitación general a los docentes para la realización de pausas activas durante la jornada escolar. Éstas permiten influir en la atención de los estudiantes y mejorar su aprovechamiento. Realizar una pausa activa escolar por cinco minutos cada 45 minutos de clase, durante la jornada escolar permite romper con la rutina y ayudar a que los estudiantes y docentes estén más alertas y receptivos. Gracias a la activación física y a la respiración se mejora la oxigenación cerebral y muscular aumentando el nivel de energía casi de forma inmediata. A través de ejercicios físicos y mentales implementados de manera lúdica, los estudiantes se estimularán y observarán disminución de fatiga y estrés diario, mejorando la calidad de vida y la calidad de la educación a través de la constancia (SEP, 2019c). A la fecha no con muy buenos resultados, y no se acepta que sea responsabilidad de todo el profesorado, se cree que sea propio de los docentes de educación física.

2.5.5 La nueva escuela mexicana: Críticas y situación de cambio.

Los cambios en educación ha sido solo una bandera política de transformación para mejorar la calidad de educación, sin que ésta, se vea beneficiada; cambia la terminología hacia una nueva ideología, solo para darle una imagen que identifique a las administraciones, sin repercutir en lo que sucede en los centros escolares.

Se derogan leyes, reglamentos y acuerdos, y se aprueban nuevos documentos, se repite la historia de la necesidad de elaborar una nueva propuesta curricular alineada a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, y ello, requiere, tiempo para su valoración, trabajo con maestros, investigadores y expertos, observación en las aulas; no se habla del proceso que habrá de considerarse para el diseño curricular y la forma en la que se procesará toda la información que se desprenderá de las valoraciones, consultas y

observaciones en las posibles muestras seleccionadas. Aunque hay evidencias de evaluaciones de logros y desempeños, no hay seguimiento, ni evaluación del impacto de los programas de estudios 2011 y 2017, inclusive ninguno de los dos programas logro consolidarse; por lo que, es necesario retomar las experiencias positivas para fortalecer un nuevo currículo.

Por un lado, existe graves incongruencias en todos los niveles educativos para el logro del perfil de egreso deseable en el alumnado; no se termina con el programa 2011, no se consolida el programa 2017 y a fines del 2020 inicia parcialmente el nuevo programa para complementarse en el 2022. ¿Qué podemos esperar de las actitudes del alumnado? Los temas no son de su interés, presentan incongruencias con su contexto cotidiano, los alumnos no son tomados en cuenta, son sólo, el motivo o el vehículo de permanencia de una estructura política en la búsqueda de su ciudadanía y profesionalización.

Por otro lado, el profesorado; se conoce que las políticas de formación de docentes no han tenido continuidad, ante las constantes reformas educativas; de nueva cuenta, tendrán que adecuarse a las nuevas disposiciones oficiales. La estructura educativa se ha basado en modos de operación que ocasionan que, pese a la buena voluntad del profesorado, éstos lleguen con preparación insuficiente para enfrentar los constantes cambios en materia de política educativa; se adolece de una debida orientación y acompañamiento que ha propiciado confusión y apatía. Es necesario que existan mejores estrategias de comunicación y aterrizaje de las políticas públicas en materia educativa, a fin de que estas iniciativas logren ser comprendidas en su totalidad por quienes están en las escuelas.

Considerando que, en el 2024 habrá un nuevo cambio en la administración federal gubernamental, ¿seguiremos con este juego? (del cambio de leyes, planes y programas educativos para satisfacer vanidades y egos). Ante tanta simulación, desinterés y deshonestidad; ante este juego político que se queda en el discurso, cómo ser coherentes y éticos en nuestro desempeño y en el del alumnado.

No se avanza, no hay continuidad en los programas de estudio, todo es político sexenal, y eso, es la gran causa del atraso educativo. En este sentido, es urgente y vital que

se establezca una política educativa transexenal que direcciona el camino que tendría que seguir la educación en México. Ante eso, solo un ser supremo nos puede apoyar para encontrarle sentido y significado a nuestra tarea educativa.

2.6 Los valores en el currículo de la EF en México

Se hace una breve descripción de los valores orientadores del currículo de la educación física en los diversos programas de estudio:

El programa matriz de integración dinámica (SEP, 1993b) consideró, a la práctica sistemática de la actividad física como un medio para propiciar aprendizajes significativos, para el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, en el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social. Se estructuró en 5 ejes temáticos: 1. Estimulación perceptivo motriz (mejorar la capacidad coordinativa). 2. Capacidades físicas condicionales (estimular, desarrollar y conservar la condición física). 3. Formación deportiva básica (propiciar la manifestación de habilidades motrices y propiciar en el educando la confianza y seguridad). 4. Actividad física para la salud (promover la formación y estimular la adquisición de hábitos). 5. Interacción social (fomentar la manifestación de actitudes positivas y valores culturales, incrementar las actitudes sociales y fortalecer la identidad nacional).

Los valores que resalta principalmente: respeto, cooperación, compañerismo, responsabilidad, autogestión, autoestima, trabajo en equipo, solidaridad, disciplina, confianza y seguridad en sí mismos, juego limpio, códigos de conducta, respeto a la integridad y la de otros, la participación y aprecio por los juegos tradicionales, regionales y danzas, fortalecimiento de costumbres y consolidación de la identidad nacional.

En el programa de estudios para preescolar (SEP, 2004) dirigido a profesorado generalista fue conformado por seis campos formativos; el sexto campo se denominó desarrollo físico y salud. Este campo formativo se organizó en dos competencias²⁴ relacionadas con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y

conocimientos básicos referidos a la promoción de la salud: 1. Coordinación, fuerza y equilibrio (desarrollo del equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico) y 2. Promoción de la salud (medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella). Se incluyó los aspectos básicos en los cuales la intervención educativa es importante para favorecer que los niños empiecen a tomar conciencia de las acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y para participar en el cuidado y la preservación del ambiente.

Los valores transversales promovidos principalmente son: respeto, compromiso, responsabilidad, colaboración, trabajo en equipo, fomentar actitudes de cuidado personal y participación cotidiana, capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia, creación de estilos de vida saludables, prevención y práctica de medidas de seguridad, toma de decisiones.

En el programa de estudios para Secundarias (SEP, 2006) la educación física escolar destacó que la acción motriz es resultado de procesos de pensamiento tendientes al disfrute personal y colectivo para el desarrollo de la competencia motriz; tomando como base la imagen corporal (corporeidad) que de sí mismo construye el alumno, planteó un enfoque integral que consideraba que todo desempeño y movimiento corporal tiene su origen en el pensamiento y responde a satisfacer intereses, motivaciones y necesidades (motricidad). Se estructuró en tres competencias: 1. La integración de la corporeidad, 2. La expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos; y 3. El dominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas. El programa se organizó por ejes y contenidos en 5 bloques.

Los valores principales que promovía fueron: respeto, cooperación, participación, conocimiento de mí mismo y de los demás, tolerancia, convivir sanamente, entusiasmo, juego limpio, creatividad, trabajo en equipo, confrontación lúdica, solución a problemas, toma de decisiones, aprecio y respeto a la diversidad cultural, amistad, identidad y disponibilidad corporal, competencia personal, pensamiento estratégico, autorrealización personal y estilo de vida activo.

En el programa de estudios para Primarias (SEP, 2009) se consideró a la educación física, con una forma de intervención educativa que estimula las experiencias motrices cognitivas, valorales, afectivas, expresivas, interculturales y lúdicas de los escolares. Se organizó por competencias por nivel educativo y por grado, en cinco ejes, tres ámbitos de intervención, tres competencias y en cinco bloques²⁵. Es la primera vez que se integra el programa de educación física con todos los programas de las demás asignaturas, se editó en un solo libro por grados.

Los ejes pedagógicos fueron: 1. La corporeidad como el centro de su acción educativa. 2. El papel de la motricidad y la acción motriz. 3. Educación física y el deporte en la escuela. 4. El tacto pedagógico y el profesional reflexivo. 5. Valores, género e interculturalidad. Los ámbitos de intervención educativa fueron: 1. Ludo y socio motricidad. 2. Promoción de la salud. 3. La competencia motriz. Las tres competencias a desarrollar: 1. Manifestación global de la corporeidad. 2. Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices. 3. Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.

Los valores que promueve: respeto, tolerancia, responsabilidad, cooperación, participación, trabajo en equipo, juicio moral, asumir una actitud ética, igualdad social política y económica, diálogo, juego limpio, autoestima, no discriminación, logro de acuerdos, convivencia intercultural, equidad de género, reconocer al otro cómo diferente, comprensión, convivencia equitativa, igualdad, justicia, amistad, cuidado de la salud, paz, vida sana, autoestima, conocerse mejor, aceptación, solidaridad, comprensión del otro y aceptación de diferencias.

En el programa de estudios 2011, el enfoque didáctico fue el global de la motricidad, se conformó un campo de formación de desarrollo personal y para la convivencia, en el cual, se articularon tres asignaturas para primaria y secundaria: 1. Formación Cívica y Ética, 2. Educación Física, 3. Educación Artística. Estas asignaturas compartieron enfoques, principios pedagógicos y contenidos, que contribuían al desarrollo del alumno como persona y como ser social (SEP, 2011).

Se organizó por competencias por nivel educativo, por asignaturas y por grado, continuando los cinco ejes pedagógicos, los tres ámbitos de intervención, las tres competencias y los cinco bloques de la propuesta del 2009, se corrigen situaciones y consolida con un cambio en los bloques, donde se presentó, solo la competencia a favorecer (cada competencia manifiesta una intención que interactúa y complementa a las otras; por lo tanto, no se presentan de manera secuenciada, se construyen en paralelo), los contenidos a desarrollar y los aprendizajes esperados. Se anexó el sustento del enfoque del campo de formación desarrollo personal para la convivencia; los ambientes de aprendizaje, la organización pedagógica, orientaciones para la planificación didáctica y la evaluación, rasgos y necesidades formativas de los alumnos, secuencias integradoras, proyectos entre las asignaturas y secuencias didácticas. Además, se presenta un libro guía integrado para el maestro por nivel educativo, asignatura y grado. Es importante comentar, que el deporte escolar no fue compatible con la propuesta pedagógica.

Se contempló el desarrollo de competencias y valores transversales, la enseñanza de la educación física pretendió que los niños y los adolescentes reconocieran sus capacidades y posibilidades motrices como fuente de satisfacción y autorrealización personal, mediante procesos de interacción, de expresión, de disfrute en la confrontación lúdica y del despliegue de su pensamiento estratégico; asimismo, se buscó que los alumnos valoraran la diversidad y las maneras de ser de sus compañeros y desarrollaran una actitud analítica ante la importancia de cumplir con las reglas del juego limpio durante la acción motriz. Se resaltó el respeto, colaboración, responsabilidad, autonomía, autoestima, conciencia de sí, autocuidado, aceptación de identidad corporal y la de los otros, convivencia, comprensión, creatividad, no discriminación, socio afectividad, interiorización de normas, uso positivo tiempo libre, promoción de la equidad y valoración de la diversidad cultural, socialización asertiva y efectiva.

El programa de estudios 2017²⁶, los aprendizajes clave en el ámbito de atención al cuerpo y la salud, se articulan para que al término de cada nivel educativo el alumnado (SEP, 2017b): *En Preescolar*; identifique sus rasgos y cualidades físicas, y reconozca rasgos de los otros, realice actividad física a partir del juego motor y sepa que es buena para

la salud. *En Primaria*; reconozca su cuerpo, resuelva retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales, tome decisiones informadas sobre su higiene y alimentación, participe en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica. *En Secundaria*; active sus habilidades corporales y las adapte a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopte un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación correcta y practicar actividad física con regularidad. *En Educación Media Superior*; asuma el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evite conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.

Los valores implícitos en el programa 2017, desarrollan habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permiten aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, tomar decisiones, mostrar empatía hacia los demás. Se resalta el respeto, colaboración, responsabilidad, autonomía, libertad, democracia, ciudadanía, autoestima, conciencia de sí, autocuidado, comprensión, creatividad, socio afectividad, hábitos de higiene, alimentación y prevención de riesgos, convivencia sana y pacífica, aprovechamiento del tiempo libre, actuación estratégica, diálogo y reflexión, manejar y resolver los conflictos, respeto a los demás en situaciones de juego e iniciación deportiva, inclusión, confianza, motivación, asertividad, competencia sana y juego limpio.

Se destaca la promoción de la salud, mediante el reconocimiento que hacen los estudiantes de aprendizajes vinculados con la prevención, autocuidado y preservación de la misma; el gusto por la práctica sistemática de actividades físicas, el asumir hábitos saludables, como: dieta balanceada, hidratación, descansar, asistir regularmente al médico, evitar esfuerzos desmedidos, los cuales representan alternativas para hacer frente al sobrepeso y la obesidad.

Los valores implícitos en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana 2019 (Ley General de Educación, 2019) son: el fomento de la activación física, la práctica del deporte

y la educación física; la promoción de estilos de vida saludables, la educación para la salud; la educación socioemocional; el fomento de los valores y principios del cooperativismo; la promoción de actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo y el bienestar general; la promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas; la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia; la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respeto a los mismos; la formación cívica y ética en la vida escolar; el aprendizaje colaborativo; fortalecimiento del diálogo y la escucha activa entre el colectivo docente y los alumnos; el ejercicio del derecho a la participación responsable, informada y comprometida.

2.7 La investigación en México en el campo de la educación en valores

El desarrollo de la investigación en el campo educación y valores ha avanzado enormemente en la búsqueda de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas. De los relevantes hallazgos encontrados en los trabajos de investigación retomamos algunos que consideramos básicos para el sustento de esta investigación sobre la formación y desarrollo moral en la escuela.

Gingold y Winocur (2000) realizaron un estudio cualitativo (48 entrevistas grupales) sobre las representaciones de los valores democráticos que tienen los niños de 4º y 6º de primaria, en diez estados de la República Mexicana y el Distrito Federal. Los resultados arrojaron que los niños asociaron el concepto democracia a las clases de civismo y a la posibilidad de elegir representante sin coacción. Por otro lado, más próximos a su vida cotidiana, la democracia la vincularon al orden y falta de democracia al desorden; el estudio arrojó que muchos niños no conocen sus derechos, ni la noción de que son sujetos de derecho. El ámbito más democrático de representación de valores fue el de los amigos, el juego aparece como un espacio donde la existencia de reglas (formales e informales) por todos convenidas y aceptadas, permite una participación más igualitaria. Otro aspecto que se observó, es el profundo abismo entre los códigos morales (ideales) y los prácticos (acciones, corrupción y mentiras). Concluyen que los diferentes contextos socioculturales

producen diversas apropiaciones y significados de un mismo término; y que cualquier campaña de educación cívica debe generar estrategias diversificadas para transmitir los valores de la cultura democrática. Las campañas no pueden negar estas representaciones preexistentes, aunque sean contrarias o diferentes al significado estricto de los valores, ya que tienen densidades históricas, sociales y políticas, que es necesario estudiar y comprender en sus contextos.

Como una parte del estado del conocimiento 1990-2001 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se analizaron 68 investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela donde se hace énfasis en la necesidad de ocuparse de los niveles de formación y desarrollo moral de los docentes, pues su actuación está ligada no solo con los rasgos de la personalidad, sino con las capacidades de los docentes para articular las problemáticas escolares que demanda el contexto social. En una de las conclusiones consideran que el sistema educativo debe mejorar la normatividad sobre las propuestas de formación valoral en las que se privilegie la conformación de sujetos autónomos (Rolando, Alonso, Vidales y Walker, 2003).

Muñoz (2005) realiza un estudio descriptivo explicativo en 297 alumnos de los tres grados de secundaria en Aguascalientes, aplicando el cuestionario de los dilemas morales traducidos de la prueba de definición de problemas DIT (Defining Issues Test), con seis dilemas morales en una escala tipo Likert con cinco opciones para dar solución a un conflicto. Parte del supuesto, que sujetos en diferentes estadios morales darán prioridad (como solución al dilema) a los elementos que son congruentes con su grado de desarrollo moral. Encontró que las diferencias entre alumnos de 11 a 18 años, de ambos sexos y de grado escolar diferente son poco significativas en el razonamiento moral; y que los puntajes son muy similares a los obtenidos en Estados Unidos de América, por lo que considera que las diferencias culturales tampoco tienen mayor fuerza en el juicio moral, no hay diferencias entre hombres y mujeres y se confirma la universalidad de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. En el mismo tenor Moon (citado en Muñoz, 2005) revisó veinte estudios que utilizaron el cuestionario DIT en diferentes culturas y concluyó que las similitudes de los resultados tienen validez cultural para detectar la estructura del

razonamiento moral. Muñoz comenta que según Rest James, la edad mínima para la aplicación del test DIT es de 12 años.

Zúñiga, González y Torres (2005) a través de un estudio cualitativo exploratorio, utilizando un cuestionario semiestructurado y un guion de entrevista basado en la escala RVS (Rokeach Values Scale), pretendieron clarificar el panorama valoral de alumnos de 5° y 6° grado de primaria, y de 1° a 3° de Secundaria de diferentes estratos sociales, y a profesores y padres de familia del Estado de Sinaloa. La muestra fue de 603 personas, 108 alumnos de primaria, 96 padres de familia y 31 docentes; 162 alumnos de secundaria, 154 padres y 52 docentes. Se procesó la información y redactaron las categorías elaborando cuadros de salidas y datos con gráficos considerando el sexo, edad, grado escolar. De acuerdo a los indicadores del cuestionario, los resultados arrojaron 13 categorías donde se van jerarquizando los comportamientos y valores. Como resultados se resalta el deseo de los padres por la obediencia el respeto y la buena conducta, mientras los alumnos esperan de los padres amor, cariño, apoyo y comprensión. A los alumnos les agrada que sus profesores los apoyen, les enseñen bien, los respeten, sean simpáticos y paciente; y les molesta los regaños, que sean corajudos, les peguen, tengan preferidos, los dejen sin recreo, les griten y tengan mal carácter. A los profesores les agrada que sus alumnos los respeten, participen, sean responsables, disciplinados y muestren atención e interés en clase; les desagrada que sean irreverentes, irresponsables, groseros, indisciplinados, pleitistas, perezosos y desinteresados.

Dentro de los principales hallazgos, los valores que más se fomentan en la escuela: a) para los alumnos; respeto, disciplina, amistad, responsabilidad, limpieza, buena conducta, igualdad; b) para los profesores; respeto, amor, honestidad, responsabilidad, honradez, disciplina y estudio; c) para los padres de familia; disciplina, respeto, estudio, responsabilidad, superación, amor, puntualidad, limpieza y buena conducta. Las conductas que más se castigan en la escuela o contravalores: a) para los alumnos; falta de respeto al maestro, ser peleoneros, desobedecer, irresponsabilidad en las tareas, indisciplina, desorden y comportamiento grosero; b) para los profesores; irreverencia, irresponsabilidad, decir groserías, indisciplina, desobediencia, impuntualidad, comportamientos agresivos; c) para los padres de familia; incumplimiento de tareas, indisciplina, falta de respeto,

irresponsabilidad, flojera, comportamientos agresivos, desobediencia, impuntualidad. En el esquema general de valores que muestran los participantes del estudio sobresalen en orden de importancia: respeto, responsabilidad, bondad, amor, paz, salud, solidaridad.

Para conocer los valores preferidos por los alumnos se les presentaron dos listas, la primera con los valores de libertad, igualdad, democracia, patriotismo, respeto, honradez, amor, sabiduría, belleza, justicia; en la segunda, conciencia ecológica, disciplina, responsabilidad, felicidad, paz, salud, simpatía, honor, riqueza y actitud de servicio. El resultado favorece: en los alumnos, paz y salud; en los profesores, salud, paz, amor y conciencia ecológica; en los padres, honradez, salud y respeto. Los menos favorecidos son riqueza, belleza, patriotismo, y democracia. En los resultados de la escala RVS, los valores finales de los alumnos de primaria es tener un mundo en paz, seguridad familiar; los padres desean seguridad escolar y sentido de realización personal. Los alumnos de secundaria favorecen la seguridad familiar y el sentido de realización; los padres prefieren la seguridad familiar y el sentido de realización. La seguridad familiar está referida al cariño y amor entre todos. Los profesores de ambos niveles favorecen el sentido de realización, el respeto hacia uno mismo y la seguridad familiar. En los valores instrumentales: los alumnos de primaria prefieren la honestidad, ser sinceros y decir siempre la verdad; los padres y profesores se inclinan por ser competentes y la honestidad. Los alumnos de secundaria ser competentes, capaces y ser educados; los padres y profesores eligen ser competentes como un modo de conducta.

En otro estudio, sobre las experiencias formativas en el desarrollo moral de 677 estudiantes de preparatoria y 892 secundaria, aplicando la técnica de entrevista basada en dilemas morales, una de las principales conclusiones es la mayor significación de la familia o de los padres en el desarrollo moral en comparación con la escuela, el lugar central que ocupa el pensamiento en la toma de decisiones sobre cuestiones morales y el que los alumnos comprenden que su pensamiento y sus acciones morales estén sustentados en un conjunto de valores que se expresan como motivos particulares (Barba, 2005).

Cárdenas y Delgado (2005), hicieron una investigación cualitativa empírica de carácter exploratorio de la educación valoral en la escuela primaria, demostrando la manera

en que los procesos socioeducativos y los eventos de la vida en el aula contribuyen a la formación del alumno en un conjunto específico de valores. Utilizaron como instrumento una guía de observación directa en el aula y la entrevista a nueve profesores de los sucesos en relación a la argumentación de las razones de su práctica docente, lo que permitió establecer a nivel de hipótesis generales, las normas de comportamiento dominante, los patrones de interacción social cotidiana y los valores morales subyacentes a estas prácticas. Como resultado encontraron que los maestros participantes consideran que su función va más allá de la mera transmisión de información y que lo valioso de su tarea es la formación de la personalidad de los alumnos, sin embargo, encontraron una enorme diversidad de orientaciones valorativas. Las orientaciones valorativas se aprenden generalmente en el transcurrir de la vida cotidiana, contiene un fuerte componente normativo y forman parte fundamental del sentido de la acción humana.

En la investigación cualitativa de corte etnográfico de Molina y Alonso (2005), se plantearon conocer la diversidad de procesos que se dan en la formación de valores para la democracia en alumnos de 6º grado de primaria, en 8 escuelas del Distrito Federal, con la intención de ofrecer elementos para el diseño de una propuesta pedagógica para apoyar el proceso de formación en valores. Se realizaron observaciones directas y entrevistas colectivas e individuales dirigidas a docentes y alumnos. La metodología les permitió realizar una descripción analítica de lo que ocurre en la vida cotidiana de un grupo, se construyeron categorías organizada en ejes de análisis. Consideraron la democracia como eje principal de análisis y un conjunto de valores implícitos (justicia, libertad, igualdad, identidad, solidaridad, participación social y tolerancia).

Como resultados primordiales se identificaron las formas de trabajo y participación que propician los docentes, ubicándolos en 4 grupos: dos maestros caracterizados por una dirección autoritaria y coercitiva, sin participación del alumnado; dos maestras que permiten la libre participación de los alumnos y ellas son las que toman las decisiones sobre los trabajos a realizar; dos maestras que hacen un tratamiento diferenciado de los contenidos, pero siguen un método rutinario y mecánico que ofrece pocas posibilidades creativas a los niños; y dos maestros que tienen cierta intencionalidad para que se dé la comprensión de los contenidos, son coherentes y se caracterizan por el fomento de la

participación, la reflexión, la responsabilidad, el respeto, la cooperación y la honestidad. En ninguno de los grupos observados existe la intención de trabajar de manera explícita dentro de los contenidos, cuestiones que tengan que ver con la formación valoral.

En relación a las entrevistas colectivas con respecto al concepto del conjunto de valores de la democracia: los alumnos tienen entendido la justicia como aplicación de la ley, se relaciona con el respeto e igualdad; la libertad, hacen referencia a ella como un deseo, consideran que tiene límites e implica velar o cuidar por la propia seguridad y el respeto al otro; la igualdad, un trato igual para todos, respeto a la diversidad; la identidad, la relacionan como identificación y con pertenencia a una comunidad; la solidaridad, con apoyos de programas de gobierno; la participación, como un derecho, con colaboración y apoyo; y la democracia en sí misma, como el derecho al voto, con libertad, respeto, justicia e igualdad.

La perspectiva de los profesores para definir la justicia la vinculan con igualdad, equidad y honestidad, algunos con injusticia; la libertad, como independencia de criterio, libertad de expresión, de trabajo de involucrar al niño; la igualdad, trato hacia los otros sin diferenciar a los unos y otros; Identidad, con relación a ellos mismos y la idea de identidad nacional, así como a mejores salarios; la solidaridad ayuda mutua; la participación, como la base para aumentar los conocimientos, el grado de convivencia y la unión gremial. Finalmente, la democracia la relacionan con representación política, el voto, libertad, justicia, respeto e igualdad (Molina y Alonso, 2005).

Al respecto del profesorado, Pujol (2005) a través de un programa de intervención educativa, buscó analizar la manera en que la identidad sociomoral de las maestras se traduce en estilos de eticidad²⁷, a través de las manifestaciones discursivas de las docentes, en los que se concreta su identidad en relación a la construcción de identidad cultural de la comunidad y el ambiente ético que genera al sistema institucional. El estudio de corte cualitativo se centra en la perspectiva de la eticidad en los diferentes tipos de interacción entre las maestras y sus alumnos en condiciones de vulnerabilidad social.

El proceso de investigación se da en forma paralela a un programa de intervención educativa que propicia que las maestras reflexionen sobre la eticidad que se revela en la interacción con sus alumnos. La estrategia general se inició con la construcción de nexos entre las investigadoras y las maestras, el personal directivo y los padres; se buscó el entendimiento, el respeto a sus procesos y espacios, a través de un taller que favoreció el diálogo, la reflexión, y la expresión personal y grupal de las profesoras. Posteriormente se hicieron observaciones en el aula y en la escuela, para conocer las normas establecidas, las formas en que se promueven, como se han constituido, hacia donde apuntan las costumbres y los tipos de interacción en el ámbito escolar. Se indagó sobre algunos aspectos de identidad cultural de la comunidad que pueden influir en el problema abordado. Se hizo una narración escrita y oral en el espacio de intercambio entre las maestras, historias de vida, entrevistas a profundidad, así como el diario de campo.

Al finalizar los talleres las profesoras reconsideraron sus puntos de vista en relación a la vulnerabilidad de los alumnos, donde siempre referían el abandono de los padres y ahora visibilizan la propia responsabilidad como maestras, además, cuando desarrollaron la perspectiva del observador en el taller, dejaron de considerar normal, tratar igual a alumnos desiguales, de modo que empezaron a actuar de modo de evitar la exclusión. Se provocó la reflexión sobre sí mismas y su actuar docente. Se favoreció la equidad en la búsqueda de un trato justo a los alumnos en condiciones de vulnerabilidad.

En México, uno de los problemas educativos y sociales más preocupantes es el creciente número de niños en situación de pobreza que cursan la primaria con una cultura muy alejada de la escolar, y frecuentemente sin el apoyo de una familia que les permita construirse la estructura moral que requieren para regular su propia conducta e interesarse por las actividades escolares. Tal situación pone a estos menores en desventaja con respecto a aquellos de sus compañeros que tienen un capital cultural que les facilita aprovechar la experiencia educativa. Si los maestros y maestras no reconocen la situación de desventaja de estos niños y dan trato de iguales a los desiguales, profundizan la injusticia social (Poujol, 2005).

También, Alba (2005) en su proyecto de investigación acción, en el marco de un diseño experimental, compara aspectos cualitativos sobre formación de docentes en valores de la paz y el desarrollo moral en los niños de primaria. Se impartió un taller intensivo de formación en valores a todos los docentes y directivos, con una duración de 60 horas y se le aplicó un cuestionario y una guía a profundidad. Para los alumnos se aplicó un cuestionario antes y después de la intervención docente a una muestra de niños de preescolar y primaria en Iztapalapa en el Distrito Federal y en Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

Los hallazgos revelaron que la principal dificultad de los docentes, no está en el manejo conceptual ni en la reflexión de los valores, sino en la inclusión de estos en la práctica cotidiana, se consolidó la propuesta de intervención, se extendió el interés por el tema de los valores. Después de la intervención con la estrategia pedagógica, se les volvió a aplicar el cuestionario a los niños, prevaleciendo el criterio de utilidad práctica por encima de valores como la democracia o el respeto a acuerdos. Se encontró que en muy pocos casos el cambio de opinión o de actitud de los niños va acompañado de un avance en el juicio moral. Esto, tal vez se deba a la dificultad observada en las guías sobre las técnicas pedagógicas para la enseñanza, por lo que se considera importante, que los docentes realicen permanentemente un análisis crítico propio, que permita un cambio de actitud y conductas congruentes con los valores que se pretenden promover. La asesoría y acompañamientos ofrecidos a los maestros y educadoras que lo aceptaron, mostraron cambios positivos muy evidentes en su práctica docente. Se recomienda dar mayor impulso a la formación de docentes en educación en valores debiéndose incluir talleres en los programas de actualización del magisterio (Alba, 2005).

Ante la necesidad explorar el componente afectivo actitudinal asociado con la formación cívica que denotan los estudiantes de secundaria en Baja California; la Unidad de Evaluación Educativa (UEE) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), propuso una estrategia evaluativa integral para la valoración de dichos dominios, conformada por un conjunto de instrumentos de naturaleza diversa que contemplan la medición de aspectos tanto cognitivos como afectivos. Se adaptó el instrumento Civic Education Study, utilizado por la Asociación Internacional de Evaluación de Comportamientos Educativos, para la

caracterización de actitudes cívicas en estudiantes de 14 años. Se aplicó el examen a 4,111 estudiantes de tercer año de secundaria (Caso, González, Rodríguez y Urias, 2008).

Los resultados más relevantes por las expresiones del estudiantado: en relación al concepto de democracia; los estudiantes destacan el derecho de las personas de expresarse libremente en un 91%, el derecho de elegir con libertad a sus líderes políticos con un 86%, la defensa de los derechos políticos sociales de las personas 85%, La participación de los jóvenes en actividades para beneficiar a la comunidad 85%, y el apoyo de los partidos políticos al liderazgo político de mujeres 83%. Consideran que entre los aspectos que limitan la vida democrática, está la influencia los políticos de los tribunales y los jueces en un 84%, la influencia de los empresarios en el gobierno 77%, la previsión de que las personas que critican al gobierno hablen en reuniones públicas 75%, la negativa de obedecer leyes, aunque estas violen los derechos de las personas en un 65%.

En relación al concepto de ciudadanía: las expresiones del estudiantado asociadas al concepto de un buen ciudadano; es la obediencia a la ley en un 92%, esforzarse en el trabajo 92%, votar en cada elección 91%, y participar en actividades para proteger al medio ambiente 87%. Las expresiones que nada tiene que ver con ser un buen ciudadano fueron, participar en discusiones políticas con un 55% y unirse a un partido político 46%.

En relación a la exploración de la influencia de la escuela en las actitudes cívicas de los estudiantes: un 81% de los encuestados opinan, que el trabajo conjunto de los estudiantes genera cambios positivos en la escuela; el 79% expresa que la organización de los estudiantes pueda ayudar a solucionar problemas en la escuela; y el 77% estaría dispuesto a hablar con su profesor ante la percepción del trato injusto para con sus compañeros. Los autores consideran que a pesar de que la educación cívica y valoral ocupan un lugar primordial en la agenda educativa nacional, se observa un vacío considerable de información que dé cuenta de los resultados de los programas y prácticas educativas asociados a esta área del currículum nacional.

En la investigación realizada en Baja California, a través de la UEE y la participación del Sistema Educativo Estatal en el 2009, con el propósito de identificar el perfil valoral de

una muestra estatal de 3,912 de estudiantes del tercer año de secundaria y caracterizar sus valores en cuanto a su sexo, edad, tipo de escuela, turno escolar y municipio al que pertenecen. Fue un estudio transversal, aplicando el inventario de valores desarrollado por la UEE, el cual se conforma por un listado de 34 valores extraídos de los contenidos curriculares del plan nacional de estudios de la asignatura Formación Cívica y Ética y del Calendario Estatal de Valores de Baja California. Y un cuestionario de 23 variables contextuales que exploraron información de naturaleza económica, social y cultural vinculada con actitudes cívicas de los estudiantes (López, Caso y Rodríguez, 2009; López, Caso, Rodríguez, Contreras y Urias, 2009)

Los resultados arrojan que los valores preferidos del estudiantado: el valor del respeto es el que concentra el mayor número de menciones de los estudiantes (72.5%), seguido del amor (60.9%), la honestidad (58.6%), la paz (54.5%), la libertad (50.1%), la justicia (47.7%), la responsabilidad (46.2%), la dignidad (41.9%), la salud (41.9%) y la igualdad (40.5%). En contraste, los diez valores que registran un menor número de menciones se encuentran, en la posición 25 el valor de la unidad (10.4%), seguido por el diálogo (10.4%), la individualidad (10.3%), el entusiasmo (10.0%), la identidad (8.7%), el bien común (8.0%), la integridad (7.5%), el servicio (6.5%), la corresponsabilidad (4.6%) y en último lugar, en la posición 34 se encuentra la reciprocidad (4.1%).

Al analizar el perfil valoral global del estudiantado en las variables contextuales, los hallazgos concuerdan con la literatura especializada que sostiene la existencia de variables determinantes detrás de la estructura valoral de los individuos al momento de elegir los valores, por lo que las circunstancias de vida son un factor determinante en la conformación de su perfil valoral. Se observó que la variable que más influye en la elección de un valor, es el sexo de los estudiantes, seguida de la edad, el tipo de escuela, el municipio y el turno escolar. De acuerdo con el análisis, las mujeres otorgan mayor importancia a los valores respeto, amor, honestidad, libertad, responsabilidad, dignidad e igualdad, mientras que la elección del valor trabajo presentó la mayor frecuencia de menciones en los hombres. Las diferencias en la predilección de un valor sobre otro entre hombres y mujeres podrían explicarse según *Gilligan* (citado en López et al., 2009) desde perspectivas de naturaleza psicológica, las cuales defienden que mientras las mujeres se muestran más preocupadas

por la conducta ética y valores como la responsabilidad, el bienestar, la universalidad, la conformidad y la seguridad, los hombres se orientan más hacia valores tales como el poder, el logro, el hedonismo, la estimulación, la autodirección, la justicia y la equidad.

Dos investigaciones como eje para la formación del docente (citadas en Molina y Heredia (2013) son, la de *Chávez* (que identifica la necesidad de que el profesorado reflexione de manera crítica y sistemática sobre sus prácticas), y la de *Conde* (basada en la reflexión crítica y el compromiso a establecer una relación pedagógica dialógica y constructiva para vivir en democracia). En sus hallazgos refieren la importancia de la educación en valores con especial énfasis en los niveles de formación y desarrollo moral de los docentes, relacionándolos con la capacidad de los docentes para articular las problemáticas escolares demandadas por el contexto escolar.

López Zavala (2013) presenta un cuadro con los valores identificados en profesores y estudiantes en los diversos trabajos consultados donde se puede apreciar que se constituyen en núcleos axiológicos, clasificándolos en: 1.- Personales (Autonomía, liderazgo, amistad, responsabilidad, disciplina, honestidad, prudencia, tolerancia, respeto, identidad, colaboración, eficiencia, eficacia, paciencia, lealtad, honradez, felicidad, dignidad, confianza, amor, generosidad, integridad, limpieza, ayuda, humildad, religiosidad y bondad). 2.- Intelectuales y profesionales (conocimiento, innovación, crítica, profesionalidad, científicidad, investigación, calidad, creatividad y verdad). 3.- Sociales (Justicia, solidaridad, diálogo, compromiso, ciudadanía, convivencia, orden, compañerismo, equidad, seguridad, legalidad, democracia, igualdad, equidad, bien común, libertad, unidad, servicio, paz, corresponsabilidad, trabajo, reciprocidad, autoridad, cívicos y diversidad).

Ademas, se resaltan cinco investigaciones (citadas en López Zavala, 2013): la de *Cárdenas*, que aborda las creencias de los maestros respecto a los discursos sobre valores y la práctica en la realidad social de los mismos, según este autor, los valores de la democracia enfrentan obstáculos culturales en la educación básica, pues más que problemas de modelos, proyectos o estrategias de intervención, están relacionados con creencias que se constituyen en obstáculos para su realización. La de *Kepowicz y Rodríguez*, que en las

percepciones sobre principios éticos significativos de 239 docentes de nivel primaria encontraron, los valores de responsabilidad y respeto como los más importantes para el desarrollo de la docencia. El trabajo de *Márquez, Morales y Hermosillo*, sobre creencias, actitudes y prácticas docentes en primaria y telesecundaria realizado a través de talleres vivenciales, registro anecdótico, evidencias y cuestionarios; encontraron una gran cantidad de significados para el valor del respeto, la justicia y la responsabilidad; destacando que la formación valoral es una acción implícita en la tarea docente. Mientras que el trabajo de *Cerón y Pedroza*, al identificar los valores en maestros de secundaria, encontraron que, aunque el currículo plantea promover la libertad y el respeto, en la práctica se marginan y los docentes prefieren enfatizar el ejercicio del orden, la limpieza, la responsabilidad y obediencia. En esa misma línea *López*, a través de un enfoque etnográfico encontró que los valores ocupan un lugar secundario entre los docentes, pone en evidencia, como un proyecto escolar acerca de valores se tambalea y debate entre procesos de imposición institucional burocrática y apropiación de los docentes; devela que no hay un trabajo sistemático entre ellos, ni una orientación clara, aunque si una idea vaga para la intervención en el desarrollo moral (*López Zavala, 2013*).

Yuren y Hirsch (2013) coordinaron el estado del conocimiento en el campo de educación y valores, con un gran equipo de investigadores, determinando siete campos de trabajo a estudiar: 1) valores profesionales y ética profesional; 2) educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad; 3) formación ciudadana y derechos humanos; 4) valores de los profesores y estudiantes; 5) aportaciones filosóficas y políticas educativas en relación con los valores en educación; 6) valores de la corporeidad, el movimiento y la educación física, y 7) equidad de género. El trabajo requirió de un esfuerzo de organización colectiva que culminó con la elaboración de un libro donde se exponen los resultados de un proceso de reconstrucción analítico-sintética y la evaluación de la producción de investigaciones en México.

Es una obra imprescindible de consulta, escrita por expertos investigadores y dirigida a actuales y futuros expertos en investigación educativa, a prácticos de la educación en todos los niveles del sistema educativo y a profesionales en el gobierno de los centros escolares, así como, a responsables de la toma de decisiones en las políticas educativas, que

están interesados en cómo ha surgido y está surgiendo en México el campo de conocimiento educación y valores. El informe de la investigación produce el apunte de nuevos problemas a solucionar en los años venideros, la demanda de teorías generales y particulares con más poder de comprensión, explicación y solución de los problemas y la exigencia de diseños y metodologías de investigación más rigurosos como apelaciones y orientaciones para la investigación futura hacia el progreso humano de sus ciudadanos y comunidades (Yuren y Hirsch, 2013).

En el primero de los apartados, se hace una reconstrucción del proceso de formación del campo de la IE en educación y valores relacionándolo de manera fundamental, por ser un punto de referencia de gran trascendencia, con la historia de los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En el segundo apartado, se comenta la metodología que se siguió en el proceso de construcción del estado del conocimiento, el criterio de delimitación de su objeto de estudio y el estatuto epistemológico de este trabajo. En el tercer apartado, se presenta una visión de conjunto de la investigación en educación y valores en los años comprendidos entre 2002 y 2011, este apartado está apoyado en la información y en el análisis de cada una de las subáreas, las cuales presentan su temática particular en sendos capítulos de este libro. Y el cuarto apartado, ofrece una visión prospectiva de la investigación educativa en educación y valores, tomando en cuenta tanto el estado del conocimiento que se encuentra en este libro como algunos elementos de los estados del conocimiento previos, así como las necesidades que plantea el desarrollo de la educación y sus políticas públicas, en específico, su componente valoral.

Ante la persistente situación crítica de la vida social, así como de los elementos de la vida económica y política que son contrarios u obstaculizan la plena vigencia de los derechos humanos (el de la educación entre ellos, que es a la vez supuesto y condición de otros), es importante resaltar el esfuerzo de la investigación en educación en valores, por recuperar el sentido pleno de la actividad educadora en todo tipo de institución escolar. Al ocuparse de las condiciones del desarrollo moral, de la eficacia de la formación para la democracia, o al destacar el profundo valor formativo de la educación física, entre otras cuestiones, este campo de investigación hace contribuciones fundamentales al conocimiento social y a la teoría pedagógica.

Centrando nuestra atención en la educación en valores del modelo educativo 2011, se detectaron algunas situaciones y problemas a resolver, por lo que, Yuren y Andrade (2013) se plantearon tres preguntas al respecto: *la primera*, ¿Cómo es y cómo debiera ser la eticidad en la que se socializa a los educandos? Con la aportación de diversos autores se refieren al clima y la cultura escolar, como una de las condiciones que favorecen u obstaculizan la eficacia de la formación moral y valoral; aseguran que la asignación de premios y castigos que caracteriza la vida escolar, deja pocos espacios para la conformación de una personalidad autónoma y crítica; que son escasas las oportunidades para transitar del primer nivel de desarrollo moral a la interiorización de las normas; otros, constatan que el clima autoritario que suele prevalecer en la escuela es contrario a la colaboración, a la apertura, a la diversidad y a la participación del alumnado en la definición de normas y que las sanciones frecuentemente afectan la motivación. La otra condición, es la manera de tratar la alteridad, la diversidad y la diferencia; entre los hallazgos más relevantes, describen que la identidad cultural aparece como un rasgo ético indispensable para reconocer al otro y construir la interculturalidad. El tratamiento de la diferencia en la escuela constituye la propia eticidad que se vive en ella. La discriminación por motivos religiosos, la preferencia sexual, la condición socioeconómica contribuyen a generar una eticidad y una moralidad deficiente.

A *la segunda pregunta*, ¿Qué clase de sujetos morales se están formando y que convendría cambiar para mejorar la formación moral? Dan respuesta de diversas investigaciones sobre el desarrollo del juicio moral donde consideran: que en el alumnado tiene preeminencia el nivel convencional en los estudios de secundaria, media superior y superior. En relación al género, se observó un desarrollo moral similar entre hombres y mujeres. Un estudio demuestra que los niños de primaria organizan su pensamiento en dominios sociales particulares y, a partir de las convenciones de esos dominios ordenan los contenidos del juicio moral y sus justificaciones. Además, se encontró que la familia es el ámbito de experiencia social de mayor influencia en el desarrollo moral, mientras que la escuela tiene una influencia limitada.

Dando respuesta a esa pregunta, se critica los programas mexicanos que fomentan la formación de sujetos obedientes como el llamado cultura de la legalidad, y proponen trabajar en la ética de la responsabilidad con y para el otro en el presente y en el futuro. Asimismo, el sujeto moral requiere desarrollar otras competencias para una educación para la libertad se requiere de introspección para reconocer y manejar los propios sentimientos. La construcción de significados valorativos y la valoración de sí son dos competencias necesarias para el sujeto moral, se constata que la mayoría de los jóvenes no logran desarrollar inteligencia emocional y requieren de herramientas para discriminar los mensajes de los medios en el logro del autocontrol. Se requiere de capacidad crítica y comunicativa para el desarrollo de la conciencia moral individual atravesada por la intersubjetividad. También es necesario fomentar el cuidado de sí mismo que conlleva al autoreconocimiento como sujeto de derecho y sujeto histórico, y que resulta indispensable para la construcción del sentido de nosotros.

A la *tercera pregunta*, ¿Cuáles son los mejores dispositivos para la formación moral y que habría que hacer para avanzar en ese sentido?, encontraron que varios trabajos revelan que los dispositivos escolares heteroformativos facilitan el despliegue de estrategias de exclusión velada dirigida a quienes son diferentes, como jóvenes gays, lesbianas, o con síndrome de Down, provocando fugas autoformativas hacia pequeños grupos o espacios de coformación moral. La heteroformación que caracteriza al sistema escolar contribuye a configurar un habitus en el que el joven disocia sus esperanzas de sus posibilidades y un ethos heterónomo que lo coloca a la merced del azar.

En relación a los dispositivos de formación de docentes, se constata que los dispositivos heteroformativos obturan la duda y la crítica, así como el juicio moral y el prudencial; en cambio, los factores que favorecen la autoformación contribuyen a la configuración de un ethos autónomo.

La aplicación de un cuestionario-escala sobre las actitudes en ética profesional (Hirsch y Pérez-Castro, 2013), proporcionó resultados válidos y confiables en la socialización y promoción de ciertos valores y competencias profesionales. Así como la integración de ética profesional y valores profesionales en los currículos de educación

superior. De los trabajos revisados, casi en su totalidad, están realizados en instituciones de educación superior, se encontró que hay pocos trabajos en relación a los profesores de educación básica, media y media superior, y en normales, lo que debe motivar a realizar estudios sobre la ética profesional de la docencia.

Para finalizar este apartado y que sirva de preámbulo para el siguiente, es relevante considerar lo que se investiga en el ámbito de la estética (creatividad, sensibilidad y expresividad en relación con valores estéticos del arte y de lo cotidiano), donde surgen grandes aportaciones que impactan en el campo de la corporeidad, al reconocer las necesidades de los sujetos que intervienen en la educación, remitiéndonos a los valores, si estos se ven como satisfactores de esas necesidades. Se considera que la dialéctica subjetividad-objetividad se revela, en el contexto educativo, bajo tres formas: política educativa, programas formativos y estilos socioculturales que marcan y enmarcan al sujeto (Yuren y Andrade, 2013).

Sobre los hallazgos y aportaciones, rompen con formas habituales de pensar y actuar en el ámbito educativo, considerando que los procesos de subjetividad-objetividad deben estar implícitos en el proceso de formación, ya que la sensibilidad del sujeto, es producto de la dialéctica emoción-cognición; de ella, se derivan la estética y los valores encarnados en el cuerpo, que como construcción histórica está vinculado con su entorno, el cuerpo adquiere una significación cultural que le da sentido de pertenencia y pertinencia, donde los valores se convierten en ineludibles objetos de conocimiento del sujeto y de la misma investigación. Desde esta perspectiva adquiere sentido el término de estética, que involucra las dialécticas (subjetivación-objetivación, emoción-cognición, mente-cuerpo) y resultan pertinentes las investigaciones que se ocupan de examinar la manera en que influyen el juego, el deseo, la corporeidad, la motivación, y el placer en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento (Yuren y Andrade, 2013).

2.8 La investigación sobre valores en el ámbito de la educación física en México

La investigación en el ámbito de la EF ha sido escasa y referida a propuestas pedagógicas para buscar resolver algún problema; poco a poco ha ido avanzando y mejorando su estatus, de acuerdo a lo encontrado, podemos expresar algunos estudios específicos al respecto de los valores o que impactan en el desempeño del profesorado y alumnado.

Torres (1998) realizó un estudio exploratorio sobre las necesidades de la educación física a través de la evaluación de las prácticas educativas²⁸ en escuelas primarias de la ciudad de México. Para su estudio consideró, el desempeño de los docentes, condiciones laborales y sus percepciones sobre los principales problemas socio pedagógicos que afectan el proceso educativo. Utilizó la encuesta como instrumento, se aplicó a 120 profesores, 78 generalistas y 42 docentes de EF con el objetivo de describir las actividades del escolar en general y de la EF en particular.

Dentro de los hallazgos: están los problemas presentados por los alumnos; el más frecuente la indisciplina, impaciencia, cansancio, flojera; en segundo lugar, problemas psicomotores, falta de responsabilidad del alumno (sin uniforme, sin tareas y materiales), desconocimiento del significado de la EF, y problemas de enfermedades respiratorias. Con respecto a la comunidad; los docentes opinaron que existen graves problemas de alcoholismo, drogadicción, delincuencia, vandalismo, desintegración familiar, hacinamiento, falta de atención de los padres, ignorancia, altos niveles de pobreza, desempleo, bajas situaciones económicas, deficiencias de salud, servicios públicos y alimentación, contaminación ambiental, e insuficiencia de la práctica de ejercicio por falta de instalaciones. En relación al desempeño de los docentes, concluye que en la escuela se han promovido actitudes autoritarias y conocimientos vacíos de significado los cuales reproducen los aprendizajes mecanicistas e irreflexivos que destruyen paulatinamente la motivación de los estudiantes y su creatividad, pues en una gran mayoría de los casos se trata de modelos conductistas, rutinas de repetición mecánica o bien subjetivista, ejercicios sin un objetivo referido a la vida concreta de los escolares.

Guerrero (2000) realizó un estudio cualitativo descriptivo y transversal, utilizó la técnica de discusión en pequeños grupos²⁹ con 210 docentes y entrevista personal con directivos de la educación física en Baja California, analizó la perspectiva del maestro desde su propio desempeño en la labor educativa, para determinar de qué manera los programas de EF repercuten en la práctica de actividades físicas de los alumnos como estilo de vida. Los hallazgos se describen en 7 extensas categorías³⁰, para motivo de este estudio, seleccionamos la categoría del papel de los docentes. En los resultados se describen amplias reflexiones sobre los valores y actitudes en la práctica docente hacia el deber ser, se destaca el papel del maestro y la percepción que tiene del campo profesional. Se produjo un choque y un despertar de conciencias entre lo que se hace y lo que se debería hacer. La metodología empleada permitió que los maestros se expresaran libremente y se quedaron con la sensación de haber participado, contribuido y compartido experiencias, por lo que recomienda propiciar los círculos de estudio de calidad permanentemente. Consideró que es necesaria la presencia de alguien de fuera que facilite nuevos modos de plantearse la enseñanza, como base para aprender a enseñar. El proceso reflexivo debe asociarse al compromiso de escribir y compartir las experiencias personales. Se afirma que los maestros identificaron plenamente el problema, al definir los factores que han influido para que la población no se involucre en la práctica de actividades físicas, se aceptan los supuestos al contestarse los cuestionamientos, de la necesidad del cambio y del compromiso de ofertar una educación física valoral de calidad.

En las conclusiones el estudio planteó la necesidad de generar una concepción política integral que impulse la actividad física como un elemento básico del desarrollo humano desde la clase de EF. Invitó a la reflexión y a generar conocimiento innovador por medio de la investigación cualitativa interdisciplinaria, orientada a promover procesos para el mejoramiento de la condición física, la salud, las habilidades físicas, la longevidad y la calidad de vida de la población, hizo énfasis en el desarrollo de valores hacia una cultura del movimiento. Los valores que el profesorado prioriza son: compromiso, respeto, autonomía, colaboración y responsabilidad.

En otros estudios documentales descriptivos sobre ética y valores: se encontró el de Guerrero (2002) que tuvo como objetivo documentar evidencias sobre la ética profesional

del docente de educación física en su práctica cotidiana, análisis que buscó hacer conciencia de la importancia del desarrollo de valores a través de nuestro desempeño como docentes y la influencia que se ejerce sobre las actitudes de los alumnos en la interacción de la clase de educación física y deportes. También el de Barrera (2005) que hace énfasis en el papel del docente y el desarrollo de valores en su práctica educativa: postula la tesis de que la revalorización social del docente de educación física solo podrá darse cuando éste asuma la responsabilidad de su propia práctica educativa, plantea la necesidad de retomar las riendas de nuestro hacer y deber con una actitud ética, responsable y comprometida; hay mucha distancia entre el hacer y el decir.

Rodríguez (2006) realizó un estudio observacional, descriptivo y explicativo sobre la tolerancia como valor para la democracia en dos escuelas primarias de Toluca, México; realizado con alumnos de 10 y 11 años y sus docentes de grupo. Parte de la consideración, que la tolerancia es el valor básico y fundamental para la democracia, se deriva del principio de la dignidad de las personas, de cual surgen los valores de auto respeto y respeto al otro, como base para generar y fomentar la convivencia humana en con consideración hacia los demás. Entre sus hallazgos destaca, como la ironía se implementa como estrategia y dinámica desfavorable a la formación de personas tolerantes, en las practicas institucionales y los procesos de enseñanza entre profesorado, alumnado, y la propia interacción alumnado y profesorado. Encontró, que implícitamente se manejan incipientemente las características de las personas tolerantes (disposición al diálogo, comunicación, empatía, pensamiento crítico, pensamiento común con otros, cooperación y participación, de la mano del respeto). En relación a la enseñanza explícita de la tolerancia, abordaron el tema de la no discriminación como contenido de educación cívica, en el tema de derechos y obligaciones. Sugiere implementar formación valoral para la vida democrática permanente, para los directivos, docentes y personal de apoyo, que les permita: ser conscientes de que trasmiten valores, clarificar los propios, optar por cambiar las actitudes morales que sea necesario y conocer formas de abordar esta formación en los alumnos. Propiciar en los programas de mejoramiento estratégico de las escuelas la formación valoral para la democracia de la institución, como elemento prioritario para propiciar la cultura de la convivencia pacífica con base en la tolerancia a las personas.

Aquino (2008) en su estudio cualitativo sobre las creencias en las prácticas de los docentes de EF, describe afirmaciones de su labor docente y de los comportamientos que manifiesta en las sesiones de la clase de EF. Según sus hallazgos, las características del tipo de interacción que se establece con el alumnado, no posibilitan entablar diálogo alguno con los intereses de los niños. Asimismo, las creencias se encuentran presentes en la interpretación que realizan de los objetivos y propósitos del currículo de educación primaria, consideran la disciplina como fundamental para su práctica. Describe las estructuras administrativas en las que participa el docente de EF, su centro escolar y la propia de EF, expresando que ambas poseen normatividades, intereses, metas y proyectos de trabajo que no coinciden, por lo que surgen tensiones que provocan fricción entre docentes generalistas y especialistas. Resalta la falta de comunicación con el docente generalista, y comenta que es como una especie de pensamiento mágico respecto que, a pesar de planear en forma arbitraria, los resultados apuntan a una meta común. Las creencias por lo general son inconscientes y permanecen ocultas para los propios sujetos, las creencias siempre están presentes en la autopercepción que tienen de sí mismos, y de su función.

Félix (2008) desde la perspectiva de género en el Estado de Zacatecas, México, hace un análisis de los factores que influyen en las actitudes del alumnado al participar en la clase de EF, aplicando un cuestionario a alumnos de 4º a 6º grado de primaria, y revisando el género de los recursos humanos contratados para impartir la clase de EF; encontró, que la clase es impartida por un 77% de hombres y un 23% mujeres; que hay procesos educativos y sociales discriminatorios por parte del profesorado hacia las niñas; que hay grandes diferencias dentro de la clase, manifestadas a través de actitudes verbales, corporales y escritas de discriminación sexual, como ejemplos; separan ambos géneros durante la clase, se expresan en términos masculinos, no fomentan una cultura de equidad, perciben a simple vista que son diferentes, tienen prejuicios porque consideran a las niñas menos agresivas y competitivas, y prefieren jugar juegos de menor intensidad motriz.

En los resultados del cuestionario, los niños definen a las niñas como exageradas, sangronas, delicadas, mentirosas, mensas, no pueden jugar ciertos deportes, no pueden

hacer nada, débiles, no tienen habilidades, son malas para el deporte y no saben jugar. Las niñas definen a los niños como bruscos, peleoneros, burlescos, igualados, groseros, sangrones, agresivos, mandones, enfadosos, fuertes, tienen más habilidades y pueden jugar de todo. Concluye que los estereotipos que tienen ambos han conducido a formar una concepción errónea de sus posibilidades innatas en la participación de la actividad física.

Mientras los niños tienen actitudes de discriminación, desigualdad, exclusión, intolerancia, agresión física y verbal, de tal manera que al ejecutar las actividades en la clase anteponen ciertas conductas negativas que limitan la participación creativa y desarrollo general de las niñas. Acciones que repercuten en el desarrollo del potencial femenino. Concluye que estamos tan habituados y acostumbrados a pasar por alto tantas discriminaciones que se hacen en la escuela, en la casa, en la calle, en el trabajo, que no las tomamos en cuenta. Tristemente las niñas ante estas actitudes discriminatorias se resignan a aceptar como algo rutinario o normal (Félix, 2008).

Aguayo (2008) realizó una investigación de corte cualitativa sobre la importancia de los valores en la clase de Educación Física con 5 docentes de escuelas primarias públicas del Distrito Federal, utilizó como instrumentos la observación directa a las clases, la videograbación y la entrevista a profundidad sobre cuestiones laborales, salarios, cargas de trabajo, expectativas, condiciones de salud que influyen en la práctica docente. Entre los principales hallazgos encontró que los docentes reconocen la relevancia de los valores y manifiestan preocupación por la enseñanza de los mismos, pero en sus prácticas cotidianas sus actitudes y comportamientos al interior de la escuela y durante las clases contradicen tales afirmaciones. Se denota la necesidad de que el educador físico se actualice y adquiera elementos teóricos y procedimentales que le orienten sobre los procesos de transmisión de valores durante la práctica de actividades físicas y deportivas. En el rubro de la observación de las clases percibió que, aunque en los programas y en el plan de sesión están explícitos dichos contenidos, generalmente no se trabajan directamente en la clase de educación física. Muchos son los factores que inciden en tal situación: falta de tiempo en la clase; privilegiar los contenidos procedimentales sobre los actitudinales; falta de conocimientos del docente sobre la manera de enseñarlos; las creencias y representaciones del propio docente acerca de la utilidad de tales conocimientos; falta de claridad en la percepción de

los propios valores del profesor y, probablemente la coherencia necesaria entre el decir y el actuar, en las prácticas cotidianas en la escuela y en su vida personal.

Brito (2009) en una aproximación conceptual para reconstruir la identidad de la educación física escolar, analiza cómo se ha constituido la identidad del profesional de educación física, identifica los elementos centrales del debate actual en torno a la disciplina, haciendo énfasis en la orientación pedagógica que debe cimentar la base de su identidad considerando algunas líneas pedagógicas: la corporeidad como base del aprendizaje de la educación física escolar, la edificación de la competencia motriz, el juego motriz como medio didáctico, la diferenciación entre educación física y deporte, la orientación dinámica de la iniciación deportiva, promoción y cuidado de la salud.

Rivera (2009) realizó una investigación de campo con alumnos de 3^o de secundaria para conocer la influencia de la EF en la percepción y experimentación de su propio cuerpo. A través de un taller sobre cómo viven su corporeidad, encontró que la mayoría de los alumnos expresaron que en la clase de EF prácticamente no se habla ni se reflexiona sobre el cuerpo. En cuanto a la valoración de la clase de EF, se concluye que es positiva, que existe una aceptación de las actividades que se realizan durante la clase, por lo regular, se tiene un mínimo de 10 a 20% de alumnos que se han mostrado alejados de todo interés por la EF; sin embargo, entre el 80 y 90 por ciento se muestran positivos ante las actividades a realizar, quizá será porque saben de los beneficios que la actividad física les puede proporcionar a lo largo de su vida.

Con respecto a las expectativas acerca de la clase de EF se encontró que el alumnado difiere del profesorado, ya que mientras éstos pretenden formar un cuerpo sano y eficiente, el alumnado busca un cuerpo bello y una clase divertida y en ese sentido, conceden una importancia limitada a la clase en su formación escolar. Más de la cuarta parte de los entrevistados consideró, en pregunta abierta, la salud como uno de los beneficios más importantes que brinda la educación física a los alumnos y, en segundo lugar, el 16% del profesorado opinó que el beneficio más importante de la clase consiste en desarrollar las capacidades motrices. En general los hallazgos demuestran una práctica de antivalores, la clase y la escuela, no brinda espacio para escuchar ni para tomar en cuenta las ideas de los

alumnos, lo cual contribuye al estancamiento de su energía y creatividad y al ensanchamiento de la enorme distancia que perciben los alumnos entre ellos y el profesorado. Se evidenció que la violencia en la escuela se ejerce por parte del profesorado y la organización escolar a través de normas y estilos de enseñanza caracterizados por el autoritarismo, lo cual generan una relación de sometimiento que el alumnado vivencia con enorme frustración. Un hallazgo relevante es que la escuela no da crédito ni valor a las opiniones de los jóvenes (Rivera, 2009).

Lozano (2009) realizó un estudio de corte transversal comparativo, utilizando un cuestionario con 29 preguntas cerradas, a 108 profesores de EF y a 869 maestros generalistas del Sistema Educativo Estatal en Mexicali B.C. Analizó las percepciones de profesores de educación física sobre su asignatura y sus entornos de trabajo. Así como las percepciones de los maestros generalistas sobre la educación física como materia curricular y la percepción del trabajo del profesorado de EF en el patio escolar. Fue un trabajo que expresa detalladamente un mar de información. En relación a algunas preguntas específicas: ¿Cómo creen que se la pasan sus alumnos en la clase de EF?, el 95% de los maestros de EF consideran que sus alumnos se la pasan bien, un 4% no sabe y un 1% admite que lo pasan mal; las maestras de EF consideran en un 94% que sus alumnos la pasan bien, mientras que un 6% considera que lo pasan mal, 0% no sabe; mientras, que los maestros de EF, opinan en un 98% que sus alumnos lo pasan bien, sólo un 2% no lo sabe y ninguno de ellos considera que lo pasen mal. A otra pregunta ¿Cómo saber que su clase de EF, ha sido de calidad o buena? Encontró, que los maestros de educación física lo consideran cuándo: han aprendido cosas para su salud y vida futura (50%), cuando el alumno se la pasado bien y se ha divertido (21%), han mejorado su rendimiento deportivo (16%), cuando están sudando y agotados (4%), cuando han mantenido disciplinados y bajo control (3%).

A grandes rasgos, encontró situaciones sobre el proceso educativo muy consolidadas en los centros escolares; escasa valoración del trabajo del docente de EF; inercias que han provocado la ruptura no sólo en el trabajo interdisciplinar y disciplinar, sino, en la percepción del maestro de EF como alguien ajeno al proceso de educación integral. La EF es, en ocasiones, marginada en beneficio de las otras asignaturas. Se detectaron también,

carencias relevantes no sólo en la formación inicial, sino también en la formación permanente del especialista en EF. La investigación logra delimitar el status de la EF y las percepciones que la comunidad educativa tiene de la disciplina y su profesorado en ese municipio. Concluye Lozano (2009) que es preciso un replanteamiento del papel del profesor de EF en la escuela revalorizándolo como un educador más de la escuela, considera que es urgente concientizar a los maestros generalistas y padres de familia sobre la importancia del profesorado de EF, sobre su labor como docente y su proyección social.

Arellano, Pérez y Serratos (2010) encontraron que en la asociación semántica de los jóvenes colimenses de tres generaciones y niveles educativos distintos; coexisten patrones o configuraciones de significación simbólica, cultural y prácticas sociales de un grupo etario influenciado por diversos aspectos de la vida cotidiana actual. En la categoría semántica de cuerpo, es entendida en la cotidianidad, como un conjunto de elementos biológicos cuyas funciones se dirigen al cumplimiento de tareas vitales como anatomía, salud, fuerza, bienestar y vida, pero subyacentemente coexisten los sustantivos belleza, cuidado, delgadez y hacer el amor. Los hallazgos principales denotan que para los jóvenes la construcción del significado social de la educación física está caracterizada por practicar ejercicio, la salud, el deporte, la diversión, cultivar el físico y ver a la cultura física en general como una actividad que además de generar bienestar suele ser un pasatiempo. En el contexto mexicano hay una situación desfavorable ante la falta de programas subsidiarios para la difusión, promoción y conservación de la salud, cultura física y el deporte, que orilla a buscar o experimentar roles y hábitos que repercuten negativamente en su salud social, física y corporal.

En otra investigación de corte mixto, que realizó Altamirano (2010), una parte cualitativa, de corte etnográfico, utilizando como instrumentos, la observación no participante, entrevistas estructuradas y el diario de campo; una parte cuantitativa, experimental comparativa, con dos grupos de 4º grado de primaria, conformado el grupo experimental por 29 alumnos con edades entre 9 y 10 años, quienes siempre han tenido clases de EF, y otro grupo control con 29 alumnos que nunca han tenido clase de EF, aplicando como tratamiento el programa de EF y una serie de dinámicas grupales dentro de la clase de educación física. Los aportes principales de la investigación demostraron que la

EF es generadora de inteligencia emocional y promotora de civilidad en el desarrollo de habilidades sociales que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se observó un incremento en las actitudes sociales de respeto, cooperación, confianza intrapersonal e interpersonal

Navarro (2010) realizó una investigación de corte cualitativo, transversal y descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario con 20 preguntas, a una muestra de 119 alumnos de 3° año de secundarias estatales de Colima; con la finalidad de conocer cómo valoran los alumnos a la asignatura de EF. Los resultados más sobresalientes, es que la asignatura es de mucho agrado para 68 (alumnos), regular agrado para 35, poco les gusta a 8 y no les gusta nada la EF a 8 (alumnos). La mayor parte expresa que está totalmente de acuerdo en que la clase de EF, sí es divertida y sólo la minoría expresan que están de acuerdo en que es divertida. Por otra parte, 87 alumnos consideran que la asignatura de EF es igual de importante que las demás, y sólo 22 alumnos dicen que es menos importante. Lo que más les gusta hacer a los alumnos en la clase, para 31 alumnos (solo realizar ejercicio) para 50 alumnos (practicar deporte) para 18 alumnos (le gustan las actividades al aire libre) y a 20 alumnos (no les gusta hacer nada). El estudio concluye que existe una valoración positiva hacia la EF, que existe una aceptación de las actividades que se realizan durante la clase, ya que entre el 80 y 90% saben de los beneficios que la actividad física les puede proporcionar durante su vida. Y que se tiene entre 10 a 15 alumnos que se muestran alejados de todo interés por la asignatura.

La oficina de investigación de la Dirección General de EF, llevo a cabo entrevistas en el Distrito Federal con niños de 3° de preescolar, 1° y 2° grados de primaria, con el propósito de averiguar si les gusta o no la clase de EF y saber qué los hace sentir bien o mal durante la clase. Los resultados arrojan un gusto y preferencia por la clase de la gran mayoría, sin embargo, fueron reclamos constantes: el ser ignorados por el docente; los regaños, gritos y actos injustos del docente; los castigos groserías, empujones y golpes recibidos por sus compañeros sin la intervención del docente; juegos y actividades que causan dolor o les disgustan, por ejemplo, correr en círculo, las caídas al correr, exponerse mucho al sol en los bailables, jugar de rodillas (Torres y Martínez, 2012).

Navarro (2012) realizó una investigación descriptiva para conocer los valores que enseña el profesorado a los alumnos durante su práctica escolar; aplicó una encuesta a 593 profesores de educación primaria, tanto generalistas como especialistas en arte y educación física, de escuelas públicas y privadas ubicadas en la ciudad de Colima; encontró que los valores mejor tratados son la disciplina 87.8% responsabilidad 81.7% respeto 78.1%, solidaridad 77.2%, honestidad 76.6%, no discriminación 75.4%, cooperación 73.4 %, juego limpio 73%, con un tratamiento adecuado; higiene 70.9%, confianza en sí mismo 70.8%, amistad 70.2%, tolerancia 70%; esfuerzo 69.6%, igualdad 68.4%, autonomía 67.6%, la ed. cívica y ética 62.4%, educación para la paz 58%, educación ambiental 52.7%, y educación sexual 43.2%, y los que menos se tratan son la educación vial 17.2%, educación financiera 16.9% y educación para el consumo 16.7%.

En cuanto a las posibilidades de las distintas materias del currículo de incidir en la transmisión de los valores, nos muestra datos, de cómo el mayor porcentaje lo obtiene la asignatura de formación cívica y ética con un 32.9%, seguido del español 17.6% y de la educación física con un 17.4%, posteriormente la educación artística con un 9.7%, ligeramente menor encontramos con valores muy parecidos a la asignaturas de historia 8.9% y a las ciencias naturales 8.9%, y en los tres últimos lugares encontramos a las matemáticas 2.2%, la geografía 1.6% y los idiomas 0.7%. Con ello, confirma sus hipótesis considerando que la transmisión de los valores es responsabilidad de la familia y corresponsabilidad de los docentes, y que el profesorado enseña valores de forma transversal, considerando que es la materia de cívica y ética la responsable de la formación valoral (Navarro, 2012).

Medina (2012) realizó un estudio descriptivo no experimental de tipo transversal, con 516 profesores de educación física para conocer los puntos de ruptura en los vicios generados en el proceso actual de la formación del profesorado de educación física en el estado de Colima, este estudio, arrojó la fuerte influencia que tiene las ideologías convencionales en la elaboración, interpretación e implementación de los programas oficiales, ya que, más de tres cuartas partes del profesorado sabe a ciencia cierta cuál es el perfil ideal del profesor, pero no asume ese rol (solo en su imaginario). La población del estudio consideró su desempeño profesional de favorable a muy favorable con un 62.2%,

mientras el 37.6 % lo califican desfavorable. Considerando a un 17% del profesorado, muy favorable su vocación por la EF, y sus experiencias previas les han permitido tener dominio del conocimiento didáctico del área. Sin embargo, el resto muestra un marcado desinterés e ignorancia ante el nuevo currículo oficial, manifiestan que prefieren continuar haciendo lo que hacían antes. Otro tema relevante con los valores, es la relación que existe entre la EF y las concepciones adquiridas en la escuela (dada la dudosa formación que recibe el educador físico en las escuelas formadoras) lo que arroja una correlación bivariada, donde la formación académica es un factor que influye en buena medida en el desempeño profesional del educador físico, y repercute en su práctica profesional. Concluye la existencia del círculo vicioso de la Educación Física propuesto por Bart Crum; demandando cambios en la formación del profesional en las escuelas formadoras.

Como parte de un macro estudio realizado en México, sobre la investigación educativa en valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física, (Torres y Guerrero, 2013) se analizaron 173 trabajos de diversos autores, que presentan grandes debates, planteamientos coincidentes y contradictorios, temas emergentes y diversas líneas de investigación. Los escritos mantienen una tendencia hacia la investigación cualitativa con un enfoque metodológico subjetivo interpretativista en un 71%, con propuestas con una tendencia hacia la solución de problemas en un 20%, las explicaciones o interpretaciones o información sistematizadas en un 24%.

Los hallazgos fueron clasificados en 10 categorías: 1. *Valores higiénicos y de actividad física saludable* (los niños y jóvenes no hacen habitualmente actividades físicas, ni una hora diaria), se atribuye como una responsabilidad compartida entre varios factores causados por: las políticas educativas que han subvalorado el papel de la educación y de la educación física, la falta de programas y de infraestructura deportiva o recreativa, la accesibilidad para la población a las instalaciones, las jornadas laborales de ambos padres (falta de tiempo), la inseguridad y altos índices de violencia, los juegos electrónicos y la ancha red mundial digital con toda su propuesta de redes sociales. 2. *Valores Lúdicos* (se encontró que los grupos cooperativos logran mejorar la práctica cotidiana del alumnado en el patio, con una actitud más crítica, participativa y con deseos de trabajar e incrementar su creatividad; los valores encontrados van desde reflexionar, compartir y confrontar

opiniones, ser capaz de respetar a otros, aceptación a los demás, regular conflictos, construcción de las normas para la convivencia pacífica hasta evaluar la propia práctica. 3. *Valores físicos* (se valoran la eficiencia de un programa orientado a la mejoría de la capacidad física). 4. *Valores deportivos* (se demostró que, por medio de actividades recreativas y deportivas, los jóvenes participantes mostraron una mayor motivación para involucrarse en situaciones de colaboración, compromiso, respeto y juego limpio, beneficiando con estas actitudes a toda la comunidad). 5. *Valores Artísticos* (con énfasis en captación visual y auditiva, memoria, atención y concentración que permiten a las alumnas solucionar problemas y desarrollar la creatividad). 6. *Valores corporales e imaginarios sociales* (en diversos trabajos se resalta la revaloración del cuerpo en la escuela, se encontró que la mayoría de los alumnos expresaron que en la clase de educación física prácticamente no se habla ni se reflexiona sobre el cuerpo). 7. *Valores ético profesionales* (se describen principios y normas éticas para mejorar el desempeño docente; se encontró que desarrollo del razonamiento moral tiende a favorecer la interacción entre el profesor y el alumno; que la clarificación de valores intenta que los docentes hagan conscientes sus propios valores y el de los demás. Los hallazgos señalan que el desempeño ético del maestro y los valores que promueve, influye en el comportamiento de los alumnos en su contexto escolar y social propiciar espacios para el diálogo compartido y análisis). 8. *Valores y prácticas educativas* (se encontró que la revalorización social del docente de educación física solo podrá darse cuando este asuma la responsabilidad de su propia práctica educativa, con una actitud ética, responsable y comprometida. En la aplicación de una escala de valores los de mayor frecuencia por los docentes destacan el compromiso, respeto, honestidad, tolerancia y equidad. En cuanto a la reorientación de la formación de docentes en educación física, los hallazgos tendieron hacia el trabajo colegiado, foros de discusión y análisis). 9. *Valores de la sexualidad* (diversos estudios encontraron que la educación sexual debe propiciar la formación del ser humano en valores como: la autoestima, la autonomía, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y el compromiso individual y en consecuencia colaborativo, con los otros en la interacción cotidiana). 10. *Valores físico-deportivos y género* (se demostró la inequidad de género en las clases de educación física y en las actividades deportivas, se encontró una gran discriminación por parte de profesores y profesoras de educación física, así como entrenadores deportivos en contra de alumnas durante las clases), (Torres y Guerrero, 2013).

En lo que respecta a las aportaciones, muchos trabajos sustentan el reto de implementar una educación activa para facilitar los aprendizajes y el desarrollo de valores en los alumnos; otros, expresan la necesidad de reconstruir la identidad de la educación física escolar ante la crisis de valores que se presenta, la dispersión de su objeto y la tradición enfocada hacia la competencia, la selección de los más aptos y la búsqueda del rendimiento físico o deportivo. Se enfatiza la necesidad de formar en valores para el respeto, la convivencia, la salud, el autoconocimiento, el cuidado de sí mismo, la inclusión, la equidad de género, la autorregulación. Se resaltan principios éticos para regular la vida en la sociedad actual ante problemas emergentes, como: la violencia en la escuela de educación básica y media superior, el conflicto en la construcción de identidad corporal, el género como condicionante de la práctica de actividades físicas deportivas; la construcción corporal y educación para la salud en diversas comunidades (Torres y Guerrero, 2013).

Finalmente, incluimos las aportaciones de Blanco et al. (2019) en el estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles (descrito en el apartado de investigación internacional); encontraron que los preadolescentes españoles mostraron mayores niveles de motivación en las clases de EF, así como en su regulación integrada e identificada; mientras que, en los preadolescentes mexicanos se encontraron mayores niveles de regulación introyectada y regulación externa así como mayores niveles de desmotivación en relación con los adolescentes españoles.

2.9 La educación en valores en BC

La educación en valores en el Estado de Baja California, sigue la línea nacional por obligatoriedad a través de las asignaturas de Formación Cívica y Ética del programa de estudios. En la parte regional se ha implementado programas de apoyo transversales, a partir del 2003, se implementó un proyecto estratégico de Valores en todas las escuelas de Educación Básica, a la par del currículo oficial, con materiales exclusivos diseñados con calendarios de valores tamaño poster, cuadernillos y manuales para el desarrollo de los valores.

El Calendario de Valores fue una estrategia didáctica diseñada por el Sistema Educativo Estatal (SEE, 2004) para apoyar a los docentes de educación básica en su tarea formativa en esta temática, al ligar los valores que se proponen en el Calendario con los contenidos programáticos que aborda en su práctica áulica cotidiana; fue ideado de tal manera que, desde la asignatura objeto de estudio pueda manejar la transversalidad para lograr este propósito. Si bien, el Calendario de Valores era una herramienta para utilizarse básicamente en el espacio escolar, la creatividad del docente, apoyado por los directivos escolares y la comunidad educativa en general, propiciaría que trascienda y que las actividades se lleven a cabo también en el hogar, durante las reuniones familiares, y en la convivencia de los niños y los jóvenes en su comunidad, con sus amigos, en los momentos de recreación y en la práctica deportiva, para que se convierta en un factor más del desarrollo integral del alumno, en lo personal, lo familiar, lo escolar y lo comunitario.

Aunado a ello, el Calendario de Valores está pensado para que la comunidad educativa contribuya con sus acciones al logro de los objetivos de la Declaración del Milenio, ya que de esta manera se establecerá un compromiso con las políticas gubernamentales correspondientes y tendientes a un desarrollo humano integral. El proyecto duró aproximadamente del 2003 al 2014, en cada edición se hicieron modificaciones para hacerlo atractivo, trabajándose diferentes valores, principios y estrategias. Aprovechando las bondades del programa, algunos profesores lo continuaron usando en su práctica docente, aunque hubo algunos otros que no lo aprovecharon.

Por ejemplo (ver tabla 2): La propuesta para el desarrollo del calendario de valores para el ciclo escolar 2005-2006. Fue la vivencia de 4 valores fundamentales, 3 principios por valor, para trabajar un principio por mes (SEE, 2014).

Tabla 2. Calendario de valores BC (SEE, 2004) propuesta mensual

ÁMBITO	VALOR	PRINCIPIO	MES
PERSONA	Dignidad	Vida, Identidad, Libertad	Septiembre Octubre Noviembre
FAMILIA	Amor	Unidad, Generosidad, Diálogo	Diciembre Enero Febrero
ESCUELA	Participación	Responsabilidad, Trabajo, Cooperación.	Marzo Abril Mayo
SOCIEDAD	Justicia	Honestidad, Legalidad, Respeto	Junio Julio Agosto

Fuente: Elaboración propia

Los calendarios cambiaban cada ciclo escolar, por ejemplo, en el Calendario 2013-2014, los valores a fortalecer fueron: Identidad, Equidad, Lealtad, Democracia, Compromiso, con sus principios correspondientes.

Los valores que se trabajaron con mayor énfasis durante este proyecto fueron: Respeto, Honestidad, Justicia, Tolerancia, Responsabilidad, Amor, Trabajo, Dignidad, Humildad, Dialogo, Generosidad, Libertad, Confianza, Superación, Identidad. Es importante resaltar que, de este proyecto se retomaron los 15 valores que se solicitaron jerarquizar al alumnado y profesorado en la pregunta 34 del instrumento que aplicamos para esta investigación.

El manual del Calendario está estructurado por ámbitos, valores, principios del valor y fecha a trabajarlos. El calendario propone la vivencia de 4 valores fundamentales que buscan enriquecer 4 ámbitos: Persona, Familia, Escuela y Sociedad. Además de 12 principios (un principio por mes) que hacen referencia a cómo vivir cada uno de los valores propuestos. Se compone de 5 apartados que han sido pensados específicamente en niños, niñas y jóvenes del nivel de preescolar, primaria y secundaria, los cuales facilitarán al docente o padre de familia la comprensión y mejor aplicación del mismo:

1. *Aplicación general*: En este apartado se plantea como vivir uno de los cuatro valores al aplicar el principio del cual se hace referencia en el mes correspondiente.

2. *Aplicación del principio según el nivel escolar*: es una propuesta para fortalecer el principio en el alumnado de acuerdo con su edad que permita el conocimiento y el desarrollo de actividades con respecto al valor del mes.

3. *Descripción y desarrollo de la actividad según el principio con respecto al valor principal*: se propone una actividad para que se realice en grupo o de manera individual con la finalidad de fomentar la vivencia del principio según el mes. Las actividades están desarrolladas para el alumnado de acuerdo a su edad o nivel educativo, de manera que el adulto pueda dirigirla.

4. *Se describe algunas anécdotas alusivas al principio según el mes*: la anécdota busca ser una oportunidad para propiciar que el joven se exprese y dialogue sobre el principio que se esté trabajando en el mes. Así mismo, que de una manera sencilla los alumnos junto con el adulto reflexionen la vivencia de los valores. El docente o padre de familia deberá desarrollar y aplicar cinco preguntas que le facilite la reflexión sobre el valor y principio trabajado, fortaleciendo así los conocimientos y desarrollo de actitudes positivas en el alumnado.

5. *Frases alusivas al principio según el mes que corresponda, uno por cada semana del mes*: se presentan cuatro frases adecuadas al alumnado de acuerdo a su edad o nivel educativo. Las frases hacen alusión al principio que corresponda en el mes. Para cada una de las frases se podrá utilizar alguna sugerencia diferente y estas pueden ser desarrolladas considerando las características de los alumnos por nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria. El docente o padre de familia elegirá la forma de cómo trabajar la frase de acuerdo a las características individuales o de grupo utilizando las siguientes sugerencias:

a) *Memorizarla*: Se sugiere que los alumnos definan un movimiento corporal a cada palabra de la frase propuesta, por ejemplo (La frase es “yo soy importante”. La palabra yo será señalando con el dedo índice hacia el corazón, con la misma mano y con el puño cerrado es la palabra soy, y por último también con la misma mano y utilizando la señal de éxito mostrando el dedo pulgar será la palabra importante)

b) *Elaboración de un banderín*: Se pide a los alumnos que traigan diferentes materiales (tijeras, colores, plumones, goma blanca, fieltro, pellón, o bien cualquier otro material que pueda ser empleado como banderín) con los cuales elaborarán el banderín y lo colocarán en la pared del salón para ambientarlo o bien que lo obsequien a algún compañero que no esté en el mismo salón de clase.

c) Anotarla en su cuaderno: El maestro pedirá a los alumnos que una vez que hayan anotado la tarea, también anoten en la parte superior derecha de su cuaderno la frase seleccionada.

d) Comentar la frase para analizarla: El maestro propiciará un momento de reflexión, motivando a los alumnos para que comenten sobre la frase seleccionada, ¿qué significa para ellos? ¿Cómo puede ayudarles en su vida diaria? ¿Cómo pueden aplicarla?

e) Escenificar la frase: El maestro invitará a los alumnos para que representen a modo de obra de teatro la frase seleccionada.

f) Carta a papás: Se les pedirá a los alumnos que escriban una carta a sus papás tomando como base la frase seleccionada, en la cual expresarán lo importante que son para ellos, por lo que invitarán a los padres a vivir la frase o el valor correspondiente.

g) Inventar una porra: Por equipos podrán inventar alguna porra en la cual incluyan la frase a trabajar durante esa semana.

h) Sopa de letras: Los maestros podrán realizar una sopa de letras donde las palabras a buscar serán las palabras de la frase seleccionada.

Otras opciones para concretar las actividades que se realizarán con el propósito de fortalecer los valores: Lecturas, Foros de discusión, Juegos (de mesa, tradicionales, etc.), Elaboración de textos, Dramatizaciones, Crucigramas, Reunión familiar, Convivencia grupal o con amigos, Visitas (centros culturales, bibliotecas, teatros, etc.), Campañas (reforestación, reciclaje, informativas, etc.)

Es importante comentar que el proyecto tenía varios apartados que lo hacían interesante, por ejemplo: en el de anecdotario; se miraban hechos sobresalientes que contribuirá a reforzar el valor de una manera amena y significativa al relacionarlo con la vida diaria de los estudiantes. En la parte de curiosidades; se hacía referencia a algún acontecimiento ocurrido en el mes, para expresar algún dato poco conocido y fuera de interés para la comunidad. En la parte para reflexionar, se elegía una frase expresada por algún personaje famoso, o que encerrara un mensaje significativo para el momento que se estaba trabajando. Para saber más; integraba tres palabras que aparecían en cualquier parte del material a trabajar durante el mes, cuyo significado sería investigado por los alumnos

para compartir en plenaria y ampliar su vocabulario. Y la parte de ¿Sabías que...? tenía algún apunte, generalmente histórico, para abundar o profundizar sobre algún suceso.

Podemos considerar que funcionó muy bien en algunas escuelas, y fue un instrumento valioso, pero, en lo general no hubo actualización o formación continua para los docentes, por lo que, faltó interés y mediación para llevar a cabo la enseñanza en la formación de valores.

Para inicio del ciclo escolar 2015, el proyecto de calendarios desaparece, implementándose un nuevo proyecto estratégico de valores denominado *Transformando BC* (SEE, 2014). El propósito era ofrecer a la comunidad educativa desde los supervisores, inspectores, directivos y docentes, hasta los alumnos y padres de familia una base (guía, herramienta) que les permita atender de manera oportuna y con acciones, la construcción de ambientes de convivencia escolar pacífica. Contempló tres directrices: 1. Organización de la comunidad educativa (la descripción de las estrategias que se están llevando a cabo para mejorar la convivencia escolar, dentro del Programa Nacional de Convivencia Escolar; así como, la integración y activación de los Consejos Escolares de Participación Social). 2. Gestión y mejora de la convivencia escolar a través de la vivencia de los valores generadores (el programa académico buscó el logro de competencias cívicas y éticas para la vida en los estudiantes bajacalifornianos). 3. Atención de factores del ambiente escolar (describe el programa de Escuela Segura, la existencia de ambientes seguros en las escuelas públicas de educación básica, encaminados a garantizar la integridad física y psicológica de alumno dentro de un ambiente de sana convivencia escolar).

El programa académico de Valores Generadores (tipo agenda) tuvo la intención de desarrollar competencias cívicas y éticas para la vida, tales como: el conocimiento y cuidado de sí mismo; la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; el respeto y valoración de la diversidad; el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de la justicia; y la comprensión y aprecio por la democracia. Los valores que comprendieron el perfil ideal del estudiante bajacaliforniano fueron: tolerancia, respeto, equidad, democracia, paz, libertad, solidaridad, justicia, dignidad, amor.

La agenda determinó información general sobre los valores, combinando contenido conceptual y la propuesta generadora de una actividad mensual como cierre de la práctica de los valores en la escuela y su comunidad. Cada mes del ciclo escolar se revisarían tres valores derivados de este perfil (un valor por nivel educativo) de manera complementaria el estudiante utilizaría una Agenda de valores³¹ misma que responde a las actividades sugeridas en el Manual del Docente³². La propuesta didáctica comprendía: valor concepto, valores a fortalecer, temporalidad, competencias, aprendizajes esperados, relación c/otros valores, ámbitos y sugerencias didácticas.

El proyecto consideró la oferta de una formación continua y actualización para docentes y directivos con temáticas de cursos como: Liderazgo humanista, desarrollo valoral, reingeniería humana, convivencia escolar, proyecto de vida, solución de conflictos (se inició con algunos cursos). Este nuevo proyecto fue muy ambicioso, elaborado con muchas prisas y con un buen recurso económico, se estructuró un libro tipo manual de valores, agendas para todo el estudiantado, tarjetas de bono, etc.

El primer año de implementación tuvo muchas dificultades, no tuvo el impacto esperado y simplemente en el 2017 desapareció del espacio educativo, según por falta de presupuesto. Fue un proyecto fugaz que paso por el horizonte de las escuelas, sin impactar a ninguna estrella escolar.

No ha habido ningún intento de programa alternativo para la promoción de valores; a partir del ciclo escolar 2017-2018, se atiende el modelo educativo 2017 y 2019 a nivel nacional, en forma general; establece un área de desarrollo personal y social con un campo de desarrollo socioemocional. Actualmente con el cambio de gobierno federal, en el 2019 se implementa el modelo de la nueva escuela mexicana que tiene una tendencia humanista y al desarrollo de valores personales, éticos y cívicos.

Notas

¹⁶ Está demostrado que son los niveles de aprendizaje y no los años pasados en la escuela lo que produce rendimientos sobre la inversión en educación respecto a lo social y económico, incluyendo empleo, productividad y crecimiento. Si como comunidad global tenemos que cumplir con la promesa de la educación para transformar vidas y proporcionar beneficios sociales, económicos y medioambientales a la sociedad, debemos asegurarnos de que los niños y los jóvenes desarrollan el conocimiento y habilidades que necesitan para ser ciudadanos productivos en el mundo (UNESCO, 2013).

¹⁷ Aprendizajes Clave para la Educación Integral es la concreción del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica. Tal como lo marca la Ley General de Educación, se estructura en un Plan y programas de estudio que son resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país.

¹⁸ Los fines de la educación 2017. Consultar en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A-2.pdf

¹⁹ Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. Los aprendizajes clave se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular (SEP, 2017)

²⁰ Las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona. Con ellas pueden: Conocerse y comprenderse a sí mismos; Cultivar la atención; Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales; Entender y regular sus emociones; Establecer y alcanzar metas positivas; Sentir y mostrar empatía hacia los demás; Establecer y mantener relaciones positivas; Establecer relaciones interpersonales armónicas; Tomar decisiones responsables; Desarrollar sentido de comunidad.

²¹ El ambiente de aprendizaje es un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo, donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores. El ambiente de aprendizaje también debe reconocer que el conocimiento se construye en comunidad y fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa, solidaria, participativa y organizada, a partir de las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad que la rodea. Así, se debe dar mayor peso a la motivación personal, al tiempo que se fomenta la colaboración entre los estudiantes se diseñan estrategias para hacer relevante el conocimiento que induce en ellos el aprecio por sí mismos, su capacidad de asombro y su deseo de aprender a lo largo de toda la vida (SEP,2017).

²² Ver Modelo SEP (2017) Aprendizaje clave para la educación integral. pág. 114 - 119 https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

²³ En este concepto de Aprendizaje clave, hay que tener en cuenta que la propuesta corresponde al trabajo desarrollado por César Coll desde la década pasada.

²⁴ La competencia entendida como el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004).

²⁵ Cada bloque está integrado por una competencia, propósito, contenidos, aprendizajes esperados, estrategias didácticas, materiales, sugerencias de evaluación, consideraciones didácticas y secuencias de trabajo.

²⁶ Ver Modelo SEP (2017) Aprendizaje clave para la educación integral. pág. 578-608 https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

²⁷ Por estilos de eticidad, se entiende como el conjunto de regulaciones que rigen las interacciones del profesorado con el alumnado y que revelan el tipo de motivaciones, los valores, las pautas de valor que privilegian, su representación de la comunidad, así como sus puntos de identificación y de diferencia con ésta, y su representación del sistema institucional, junto con sus puntos de identificación y de diferencia con éste.

²⁸ La categoría de práctica educativa es entendida como el conjunto de actividades y relaciones que constituyen el proceso enseñanza-aprendizaje en una sociedad concreta, observándose desde los lineamientos generales que orientan sus acciones hasta los resultados de la misma, considerando: los rubros de política

educativa, recursos docentes, atención al servicio e infraestructura, y el proceso didáctico de la EF (enfoque, objetivos, contenidos, estrategias y relaciones didácticas, evaluación.)

²⁹ Se conformaron 5 grupos de discusión en cada municipio, se realizaron tres sesiones de 4 horas cada una, en fechas diversas.

³⁰ 1. Percepción de la necesidad de actividad física. 2. Política educativa. 3. Necesidades urgentes de la educación física. 4. Deporte y educación física. 5. Papel del maestro. 6. Percepción del campo profesional. 7. Formación y capacitación.

³¹ La agenda fue un compendio de actividades, directorio, calendario, contenido informativo, actividades extraescolares donde se interactúe con el padre de familia. Su finalidad es crear en el estudiante compromisos y organización de tareas, ayudando al mismo tiempo a vivenciar los valores diariamente.

³² Orientaciones didácticas por nivel educativo, donde se brindan sugerencias de intervención en la práctica de los valores como parte de las actividades diarias. Se determina un avance programático y su relación con los programas oficiales.

PARTE II. MÉTODO (MARCO EMPÍRICO)

**CAPÍTULO 3.
PROBLEMAS, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES DE
INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO 4.
METODOLOGÍA**

CAPÍTULO 3. PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda el planteamiento del problema de estudio, los cuestionamientos de los que se parte, los objetivos generales y específicos de estudio, las hipótesis y las variables de la investigación.

3.1 Planteamiento del problema

El panorama de crisis-cambio-globalización en que se encuentra la educación actual (López Calva, 2013) está pidiendo un cambio profundo en la visión ética de la educación y en las estrategias, concepciones y métodos utilizados para la formación ética. Este escenario desafiante reclama búsquedas que aporten nuevos marcos de sustentación filosófica para entender la educación en valores y métodos novedosos para operativizarlos.

La sociedad atraviesa por una crisis de valores (UNESCO, 2016), en particular de valores morales y éticos. La modernización ha cambiado nuestra forma de ver el mundo, los nuevos valores imperantes se centran en el consumismo, la riqueza, el materialismo, el orgullo, el egoísmo y la hipocresía. En muchas ocasiones, alcanzar el éxito con el menor esfuerzo posible se ha convertido en la prioridad absoluta de numerosos jóvenes y adolescentes; vivimos en una sociedad donde los medios de comunicación nos invitan a vivir el momento de la forma más placentera posible, sin pensar en las consecuencias de nuestros actos y a tomar decisiones encaminadas a la búsqueda del placer inmediato.

3.1.1 Problema general

Los sorprendentes avances científicos, tecnológicos y digitales propician una permanente pérdida de valores sociales que afectan al individuo, al punto de poner en

riesgo su propia condición y de impedirle alcanzar su autorrealización (Abella et al., 2017; Álvarez, 2017; Gervilla, 2000, Guerrero, 2014; UNESCO, 2016). Los programas digitales interactivos en el entramado de las redes sociales y los sitios web de consumo, fagocitan el tiempo productivo de los niños, adolescentes y personas de todas las edades.

Díaz Barriga (2006) comenta que los niños y jóvenes se enfrentan al problema de los valores en contextos sumamente divididos. Viven una ruptura entre lo que se dice en el texto escolar (realidad escolar), en la recomendación de los padres (realidad familiar), maestros e instituciones, en la vida social cotidiana (realidad social nacional e internacional), y las TIC que promueven una esquizofrenia valoral, que explica parcialmente las crisis de las nuevas generaciones.

El alto índice de nativos digitales cautivos en un mundo surrealista, coactan el interés y la participación del alumnado hacia las actividades en la educación y en la educación física; incitan al mal comportamiento e indisciplina del alumnado, a las conductas agresivas y al predominio de situaciones de violencia escolar, comunitaria y social; donde los ambientes de convivencia sana y pacífica quedan relegados a un tercer plano.

El problema concreto de los valores hace crisis cuando el ser humano tiene que lidiar contra dilemas sociales que identifican a una sociedad egoísta, que ha sido llevada al extremo por fenómenos de corrupción, aburrimiento, violencia, promiscuidad, comodidad, mentiras, sedentarismo, fascinación con récords y héroes, alto consumo de tabaco, alcohol y drogas; caos desordenados de personalidades, luchas personales por ganar, un individualismo desenfrenado hacia la pérdida de ideas, miedo a fallar, frustración, infelicidad y rebelión (Guerrero, 2014).

Se entiende que los valores se adquieren a través de los procesos de socialización y de trasmisión entre los seres humanos; los valores van conformando los estilos de vida, a través de las influencias que aportan los agentes socializadores, como, la familia, la escuela, los amigos, los centros educativos y los medios de comunicación. Todas las experiencias de vida que se producen desde la niñez (se hace cada vez más evidente con la edad), incidirán en el proceso de formación de la personalidad. El alumnado a través de la valoración

personal que hace cotidianamente (sus opiniones, acciones, actitudes y conductas) desarrolla un criterio personal frente a la vida.

La formación en valores, es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación ante el deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestaciones de inconformidad social que vas más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar; se ha cuestionado hasta donde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores (Díaz Barriga, 2006). Un amplio sector social ha señalado lo injustificable de que la escuela no ha atendido eficazmente la internalización de los valores como función formativa, expresando la necesidad urgente de mejorar la formación ética en la socialización escolar (Yuren y Hirsh, 2013).

En cuanto a la socialización hay pocos estudios que permitan esclarecer en qué medida el Sistema Educativo Mexicano ha logrado transmitir a sus educandos los valores y actitudes que pretende inculcar. Se considera que para favorecer tal adquisición de valores se requiere modificar planes y programas y ofrecer oportunidades en la vida misma de la escuela y de la comunidad para poner en práctica los valores que se pretenden transmitir; y así modificar las condiciones sociales contrarias a los valores deseables relacionados con la democracia y la solidaridad social (Yuren y Hirsh, 2013).

3.1.2 Problema específico

El origen de problema estudiado se manifiesta, por un lado, en la socialización del estudiante mexicano, que se debate en contextos de violencia y agresividad, manifestando actitudes negativas o antisociales; en la ruptura de la familia, sociedad; en la postura ideológica del país y en la falta de políticas públicas para atender las demandas sociales, que han provocado; desempleo, vandalismo, sedentarismo y mala utilización del tiempo libre; situaciones que se asocian, con falta de poder adquisitivo, delincuencia social, drogas, alcoholismo, problemas de salud, altos índices de enfermedad, obesidad, trastornos alimenticios, inactividad física y enfermedades psicosomáticas (Torres y Guerrero, 2013).

Por otro lado, los problemas profesionales que forman parte de la formación ética, vinculados con ideologías o sistemas de creencias, valores y prácticas sociales que distorsionan o tienen una visión limitada de la asignatura de EF. Según Devís y Pérez-Samaniego (2009) las representaciones sociales sobre el cuerpo, la actividad física y la propia enseñanza de la EF, son ideologías fomentadas consciente o inconscientemente que impregnan las actividades profesionales y orientan la acción educativa del profesorado.

Parte del problema se ha ido acumulando por la falta de atención en los programas de estudio; en el período del 2004 al 2008 con los sucesos de la Reforma Integral en Educación Básica (SEP, 2008) se perdió el rumbo de educar en valores; y, en la consolidación del programa por competencias (SEP, 2011) los valores se descontextualizan nuevamente de la realidad escolar y social. Posteriormente, con el Sistema Básico de Mejora en la propuesta de la Reforma 2013 y sus cambios en el 2016, se desestima nuevamente en la práctica educativa la participación de los docentes y sus contextos escolares, incluso en esa propuesta curricular (SEP, 2016a) se pretendió desaparecer el nombre de la asignatura de educación física, parcializando su campo de conocimiento al desarrollo corporal. Afortunadamente no se logró, por las inconformidades de organizaciones civiles de la educación física, retomando su espacio como área de formación en el programa de estudios. También, en la propuesta (SEP, 2017a) se denota una falta de definición de una postura transversal para educar en valores. Actualmente, en el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019a) se cambian algunas formas, pero no se toca el fondo, la propuesta tiene una tendencia hacia el humanismo para atender la formación de valores, sin enmarcar el camino para lograrlo.

Y en todo este proceso histórico cabría preguntarse, cómo los docentes con las reformas educativas han resignificado su profesión o cómo ha impactado en las acciones de su práctica docente cotidiana, cómo ha repercutido en los comportamientos de los alumnos; por mucho, podemos asegurar, que prevalece el discurso de un currículo oficial que se queda en la teoría y fractura los procesos escolares.

3.1.3 Problema en educación física

Se resalta que la demanda de investigación pedagógica para solventar el problema de los valores es urgente. Al centrar nuestra atención, hacia el núcleo de los problemas que provocan estas situaciones en nuestro contexto profesional, se señala: las desigualdades, los prejuicios, los estereotipos y la discriminación existente en razón del sexo y preferencias de las personas; las preferencias hacia el rendimiento deportivo; el recreacionismo o diversión como la principal razón de ser de la EF, al mantener ocupados y felices a los alumnos; el culto a lo corporal, como estética de mercado y del cuerpo deseable socialmente. De acuerdo con Fernández-Balboa (2009) el reto para atender el problema, está en hacer un esfuerzo consciente para sacar a la superficie y hacer visible lo escondido, cambiando los patrones de comportamiento, los valores, las creencias, las relaciones y las formas de entender al mundo que limitan las posibilidades de la EF.

Una forma de comprobar la influencia de la mejora percibida en educación física, es verificar si la actitud del alumno hacia la educación física viene derivada de la intervención docente del profesional de educación física; del contenido didáctico recibido; del gusto y preferencias por las actividades. Somos partidarios que, mediante un estudio exhaustivo de las consideraciones de los alumnos sobre la asignatura de educación física y la percepción que tiene del desempeño del profesorado, es posible develar la importante transformación que está operando dentro de dicho contenido en su aplicación dentro del ámbito escolar. Del mismo modo, es importante, determinar la influencia causada por la fuerte socialización del fenómeno físico deportivo favorecida por los medios de comunicación (Cagigal, 1984; Fernández et al., 2017; Fernández-Balboa, 2009; Gutiérrez, 1995; Ruiz-Juan et al., 2019).

Diversos autores han considerado importante conocer las actitudes y motivaciones de los comportamientos del alumnado en la educación física escolar; así como observar y comparar las similitudes y las diferencias entre niñas y niños; han diseñado diversos cuestionarios de las actitudes e intereses de los alumnos hacia la educación física, centrado esencialmente en focos de alto interés, tales como, la valoración de la asignatura, valoración del profesor, relaciones con el profesor de educación física y comparación con el

resto de las asignaturas (Fernández et al., 2017; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Navarro, 2012; Pardo Arquero, 2016; Pedrero, 2005; Ruiz-Juan, et al., 2019; Vizuet, 2005).

Son escasas las investigaciones que comparan los pensamientos de alumnado y profesorado, o que consideran, lo que piensan los profesores de la participación del alumnado, por lo que, en este estudio, atendimos ese vacío para comparar las relaciones de ambos actores.

3.1.4 Problema situado en el contexto de la investigación

En el caso particular de esta investigación, descubrir los valores y actitudes que se promueven en la propia clase en la interacción del profesor de educación física con sus alumnos indudablemente será objeto de debates; donde pudiera ser fácil observar la existencia o carencia de criterios morales y éticos que regulan el comportamiento del profesor y del alumno.

La experiencia profesional en el mundo laboral de la educación física, permitió tener una visión amplia del contexto a través de las charlas, entrevistas y discusiones entre colegas directivos y profesores de clase directa (Guerrero, 2000; Guerrero, 2014). El conocimiento sobre la escasa investigación al respecto de los que enseñamos y los valores que se promueven (Eisenberg 2007, Guerrero, 2007; Torres y Guerrero, 2013).

Los discursos irrisibles de los congresos del área en México (tanto ponentes internacionales como nacionales); la falta de visión para realizar trabajo colaborativo; ego y superegos; la desvinculación del trabajo universitario y formación inicial con la labor docente en el sistema educativo; la propia formación continua. Las falsas propuestas, los sueños y pretensiones como escenario de luchas entre el deber, el hacer, el saber y el ser, demostrado a través de actitudes personales, laborales, sindicales, profesionales, políticas y sociales.

Y todo lo anterior, explícito, implícito o ajeno al proceso de enseñanza - aprendizaje de la educación física; al desarrollo de valores y hábitos de actividad física saludable para

toda la vida, y muchas veces, al desarrollo prioritario de habilidades motrices. Y en este escenario, los que sufren en el campo de batalla, los que interactúan directamente con los alumnos, con los docentes de grupo, con los padres de familia, los incansables docentes de clase directa; que, con aciertos y errores, hacen lo que deben hacer, lo que tienen que hacer, lo que se les permite y lo que realmente les importa hacer; algunas veces con buena voluntad y objetivos claros, las otras veces sin un rumbo definido.

La experiencia como administrador de la educación física en el municipio³³, permitió identificar situaciones concretas de prácticas docentes y de supervisión; problemáticas escolares de docentes y de alumnado; y, las famosas resistencias al cambio (Guerrero 2000; Guerrero, 2005).

La clase de EF se rige por parámetros subjetivos supuestamente a través del programa de estudio y guías didácticas, se relaciona con algunas de las situaciones detectadas: la personalidad del profesorado, su formación pedagógica, la carencia o conocimiento del contenido didáctico, sus estilos de enseñanza (mayormente directivo). El binomio planeación y evaluación como limitante cotidiana, dado que, el profesor de educación física siempre está en su espacio laboral haciendo algo; pero, trabaja a corto plazo, la mayor parte de las veces no hay secuencia en el desarrollo de habilidades, cuestión que no permite evaluar lo enseñado y ver el impacto de los logros y avances del alumnado durante el ciclo escolar.

Aunado a todo esto, los factores administrativos propios del sistema educativo; la estructura de la EF; las situaciones determinantes propias del alumnado y su contexto familiar, que condicionan la participación activa en la clase; así como, el contexto escolar y social; todos ellos factores específicos que, en su conjunto, han impedido la trasmisión de una educación para la vida (Guerrero, 2010). Con estos problemas de fondo, se producen constantes situaciones cotidianas que impiden las buenas prácticas.

Para fomentar una cultura de la educación en valores; se centró nuestro interés en conocer las actitudes, preferencias y motivaciones de los comportamientos del alumnado en la educación física escolar, a partir del desempeño del profesor de EF. Para ello, fue

necesario conocer cómo valoran los alumnos su trabajo, cómo interactúan con él y como el profesorado y la clase de EF influye para mejorar los comportamientos de los alumnos.

Con ese toque de sensibilidad y pensando en positivo, nos propusimos darle un giro a la moneda y dirigir nuestra mirada a repensar en esa relación y hacer comparaciones de sus percepciones, en sus creencias, actitudes y valores, así como observar y comparar las similitudes y las diferencias entre las niñas y los niños en ese mismo ámbito. Se hizo énfasis en conocer las respuestas de alumnado y profesorado en relación de lo que conoce o piensa acerca de ello, de qué manera percibe, y su inclinación a actuar en relación a su participación en la clase de EF. La percepción propia del alumnado sobre las clases de EF permite saber si supone una experiencia positiva o si, por el contrario, son una experiencia negativa.

3.2 Cuestionamientos

¿Cómo valoran los alumnos el trabajo y desempeño del profesor, cómo interactúan con él y cómo la clase de EF influye para mejorar sus comportamientos?

¿Conoce el profesorado las inquietudes, las necesidades, los sentimientos y los saberes del alumnado?

¿Cómo pueden describirse las percepciones de alumnado y profesorado en la interacción que se establece durante la clase de EF?

¿Qué factores contextualizan e inciden en las preferencias y opiniones de alumnado y profesorado durante la interacción educativa en clase de EF?

¿En qué medida se incide en los valores; cómo lo entiende el alumnado y profesorado? ¿Qué actitudes demuestran y cómo practican esos valores?

¿Qué creencias prevalecen entre ambos actores, qué actitudes y valores se promueven en la clase de EF? ¿Enseña valores el profesorado?

¿Impacta de forma diferente al alumnado, la interacción con el profesor de educación física para la enseñanza de valores?

¿Los datos sociodemográficos influyen en la participación, e interés del alumno por la clase de EF, o la preferencia por las actividades interactivas?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de valores de los alumnos de primaria con respecto al sexo o a la edad o al grado que cursan, al tipo de escuela; o con respecto a las variables dependientes del estudio?

¿Qué podemos hacer como profesorado, ante una sociedad - escuela, que pide a gritos ayuda?

¿Existe falta de respeto a la figura del profesorado o del alumnado? ¿Será necesario la formación en valores para mejorar el desempeño docente?

¿Qué podemos aprender de las reflexiones del alumnado y profesorado?

3.3 Objetivos del estudio

Se expresa el objetivo general del estudio y los objetivos específicos.

3.3.1 Objetivo General

Conocer las percepciones de alumnado y profesorado sobre las interacciones, actitudes y valores que se enseñan, aprenden y promueven en la práctica educativa de la clase de educación física; analizando el impacto de esas creencias y la influencia en la formación en valores.

3.3.2 Objetivos Específicos:

1. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto al género, edad, grado escolar, tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo; en la percepción de preferencias, creencias y actitudes del profesorado y alumnado.
2. Describir las percepciones de alumnado y profesorado sobre la participación en clase y las interacciones que se promueven en la práctica educativa de la educación física.

3. Analizar el impacto que tienen las actitudes y valores del alumnado y profesorado en la interacción educativa en clase de EF; al comparar y explicitar los factores que inciden y contextualizan esas preferencias.
4. Describir y comparar el orden de preferencia que asignan alumnado y profesorado a las asignaturas del currículo escolar, para determinar si la clase de educación física es la favorita.
5. Comparar el orden de importancia de los valores que más se promueven en la clase de educación física y en la cotidianidad, a partir de la jerarquía que alumnado y profesorado les asignan.

3.4 Hipótesis del estudio

H1.- Existen diferencias estadísticamente significativas con respecto al género, edad, grado escolar, tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo; en la percepción de preferencias, creencias y actitudes del profesorado y alumnado.

H2.- Existen diferencias significativas en las percepciones de alumnado y profesorado sobre la participación en clase y las interacciones que se promueven en la práctica educativa de la educación física.

H3.- En el proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura de educación física se promueven valores y actitudes en un clima de respeto, libertad y colaboración, entre profesorado y alumnado.

H4.- La asignatura de educación física es la favorita del alumnado de educación primaria y el profesorado lo confirma; en las otras asignaturas, no tienen los actores el mismo orden de preferencia.

H5.- El alumnado y profesorado no asignan el mismo orden de jerarquización a los valores que se promueven en la clase de educación física propios de la cotidianidad.

3.5 Definición de variables

En el diseño de la investigación se consideraron como grandes dimensiones a las categorías de los datos sociodemográficos; la participación en la clase de EF, creencias, preferencias y actitudes; la percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado; la preferencia por las asignaturas; y la importancia de los valores. Las preguntas del cuestionario se convirtieron en las variables o constructos, y como ítems, las citas textuales claves de los participantes. La variable valores, es solo objeto de observación, ya que el investigador no aplicó ninguna modificación a su comportamiento.

3.5.1 Variables Independientes

En el análisis se consideró como variables independientes del estudio, los datos sociodemográficos: edad, género, grado escolar, escolaridad, tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo.

3.5.2 Variables Dependientes

En el análisis se consideró como variables dependientes del estudio: el pensamiento del alumnado y profesorado, en las percepciones sobre las interacciones, actitudes y valores que se enseñan, aprenden y promueven en la práctica educativa de la clase de educación física: gustos, creencias, preferencias, actitudes, participación, elección y jerarquización de valores y asignaturas.

3.5.3 Tabla variables de estudio

Tabla 3. Variables de estudio

Variables del estudio		
Variables Dependientes		Variables Independientes
Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes		Datos sociodemográficos Edad, género, grado escolar, escolaridad, tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo
Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado		
Preferencia por las asignaturas		
Importancia de los valores		

Fuente: Elaboración propia

Notas:

³³ En el municipio existe una estructura administrativa del Sistema Educativo denominada Jefatura de Sector de Educación Física, que coordina las acciones legales, educativas, políticas, sociales, administrativas, pedagógicas y deportivas, de todo educador físico al servicio de la docencia y supervisión de educación física.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

En este capítulo, se describe el diseño y contextualización científica de la investigación, el diseño metodológico del estudio, la construcción del instrumento y su validación, el instrumento final, las etapas del procedimiento de la investigación, y los primeros datos sociodemográficos obtenidos.

4.1 Diseño y contextualización científica de la investigación.

La investigación hoy en día necesita de un trabajo multidisciplinario, sistemático, lógico, empírico y replicable, para determinar las diferencias entre cómo son las cosas y cómo deberían ser; tiende a realizarse en equipos de personas con intereses y aproximaciones metodológicas diferentes, utilizando diversos diseños pragmáticos.

Los estudios sobre valores en educación han utilizado diversos métodos de investigación, algunos estudios se fundamentan desde la perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta (Erickson,1989; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2005; Martínez, 1998, Thomas y Nelson, 2007), utilizando métodos teóricos y empíricos para investigar el pensamiento de los participantes, referido a la realidad en la cual se encuentran inmersos; a los niveles de percepción sobre esta realidad; y, a la interacción entre los actores involucrados. La investigación³⁴ en el caso de las ciencias sociales, se visualiza desde éstos tres enfoques.

4.1.1 Enfoque cuantitativo

Desde *el enfoque cuantitativo*, parte de que el mundo social es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social. Se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos, esto significa que, la meta principal es la construcción y demostración de teorías, pretende identificar leyes universales y causales; esta aproximación utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de

ésta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba; busca generalizar los resultados encontrados en una muestra de un grupo a un universo mayor o población, y pretende que los estudios efectuados puedan replicarse. Los principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos son³⁵: objetividad, rigor, confiabilidad y validez. La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa³⁶ al individuo (Hernández Sampieri et al., 2005).

En esta investigación, se utilizó como instrumento la encuesta, aplicada a una muestra de la población; a sabiendas que el conocimiento de la realidad mediante la realización de encuestas por muestreo, es en la actualidad uno de los pilares básicos de la investigación empírica, por lo que, la encuesta, el muestreo, la recogida de la información y la estimación son las herramientas imprescindibles para el conocimiento de determinadas realidades referidas a universos adecuadamente identificados, es decir, que gracias a la aplicación de la teoría de la probabilidad sabemos que a través del muestreo se pueden deducir las características del universo objeto de estudio y que a través de los resultados obtenidos podamos llegar a realizar la correspondiente inferencia estadística (Thomas y Nelson, 2007). En el análisis de datos fue necesario utilizar modelos matemáticos no paramétricos, con la finalidad de analizar las relaciones entre las variables categóricas que conforman el estudio y el contraste de hipótesis.

Se utilizó el estadístico Chi Cuadrado de Pearson (χ^2) que estima la asociación entre las variables para conocer su nivel de significancia; según Pardo (citado en Muñoz, 2013) se contrasta la hipótesis de las dos variables categóricas para conocer su independencia o relación. De esta forma la probabilidad asociada al estadístico χ^2 será alta (mayor de .05) si los datos son compatibles con la hipótesis de independencia. Por el contrario, si esta probabilidad es muy pequeña (menor de .05), se puede afirmar que los datos son incompatibles con las hipótesis independencia, y que por tanto las variables estudiadas están relacionadas. Al respecto Vargas (citado en Muñoz, 2013) considera que, aunque el contraste de independencia resulta significativo, no se puede sacar ninguna conclusión acerca de la magnitud de la intensidad de la relación entre las variables. Un valor alto de χ^2 nos da seguridad para afirmar que hay asociación o relación entre dos variables (o una diferencia entre dos o más grupos), pero no nos dice si la relación es grande o pequeña

(como tampoco nos dice sí es importante). Con una n grande es relativamente fácil obtener valores altos (estadísticamente significativo) de χ^2 , sin que esto quiera decir que la relación entre las dos variables sea grande o importante.

Por tanto, para conocer el grado de relación entre las variables, Pearson (citado en Muñoz 2013) consideró que se utilizan habitualmente tres tipos de medidas llamadas coeficientes de contingencia basadas en la Chi cuadrada (Coeficiente Phi, Coeficiente C de contingencia y Coeficiente Phi de Cramer o V de Cramer) con la finalidad de corregir su valor estadístico para que tome un valor entre 0 y 1, y así minimizar el efecto del tamaño de la muestra sobre la cuantificación del grado de asociación. En nuestro caso se utilizó, el Coeficiente V de Cramer (VC) para determinar la magnitud de asociación de las variables; este coeficiente se utiliza en variables que reflejan su relación a través de tablas mayores de 2x2, independientemente del número de filas y columnas de la tabla (2x3, 5x4, etc.). Su coeficiente varía de 0 a 1, valores próximos a 1 indican un alto grado de asociación entre las variables. Para determinar el grado de asociación de la V de Cramer, nos basamos en la descripción propuesta por Crewson (citado en Muñoz, 2013), donde propone diferentes niveles de asociación para interpretar los datos estadísticos (menor a .100 es un nivel de asociación Pequeña; de .100-.299, nivel Bajo; .300-.499, nivel Moderado; y mayor a .500, nivel de asociación Alto).

La interpretación del grado de asociación entre las variables o grado de significado de las relaciones, se realizó a través de los Residuos Tipificados Corregidos (RTC) de las tablas de contingencia; según Ibáñez (citado en Muñoz, 2013) son resultantes de relacionar las variables independientes del estudio con las variables dependientes. Los RTC permiten interpretar de forma precisa el significado de la relación existente entre las variables, cuando se trabaja con un intervalo de confianza del 95%, los RTC mayores a 1.96, delatan casillas con más casos de los que debería haber si las variables estudiadas fueran independientes, mientras que los RTC menores a 1.96 delatan casillas con menos casos de lo que cabría esperar bajo la condición de independencia.

En tablas de contingencia con variables nominales, como las de nuestro estudio; una vez establecido que existe asociación significativa entre dos variables mediante la Chi² y se ha cuantificado esa asociación con algún índice de asociación (en nuestro caso V de Cramer), los RTC constituyen, según Pardo (citado en Muñoz, 2013) la mejor herramienta disponible para interpretar con precisión el significado de la asociación detectada.

4.1.2 Enfoque cualitativo

Desde *el enfoque cualitativo*, se fundamenta en una perspectiva interpretativa³⁷ centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres humanos y sus instituciones. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades. Se basa más en una lógica y proceso inductivo, al explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas; en lugar de iniciar con una teoría particular, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos³⁸, de acuerdo con lo que observa, frecuentemente denominada teoría fundamentada. La recolección de los datos³⁹ consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, las interacciones entre individuos, grupos y colectividades; sus emociones, prioridades, experiencias y significados. En la mayor parte de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado del estudio.

Las indagaciones cualitativas⁴⁰ no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, regularmente no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. El investigador es el instrumento principal en la recogida y análisis de los datos. Utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. Los principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de los datos son: credibilidad, confirmación, valoración y transferencia (Hernández Sampieri et al., 2005; Thomas y Nelson, 2007).

Las técnicas de investigación cualitativa que se utilizaron fueron el grupo de discusión y grupo focal, ambas técnicas, resaltan la importancia del sujeto, captan los eventos con el significado que tienen para el alumnado y para los educadores físicos, utilizan un marco interpretativo que destaca variables en su contexto natural y dentro de su sistema funcional, describen los resultados con riqueza de detalles vividos profundamente en esa realidad. Estas técnicas se utilizan con el propósito de llevar a los sujetos a reflexionar sobre diversos temas que rodean el proceso de interacción social (Erickson, 1989; Freire, 1970; LeCompte, 1992; Martínez, 1998; Norris, 1997; Thomas y Nelson, 2007). Las estrategias que incluyen escenarios participativos, proveen compromiso de los actores involucrados; esto, no necesariamente significa consenso. Se indaga, el pensamiento y creencias referido a la realidad en la interacción alumnado-profesorado, los niveles de percepción sobre esta realidad y la visión de lo que sucede en la clase de EF; asimismo, se valorizó la interacción entre los participantes y el investigador, provocando el intercambio de experiencias, conceptos y opiniones (Ferreira, Tsunoda, Quaglio, Franco da Rocha y Tonhom, 2018).

4.1.3 Enfoque mixto

Desde *el enfoque mixto*, representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno de estudio (Hernández Sampieri, et al., 2005). La investigación mixta se utiliza debido a que los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, es insuficiente para lidiar con esta complejidad (las relaciones interpersonales, la depresión, las organizaciones, la corrupción, la religiosidad, el consumismo, las enfermedades, los valores de los jóvenes, la crisis económica global, los genes, la pobreza, la salud, etc.). También, se considera (Thomas y Nelson, 2007) que a problemas distintos requieren soluciones diferentes, dado que; ninguno de los métodos alternativos de investigación contradice los métodos científicos, los entornos, los controles, los tipos de datos y su análisis.

En general se percibe que el método mixto, es más integral, completo y holístico, tiene una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, se incrementa la confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado, se aprovechan dentro de una misma investigación datos cuantitativos y cualitativos, el uso puede minimizar e incluso neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos. Utiliza las mismas técnicas y criterios de evaluación para la recolección y análisis de datos, se resalta la triangulación de información. Diversos autores (citados en Hernández Sampieri, et. al., 2005) comentan que los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud; profundidad y complejidad; generalización cuantitativa y comprensión cualitativa. Y, algunos los denominan como riqueza interpretativa o mayor poder de entendimiento.

En el campo de la educación en valores en educación física, los estudios mixtos han ido multiplicándose aceleradamente; por lo que se decidió utilizar las fortalezas de ambos tipos de investigación (cualitativa y cuantitativa), combinándolas en un enfoque mixto, tratando de minimizar sus debilidades potenciales; coincidiendo con la postura pragmática de que son enfoques complementarios (Hernández Sampieri, et al., 2005), cada uno se utiliza respecto a una función para conocer un fenómeno y conducirnos a la solución de los diversos problemas y cuestionamientos.

Se hace énfasis en el contraste de ambos tipos de datos e información para su corroboración, a través de la técnica de triangulación; que, entre otros aspectos, tiene el poder de complementar un mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro método. Ofrece una visión completa, más significativa que la de cada uno de sus componentes. Se puede obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia, descubrir contradicciones y paradojas, obtener puntos de vista variados, incluso divergentes, del fenómeno o planteamiento bajo estudio y la posibilidad de modificar el planteamiento original.

El modelo más popular para el análisis de datos mixtos es el Diseño de Triangulación Concurrente (DITRIAC), y se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o

corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos (Balcázar Nava, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013), así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. De manera simultánea (concurrente) se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo. Una ventaja es que puede otorgar validez cruzada o de criterio y pruebas a estos últimos, además de que normalmente requiere menor tiempo de implementación. Su mayor reto reside en que a veces puede ser complejo comparar resultados de dos análisis que utilizan datos cuyas formas son diferentes. Por otro lado, en casos de discrepancias entre datos cuantitativos y cualitativos debe evaluarse cuidadosamente por qué se han dado y en ocasiones es necesario recabar datos adicionales tanto cuantitativos como cualitativos. El diseño puede abarcar todo el proceso investigativo o solamente la parte de recolección, análisis e interpretación, desde luego, sabemos de antemano que regularmente los datos cualitativos requieren de mayor tiempo para su obtención y análisis.

Los diseños concurrentes implican cuatro condiciones, según Onwuegbuzie y Johnson (citados en Balcázar et al., 2013): 1) Se recaban en paralelo y de forma separada datos cuantitativos y cualitativos. 2) Ni el análisis de los datos cuantitativos ni el análisis de los datos cualitativos se construye sobre la base del otro análisis. 3) Los resultados de ambos tipos de análisis no son consolidados en la fase de interpretación de los datos de cada método, sino hasta que ambos conjuntos de datos han sido recolectados y analizados de manera separada se lleva a cabo la consolidación. 4) Después de la recolección e interpretación de los datos de los componentes cuantitativos y cualitativos, se efectúa una o varias metainferencias, que integran las inferencias y conclusiones de los datos y resultados cuantitativos y cualitativos realizadas de manera independiente.

Algunas consideraciones para trabajar con estos diseños, según Hernández y Mendoza (citados en Balcázar et al. 2013) son: a) Se recolectan datos cuantitativos y cualitativos, a varios niveles, de manera simultánea o en diferentes secuencias, a veces se combinan y transforman los dos tipos de datos para arribar a nuevas variables y temas para futuras pruebas o exploraciones; b) Se realizan análisis cuantitativos y cualitativos sobre los datos de ambos tipos durante todo el proceso; c) Se comparan categorías cuantitativas con

temas y se establecen múltiples contrastes; d) Se pueden involucrar otros diseños específicos en el mismo estudio, por ejemplo, un experimento; e) Los resultados definitivos se reportan hasta el final, aunque pueden elaborarse reportes parciales; f) El proceso es completamente iterativo; g) Son diseños para lidiar con problemas sumamente complejos; h) Los resultados se pueden generalizar y es factible al mismo tiempo desarrollar teoría emergente y probar hipótesis, explorar, etcétera.

Los elementos que destacan la validez de los diseños mixtos, son principalmente: el rigor interpretativo, la calidad en el diseño y la legitimidad.

4.2 Diseño metodológico

Se realizó una investigación de campo, descriptiva, interpretativa, transversal, prospectiva y comparativa, se enmarcó como estudio mixto, en la combinación de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Erickson, 1989; Martínez, 1998; Hernández Sampieri et al., 2005). *Descriptivo*; en cuanto al análisis de los resultados del cuestionario y relaciones entre las variables y los actores. *Interpretativa*; porque intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan, en los sucesos, en la interacción del grupo de discusión del alumnado, del profesorado y en la opinión del grupo de expertos. *Transversal*; en virtud de que la revisión de características y actitudes, se recogieron en un momento dado en el Municipio de Ensenada, Baja California, México. *Prospectivo*; porque la información fue útil para los fines específicos de la investigación y acorde a los criterios del investigador. Y *Comparativa*, al determinar las relaciones y diferencias de opinión entre los involucrados en el estudio (Hernández Sampieri et al., 2005; Martínez, 1998; Méndez, Namihira, Moreno y Sosa, 1990).

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21(Statistical Package for Social Sciences, versión 21) y el programa de Excel de Microsoft Office. El modelo estadístico relacionó el valor de una variable con el de otras; se elaboraron estadísticos descriptivos básicos con las frecuencias de todas las variables; análisis de significancia entre variables mediante pruebas de Chi-cuadrado de Pearson, los

niveles de asociación entre las variables mediante el estadístico V de Cramer y el análisis detallado del significado de las relaciones entre variables a través de los Residuos Tipificados Corregidos (RTC) de las tablas de contingencia; se hicieron análisis comparativos entre las creencias del alumnado y profesorado; contrastes de objetivos e hipótesis; y se generaron tablas y gráficos que explican la distribución de frecuencias y porcentajes para facilitar la interpretación de los mismos.

En el análisis cualitativo, se audio grabaron las sesiones para tener la información fiel del participante y se tomaron notas de campo; se categorizó la información de los grupos de discusión, grupo focal y grupo de expertos. Se trianguló la información obtenida de la categorización y se le anexaron citas textuales; este análisis, permitió consensar y unificar criterios para disminuir la posibilidad de sesgo en la interpretación y, para resaltar la prevalencia de una a varias características de la población.

En el análisis mixto, se utilizó el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), durante el cual la interpretación y la discusión se terminan de explicar de manera concurrente las dos clases de resultados, y, generalmente se efectúan comparaciones de las bases de datos. Éstos se comentan de la manera como Creswell (citado en Muñoz, 2013) denomina lado a lado, es decir, se incluyen los resultados estadísticos de cada variable cuantitativa y/o hipótesis, seguidos por categorías y segmentos o citas cualitativas, así como teoría fundamentada que confirme o no los descubrimientos cuantitativos.

La investigación se dividió en tres fases, una de carácter deductivo, una de orden inductivo, y la mixta (integración deductiva inductiva). En la fase deductiva se realizó: diseño y construcción de cuestionario, validación de cuestionario, juicio de expertos, confiabilidad y validez, aplicación a una muestra representativa de profesores y alumnos, aplicación y análisis cuantitativo estadístico, interpretación y discusión de los resultados, teoría fundamentada. En la fase inductiva se realizó: elaboración de información, validación guion de preguntas, grupos de discusión, matrices de sistematización, clasificación de la información, categorización y análisis del contenido, interpretación y discusión de los resultados, y teoría fundamentada. Para culminar con la fase mixta, donde

se realizó la integración, cruce de información, discusión, teoría fundamentada y elaboración de conclusiones.

4.3 Población y Muestra

El universo objeto de la investigación está constituido por el conjunto de alumnos y alumnas de quinto y sexto año de enseñanza primaria y por los profesores de EF.

Según las principales cifras estadísticas⁴¹ del Sistema Educativo Estatal, la matrícula en el ciclo escolar 2017-2018 en Educación Básica del nivel Primarias en el Estado de Baja California (BC), fue de 388,670 alumnos, el 50.9% son hombres y 49.1% son mujeres. La población total de alumnado para el municipio de Ensenada, fue de 61,134 alumnos, de los cuales 31,095 fueron hombres y 30,039 mujeres. En relación a los grados escolares seleccionados fueron un total de 19,801 alumnos, de los cuales 10,035 fueron alumnos de quinto grado y 9,766 de sexto grado. Y la población total de profesores de EF del subsistema federal y estatal, fue de 250.

A partir del censo de dicha población, procedimos a seleccionar el tamaño muestral para poblaciones finitas. Para el cálculo se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q}{z^2 \cdot p \cdot q + (N_2 - 1)}$$

Aceptando un 99 % de confianza, con un intervalo de confianza ($Z=2.575$) y un error del 2%. Teniendo una población total de 19,801 alumnos inscritos en el ciclo escolar, el tamaño de la muestra ideal para que los datos obtenidos sean probabilísticos, debió ser de 3,428 alumnos. Considerando la pérdida de información por cuestionarios incompletos en la recogida de datos, se accedió a superar la cifra establecida por la fórmula, por lo que al final, se logró tener una participación en el estudio de 3,622 alumnos escolares.

Para la información de la población de profesores, se consideró el formato estadístico F4⁴² del mismo ciclo escolar. Asignando el máximo valor a la proporción muestral con un nivel de confianza del 99%, con un intervalo de confianza ($Z=2.575$) y un error máximo del 1%, la totalidad de la muestra necesaria sería 205 profesores. Considerando, la pérdida de información por cuestionarios incompletos en la recogida de datos, se accedió a superar la cifra establecida por la fórmula, por lo que al final, se logró tener una participación en el estudio de 219 profesores.

4.4 Sujetos de estudio

El total de sujetos de estudio fueron 3622 alumnos y alumnas del quinto y sexto grado de primaria, 1779 hombres y 1840 mujeres, cuya edad osciló entre los 9 y 13 años; así, como 219 profesores de educación física, 87 mujeres y 132 hombres; cuya edad osciló entre 22 y 60 años. El criterio de selección para la aplicación del cuestionario en las escuelas fue que contaran con el servicio docente de educación física, que estuvieran en el municipio y no más lejanas a una distancia de 250 km. Las escuelas primarias ubicadas después de esta distancia no fueron consideradas, ya que el municipio tiene 750 km de longitud con límite territorial con el Estado de Baja California Sur. Fueron 72 escuelas encuestadas, de un total de 347 escuelas primarias en Ensenada, se clasificó a las escuelas eligiéndolas al azar por zona escolar y se buscó la representación de todos los tipos de escuelas: urbana céntrica, urbana periférica y rural. *(Los datos sociodemográficos característicos de los encuestados se expresan al final de este capítulo).*

Finalmente todos los alumnos y profesores fueron informados de los objetivos de esta investigación y del anonimato de sus respuestas (de acuerdo a la Declaración Helsinki)⁴³, así como, del uso de los datos obtenidos exclusivamente para tareas de investigación científica. Todos los alumnos y profesores participantes lo hicieron dando su consentimiento después de haber sido informados.

4.5 Instrumentos

Se utilizaron como instrumentos principales el cuestionario, las grabaciones, notas de campo y bitácora para el grupo de discusión y grupo focal; se centraron las preguntas en conocer y explorar el nivel de conocimientos sobre las percepciones, creencias y valores de alumnos y profesores de educación física, a través de la técnica de encuesta para obtener información en la población de estudio. La validez, confiabilidad y objetividad del instrumento pasó por varias fases donde alumnado y profesorado replicaron respuestas similares. En cuanto a la validez del instrumento, se analizó a través del cálculo de los promedios de cada ítem y a partir de las valoraciones cuantitativas se utilizó el juicio de expertos (Wiersema, 2001), a través del estadístico de validación V de Aiken (Aiken, 1985; Penfield y Giacobbi, 2004), asimismo, se utilizaron las valoraciones cualitativas para ajustar los ítems del cuestionario. Para medir la consistencia interna del cuestionario, se utilizó la consistencia en las respuestas del alumnado del pilotaje (en nuestro caso, fueron respuestas ordinales, tipo Likert), como se explica en la etapa de construcción del instrumento (se consultó al alumnado sobre las dificultades de respuesta y para favorecer la facilidad y comprensión, se cambiaron los abanicos en algunas preguntas con menos opciones de respuesta), los ítems no tienen el mismo abanico de respuesta o las mismas escalas, por lo que no aplica la correlación de ítems del estadístico Alpha de Cronbach.

4.5.1 Fases de construcción del instrumento: Cuestionario sobre creencias y valores implícitos entre el alumnado y profesorado (CVIAP)

En el proceso de construcción para obtener el instrumento final, paso por un largo camino, que tiene que ver con la confiabilidad, validez y objetividad del mismo:

Las seis fases de construcción del instrumento: 1. La revisión teórica. 2. Prueba de medición, pilotaje muestral de lenguaje y operación en la aplicación. 3. Validación de expertos con el estadístico V-Aiken. 4. Estudio piloto del instrumento. 5. Validación del alumnado a través del grupo de discusión. 6. Validación del profesorado a través del grupo focal y grupo de discusión.

4.5.1.1 Validez teórica

En la *primera fase*, como parte de la revisión teórica, se hizo un análisis de la literatura y los diversos instrumentos (cuestionarios) aplicados en las investigaciones sobre el tema de valores y preferencias de actividades por alumnado y profesorado; se comparó los constructos con las ideas originales del nuestro cuestionario y se encontró algunas similitudes en las preguntas y el tipo de formato, que medían el mismo contenido que nuestro instrumento, por ello, se pudo constatar la validez de criterio. Los cuestionarios a los que se hace referencia para la elaboración inicial del instrumento fueron los de: Schwartz (1992); Gutiérrez y Pilsa, (2006); Castro et al. (2006); Ortega, Calderón, Palao y Puigcerver (2008); Lozano (2009); Sánchez-Oliva et al. (2012); Carcamo-Oyarzun et al. (2017); Maravé, Gil, Chiva y Moliner (2017); Juárez-Hernández y Tobón (2017); Almonacid-Fierro, Feu y Vizúete (2018). También se consideró los resultados expresados por otros autores en diversos estudios⁴⁴, y la vinculación en algunos aspectos con nuestras variables.

A partir de aquí, se elaboró la primera edición del instrumento con 55 ítems, distribuidos en tres apartados: a) datos sociodemográficos; b) valores y creencias sobre el profesor y la clase de EF; c) la participación en clase de EF.

4.5.1.2 Prueba de Medición

En la segunda fase, el instrumento se sometió a una prueba de medición y confiabilidad, aplicándolo por conveniencia a dos grupos (uno de cada grado: 30 alumnos de quinto grado y 28 alumnos de sexto grado), con la finalidad de prever las situaciones de comprensión de lenguaje y las situaciones operativas de aplicación. En la parte de la comprensión de lenguaje; fue la identificación de redacción y claridad de las preguntas, lo que no entendía el alumnado y donde se focalizaban problemas. En la parte de la operación; fue ver condiciones y facilidades del alumnado y las escuelas, acciones con directores, docentes generalistas o de grupo, para tomar el tiempo de respuesta del alumnado y el análisis de las acciones y actitudes del aplicador, en este caso, fue el mismo investigador quien realizó la prueba de medición. En esta fase, no se le dio ninguna explicación al alumnado acerca de las preguntas, pero se les comentó que, ante cualquier dificultad,

preguntaran directamente al aplicador, quien a su vez fue anotando los puntos y preguntas que les provocaban dificultad, así como las dudas que surgían con más regularidad.

Esta experiencia resultó muy útil, encontramos que el cuestionario era muy extenso y repetitivo (prácticamente fueron dos cuestionarios en uno), se hallaron respuestas incoherentes o incompletas; los alumnos hicieron muchas preguntas durante la aplicación, en dos de los ítems que se presentaron se prestaba a que tacharan el mismo número en forma repetitiva como respuesta automática, por ejemplo; a la pregunta ¿Cuáles valores reconoces en el profesor de EF? , de un listado de quince valores y otro de veinte actitudes, en una escala de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, nunca) con valor de 0 al 4, para cada valor o actitud, tachaban el mismo número (o la columna) para todas las acciones, no diferenciaban, o no comprendían el nivel de significancia de la respuesta en las instrucciones. En la participación del alumnado, se refirieron a varios cuestionamientos en repetidas ocasiones, evidenciado en las notas de campo que el sentido de 8 preguntas no fue entendido por los alumnos. También se cuestionaban el formato de opciones de respuesta de la escala Likert, les pareció muy tediosa y creían que era mejor respuestas más cortas o con menos opciones; hubo muchas preguntas sobre los valores del proyecto del calendario estatal para poder jerarquizarlos, en general el alumnado mostró poca fijación de atención, durante la aplicación.

Con respecto a la aplicación inicial, consideramos que las instrucciones fueron confusas; faltó información para responder con claridad a las preguntas de los alumnos; el tiempo de aplicación fue de 70 minutos, período muy largo para la atención de los niños. Por otro lado, la presencia del profesor de grupo inhibió la participación del alumnado⁴⁵, por lo que, se consideró que en lo sucesivo no estuvieran presentes los profesores en el estudio piloto, ni en la aplicación final. En general la disposición y actitudes del directivo, docentes de grupo y docentes de EF fue muy buena.

Este ejercicio sirvió para repensar que se necesitaban instrucciones más claras en el formato del cuestionario, se puso especial énfasis en que las preguntas no evidenciaran la intencionalidad para que los alumnos respondieran lo que realmente piensan y no lo que se espera de ellos. A partir de estas observaciones, se hicieron correcciones al instrumento; se

modificaron las instrucciones, se eliminaron ítems muy elaborados, se redujo el número de preguntas de 55 a 47, se redujo los abanicos de respuesta, se reacomodó el número de ítems por dimensiones. De esta forma se aseguró la adecuación del lenguaje utilizado en los ítems del cuestionario al nivel educativo de los niños, así como, las condiciones de operación que debíamos prever en el pilotaje del instrumento.

4.5.1.3 Validación expertos

En la tercera fase, se hizo la invitación a un panel de expertos para hacer la validación del contenido y determinar el significado del instrumento; se contactó a varios profesores que cumplieran con esta condición, solicitándoles el apoyo para participar en la evaluación y explicándoles sobre el tema. De los participantes se eligió a diez expertos que laboran en el Sistema Educativo Mexicano, en el área de educación física, cinco son miembros del Consejo Mexicano de Educación Física, A.C., y cinco del Colegio de Profesionales de Educación Física. La distribución por sexo fue equitativa cinco hombres y cinco mujeres, seis de ellos con grado académico de maestría y cuatro con grado de doctorado, seis de ellos laboran como supervisores del programa de EF y los otros cuatro como docentes de clase directa de EF.

Con la finalidad de hacer la validación de contenido⁴⁶ y del constructo⁴⁷ en los indicadores o ítems del cuestionario, se les envió la invitación formal, el instrumento y el formato para la evaluación.

La estructura del formato de evaluación (ver anexo A) incluyó una breve descripción del estudio, el objetivo, las instrucciones, y los aspectos a evaluar de los ítems, siendo: redacción (claridad y congruencia), pertinencia (adecuación y ajuste), escala (abanico de respuesta); así como, las observaciones por ítem (descripción y significatividad). La ponderación de calificaciones con opciones de respuesta cerrada para los aspectos de redacción, pertinencia y escala fue: de uno (1) como puntaje mínimo, y diez (10) como puntaje máximo. En la opción de respuesta abierta: se les solicitó sustentaran su evaluación describiendo en las observaciones, sí era significativo o no, y de ser necesario el porqué de la calificación en cada ítem del cuestionario.

Como información adicional, se les comentó a los evaluadores, que los abanicos de respuesta o escala en varios ítems, eran diferentes porque se había consensado en la discusión grupal con el alumnado y al parecer esto les favorecía en su forma de contestar. También se les comentó que dos preguntas tenían el mismo significado y se repetían, esperando encontrar que las respuestas del alumnado y profesorado confirmaran o negaran la acción en cuestión.

En el caso del instrumento para alumnos y profesores, se les comento que era un solo instrumento, un cuestionario espejo, con las mismas preguntas para ambos, solo cambiaba el sentido en la redacción hacia quien era destinado, ya fuera alumno o profesor. En las preguntas solo difirieron datos sociodemográficos.

En el caso de las escalas jerárquicas se les comento que se incluyeron las 9 asignaturas que se cursan en el nivel de primaria en Educación Básica, y los 15 valores que se trabajan en el proyecto de vive tus valores en Baja California.

4.5.1.4 Análisis cuantitativo del instrumento por expertos

Posterior a la evaluación de los expertos sobre la redacción, pertinencia y escala del instrumento, se efectuó el análisis cuantitativo de validez de contenido⁴⁸, para ello; se utilizó, el promedio general, la desviación estándar y el coeficiente V de Aiken. De acuerdo a estos estadísticos, los resultados fueron muy significativos como se demuestra (Tabla 4) con un promedio general de 9.3475, una desviación estándar de .56, y la Validación V de Aiken, arrojó un promedio de 0.947625 en redacción, 0.9189 en pertinencia, 0.915875 en escalas, con una calificación total global del instrumento de V Aiken de 0.927467, considerándolo como muy aceptable.

Se consideraron validados los ítems que obtuvieron valores muy significativos por encima del nueve, y aquellos ítems, que obtuvieron notas menores a 8.5, y que tuvieron observaciones por parte de los expertos en la valoración descriptiva sobre redacción, pertinencia o escala, decidimos eliminarlos (se resaltan con color azul), quedando 28 de 40 ítems evaluados, los 9 ítems de datos sociodemográficos no se modificaron.

Tabla 4. Evaluación cuantitativa expertos

CONCENTRADO EVALUACIÓN EXPERTOS																																								
Simbología																																								
E = Expertos																																								
1 al 10 = Número del experto																																								
Promedios y evaluación final DS=.56																																								
R= Redacción										P = Pertinencia										E = Escala								Promedio			TOTAL									
ITEM	E1			E2			E3			E4			E5			E6			E7			E8			E9			E10			Gral	V AIKEN			TOTAL					
	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E	R	P	E		R	P	E		R	P	E	9.34	R .947
1	10	9	10	9	9	9	9	9	10	10	9	9	10	8	9	10	10	9	10	9	9	10	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9.26	0.956	0.889	0.911	0.91866667	
2	9	7	9	9	7	9	10	6	9	9	8	9	9	7	9	10	7	9	10	9	9	10	7	9	10	8	8	10	7	9	8.6	0.956	0.7	0.878	0.84466667					
3	10	9	10	10	9	10	10	8	10	10	8	10	9	8	10	10	9	10	10	8	9	9	10	9	9	9	10	8	10	9.33	0.967	0.844	0.967	0.926						
4	9	6	8	8	7	9	9	7	8	9	8	8	9	7	8	9	7	8	9	6	8	8	6	8	9	7	8	8	6	8	7.83	0.856	0.633	0.789	0.75933333					
5	10	9	10	10	9	9	10	10	9	10	10	10	9	10	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	9.73	0.967	0.967	0.978	0.97066667						
6	9	8	9	8	9	9	9	9	9	10	10	10	9	8	9	9	8	7	9	8	8	9	8	7	9	9	8	9	9	8.7	0.889	0.844	0.833	0.85533333						
7	9	8	9	8	8	9	9	9	9	10	10	10	9	8	9	9	8	7	9	8	8	9	8	7	9	8	9	9	9	8.66	0.889	0.822	0.844	0.85166667						
8	10	10	10	10	10	9	9	8	9	10	10	10	10	9	9	10	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.66	0.978	0.956	0.956	0.96333333						
9	10	9	8	10	10	9	9	8	9	10	9	9	10	9	8	10	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.46	0.978	0.933	0.911	0.94066667						
10	10	10	10	10	10	10	9	8	9	8	8	10	10	10	10	10	10	10	9	8	10	10	10	10	10	10	9	10	9.6	0.978	0.956	0.933	0.95566667							
11	10	10	9	10	10	10	10	10	10	8	10	9	8	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.73	0.989	0.956	0.967	0.97066667						
12	9	8	8	8	8	8	9	8	8	9	8	8	9	10	7	8	8	8	9	8	7	9	9	9	8	8	8	8	9	8.33	0.844	0.822	0.778	0.81466667						
13	9	10	8	8	9	8	9	8	8	9	8	9	8	8	9	8	8	9	9	9	9	9	9	9	8	9	8	8	9	8.63	0.856	0.856	0.833	0.84833333						
14	9	8	8	8	8	8	9	8	8	9	8	8	9	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9	9	8	8	8	8	9	8.4	0.844	0.811	0.811	0.822						
15	9	8	8	8	8	8	9	8	8	9	8	8	9	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9	9	8	8	8	8	9	8.4	0.844	0.811	0.811	0.822						
16	9	8	8	8	8	8	9	8	8	9	8	8	9	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9	9	8	8	8	8	9	8.4	0.844	0.811	0.822	0.82566667						
17	10	10	9	9	10	9	9	9	9	9	9	9	10	10	9	10	10	9	9	9	9	9	9	9	9	8	9	10	9	9.26	0.933	0.933	0.889	0.91833333						
18	10	10	9	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9.8	0.978	0.989	0.967	0.978						
19	9	10	10	9	9	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	9.8	0.978	0.989	0.967	0.978						
20	10	10	9	9	10	10	9	10	10	10	10	10	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9.73	0.956	0.989	0.967	0.97066667						
21	9	9	9	9	8	9	10	10	9	10	8	9	10	10	10	10	10	9	9	9	9	10	9	10	10	10	10	10	10	9.5	0.967	0.933	0.933	0.94433333						
22	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.93	0.989	1	0.989	0.99266667						
23	9	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.9	0.978	1	0.989	0.989						
24	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.9	0.989	1	0.978	0.989						
25	10	10	9	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.9	0.989	1	0.978	0.989						
26	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.93	0.989	1	0.989	0.99266667						
27	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.9	0.989	1	0.978	0.989						
28	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9	9.86	0.978	0.989	0.989	0.98533333						
29	9	9	10	9	9	9	10	10	9	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9.56	0.956	0.956	0.944	0.952						
30	9	9	9	9	9	10	10	10	9	9	10	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	9	9.56	0.956	0.967	0.933	0.952						
31	10	10	8	10	10	10	9	9	9	10	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9.73	0.978	0.989	0.944	0.97033333						
32	9	8	8	9	10	8	9	9	9	9	9	10	10	9	10	10	9	10	10	9	10	9	9	10	10	10	10	10	9	9.33	0.956	0.944	0.878	0.926						
33	10	10	9	10	10	9	9	8	8	10	10	9	10	8	9	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	9	10	10	10	9.56	0.989	0.956	0.911	0.952						
34	10	8	9	9	10	8	10	10	9	9	9	9	10	10	9	10	10	10	10	10	9	10	9	9	9	9	9	9	9	9.36	0.956	0.933	0.9	0.92966667						
35	10	10	9	9	10	9	10	8	9	9	9	9	9	9	8	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9.33	0.944	0.933	0.9	0.92566667						
36	9	8	8	9	8	8	10	9	9	8	9	10	9	8	9	9	10	9	9	9	10	10	9	9	8	9	10	9	8	8.96	0.933	0.856	0.856	0.88166667						
37	10	9	8	10	9	9	8	8	9	9	9	10	9	9	9	9	10	10	9	9	9	10	10	10	9	8	9	9	9	9.13	0.933	0.889	0.889	0.90366667						
38	10	8	8	10	9	9	10	9	8	9	9	9	10	10	9	9	9	9	9	9	10	9	9	9	9	9	10	10	9	9.2	0.956	0.9	0.878	0.91133333						
39	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	1	1	1	1	1					
40	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9.9	1	1	1	0.967	0.989					

Fuente: Elaboración propia

4.5.1.5 Análisis cualitativo expertos

En relación al aspecto de valoración descriptiva y significancia de ítems por los expertos (ver tabla 5), se hizo el análisis cualitativo general de los resultados de la evaluación; las observaciones en la evaluación con mayor incidencia fueron que se quitaran preguntas parecidas o repetitivas; explicitar más, algunas preguntas referidas a preferencias, gustos y valores. Se atendieron las recomendaciones y realizaron las modificaciones pertinentes al instrumento. Los ítems sociodemográficos obtuvieron una evaluación significativa; hubo cinco preguntas sobre la interacción en la clase de educación física que se modificaron; se eliminaron ocho preguntas que recibieron calificación menor que 8.5 sobre creencias y preferencias de los alumnos y profesores.

Evaluación cualitativa de los expertos en relación al aspecto descripción de ítems, observaciones y recomendaciones del instrumento

Tabla 5. Evaluación cualitativa expertos

Experto	Observaciones textuales	Nivel de atención
1	El ítem 2, no es relevante para el estudio saber, si cuantos hermanos tiene el alumno. El 4. También es irrelevante esta pregunta para el interés de la investigación. El ítem 6 y 7, se pueden integrar en una sola pregunta El ítem 39, no creo que sea conveniente incluirla porque es obvio.	Atendida con cambio Se eliminó Atendida con cambio Atendida y modificada quedo como ítem 6. Atendida sin cambio
2	El ítem 4, cuanto tiempo libre tienes, no es pertinente o es irrelevante esta pregunta para el interés de la investigación. El ítem 37, no necesariamente se pelean, puede haber otro tipo de conflictos, creo que necesita mejorar la redacción.	Atendida con cambio Se eliminó Atendida con cambio
3	El ítem 2, necesita cambiar redacción, ¿tienes hermanos? Cuántos un guion. El ítem 5, considero que la opción c) es mejor indistinto o cualquiera de los dos, que me da igual.	Atendida con cambio Atendida sin cambio. Se le comentó que los alumnos así lo refirieron, con este argumento el experto acepto que estaba bien, sin problema.
4	La pregunta 4, no es pertinente porque estás hablando de la clase de EF no de su tiempo de vida. La pregunta 6 y 7, considero que se pueden integrar y pueden quedar así: ¿Cómo consideras que están las instalaciones deportivas y los patios de tu escuela? La pregunta 39, posiblemente lo perciben muy bien, es uno de los problemas principales a los que el docente le dedica tiempo en la clase, la disciplina-indisciplina	Atendida con cambio Se eliminó Atendida y modificada Se convirtió en ítem 6 Atendida sin cambio
5	El ítem 5 debe corregir la redacción, eliminando un profesor y una profesora ya que es obvio en la opción de respuesta. El ítem 11, se le debe quitar el Crees a la pregunta y solo debe decir ¿Te enseña valores el profesor de EF? y el abanico de opciones debe tener 2 posibilidades más.	Atendida con cambio Atendida sin cambio Se le comento que era el estilo que estábamos utilizando por las creencias. Los demás expertos no opinaron nada al respecto.
6	El ítem 4. Le asigne puntaje bajo por no ser importante, aunque la pregunta está bien redactada y la escala. El ítem 14, falta cerrar el signo de interrogación de la pregunta. El ítem 21, Es poco probable que se den cuenta, aunque este bien redactada puede eliminarse esta pregunta	Atendida con cambio Atendida y modificada Atendida con cambio
7	En el ítem 1, agregar otros y opción de respuesta abierta quien. En el ítem 7 al principio falta el acento en ¿cómo? En el ítem 9, considero que no es tan pertinente esta pregunta, porque no se va a investigar nada sobre el profesor de grupo.	Atendida y modificada Atendida con cambio Atendida sin cambio Se le argumento que era para relacionar la percepción del alumno entre ambos profesores, para ver si hay alguna diferencia en la valoración.
8	Ítem 2. No es pertinente Dividir el apartado III en valores y creencias del alumno sobre el profesor, valores y creencias del alumno sobre las actividades de la clase y la participación del alumno y profesor en la clase. Colocar un apartado para las dos últimas preguntas 40 y 41.	Atendida sin cambio Se le comento que la dimensión era la misma por eso se integró en una sola Atendida con cambio
9	Ítem 3, recomiendo se le agregue otra opción con tres clases a la semana.	Argumentada sin cambio Se expresa que en Baja California se tienen

	<p>Ítem 5, falta agregar al inicio el signo de interrogación y que debe empezar con ¿A quién prefieres para que te de clases de educación física?</p> <p>Ítem 18, invertir la oración, ¿Hacen trampa tus compañeros?</p>	<p>como máximo 2 clases a la semana, mínimo una o ninguna.</p> <p>Atendida con cambio</p> <p>Argumentada sin cambio</p> <p>Se le comentó que es una pregunta que viene como continuación de la anterior y se facilitó al alumno contestar.</p>
10	<p>Ítem 1. Agregar otra respuesta con tíos hermanos o padrastros.</p> <p>La 4 es una pregunta que no te arrojará información para el tema de la investigación.</p> <p>Ítem 8, observa que la escala necesita una opción o dos más</p>	<p>Atendida sin cambio</p> <p>Se eliminó</p> <p>Atendida sin cambio</p>
Observaciones coincidentes de expertos en ítems		
<p>El ítem 4, sobre cuánto tiempo libres tienes, los E1/ E2/ E3/ E4/ E5/ E6/ E8/ E9/ E10 consideraron que no es pertinente o es irrelevante esta pregunta para el interés de la investigación. Se eliminó.</p> <p>E1/ E/6 E9/, consideran que se debe revisar los ítems 12 a la 16, porque son similares y solo difiere el actor: profesor EF y Grupo, los compañeros, papá y mamá, y la escuela, E/5 se facilita que el alumno responda a todas igual ya que están descritos los valores. Se recomienda se haga una pregunta abierta para que ellos complementen los 3 valores. E/7 comenta que solo se incluya a los profesores de EF y se quite a los demás ya que el objetivo está en la interacción de la clase de EF.</p> <p>Consideración. - Aunque la evaluación fue positiva, decidimos reevaluar y no considerarlas en el cuestionario final, dado la experiencia de la aplicación en el primer pilotaje del instrumento donde respondieron repetitivamente y los comentarios de los alumnos en el grupo de discusión.</p> <p>E/1 E/2 E/4 E5/ E6/ E8/ E9/ E10/, hicieron el comentario que las preguntas 20, 30 y 31 se repetían, que se eliminaran dos; y la 11 y 34 también se repetían. La evaluación fue muy positiva.</p> <p>Consideración. - Se les comentó que en las instrucciones de evaluación se resaltaba que se repetían con la finalidad de comprobar en dos momentos lo que los alumnos opinan para asegurar la consistencia de respuesta. Se eliminó la pregunta 31, y las otras continuaron igual.</p> <p>E1/ E2/ E5/ E7/ E10/, consideran que la pregunta 33 y 35 están bien redactada y son pertinente, se repiten y están implícitas en la pregunta 32, ya que, con la respuesta a esta, se contestan las otras dos, por lo que proponen que se eliminen o se incluya otro tipo de pregunta. Se hizo el análisis y se consideró eliminarlas.</p> <p>E3/ E5/ E7/ consideran que el ítem 34 ¿Crees que durante las clases de EF te enseñen valores? Esta repetido o es igual que el ítem 11. Atendida sin cambio.</p> <p>Consideración. - Se les comentó que el ítem 1 está referido al profesor de EF y la 34 a la clase grupal, que, si son similares, pero es otra de las preguntas que deseábamos reafirmar en la consistencia de respuesta del alumno.</p> <p>E/1 E/3 E/7 E/8 en diferentes términos, opinaron que sería interesante incluir una pregunta en relación al estilo de enseñanza, para saber si el profesor ofrece al alumno participar activamente con propuestas o impone su criterio. Si el profesor tomaba en cuenta al alumno en las actividades. Si hay libertad en la clase. Motivo por lo cual se elaboró una pregunta en ese sentido para incluirla.</p> <p>Es importante aclarar que a cada una de las observaciones descritas por los expertos, se les dio atención, se cambiaron, se eliminaron o se justificaron.</p>		
Ítems sociodemográficos		
<p>E3/ Hacer un reacomodo de las preguntas, para que los datos sociodemográficos tanto personales como escolares queden al principio del cuestionario. Atendida y modificada.</p> <p>E8/ La pregunta está bien elaborada, pero no es tan pertinente conocer el Sistema. Se le contestó que tiene la finalidad de diferenciar las creencias de alumnos ante los profesores Estatales y los Federales del municipio en Ensenada, BC. Atendida sin cambio.</p>		

Fuente: Elaboración propia

En general, se analizaron las observaciones de los expertos y realizaron los ajustes de acuerdo a sus criterios y recomendaciones. Posterior al análisis, se les envió la versión modificada del cuestionario, con la evaluación global, con las sugerencias de corrección resaltadas, para que revisaran como quedó conformada la versión final del instrumento.

Tras esta última revisión, y con comentarios muy favorables de los expertos, se consolidó la versión final del cuestionario reduciéndose a 35 preguntas.

4.5.1.6 Validación instrumento estudio piloto

En la cuarta fase, se realizó el estudio piloto (mayo de 2018), se aplicó el cuestionario en 4 escuelas primarias del Municipio de Rosarito, Baja California, México, con una muestra intencional de 226 alumnos del tercer ciclo de primaria (quinto y sexto grado), y con 5 profesores de educación física.

Este pilotaje nos permitió tener una visión general de lo que podíamos esperar en la aplicación masiva, nos dio pautas concretas para prever situaciones, para tener elementos y responder con certeza a los cuestionamientos del alumnado y para comprobar que se podía aplicar en 50 minutos máximo. Los resultados del cuestionario e información recogida fueron muy útiles para alcanzar los objetivos de la investigación.

Se consideró que sí es posible conocer el pensamiento del alumno y sus creencias, y, definir algunas actitudes y valores que el profesor de educación física expresa y demuestra durante su práctica educativa. Así como, la motivación hacia la clase de educación física y su gusto y preferencia en relación a las otras asignaturas. En general los hallazgos fueron muy positivos e interesantes y sirvieron como elementos de validación que garantiza la confiabilidad y validez del cuestionario.

4.5.1.7 Grupo discusión alumnos sobre cuestionario

En la quinta fase, se hizo una sesión de discusión grupal, al término inmediato de la aplicación del cuestionario con los mismos grupos y alumnos, se les solícito se expresaran libremente, partiendo de las preguntas ¿Qué les pareció la experiencia? ¿Cómo sienten su participación en las clases de EF? ¿Les gusta la clase? ¿Cómo actúa su profesor(a)?

En esta sesión de discusión se hicieron notas de campo, con todo lo que se observaba sobre las actitudes de los alumnos, su estado emocional, tono de voz, etc.,

además, se grabó y fue analizada posteriormente para comprender el contexto mismo de la interacción.

Para el análisis de la información del grupo de discusión, se construyeron 4 categorías donde se explicita las participaciones sobre las creencias del alumnado, se describen las notas de campo y algunas citas textuales de la sesión grabada en la tabla 6.

Tabla 6. Grupo de discusión alumnos

Participación del alumnado: percepciones y creencias		
Categoría	Subcategoría	Citas textuales
Formato del Cuestionario	Número de preguntas	“Son muchas preguntas” [3 alumnos], “Hay preguntas que te confunden”, “No me gustó mucho, prefiero ir a jugar”, “Me aburrí” “Yo me cansé”, “Para mi estuvo bien el cuestionario, conteste todo”, “La pregunta de los valores esta larga”, “Yo me equivoque varias veces, y borre”
	Opciones de respuesta	“Las preguntas tienen muchas opciones, pueden hacerse más fáciles, con si o no”, “se repiten los números”, “están muy largas”.
Asignaturas y actividades en la clase de EF	Preferencia de asignatura	“A mí me gusta la clase de EF”, “Me gusta divertirme”, “Me gusta más jugar que estar en el salón”, “También me gusta las matemáticas”, “A mí el español”... “a mi artísticas”, “a mi todas”, “No me gusta cívica”, “ni a mí tampoco profesor”, “ni a mí” “ni a mí, es muy aburrida”.
	Gusto por actividades	“Me gusta marchar en la escolta” “Me gustan todos los juegos” “Cuando jugamos con aros me gusta mucho”, “A mí me gusta el fútbol”, “a mí también” [10 alum] “Me gusta jugar a las correteadas y al tiburón”
	Disgusto por las actividades	“A mí no me gusta correr”, “El profesor siempre nos pone a correr”, “No me gusta la pelota de voleibol, me lastima”, “no me gustan las actividades son muy enfadosas”, “son muchos ejercicios antes de jugar”, “no me gusta hacer filas largas”, “tenemos muy poquitas pelotas”
	Interacción entre alumnos	“Mis compañeros me empujan siempre”, “Rodrigo es bien tramposo” “Juan quiere pasar siempre primero”, “Me gustan jugar en equipo”, “a mí me gustan los juegos en parejas”, “ehhhh le gusta el Rafa”, “ella se va al baño cuando le toca pasar”
Figura del profesor(a)	Género	“Me gustó que me pregunten sobre el profesor de EF, porque es mi ídolo” “Me gusta mi profesora”, “La profesora Martha es mi favorita” “No, no, no, el profesor Miguel es mejor”, “A mí me gustan los dos”, “”,
	Actitudes positivas	“La profesora es muy buena y paciente”, “El profesor es bien divertido”, “El profesor nos da premios cuando ganamos”, “Siempre nos apapacha”, “A mí me dice que lo puedo hacer mejor” “Tiene pants muy bonitos”, “Es bien limpio”
	Actitudes negativas	“El profesor llega tarde a la clase”, “El profesor no me cae, bien porque nos pone apodos y no me gusta”, “Si es cierto profesor siempre nos pone apodos” “A mí me dice ardilla... “a mi tigre y me gusta” ... “pero no te dice gorda o greñuda, eso ofende...” “a Carlos le dijo Looser el otro día”, “A mí me dijo gremlin” “A mi fea, que es lo mismo que horrible” “A Pedro le dice flecha, porque corre bien rápido...y sí, nos gana a todos”, “El profesor no nos pela”, “No nos deja jugar fútbol”, “Me cae mal el profesor porque no nos da clase cuando nos toca”, “No me gustan las tareas de EF, a mis papás tampoco” “el profesor a veces no es justo”,

		<i>“el profesor no se da cuenta que Quique nos empuja”,</i>
Valores	Igualdad Justicia Colaboración Respeto Honestidad	<i>“Las reglas las debemos respetar todos”, “Los juegos de equipo me gustan”, “Me gustan los juegos mixtos”, “Algunos niños reconocen cuando hacen trampa”, “me gusta que el profesor nos de las mismas oportunidades”, “los rallys me gustan porque entre todos descubrimos los acertijos”, “él no respeta el turno para pasar”, “los juegos son para hombres y mujeres”.</i>
Notas de campo aplicadores del cuestionario		
Las actitudes de los alumnos fueron muy positivas, se mostraron participativos, dispuestos, seguros al contestar el cuestionario. Algunos hicieron varias preguntas, muchas de ellas, sobre las escalas jerárquicas y el significado de algunos valores. Se les mostraba la guía y se les señalaba donde estaba ese valor. El 30% de alumnos terminó rápido de contestar el cuestionario, la mayor parte lo hizo en 40 minutos, solo algunos terminaron un poco después del tiempo destinado.		

Fuente: Elaboración propia

Los alumnos participantes recrearon algunas de las preguntas del cuestionario con sus experiencias en el patio escolar en la clase de EF, sus opiniones se reflejaron en la modificación (de forma, no de fondo) de algunas palabras para que fuera más comprensible y dinámico, se elaboraron instrucciones más precisas para dar certeza y seguridad al inicio del cuestionario. También, se elaboró una guía de valores basados en el proyecto de los calendarios del Sistema Educativo Estatal (ver Anexo B), como apoyo, para que el encuestado y el aplicador tuvieran información completa a la mano.

El alumnado al participar denotó una actitud emocional de mucho entusiasmo, muy arrebatada la participación, tomaban la palabra cuando estaba hablando otro compañero y con tono alto de voz, pero no de forma grosera. La mayor parte quería hablar o decir algo. Se paraban de su pupitre, levantando la mano y decían yo, yo, yo, profesor. Los comentarios sobre la clase de EF y su profesor o profesora fueron positivos y a todos los que participaron les gusta salir a jugar al patio con sus amigos. Algunas quejas por que el profesor no les da clase, porque sale a competir o porque no asiste el día que les toca la clase, y, porque no los deja jugar fútbol a la hora de la clase.

Se denota que la enseñanza aprendizaje de los valores está implícita en las actividades diarias, en la clase de EF y en la escuela. Se reconocen rasgos de algunos valores en los profesores, en los compañeros y en los juegos, como los de igualdad, justicia, colaboración, respeto.

Otra situación que se percibió, fue que, aunque los cuestionarios fueron anónimos, pudimos suponer que las respuestas dadas fueron muy similares a los comentarios vertidos en la discusión grupal. Esta experiencia grupal fue muy exitosa, dado la relevancia y calidad en la participación del alumnado, sus opiniones enriquecieron el formato del instrumento, se redimensionó de tres a cinco apartados, se fortaleció el formato de la aplicación. Con este trabajo se consolidó la confiabilidad y validez del instrumento por parte del alumnado, ya que pudimos homogenizar acciones y estandarizar los criterios en la aplicación.

4.5.1.8 Grupo focal profesorado

En la sexta fase, se hizo el grupo focal con 4 profesores, se analizó en conjunto la propuesta, se les solicitó se expresaran libremente; se partió de las preguntas ¿Qué les pareció el cuestionario? ¿Tuvieron alguna dificultad? ¿Creen que los alumnos distinguen sus preferencias, acciones y actitudes?

En este grupo se audio grabó la sesión y se tomaron notas de campo, la experiencia no fue tan enriquecedora como la de los alumnos, ya que los docentes participantes, cuestionaron poco el instrumento, asumieron la postura del investigador y lo aceptaron como se les presentó, reflexionando sobre algunos conceptos. Se expresaron comentarios como: que estaba sencillo de llenar, que se podía responder fácil, a excepción de la preferencia de asignaturas y jerarquía de valores, ya que, no tenían un conocimiento cierto sobre lo que piensan los alumnos de otras asignaturas, y sobre todo de los valores.

En relación a las creencias de los alumnos, preferencias, actitudes y acciones: los profesores coincidieron en que los alumnos son muy observadores, que distinguen muy bien las acciones que realizan y sobre todo la forma en que se dirigen a ellos. Las participaciones se categorizaron en cinco aspectos: 1) las críticas hacia el profesorado; 2) las actividades de preferencia; 3) las actitudes del alumnado en la clase; 4) actitudes de respeto del alumnado; 5) Convivencia escolar e indisciplina. Se expresan resultados textuales en la tabla 7.

Tabla 7. Categorización información del grupo focal profesorado

No.	Categorías	Citas textuales
1	Sobre las críticas al profesorado	<i>“los alumnos siempre están criticando las actitudes autoritarias”, “no les gusta que les llamen la atención”, “les gusta que lleguemos puntual a la hora de la clase, les gusta que les llamen por su nombre”, “te acusan que te haces de la vista gorda y dejas pasar detalles en clase”, “quieren jugar actividades que ven en otros grupos más pequeños y preguntan porque ellos no pueden hacerlo”.</i>
2	Sobre las actividades de preferencia	<i>“a veces quieren jugar solo fútbol”, “se molestan porque se hacen otras actividades que se tienen contempladas en el programa”, “sólo quieren jugar fútbol (3 profesores)”, “se enfadan porque no les gustan las actividades y se salen de la clase”, “les gustan los juegos donde compitan hombres contra mujeres”, “los juegos de persecución les encantan”, “los circuitos motores también les gustan”.</i>
3	Sobre las actitudes del alumnado en la clase	<i>“las niñas son más renegadas que los niños y discuten sobre las actividades negándose a realizarlas”, “hay algunos niños que se la pasan molestando a los demás en la clase”, “los niños están del remate”, “son muchos niños en el grupo para ponerles atención a todos”, “hay algunos niños muy consentidos por los padres”, “muchos no traen tenis para la clase”, “se distraen muy fácilmente”, “algunos están pendientes de los mensajes en el teléfono” y “es muy difícil controlarlos”, “la mayor parte son muy participativos”, “les gusta mucho la clase”, “son muy cariñosos, y no sé cómo hacerle para que no me anden abrazando”, “siempre te ofrecen de su desayuno”, “te dicen que les gusta la clase”.</i>
4	Sobre las actitudes de respeto del alumnado	<i>“algunos hacen trampa, por el espíritu competitivo, y está en uno como docente orientar esa mentalidad en positivo”, “favorecer el intentar hacerlo bien o ganar respetando las reglas”, “motivarlos a respetar las reglas”, “ponerles otros ejemplos”.</i>
5	Sobre convivencia escolar e indisciplina	<i>“los niños están incontrolables, antes había tres niños por grupo muy indisciplinados, hoy hay veinte niños por grupo”, el esfuerzo por mantener una clase en paz es enorme, “la indisciplina es parte del problema, que hace que no funcione la clase”, “no se puedan atender los contenidos programados o la planeación”, “hay niños agresivos”, “necesitamos estrategias para atender la problemática”.</i>

Fuente: Elaboración propia

Las opiniones sobre el cuestionario fueron favorables, y a manera de comentario irónico, se dijeron entre ellos, que a ver cómo les iba con la evaluación o respuestas del cuestionario que hicieran los alumnos del trabajo que se realiza, que le gustaría saber los resultados para poner mayor atención o seguir igual en el trato con los alumnos. Con este trabajo, también se dio validez y confiabilidad al instrumento por parte del profesorado de EF.

Al finalizar la aplicación del cuestionario y el grupo de discusión, se realizó una interacción o plática informal en cada escuela, con los profesores de grupo, profesores de EF, directivos escolares, aplicadores del cuestionario y el coordinador de la investigación, para precisar los sucesos y considerar situaciones ajenas a la propia investigación. Primeramente se les agradeció el apoyo por las facilidades brindadas, se profundizó más en los objetivos de la investigación y su probable repercusión; posteriormente, se escuchó sus

puntos de vista en relación al trabajo realizado, la mayor parte de los comentarios fueron, que les había parecido un trabajo muy interesante y novedoso; se habló de las múltiples problemáticas de alumnado con respecto a los valores y los comportamientos inadecuados e indisciplina, así como, del papel del docente, la familia y la comunidad en la enseñanza de los valores.

4.6 Instrumento final: Cuestionario sobre creencias y valores implícitos entre el alumnado y profesorado (CVIAP)

Se elaboró un instrumento centrado en el interés de nuestra investigación, basado en siete aspectos: los objetivos que pretendimos alcanzar; las visiones de los diversos autores de investigación; la prueba de medición, la validación de expertos; el propio pilotaje, la discusión interactiva con el alumnado y con el profesorado.

El cuestionario final se construyó con 35 ítems, planteado con 33 ítems con preguntas cerradas en un abanico de tres a cinco opciones de respuesta tipo Likert; y dos ítems de jerarquía, enmarcadas en una escala de preferencia de asignaturas y una escala de importancia de valores. Las preguntas del cuestionario para alumnos y para profesores tuvieron el mismo contexto de fondo, solo cambió ligeramente la forma de la pregunta. El cuestionario se estructuró en cinco dimensiones: I.- Datos sociodemográficos con las características de los encuestados y de las escuelas (9 ítems); II.- Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes (11 ítems); III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado (13 ítems); IV.- Preferencia por las asignaturas (1 escala, con 9 ítems); V.- Importancia de los valores (1 escala, con 15 ítems).

Se le denominó Cuestionario sobre creencias y valores implícitos entre el alumnado y profesorado (CVIAP). La estructura del cuestionario lo podemos apreciar en la tabla 8.

Tabla 8. Cuestionario CVIAP

Dimensiones		Ítems A/= Alumno P/= Profesor
I. Datos Sociodemográficos	1	A/P/ Sexo
	2	A/P/ Edad
	3	A/Grado escolar P/ Grado en el que enseña
	4	A/ ¿Con quién vives? P/ Cuántos años lleva dedicado a la actividad docente de EF
	5	A/ Nombre de la escuela P/ Escolaridad
	6	A/P/ Tipo de escuela
	7	A/P/ Subsistema Educativo al que pertenece la escuela
	8	A/ Turno Escolar P/ ¿Trabajas en escuela de turno?
	9	A/P/ ¿Cómo consideras que están, las instalaciones deportivas de tu escuela?
II. Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes	10	A/ ¿Cuántas clases de educación física tienes a la semana? P/ ¿Cuántas clases de educación física trabajas diario, y a la semana?
	11	A/ ¿Quién prefieres que te de clase de Educación Física? P/ ¿A quién crees que prefieran los niños(as) para tomar clase de Educación Física?
	12	A/ ¿Cómo te la pasas en la clase de Educación Física? P/ ¿Cómo crees que se la pasa el alumno en la clase de Educación Física?
	13	A/ ¿Cómo te la pasas en las clases con tu profesor(a) de grupo? P/ ¿Cómo crees que se la pasa el alumno en las clases regulares con el profesor de grupo?
	14	A/ ¿Crees que tu profesor(a) de Educación Física te demuestre o enseñe valores? P/ ¿Crees que enseñes valores?
	15	A/ ¿Respetas las reglas del juego que pone el profesor(a) de Educación Física? P/ El alumno respeta las reglas que pones?
	16	A/ ¿Cuándo participas en la clase de EF, haces trampa en los juegos o actividades? P/ ¿Cuándo los alumnos participan en los juegos, hacen trampa?
	17	A/ ¿Y tus compañeros hacen trampa? P/ ¿Los alumnos perciben que sus compañeros hacen trampa?
	18	A/ ¿Te gustan e interesan las actividades que pone el profesor(a) de EF? P/ ¿Le motivan al alumno las actividades que pones?
	19	A/ ¿Las actividades que prácticas en la clase de EF, te sirven para mejorar tu salud? P/ ¿Muestras preocupación para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo para su vida y para su salud?
20	A/ ¿Te gustan en general las clases de EF, están súper suaves? P/ ¿Consideras que tus clases de Educación Física son de calidad?	
III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado	21	A/ ¿Cuándo participas en la clase de EF tu profesor te? P/ ¿Cuándo los alumnos participan en la clase de Educación Física les?
	22	A/ ¿El profesor(a) de EF te felicita, cuándo realizas o ejecutas bien las actividades? P/ ¿Felicita a los alumnos cuándo realizan bien las actividades?
	23	A/ ¿El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar? P/ ¿Pones el ejemplo en la práctica de algunos valores, demostrando los valores que pides a los alumnos que practiquen?
	24	A/ ¿Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables? P/ ¿Eres alegre y emotivo con los alumnos, expresas comportamientos gratos?
	25	A/ ¿Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido? P/ ¿Eres indiferente, no expresas emociones, eres seco y parco con los alumnos?
	26	A/ ¿Tu profesor(a) de EF utiliza frases que te hacen sentir mal, que te incomoden? P/ ¿Utilizas algunas frases despectivas al dirigirte a los alumnos, o frases que les incomoden?
	27	A/ ¿Tu profesor(a) de EF te castigan cuando no cumples con las actividades que está enseñando? P/ ¿Castigas a los alumnos cuando no cumples con la actividad que estas enseñando?
	28	A/ ¿Quién crees que te enseña valores? P/ ¿Quiénes enseñan valores?
	29	A/ ¿Crees que durante las clases de EF te enseñen valores? P/ ¿Crees que enseñes valores con tus clases de EF?
	30	A/ ¿Cuándo solicitas apoyo a tu profesor(a) de EF, lo haces con confianza? P/ ¿Crees que cuando los alumnos te solicitan apoyo lo hacen con confianza?
	31	A/ ¿Hay compañeros que tratan mal o agreden a los demás con palabras o acciones? P/ ¿Hay niños que tratan mal o agreden a los demás con palabras o acciones?
	32	A/ ¿Intervienes cuándo hay conflictos entre tus compañeros? P/ ¿Intervienes cuándo hay conflictos entre los alumnos?
	33	A/ ¿Tu profesor de EF interviene cuando hay conflictos entre los alumnos? P/ ¿Solucionas conflictos entre los alumnos?
IV.- Preferencia por las asignaturas, 1 escala con 9 ítems	34	A/P/ Escala jerárquica. Preferencia de asignaturas
V.- Importancia de los valores, 1 escala con 15 ítems.	35	A/P/ Escala jerárquica. Valores más importantes

Fuente: Elaboración propia.

Otros instrumentos de apoyo utilizados fueron: la invitación escrita, la entrevista directa, reuniones de trabajo, el formato de registro de respuestas, el cuadernillo guía de aplicación de la encuesta, la guía de valores, el curso de capacitación para los aplicadores, el formato de observaciones para las notas de campo.

4.7 Procedimiento.

El estudio consistió en ocho etapas: la previa; la organizativa; la capacitación; la aplicación; la recolección; el análisis; la discusión grupal de resultados; la discusión final, y conclusiones.

4.7.1 Primera etapa. Previa. -Se considera desde la creación del proyecto, las etapas de validación del instrumento y el pilotaje del mismo; antecedentes explicados en el apartado anterior (4.6).

4.7.2 Segunda etapa. Organizativa. - Se realizó una entrevista directa con autoridades y supervisores educativos para exponer el proyecto, se comentó los propósitos e ideas principales del trabajo y los apoyos requeridos para la aplicación del instrumento; obteniendo la autorización correspondiente para la ejecución del mismo. Se reunió a los coordinadores municipales del programa de EF de las diversas zonas escolares, se explicitó el proyecto, estuvieron de acuerdo en apoyar para conducir la investigación en los mejores términos, se les asignó la función de aplicador del instrumento. Posteriormente se hizo un oficio de invitación dirigido a directivos escolares, profesores generalistas y de educación física, buscó explicar la finalidad de la investigación. La entrevista realizada con los directores de los centros escolares, fue para solicitar su colaboración y explicar la finalidad de la investigación y las acciones de intervención en su escuela. Además, se hicieron dos reuniones generales con los profesores de educación física federal y estatal para informarles de su participación en el proyecto. Se prepararon paquetes por zonas escolares con la cantidad suficiente de cuestionarios y hojas de respuesta.

4.7.3 Tercera etapa. Capacitación.- Se realizó un curso breve de capacitación para los aplicadores, con una duración de cuatro horas; se informó sobre la autorización del proyecto y de la invitación a directores escolares, se mostró los resultados de las condiciones de operación y aplicación del pilotaje del instrumento, se analizó la guía de valores como apoyo, se revisó el instrumento a aplicar y los procedimientos, se dieron las instrucciones precisas para que las condiciones de aplicación de la encuesta fueran en las mismas circunstancias para todos los encuestados, se aclararon dudas. Finalmente se distribuyó los materiales de acuerdo a las escuelas sorteadas y se deseó éxito en la actividad.

4.7.4 Cuarta etapa. Aplicación. - Se aplicó la encuesta en el mes de noviembre de 2018, apegados al protocolo de actuación, para que la obtención de datos fuera similar en todos los participantes. La duración de la aplicación no sobrepasó el tiempo de cada sesión de EF (cincuenta minutos). Se recolectaron los cuestionarios y se entregaron al investigador coordinador del proyecto. Hubo algunas dificultades en escuelas por cuestiones de organización interna, suspensión de clases u otras actividades inherentes a la gestión escolar, sin trascendencia o perjuicio de la aplicación. El diseño adecuado de la encuesta y la capacitación, garantizó que la información se recogiera de forma estructurada, con procedimientos homogéneos e invariables, y con un balance en el costo y beneficio.

4.7.5 Quinta etapa. Recolección y captura. - Se organizaron los instrumentos recolectados, se realizó la captura de los datos en el programa estadístico elegido.

4.7.6 Sexta etapa. Análisis. - Se obtuvieron los resultados, se relacionó los datos cuantitativos y cualitativos, se efectuó el análisis global de tipo descriptivo y comparativo de lo que los propios alumnos y maestros piensan en relación a los valores que se promueven en la interacción de la clase de educación física; entre niños y niñas, entre alumnos y profesoras, entre profesoras y profesores.

4.7.7 Séptima etapa. Grupo discusión profesorado. - Se llevó a cabo una sesión de discusión grupal con una duración de 4 horas, con 20 profesores de ambos sexos y diferentes edades; con la finalidad de identificar debilidades y fortalezas de la investigación

sobre las percepciones del alumnado y del propio profesorado. Se les dio a conocer los resultados de la encuesta, para posteriormente, conocer sus opiniones y reacciones ante las respuestas tanto, del profesorado como del alumnado. Esta técnica de discusión se utilizó para reforzar cualitativamente los resultados; para visualizar posibles estrategias didácticas o formas de involucrar en el futuro inmediato, a los docentes en su propia labor educativa en la formación en valores. Fue una discusión interactiva rica en verbalizaciones y sentimientos del profesorado con el investigador, que sirvió de sustento para la discusión final (Ver hallazgos, al final del capítulo 6 discusión).

4.7.8 Octava etapa. Discusión final y conclusión. - Se realizó el comparativo de nuestros hallazgos con los de otros autores que trabajaron sobre el tema; se hizo la discusión y posteriormente se realizaron las conclusiones de este estudio, y las acciones en prospectiva.

4.8 Datos Sociodemográficos de la Investigación

4.8.1 Alumnado

Tabla 9. Datos generales sexo, edad y grado escolar

Datos sociodemográficos			
		n	(%)
Sexo	Mujer	1840	50.8
	Hombre	1779	49.1
Edad	9 años	18	.5
	10 años	748	20.7
	11 años	1756	48.5
	12 años	974	26.9
	13 años	126	3.5
Grado Escolar	Quinto año	1714	47.3
	Sexto año	1901	52.5

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9, se puede apreciar: con relación al sexo, del total de alumnos encuestados, el 50.8% representa a 1840 mujeres y el 49.2% representa a 1779 hombres, considerando que la muestra por género fue equitativa. Los niños encuestados fueron 18 de

9 años, 748 de 10 años, 1756 de 11 años, 974 de 12 años y 126 de 13 años. La mayor parte de los alumnos (75.4%) oscilan en la edad de 11 y 12 años. Con respecto al grado escolar, fueron 1714 de quinto grado, que representan el 47.3% y 1901 de sexto grado, que representan el 52.5% de los alumnos encuestados.

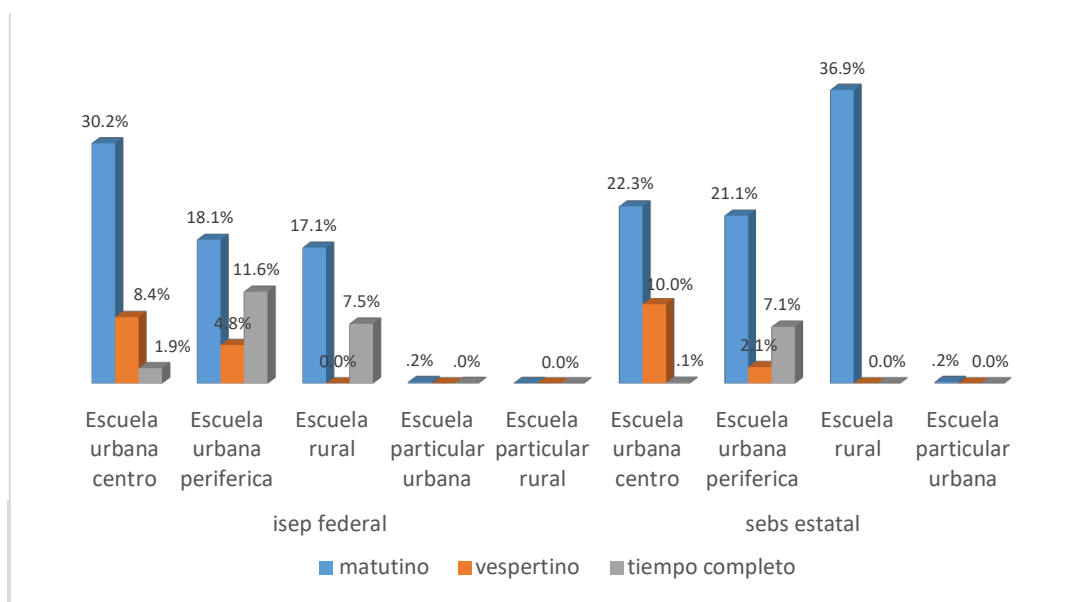
Tabla 10. Tipo de escuela, Subsistema educativo y Turno escolar

		<i>Datos escuelas</i>	
		<i>n</i>	<i>(%)</i>
Tipo de escuela	Urbana centro	1376	38.0
	Urbana periférica	1204	33.2
	Rural	1030	28.4
	Particular urbana	7	.2
	Particular rural	3	.1
Subsistema educativo	ISEP federal	2501	69.1
	SEBS estatal	1121	30.9
Turno escolar	Matutino	2547	70.3
	Vespertino	465	12.8
	Tiempo completo	607	16.8

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, se observa que la mayor parte de los encuestados 1376 que representan el 38.0% son de escuelas urbanas centro, 1204 alumnos que representan el 33.2% son de escuelas urbanas periféricas a la ciudad, 1030 alumnos que representan el 28.4% son de escuelas rurales, solo el 2% es de escuelas particulares urbanas y el 1% de escuelas particulares rurales. El 70.3% son de turno matutino, el 16.8 son escuelas de tiempo completo y el 12.8% son de turno vespertino. El 69.1% de las escuelas pertenecen al sistema federal y el 30.9% al sistema estatal. En la gráfica 1, podemos observar claramente las frecuencias.

Gráfica 1: Tipo de escuela, Subsistema educativo y Turno escolar. Alumnado



Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la gráfica 1, de las escuelas del Sistema Federal: el 30.2% son escuelas urbanas centro de turno matutino, el 8,4% son de turno vespertino y 1.9% son de tiempo completo; las escuelas urbanas periféricas, 18.1% son de turno matutino, el 4.8% son de turno vespertino y 11.6% son de tiempo completo; de las escuelas rurales el 17% son de turno matutino, no hubo de turno vespertino y el 7.5% son de tiempo completo. En ambos subsistemas, las escuelas particulares urbanas son matutinas y no llegan al .5%. Del Sistema Estatal, el 22.3% son escuelas urbanas centro de turno matutino, el 10% son de turno vespertino y 1% son de tiempo completo; las escuelas urbanas periféricas, 21.1% son de turno matutino, el 2.1% son de turno vespertino y 7.1% son de tiempo completo; de las escuelas rurales el 36.9% son de turno matutino, no hay escuelas de turno vespertino, ni de tiempo completo.

4.8.2 Profesorado

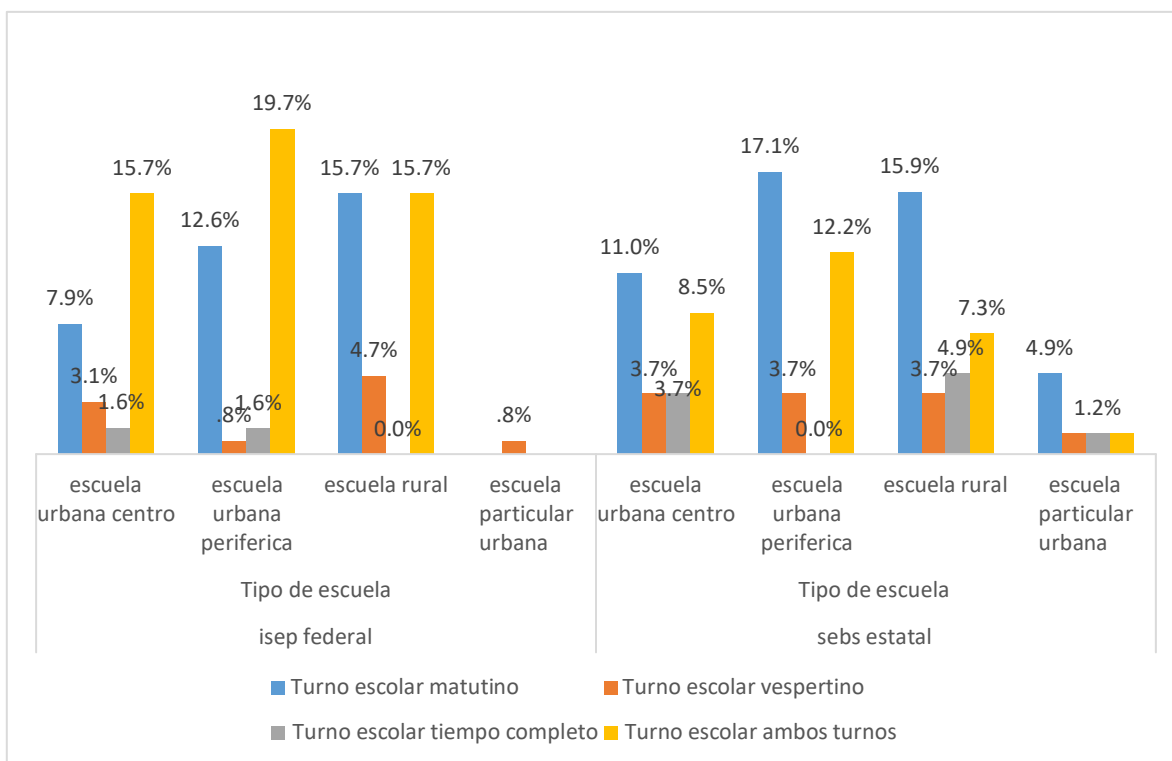
Tabla 11. Datos generales sociodemográficos

		Datos profesores	
		n	(%)
Sexo	Mujer	87	39.7
	Hombre	132	60.3
Edad	22 a 25 años	31	14.2
	26 a 30 años	40	18.3
	31 a 40 años	81	37.0
	41 a 50 años	54	24.7
	51 a 60 años	13	5.9
Escolaridad	Normal	12	5.5
	Licenciatura	162	74.0
	Maestría	40	18.3
	Doctorado	5	2.3
Años dedicados a la actividad docente	Menos de 5	68	31.1
	Entre 6 y 10	52	23.7
	Entre 11 y 20	62	28.3
	Entre 21 y 26	25	11.4
	Más de 27	12	5.5

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 11, del total de profesores encuestados, el 39.7% representa a 87 mujeres y el 60.3% representa a 132 hombres. Con respecto a la edad, los profesores encuestados fueron 31 (14.2%) de 22 a 25 años, 40 (18.3%) de 26 a 30 años, 81 (37%) de 31 a 40 años, 54 (24.7%) de 41 a 50 años y 13 (5.9%) de 51 a 60 años. El 61.7% de los profesores tienen una edad que oscila entre 31 a 50 años, solo el 14.2% son jóvenes menores de 25 años. Respecto al grado de escolaridad, el 4.4% tienen Normal Básica; la tercera parte de la muestra 74% tienen Licenciatura, y el 20.6% realizaron un posgrado 18.3% con maestría y 2.3% con doctorado. En relación a la experiencia docente, el 31.1% tiene menos de cinco años de servicio, el 23.7% tiene entre 6 y 10 años de servicio, el 28.3% tiene entre 11 y 20 años de servicio, 11.4% tiene entre 21 y 26 años de servicio y el 4.4% tiene más de 27 años de servicio.

Gráfica 2: Tipo de escuela, Subsistema educativo y Turno escolar. Profesorado



Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla, el 32.9% (72) de los profesores laboran en escuelas urbanas periféricas a la ciudad, otro 32.9% (72) laboran en escuelas rurales, solo el 26.5% (58) labora en escuelas urbanas centro y el 7.8% en escuelas particulares urbanas. El 42.5% laboran solamente en el turno matutino, el 10.0% en turno vespertino, el 5.5% laboran en escuelas de tiempo completo y el otro 42% son maestros que laboran en ambos turnos. El 58.0% (127) laboran en el sistema federal ISEP; el 37.4% (82) en el sistema estatal SEBS; el 3.2% (7) laboran en particular estatal; y el 1.4% (3) en particular federal.

Notas:

³⁴ Conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos aplicados al estudio de un fenómeno.

³⁵ La confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce los mismos resultados; es decir, tantas veces se solicite una información al mismo sujeto o individuo, esta será siempre la misma, de lo contrario no guardará un nivel de confiabilidad. La validez, consiste en el grado en que un instrumento mide la variable que se busca medir; esto significa que un instrumento debe cumplir con el objeto por el cual es creado. La objetividad hace referencia al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo aplican, evalúan e interpretan (Hernández Sampieri, et al., 2005).

³⁶ Tomamos la explicación de Grinnell (1997) y Creswell (1997) sobre cómo se concibe la realidad externa “Hay dos realidades: la primera es interna y consiste en las creencias, presuposiciones y experiencias subjetivas de las personas. Éstas llegan a variar: desde ser muy vagas o generales (intuiciones) hasta ser creencias bien organizadas y desarrolladas lógicamente a través de teorías formales. La segunda realidad es objetiva, externa e independiente de las creencias que tengamos sobre ella...es independiente y...ocurren, es decir, cada una constituye una realidad a pesar de lo que pensemos de ella” (citados en Hernández Sampieri, et al., 2005, p. 10).

³⁷ “Dentro del enfoque cualitativo existe una variedad de concepciones o marcos de interpretación, en todos ellos hay un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural, Colby (citado en Hernández Sampieri, et al., 2005, p. 10), parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal”.

³⁸ Patton (citado en Hernández Sampieri, et al., 2005, p. 9) define “los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”.

³⁹ Según Todd (citado en Hernández Sampieri, et al., 2005, p. 9) “El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales”.

⁴⁰ A la investigación cualitativa, también se le denomina etnográfica, naturalista, interpretativa, fundamentada, fenomenológica y subjetiva (Thomas y Nelson, 2007).

⁴¹ SEE (2017) Compendio de cifras estadísticas del SEE en Baja California, ciclo escolar 2016-2017, Dirección de Planeación y Estadística de la Secretaría de Educación y Bienestar Social en Baja California, México.

⁴² Formato oficial de estadística del personal docente al servicio del Sistema Educativo en BC.

⁴³ La Declaración de Helsinki, apartado 6. Debe respetarse siempre el derecho de las personas a salvaguardar su integridad. Deben adoptarse todas las precauciones necesarias para respetar la intimidad de las personas y reducir al mínimo el impacto del estudio sobre su integridad física y mental y su personalidad.

⁴⁴ Diversas investigaciones revisadas expresan los resultados, pero no incluyen el instrumento aplicado, para poder establecer una comparación con nuestros resultados. Todas ellas consideradas en el texto y en referencias bibliográficas.

⁴⁵ Los alumnos no podían expresarse libremente, ya que al querer hablar o comentar algo con respecto al cuestionario o a la clase de EF, el profesor coartaba la participación y utilizaba la represión como recurso de control, ya que, quería tener al grupo controlado.

⁴⁶ Referido al grado en que el instrumento refleja el dominio específico de lo que se mide.

⁴⁷ Referido a la representación y medición del concepto teórico.

⁴⁸ Se utilizan diversos métodos básicos como el promedio o media, Nunnally y Bernstein (1994) consideran que la media y desviación estándar pueden guiar juicios sobre la validez del contenido, incluso sin criterios formalizados para su interpretación. Otro método de mayor complejidad lo propuso Aiken (1985), el coeficiente de validez de contenido denominado V, el cual cuantifica la relevancia de cada ítem respecto de un dominio de contenido formulado por N jueces, oscilando desde cero hasta uno, siendo el valor de uno indicativo de un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la mayor puntuación de validez de los contenidos evaluados. Respecto al valor mínimo aceptado para el coeficiente propuso que el valor mínimo para aceptar un ítem como válido debería de ser de 0.69. Sin embargo, Bulger y Housner (2007) recomiendan eliminar ítems con una V menor 0.80, sugiriendo como ítems muy adecuados aquellos con V superior a 0.80.

PARTE III. RESULTADOS

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se describen, analizan y comparan los resultados obtenidos entre los actores investigados durante el desarrollo de este estudio; se categorizaron las variables en unidades de análisis para facilitar la interpretación de la información de las dimensiones establecidas: I.- Datos sociodemográficos; II.- Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes; III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado; IV.- Preferencia por las asignaturas; V.- Jerarquización de los valores. Se presentan, los resultados de los alumnos y las relaciones entre alumnos; luego, los resultados de los profesores y las relaciones entre profesores; y, las relaciones y comparaciones entre alumnos y profesores.

En cada una de las descripciones se comprobó: la relación entre variables y el grado de significancia, a través del estadístico χ^2 de Pearson (χ^2) aceptando un 95% de confianza ($\alpha=0.05$); el grado de asociación entre las variables, con el estadístico V de Cramer (VC); y en el análisis detallado del significado de las relaciones, se utilizó los Residuos Tipificados Corregidos (RTC) de las tablas de contingencia.

El componente de las actitudes se pone de manifiesto en diferentes sentidos, creencias escritas y verbales; el componente cognitivo, se revela a través de las expresiones de conocimientos y de creencias; el componente afectivo, con expresiones de agrado y desagrado, gustos y preferencias; y el componente conductual, en la expresión de intenciones de una persona de actuar o las formas de actuación.

Para que los resultados fueran tangibles, se optó por agrupar algunas variables en una sola tabla de contingencia o gráfica; en otros casos solo se describe la gráfica sin la tabla de contingencia o viceversa. Además, en todas las dimensiones se integra la información encontrada en las discusiones de grupo, diálogos y experiencias expresadas en citas

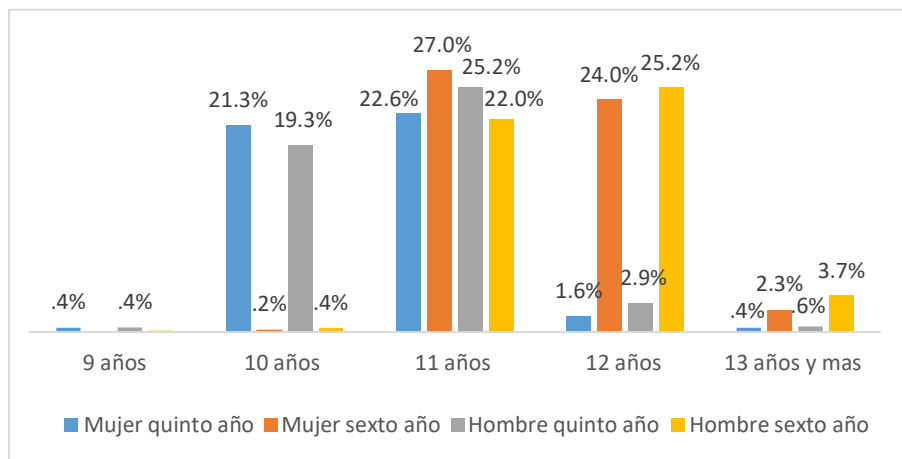
textuales; integrando dinámicamente la información resultante, propia del paradigma de investigación mixto.

5.1 Resultados entre alumnado por dimensión

5.1.1 Datos sociodemográficos

Para ubicar el contexto de los encuestados en forma general encontramos que:

Gráfica 3: Edad, Sexo y Grado Escolar

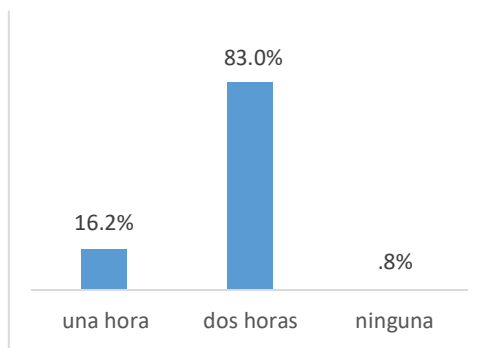


Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 3, podemos observar la relación entre las variables de edad, género y grado escolar; definiendo que no llega al 1% los niños y niñas de 9 años y estos están en quinto grado; en la edad de 10 años, el 21.3% son niñas y el 19.3% son niños y son de quinto grado, solo el .6% son de sexto grado; en la edad de 11 años, el 22.6% son niñas y el 25.2% son niños, y son quinto grado, el 27% son niñas y el 22% son niños, y son de sexto grado; en la edad de 12 años, el 1.6% son niñas y el 2.9% son niños, y son quinto grado, el 24% son niñas y el 25.2% son niños, y son de sexto grado; en la edad de 13 años, el 1% son niñas y niños, y son quinto grado, el 2.3% son niñas y el 3.7% son niños, y son de sexto grado.

5.1.2 Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes

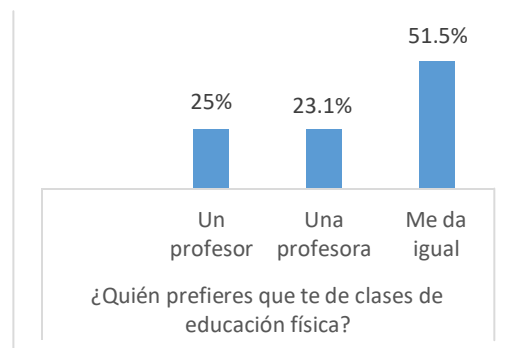
Gráfica 4: ¿Cuántas clases de EF tienes a la semana?



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 4, la mayor parte de la población encuestada 83% cuenta con dos clases de EF, solo el 16.2% tiene una hora de clases a la semana y el .8% no tiene ninguna clase de EF. Como no se consultó escuelas sin profesor de EF, probablemente el resultado de ese .8% de alumnos, en esos días de la encuesta no tuvieron clases o algunos alumnos mal interpretaron la pregunta.

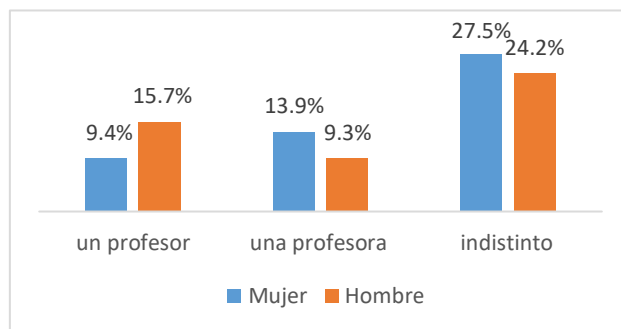
Gráfica 5: Preferencia de género



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 5, el 51.5% de los alumnos opinan que les es indistinto si es profesor o profesora quien les da clases de educación física, el 25% (906 alumnos) prefieren a un profesor y un 23.1% (836 alumnos) prefieren que les de clase una profesora. En este resultado pudiéramos a simple vista, considerar que no es importante el sexo del profesor de EF, lo más importante, en voz de los alumnos es tener la clase propiamente y para un gran porcentaje si es importante el sexo.

Gráfica 6: Preferencia de género del profesorado de acuerdo al sexo del alumnado



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 6, se especifican las opiniones por el sexo del alumnado, considerando que para la clase de EF, el 9.4% (339) niñas y el 15.7% (565) niños prefieren a un profesor, el 13.9% (501) niñas y el 9.3% (335) niños prefieren profesora, y al 27.5% (991) de niñas y 24.2% (872) de niños les es indistinto el género del profesor.

Tabla 12. Preferencia de género de acuerdo al sexo del alumnado

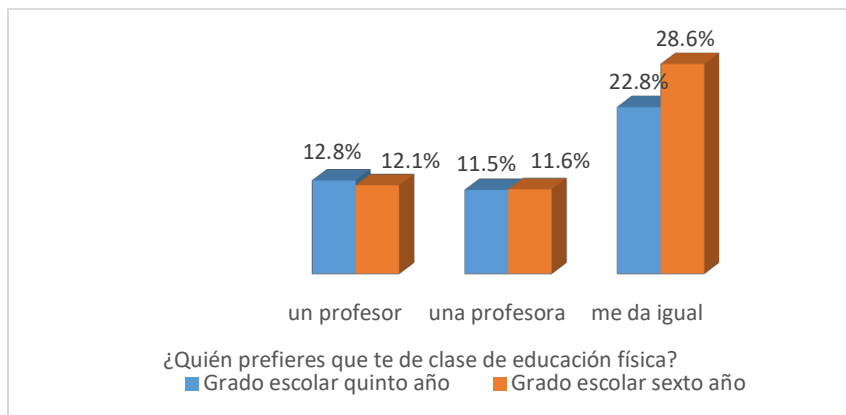
		¿Quién prefieres que te de clase de educación física?				
		un profesor	una profesora	indistinto	Total	
Sexo	Mujer	n	339	501	991	1831
		%	9.4%	13.9%	27.5%	50.8%
	Hombre	n	565	335	872	1772
		%	15.7%	9.3%	24.2%	49.2%
		RTC	-9.3*	6.0*	3.0*	
		RTC	9.3*	-6.0*	-3.0*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	Valor .163					
RTC	*Valores significativos 1.96					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12, se comprueba esta relación, utilizando el estadístico Chi² de Pearson (Chi², χ^2) aceptando un 95% de confianza ($\alpha=0.05$), y obteniendo un p-valor de 0.000 (Chi²=.000) es considerado altamente significativa la relación entre las elecciones de niños y niñas por el género del profesorado. Con respecto al grado de asociación de las variables, el estadístico V de Cramer (VC) arroja un valor .163 (VC=.163) considerando que existe una asociación baja. En el análisis detallado del significado de las relaciones, se hizo el cálculo de los Residuos Tipificados Corregidos (RTC); podemos observar que, hay una proporción menor de casos esperados de los observados (RTC=-9.3) en niñas que prefieren a un profesor, y una proporción mayor de casos observados de niños (RTC=9.3) que prefieren a un profesor; hay mayor casos de los esperados en niñas que prefieren a una profesora (RTC=6.0) y menor casos de los esperados en niños que prefieran a una profesora; en la opción indistinto, hay mayor casos de los esperados en niñas (RTC=3.0) que les es indistinto el sexo y menor casos de los esperados en niños (RTC=-3.0).

En la información obtenida de la discusión de grupo los niños expresan esta preferencia con comentarios textuales como: “Me gustó que me pregunten sobre el profesor de EF, porque es mi ídolo”, “Me gusta mi profesora”, “La profesora Martha es mi favorita” “No, no, no, el profesor Miguel es mejor”, “A mí me gustan los dos”.

Gráfica 7: Preferencia de género de acuerdo al grado escolar



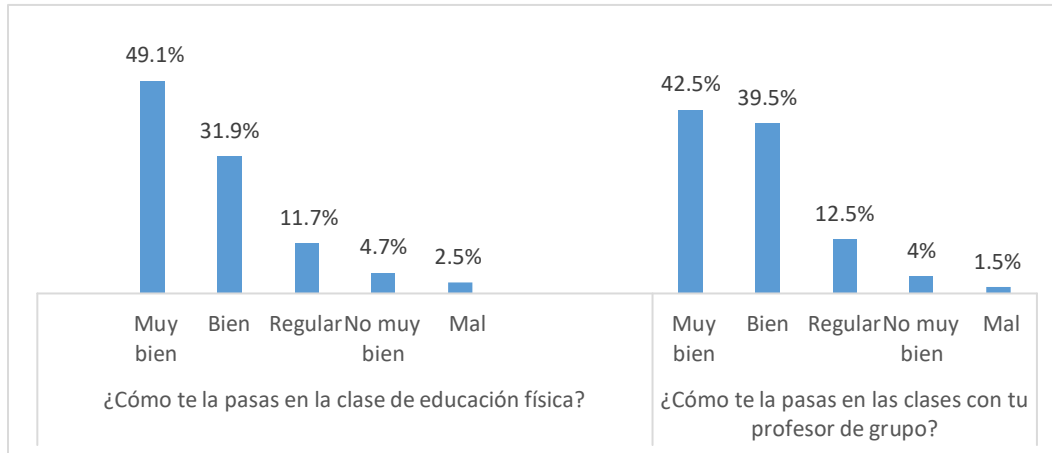
Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 7, del 51.5% de los alumnos opinan que les es indistinto o les da igual si es profesor o profesora; el 22.8% son de quinto grado y el 28.6% son de sexto grado.

Existe una diferencia altamente significativa $\chi^2=.001$, entre ambos grados, considerando que los alumnos de sexto tienen una mayor aceptación hacia la no distinción del género del profesor. En las posturas de preferir a un hombre o una mujer, no hay diferencias entre los grados en las opiniones de los alumnos, del 25% de alumnos que prefieren a un profesor, el 12.8% son de quinto grado y el 12.1% son de sexto grado; del 23.1% que prefieren clases con una profesora, 11.5% son de quinto y el 11.6% son de sexto.

Con respecto al grado de asociación de las variables, el estadístico $V_C=.064$, resultando un nivel pequeño de asociación; en el análisis detallado del significado de las relaciones, podemos afirmar, que hay una proporción mayor de casos observados en la preferencia del género por un profesor ($RTC=2.8$) por niños de quinto grado, y menor casos de los esperados ($RTC=-2.8$) en niños de sexto grado, mientras hay menos casos de los esperados, en los alumnos de quinto grado ($RTC=-3.8$) que si prefieren hombre o mujer como profesor, a diferencia de los de sexto grado ($RTC=3.8$) que tienen una mayor preferencia e indiferencia por la elección de género del profesor.

Gráfica 8: ¿Satisfacción en la clase de EF y la clase general?



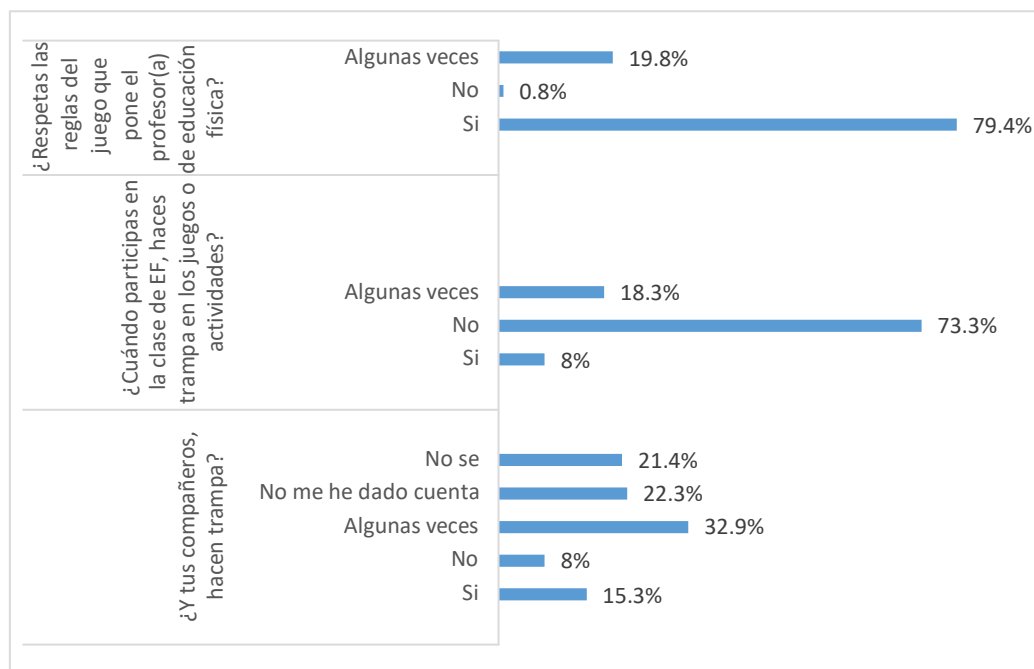
Fuente: Elaboración propia

Como podemos apreciar en la gráfica 8, en la clase de educación física, la mayor parte de los alumnos se la pasan muy bien en un 49.1% (1780), el 31.9% (1156) se la pasan bien, el 11.7% (423) se la pasan regular, el 4.7% (170) no muy bien, y el 2.5% (91) dicen que se la pasan mal. En la clase general con el profesor de grupo, la mayor parte de los alumnos se la pasan muy bien en un 42.5% (1541), el 39.5% (1429) se la pasan bien, el 12.5% (454) se la pasa regular, el 4.0% (144) no muy bien, y el 1.5% (53) dicen que se la pasan mal. Es muy similar el sentir del alumnado en cuanto a la satisfacción de la clase con el profesor de EF o con el de grupo. Es una ligera ventaja de 6.6% de alumnos que se la pasan mejor en la clase de EF, también hay una pequeña diferencia del 1%, que dice pasársela más mal en la clase de EF que con el profesor generalista.

Para confirmar la relación, el estadístico $\chi^2=0.000$, arroja una relación altamente significativa entre las variables. La $VC=0.175$ arroja una asociación baja. Confirmamos en el análisis detallado del significado de las relaciones; que hay una proporción mayor de casos esperados ($RTC=13.8$) de alumnado que se la pasa muy bien en ambas clases; y menos casos de los esperados ($RTC=-4.9$) de alumnado que se la pasa mal en la clase de EF y bien con el profesor de grupo, y menos casos de los esperados ($RTC=-2.8$) de alumnado que se la pasa mal con el profesor de grupo y muy bien con el profesor de EF. También hay menos casos de los esperados ($RTC=-6.6$) de los que se la pasan bien con el profesor de grupo y muy bien con el profesor de EF.

5.1.3 Percepción de actitudes y valores alumnado

Gráfica 9: Los valores del juego limpio en la clase de EF



Fuente: Elaboración propia

Cuando hablamos de los valores del juego limpio, se puede apreciar en la gráfica 9, que el 79.4% del alumnado si respetan las reglas del juego que pone el profesor de EF, el 73.3% no hacen trampa y el 44.5% del alumnado dice que no saben o no se han dado cuenta si sus compañeros hacen trampa. El 19.8% comentan que algunas veces respetan las reglas del juego, el 18.3% dicen que algunas veces hacen trampa y el 32.9% del alumnado dice que algunas veces sus compañeros hacen trampa. Solo el .8% del alumnado dice que no respeta las reglas, el 73.3% dice que no hacen trampa en las actividades o juegos, y el .8% comentan que sus compañeros no hacen trampa.

Tabla 13. Valores del juego limpio

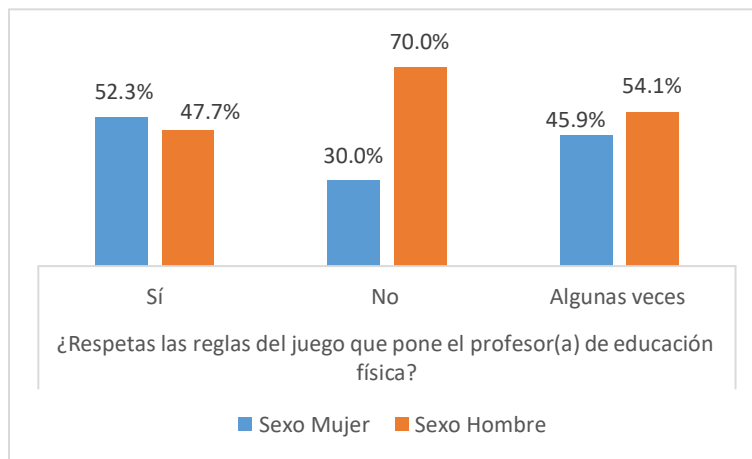
			¿Cuándo participas en la clase de EF, haces trampa en los juegos o actividades?		
			Si	No	Algunas veces
¿Respetas las reglas del juego que pone el profesor(a) de educación física?	Si	n	222	2239	393
		%	6.2%	62.3%	10.9%
		RTC	-1.2	13.1*	-14.1*
	No	n	7	14	9
		%	.2%	.4%	.3%
		RTC	3.1*	-3.4*	1.6
Algunas veces	n	60	389	259	
	%	1.7%	10.8%	7.2%	
	RTC	.5	-12.5*	13.9*	

Chi ²	p-valor .000
V Cramer	valor .163
RTC	*Valores significativos [1.96]

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13, el estadístico Chi²=.000, arroja una relación altamente significativa entre las dos variables. La VC=.163 arroja una asociación baja. En el análisis detallado se observa, que hay una proporción mayor de casos esperados (RTC=13.1) de alumnado que dice no hacer trampa en la clase de EF y que si respeta siempre las reglas; y menos casos de los esperados (RTC=-14.1) de alumnado que dice que algunas veces hace trampa, pero si respeta las reglas del juego, y menos casos de los esperados (RTC=-12.5) de alumnado que no hace trampa y solo algunas veces respeta las reglas. Hay una proporción mayor de casos esperados (RTC=13.9) de alumnado que dice algunas veces hacer trampa y algunas veces respetar las reglas del juego; también hay menos casos de los esperados (RTC=-3.4) de alumnado que dice no hacer trampa y no respetar las reglas, y una mayor proporción de casos de alumnado (RTC=3.1) que dicen si hacer trampa en la clase de EF y no respetan las reglas que pone el profesor.

Gráfica 10: Postura de género ante el respeto a las reglas



Fuente: Elaboración propia

Cuando separamos los resultados por género, como se puede apreciar en la gráfica 10, del 79.4% del alumnado que, si respetan las reglas del juego, el 52.3% son mujeres y el 47.7% hombres; del 19.8%, que algunas veces respetan las reglas del juego, el 45.9% son mujeres y 54.1% son hombres; Del .8% del alumnado dice que no respeta las reglas, el 70% son hombres y el 30% mujeres.

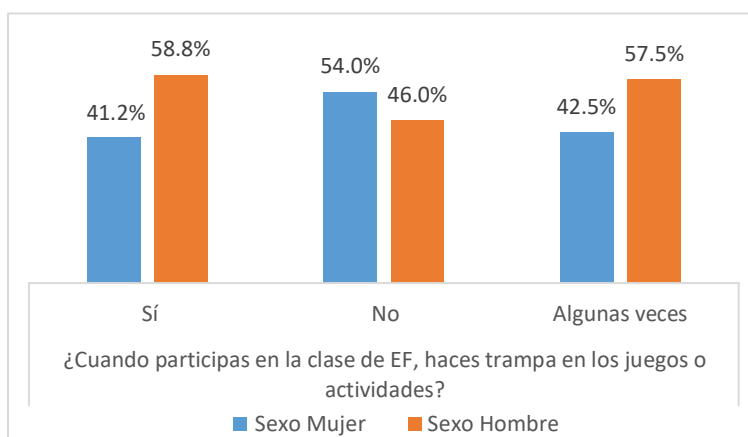
Tabla 14. Postura de género ante el respeto a las reglas

		¿Respetas las reglas del juego que pone el profesor(a) de educación física?			
		Sí	No	Algunas veces	
Sexo	Mujer	n	1495	9	328
		%	41.5%	0.2%	9.1%
	Hombre	RTC	3.4*	-2.3*	-3.0*
		n	1362	21	387
		%	37.8%	0.6%	10.7%
		RTC	-3.4*	2.3*	3.0*
Chi ²	p-valor .001				
V Cramer	valor .064				
RTC	*Valores significativos 1.96				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14, la postura de género influye ante el respeto a las reglas, la relación es altamente significativa la $\chi^2 = .001$, considerando a los hombres con mayor índice de incidencia negativa al respeto de las reglas. Con respecto al grado de asociación de las variables, la $VC = .064$, resultando un nivel muy pequeño de asociación entre las variables; en el análisis detallado, se encontró que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado en el sí respeto a las reglas del juego por las niñas con un (RTC=3.4) y menor casos de los esperados por los niños (RTC=-3.4); también en el no respeto a las reglas hay una mayor proporción de casos esperados en los niños (RTC=2.3) y menor en las niñas (RTC=-2.3); En el caso de, algunas veces respetar las reglas, también existe una mayor proporción de casos esperados en los niños (RTC=3.0) y un menor proporción de casos esperados en las niñas (RTC=-3.0) sobre algunas veces respetar las reglas que pone el profesor en la clase.

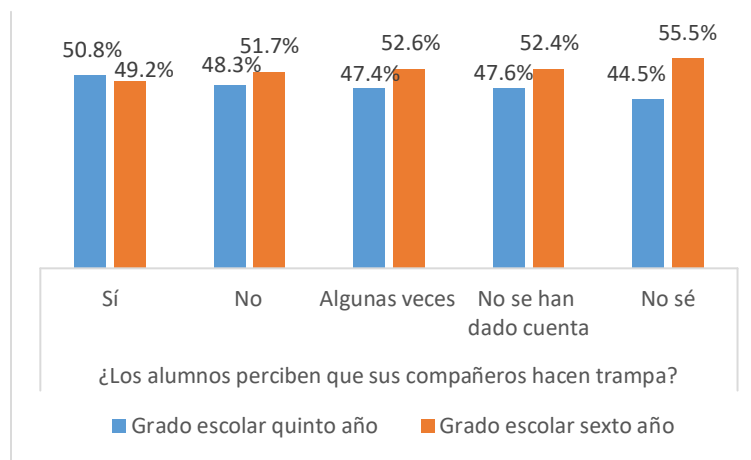
Gráfica 11: Nivel de aceptación de hacer trampa en el juego: valor honestidad



Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar en la gráfica 11, la honestidad y nivel de aceptación por género, del total de encuestados, el 58.8% son hombres y dicen si hacer trampa comparado con el 41.2% de mujeres; también, el 57.5% de hombres dicen que algunas veces comparado con el 42.5% de mujeres; las mujeres en un 54% dicen no hacer trampa comparado con el 46% de hombres; por lo que, es altamente significativo $\chi^2=.000$ que la diferencia de sexo, si influye en el hacer trampa en el juego, considerando a los hombres con mayor índice de incidencia positiva en el hacer trampa. La $VC=.105$ arroja un nivel bajo de asociación entre las variables; en el análisis detallado, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=3.4$) en el que los niños dicen si hacer trampa en las actividades, y menor casos de los esperados por las niñas ($RTC=-3.4$); hay una mayor proporción de casos esperados en los niñas ($RTC=6.3$) de no hacer trampa, y menos casos esperados en los niños ($RTC=-6.3$); también hay mayor casos de los esperados ($RTC=4.8$) de los niños que dicen que algunas veces hacen trampa y menores casos de los esperados ($RTC=-4.8$) en las niñas que algunas veces hacen trampa en las actividades.

Gráfica 12: Percepción de si los otros hacen trampa, de acuerdo al grado escolar



Fuente: Elaboración propia

En el análisis por grado escolar, se puede apreciar en la gráfica 12, que no hay diferencias en las opiniones de los alumnos en ninguna de las opciones de respuesta sobre la percepción de los otros. Considerando que es independiente la variable grado escolar de la variable alumnos que perciben que sus compañeros hacen trampa, demostrado por el resultado del estadístico χ^2 con un $p\text{-valor}=.260$.

Tabla 15. Percepción de si los otros hacen trampa, de acuerdo al género

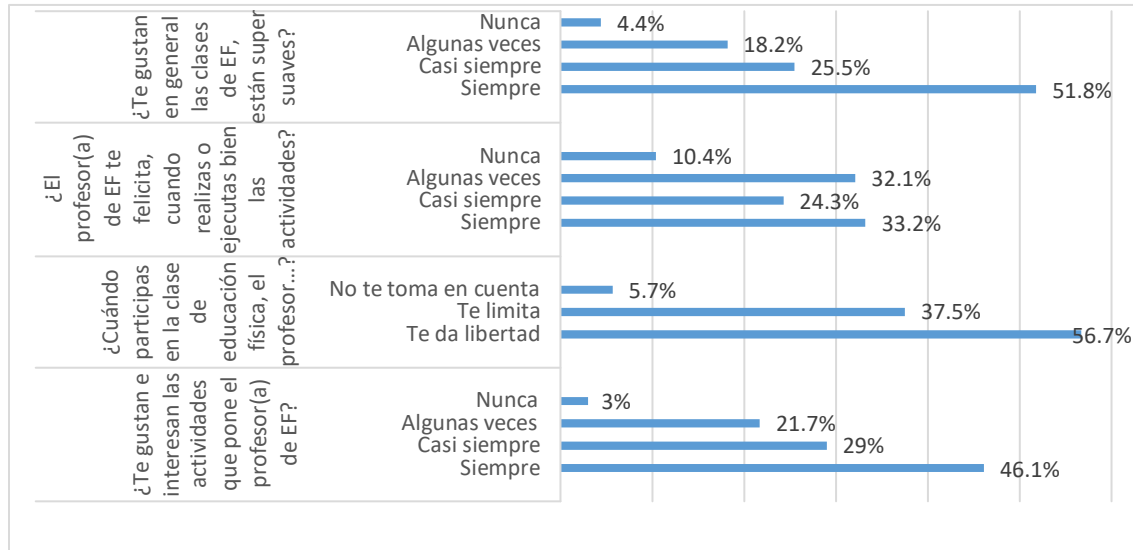
		¿Los alumnos perciben que sus compañeros hacen trampa?					Total	
		Sí	No	Algunas veces	No se han dado cuenta	No sé		
Mujer	n	265	104	635	446	389	1839	
	%	7.30%	2.90%	17.60%	12.30%	10.80%	50.90%	
Sexo	RTC	-1.6	-5.3*	2.1*	2.9*	-0.4		
	Hombre	n	290	186	556	359	386	1777
		%	8.00%	5.10%	15.40%	9.90%	10.70%	49.10%
		RTC	1.6	5.3*	-2.1*	-2.9*	0.4	
Chi ²	p-valor	.000						
V Cramer	valor	.102						
RTC		*Valores significativos [1.96]						

Fuente: Elaboración propia

Cuando relacionas las opiniones por género, en la tabla 15, se puede observar que existen diferencias significativas $\chi^2=.000$, las niñas perciben menos o se dan menos cuenta que los compañeros hacen trampa, que los niños. La $VC=.102$ resultando un nivel bajo de asociación entre las variables; en el análisis detallado, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=5.3$), donde los niños no perciben que sus compañeros hacen trampa y menor casos de los esperados ($RTC=-5.3$) por las niñas; también en las frecuencias de algunas veces hacen trampa, son las niñas con una mayor proporción de casos esperados ($RTC=2.1$) que algunas veces perciben que sus compañeros hacen trampa y menores casos en las niños ($RTC=-2.1$); En el caso de no se han dado cuenta, con un $RTC=2.9$ existe una mayor proporción de casos esperados por las niñas, y menos casos esperados por los niños ($RTC=-2.9$). Al parecer los niños perciben menos a los otros en el hecho de hacer trampa, tal vez, sea porque lo ven como algo natural entre compañeros.

Se comprueban las relaciones entre las variables con los argumentos encontrados en la discusión de grupo, con las citas textuales siguientes: “*Mis compañeros me empujan siempre*”, “*Rodrigo es bien tramposo*” “*Juan quiere pasar siempre primero*”, “*Las reglas las debemos respetar todos*”, “*Algunos niños reconocen cuando hacen trampa*”, “*él no respeta el turno para pasar*”, “*hay algunos niños que se la pasan molestando a los demás en la clase*”.

Gráfica 13: Gusto por actividades y actitudes profesorado



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 13, se observa que las actividades que pone el profesor(a) de EF, le interesan al alumnado: siempre 46.1% (1669 alumnos), casi siempre 29.0% (1052), algunas veces 21.7% (787), nunca 3.0% (110). Cuando participan en la clase de educación física, el profesor les da libertad al 56.7% que representa (2055 alumnos), limita o no toma en cuenta al 43.2% (1564 alumnos). Cuando el alumnado realiza o ejecuta bien las actividades, el profesor(a) de EF los felicita: siempre 33.2% (1202), casi siempre 24.3% (880), algunas veces 32.1% (163), nunca 10.4% (377). Al alumnado le gustan en general las clases de EF: siempre 51.8% (1878), casi siempre 25.5% (925), algunas veces 18.2% (658), nunca 4.4% (158). En estos resultados a dos preguntas similares del cuestionario, y sumando las opciones de respuesta de si y algunas veces, solo existe 2 puntos porcentuales de diferencia entre ambas, por lo que, podemos considerar muy positiva la consistencia de respuesta del alumnado.

El alumnado confirma esta relación de gustos y preferencias por las actividades con comentarios como: “Me gusta marchar en la escolta”, “Me gustan todos los juegos” “Cuando jugamos con aros me gusta mucho”, “A mí me gusta el fútbol”, “a mí también” [10 alumnos], “Me gusta jugar a las correteadas y al tiburón”. Pero también demuestra expresiones de disgusto de las actividades como: “A mí no me gusta correr”, “El profesor siempre nos pone a correr”, “No me gusta la pelota de voleibol, me lastima”, “no me

gustan las actividades son muy enfadosas”, “son muchos ejercicios antes de jugar”, “no me gusta hacer filas largas”, “tenemos muy poquitas pelotas”, “Me gustan jugar en equipo”, “a mí me gustan los juegos en parejas”. O de disgusto como “ella se va al baño cuando le toca pasar”.

Tabla 16. Interés y gusto por las actividades de la clase de acuerdo a la edad

		Edad					13 años y mas	Total
		9 años	10 años	11 años	12 años			
Te gustan e interesan las	siempre	n	14	417	805	371	62	1669
		%	.4%	11.5%	22.2%	10.2%	1.7%	46.1%
	casi siempre	RTC	2.7*	6.0*	-.3	-5.9*	.7	
		n	2	192	518	306	34	1052
	%	.1%	5.3%	14.3%	8.4%	.9%	29.0%	
	actividades que realiza el profesor(a) de EF, en la clase?	algunas veces	RTC	-1.7	-2.3*	.6	1.9	-.5
n			2	120	387	253	25	787
%		.1%	3.3%	10.7%	7.0%	.7%	21.7%	
nunca		RTC	-1.1	-4.2*	.4	3.8*	-.5	
		n	0	19	44	42	5	110
%		0.0%	.5%	1.2%	1.2%	.1%	3.0%	
RTC	-.8	-.9	-1.8	2.7*	.6			
Chi ²	p-valor .000							
V Cramer	valor .070							
RTC	*Valores significativos 1.96							

Fuente: Elaboración propia

La tabla 16, relaciona las opiniones por edad y gusto de las actividades de la clase de EF, la relación es altamente significativa $\chi^2=.000$. La fuerza de asociación entre las variables es muy pequeña $VC=.070$. Y el análisis detallado expresa que, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=2.7$) en alumnado de 9 años, y ($RTC=6.0$) en alumnado de 10 años, que siempre le gustan las actividades, y menores casos en alumnado de 12 años ($RTC=-5.9$); también, hay menores casos de los esperados ($RTC=-2.3$) en alumnado de 10 años que casi siempre le gustan las actividades. En la opción algunas veces me gustan las actividades, hay menor casos de los esperados ($RTC=-4.2$) en alumnado de 10 años y mayores casos observados de lo esperado ($RTC=3.8$) en alumnado de 12 años; y mayores casos observados de lo esperado ($RTC=2.7$) en alumnado de 12 años que dicen que nunca les gustan las actividades.

Por otro lado, cuando se corrobora la relación entre el subsistema educativo y el gusto por las actividades se encontró, una relación altamente significativa con una $\chi^2=.000$, y una asociación baja $VC=.087$ entre las mismas. En el análisis detallado se arrojan que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=4.3$) en el sistema federal,

a quienes siempre les gustan las actividades; y menos casos de los esperados en el sistema estatal; en la opción algunas veces hay mayores casos de lo esperado (RTC=4.1) en el sistema estatal y menores casos en el sistema federal; y en la opción nunca me gustan las actividades hay una proporción de casos observados menor de lo esperado (RTC=-2.1) en el sistema federal y mayores casos en el sistema estatal.

Por lo que respecta al tipo de escuela y gusto por las actividades de la clase de EF, la relación es altamente significativa $\chi^2=.000$. La fuerza de asociación entre las variables $VC=.054$ es muy pequeña. Y el análisis detallado se expresa que hay una proporción de casos observados menor de lo esperado (RTC=-4.7) en escuelas urbanas centro, y mayores casos de lo esperado (RTC=4.0) en escuelas rurales, que siempre les gustan las actividades.

Tabla 17. Motivación en las actividades y reconocimiento a participación

		El profesor(a) de EF te felicita, cuando realizas o ejecutas bien las actividades				Total	
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca		
¿Le motivan al alumno las actividades que pone el profesor(a) de EF?	Siempre	n	804	373	432	60	1669
		%	22.2%	10.3%	11.9%	1.7%	46.1%
		RTC	17.7*	-2.5*	-7.4*	-12.4*	
	Casi siempre	n	255	344	361	92	1052
		%	7.0%	9.5%	10.0%	2.5%	29.1%
		RTC	-7.3*	7.5*	1.8	-2.1*	
	Algunas veces	n	130	143	338	176	787
		%	3.6%	4.0%	9.3%	4.9%	21.8%
		RTC	-11.2*	-4.5*	7.4*	12.4*	
	Nunca	n	12	19	30	49	110
		%	.3%	.5%	.8%	1.4%	3.0%
		RTC	-5.0*	-1.7	-1.1	11.9*	
Chi ²	p-valor .000						
V Cramer	valor .240						
RTC	*Valores significativos 1.96						

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17, el análisis estadístico entre las variable felicitación y motivación en las actividades, se observa que existe una relación altamente significativa con una $\chi^2=.000$, y una asociación baja $VC=.240$ entre las mismas. En el análisis detallado, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=17.7), donde se expresa que el profesor siempre felicita la participación del alumnado y al alumnado siempre le motivan las actividades; y menos casos de los esperados (RTC=-7.4) donde el profesor algunas veces felicita y al alumnado siempre le motivan las actividades, y también, menos casos de los esperados (RTC=-12.4) donde el profesor nunca los felicita, pero al alumnado siempre le motivan las actividades. También, cuando el profesor siempre los felicita, pero las

actividades le motivan solo algunas veces al alumnado, se encontró una menor proporción de casos (RTC=-11.2); y una mayor proporción de casos (RTC=12.4) cuando el profesor nunca los felicita y las actividades le motivan solo algunas veces al alumnado. También existe una mayor proporción de casos (RTC=11.9) cuando el profesor nunca los felicita, y las actividades nunca le motivan al alumnado; así como, una menor proporción de casos (RTC=-5.0) cuando el profesor siempre los felicita, pero las actividades nunca le motivan al alumnado. Comprobándose las relaciones significativas entre las categorías.

Tabla 18. Motivación en actividades y Valor libertad

		¿Cuándo participas en la clase de educación física? El profesor				
			Te da libertad	Te limita / restringe	No te toma en cuenta	Total
¿Le motivan al alumno las actividades que pone el profesor(a) de EF?	Siempre	n	1143	502	23	1668
		%	31.6%	13.9%	.6%	46.1%
	Casi siempre	RTC	13.2*	-8.5*	-10.4*	
		n	586	412	54	1052
		%	16.2%	11.4%	1.5%	29.1%
		RTC				
Algunas veces		RTC	-8	1.3	-.9	
		n	302	388	95	785
		%	8.4%	10.7%	2.6%	21.7%
		RTC	-11.7*	7.8*	8.7*	
	Nunca	n	22	54	34	110
		%	.6%	1.5%	.9%	3.0%
	RTC	-7.9*	2.5*	11.6*		
	Chi ²	p-valor .000				
V Cramer	valor .237					
RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

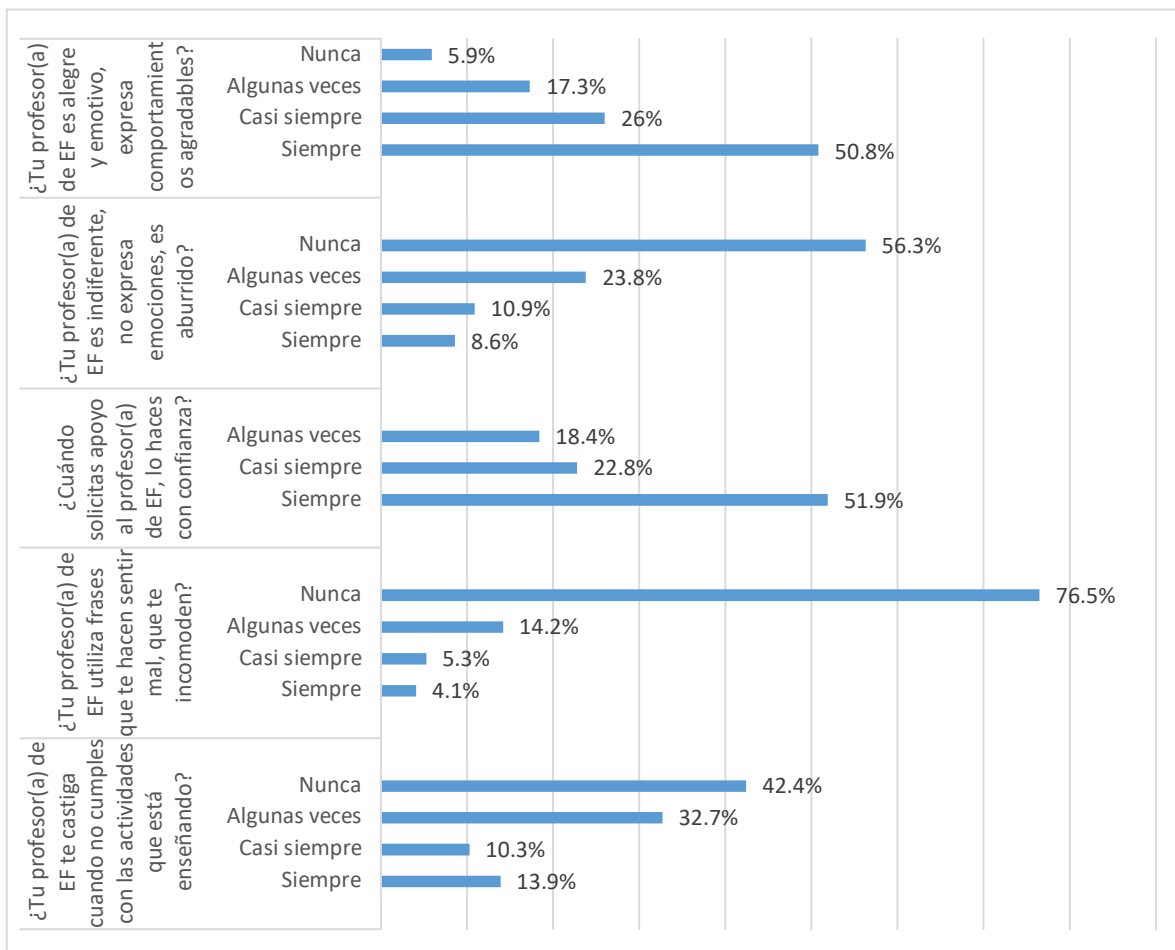
En el análisis estadístico, entre las variables motivación en las actividades y la libertad de acción; se observa en la tabla 18, que existe una relación altamente significativa con una Chi²=.000, y una asociación baja VC=.237 entre las mismas. En el análisis detallado hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=13.2), donde se expresa que el profesor da libertad a la participación del alumnado y a éste siempre le motivan las actividades; y menos casos de los esperados (RTC=-8.5) donde el profesor limita o restringe la participación del alumnado y a éste siempre le motivan las actividades, y también, menos casos de los esperados (RTC=-10.4) donde el profesor no los toma en cuenta, pero al alumnado siempre le motivan las actividades. También, se encontró una menor proporción de casos (RTC=-7.9) donde el profesor les da libertad, pero nunca les motivan las actividades; y una mayor proporción de casos cuando el profesor los limita (RTC=2.5) y las actividades nunca le motivan al alumnado. También existe una mayor

proporción de casos ($RTC=11.9$) cuando el profesor no los toma en cuenta, y las

actividades nunca le motivan al alumnado. Existen relaciones significativas entre las categorías expresadas, sin embargo, tiene dos sentidos el que le des libertad al alumno en una clase de hacer lo que cada quien guste o de tener un orden en la planeación.

El alumnado al participar en la discusión de grupo, denotó una actitud emocional positiva, mucho entusiasmo, muy motivados por participar (muy arrebatada la participación, tomaban la palabra cuando estaba hablando otro compañero y con tono alto de voz, pero no de forma grosera). La mayor parte quería hablar o decir algo. Se paraban de su pupitre, levantando la mano y decían yo, yo, yo, profesor. Los comentarios sobre la clase de EF y su profesor o profesora fueron positivos y a todos los que participaron les gusta salir a jugar al patio con sus amigos y con el profesorado.

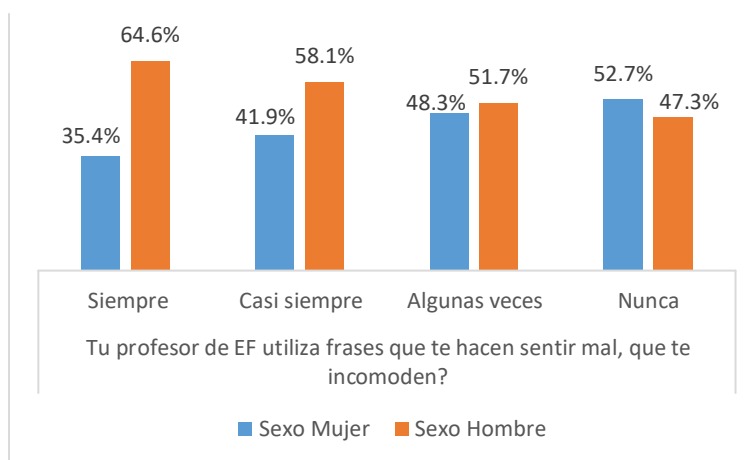
Gráfica 14: Percepciones del alumnado sobre actitudes del profesorado



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 14, según el alumnado, el profesorado de EF es alegre y emotivo y expresa comportamientos agradables: Siempre 50.8% (1840), Casi siempre 26.0% (940), Algunas veces 17.3% (625), Nunca 5.9% (212). Pero también, el profesorado de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido: Siempre 8.6% (313), Casi siempre 10.9% (396), Algunas veces 23.8% (862), Nunca 56.3% (2040). Cuando solicitan apoyo al profesor(a) de EF, lo haces con confianza, Siempre 51.9% (1880), Casi siempre 22.8% (825), Algunas veces 18.4% (668). Tu profesor(a) de EF utiliza frases que te hacen sentir mal, que te incomoden, Siempre 4.1% (147), Casi siempre 5.3% (191), Algunas veces 14.2% (513), Nunca 76.5% (2771). Tu profesor(a) de EF te castiga cuando no cumples con las actividades que está enseñando, Siempre 13.9% (503), Casi siempre 10.3% (372), Algunas veces 32.7% (1183), Nunca 42.4% (1537). Podemos decir, que el alumnado percibe muy bien las actitudes del profesorado, la mayoría tiene una impresión positiva, aunque existe un 43.3% que considera que algunas veces y casi siempre es indiferente o no demuestra emociones; también, es notable la percepción del 24.2% que considera que el profesorado los castiga casi siempre o siempre durante las actividades y el 32.7% piensa que algunas veces, solo el 42.4% no percibe esta situación.

Gráfica 15: Lenguaje negativo utilizado por el profesor



Fuente: Elaboración propia

Del total de encuestados el 4.1% que corresponde a 147 alumnos, consideran que el profesor(a) siempre utiliza frases que los hacen sentir mal, se observa en la gráfica 15, que el 64.6% son hombres y el 35.4% son mujeres; y en la opción casi siempre del total (5.3%) 191 alumnos, el 58.1% son hombres y el 41.9% son mujeres; y en la opción algunas veces,

el 51.7% son hombres y el 48.3% son mujeres; y en la opción nunca, el son 47.3% hombres y el 52.7% son mujeres. Podemos decir que los hombres perciben en mayor proporción que el profesor se dirige a ellos con frases que agreden o hacen sentir mal.

Tabla 19. Percepción del lenguaje negativo utilizado por el profesor

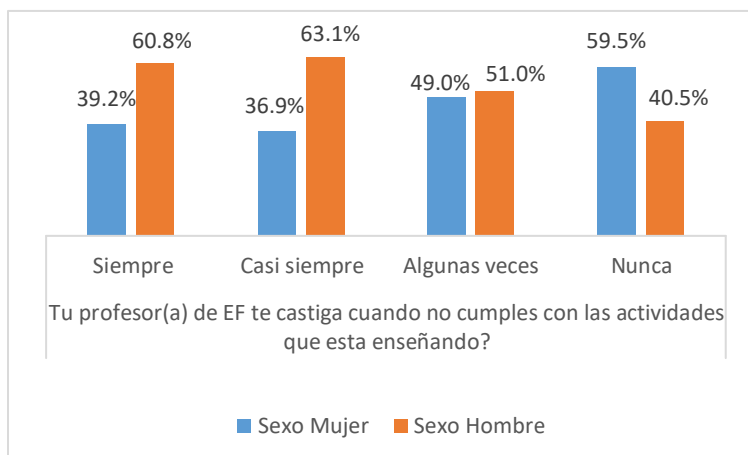
		Tu profesor de EF utiliza frases que te hacen sentir mal, que te incomoden?					
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total	
Sexo	Mujer	n	52	80	248	1460	1840
		%	1.4%	2.2%	6.9%	40.3%	50.8%
	Hombre	RTC	-3.8*	-2.5*	-1.2	4.1*	
		n	95	111	265	1308	1779
		%	2.6%	3.1%	7.3%	36.1%	49.2%
		RTC	3.8*	2.5*	1.2	-4.1*	
	Chi ²	p-valor .000					
	V Cramer	valor .084					
	RTC	*Valores significativos 1.96					

Fuente: Elaboración propia

La tabla 19, define la percepción del lenguaje negativo utilizado por el profesorado, siendo altamente significativa la diferencia de percepción entre hombres y mujeres $\text{Chi}^2=.000$. Al analizar la magnitud de la asociación $\text{VC}=.084$ es muy pequeña. En el análisis detallado hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($\text{RTC}=4.1$), donde las niñas expresan que el profesor nunca utiliza frases que hagan sentir mal, y mayores casos de los esperados ($\text{RTC}=3.8$) donde los niños dicen que el profesor siempre utiliza frases que incomodan, o casi siempre ($\text{RTC}=3.8$). También, existe una menor proporción de casos ($\text{RTC}=-3.8$) de niñas que piensan que siempre utiliza frases que incomodan y menores casos ($\text{RTC}=-4.1$) de niños que expresan que el profesor nunca dice frases que te hagan sentir mal. En las opciones de respuesta algunas veces y nunca, no existen diferencias significativas.

Los comentarios textuales del alumnado que confirman lo anterior fueron: “El profesor llega tarde a la clase”, “El profesor no me cae, bien porque nos pone apodos y no me gusta”, “Si es cierto profesor siempre nos pone apodos”, “A mí me dice ardilla... “a mi tigre y me gusta” ... “pero no te dice gorda o greñuda, eso ofende...”, “a Carlos le dijo Looser el otro día”, “A mí me dijo gremlin” ... “A mi fea, que es lo mismo que horrible”, “A Pedro le dice flecha, porque corre bien rápido...y sí, nos gana a todos”.

Gráfica 16: Percepción de castigos por no acción en clase



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 16, podemos observar que del total 13.9% (503 alumnos) que piensan que el profesorado de EF los castiga siempre cuando no cumplen con las actividades que está enseñando, el 60.8% son hombres y el 39.2% mujeres; del 10.3% (372) que piensan que casi siempre los castigan, el 63.1% son hombres y el 36.9% mujeres; existiendo diferencias altamente significativas entre ambos sexos, donde, los hombres perciben que son castigados en mayor proporción que las mujeres; se comprueba la relación con una $\chi^2=.000$. En las opciones de respuesta de algunas veces, del total 32.7% (1183 alumnos) no existen diferencias significativas, no siendo así en la respuesta de nunca nos castigan, donde evidentemente existe esta alta diferencia significativa, ya que del total 42.4% (1537 alumnos) las mujeres tienen un mayor porcentaje de que nunca las castigan 59.5 % contra el 40.5% de hombres.

Tabla 20. Percepción del castigo utilizado por el profesor

		Tu profesor(a) de EF te castiga cuando no cumples con las actividades que está enseñando?					
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total	
Sexo	Mujer	n	197	137	579	914	1827
		%	5.5%	3.8%	16.1%	25.5%	50.9%
	RTC	-5.7*	-5.7*	-1.6	8.9*		
	Hombre	n	306	234	602	622	1764
%		8.5%	6.5%	16.8%	17.3%	49.1%	
	RTC	5.7*	5.7*	1.6	-8.9*		
	Chi ²	p-valor .000					
	V Cramer	valor .170					
	RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

Al analizar la magnitud de la asociación en la tabla 17, entre las variables castigo por no cumplir con las actividades y el sexo del alumnado, esta fue baja $VC=.170$. En el análisis detallado hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=8.9$), donde las niñas expresan que el profesor nunca utiliza castigos, y una menor proporción de casos ($RTC=-5.7$) de niñas que piensan que siempre o casi siempre utiliza el castigo. En el caso de los niños hay mayores casos de los esperados ($RTC=5.7$) donde dicen que el profesor siempre o casi siempre los castiga, y menores casos ($RTC=-8.9$) que expresan que el profesor nunca los castiga. Se comprueba una relación altamente significativa entre las variables.

Tabla 21. Percepción de actitudes del profesorado

		Tu profesor de EF utiliza frases que te hacen sentir mal, que te incomoden?					
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total
Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido	Siempre	n	67	48	62	136	313
		%	1.9%	1.3%	1.7%	3.8%	8.7%
		RTC	16.4*	8.3*	3.0*	-14.5*	
	Casi siempre	n	28	55	107	206	396
		%	.8%	1.5%	3.0%	5.7%	11.0%
		RTC	3.3*	8.1*	7.8*	-12.2*	
	Algunas veces	n	25	61	194	582	862
		%	.7%	1.7%	5.4%*	16.1%*	23.9%
		RTC	-1.9	2.7*	8.1*	-7.2*	
	Nunca	n	25	27	147	1841	2040
		%	.7%	.7%	4.1%	51.0%	56.5%
		RTC					
Chi ²			16.4*	-12.1*	-13.6*	22.1*	
V Cramer			valor .266				
RTC			*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

La tabla 21, arroja una relación altamente significativa entre las variables con una $Chi^2=0.000$. La fuerza de asociación entre las variables es baja $VC=.266$. Y los RTC expresan que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=16.4$), donde el alumnado expresa que el profesor siempre utiliza frases que hacen sentir mal y siempre es indiferente, y una menor proporción de casos ($RTC=-9.7$) donde el profesor siempre utiliza frases que hacen sentir mal, pero nunca es indiferente. También, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado, donde el alumnado expresa que el profesor casi siempre ($RTC=8.3$) o algunas veces ($RTC=3.0$) utiliza frases que hacen sentir mal y siempre es indiferente, y una menor proporción de casos ($RTC=-14.5$) donde el profesor nunca utiliza frases que hacen sentir mal, pero siempre es indiferente. En el caso, del alumnado que opina que el profesor nunca utiliza frases que hacen sentir mal y nunca es

indiferente, hay una proporción de casos mayor de lo esperado (RTC=22.1), y una menor proporción de casos donde el profesor siempre (RTC=-12.1) o algunas veces (RTC=-13.6) utiliza frases que hacen sentir mal, pero nunca es indiferente.

Algunas frases textuales de alumnado que confirma comportamientos desagradables: “El profesor no nos pela”, “No nos deja jugar fútbol”, “Me cae mal el profesor porque no nos da clase cuando nos toca”, “No me gustan las tareas de EF, a mis papás tampoco”, “el profesor no se da cuenta que Quique nos empuja”.

Tabla 22. Percepción de actitudes sobre el profesorado

		Cuando solicitas apoyo al profesor(a) de EF lo haces con confianza?				
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Total
Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido	Siempre	n	126	60	55	241
		%	3.7%	1.8%	1.6%	7.2%
		RTC	-1.1	.2	1.2	
	Casi siempre	n	145	105	109	359
		%	4.3%	3.1%	3.2%	10.7%
		RTC	-6.2*	2.2*	5.3*	
	Algunas veces	n	293	256	239	788
		%	8.7%	7.6%	7.1%	23.4%
		RTC	-12.0*	6.0*	8.5*	
	Nunca	n	1308	402	263	1973
		%	38.9%	12.0%	7.8%	58.7%
		RTC	14.7*	-6.6*	-11.2*	
Chi ²		p-valor	.000			241
V Cramer		valor	.192			
RTC		*Valores significativos 1.96				
Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables	Siempre	n	1278	325	195	1798
		%	38.0%	9.7%	5.8%	53.4%
		RTC	19.2*	-9.2*	-13.9*	
	Casi siempre	n	400	290	196	886
		%	11.9%	8.6%	5.8%	26.3%
		RTC	-7.4*	6.7*	2.0*	
	Algunas veces	n	157	185	203	545
		%	4.7%	5.5%	6.0%	16.2%
		RTC	-13.8*	5.6*	11.2*	
	Nunca	n	41	23	71	135
		%	1.2%	.7%	2.1%	4.0%
		RTC	-6.1*	-2.0*	9.8*	
Chi ²		p-valor	.000			
V Cramer		valor	.270			
RTC		*Valores significativos 1.96				

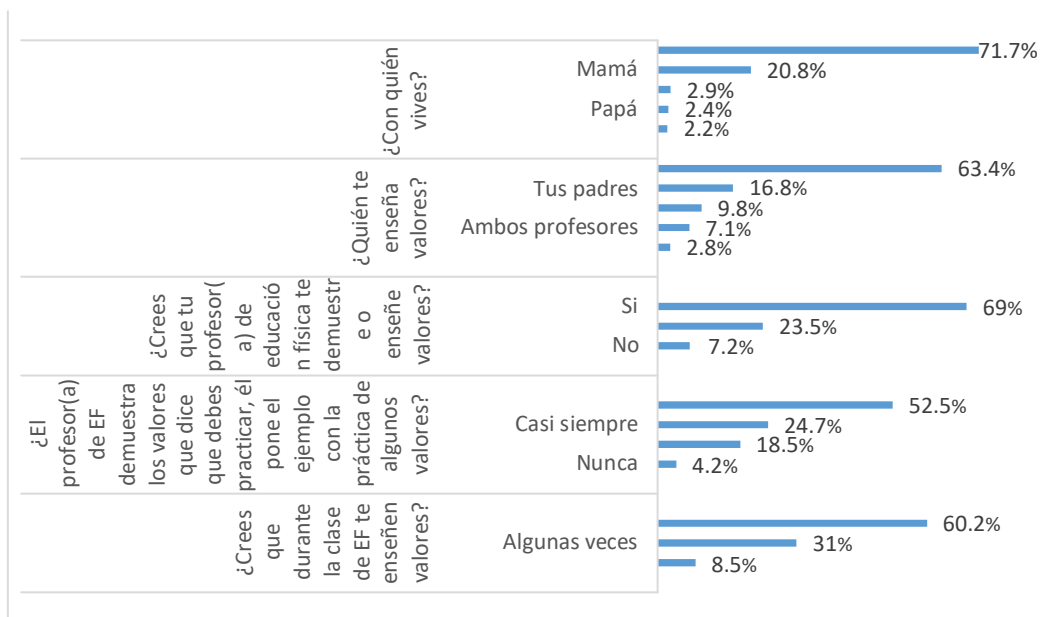
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 22, se arroja una relación altamente significativa entre las variables con una Chi²=0.000. La fuerza de asociación entre las variables VC=.192 y VC=.270 es baja. Y los RTC expresan que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=14.7), confirmando que al solicitar apoyo al profesor siempre lo hacen con confianza

porque el profesor no es indiferente, y una menor proporción de casos (RTC=-12.0) donde el profesor es algunas veces indiferente pero siempre se le solicita apoyo con confianza; y también hay mayores casos de los esperados (RTC=19.2) donde dicen que al solicitar apoyo al profesor siempre lo hacen con confianza porque el profesor es alegre y emotivo, y menores casos (RTC=-6.1) que expresan que el profesor nunca es alegre y aun así, se le solicita siempre el apoyo con confianza. También, mayores casos (RTC=9.8%) que expresan que solicitan algunas veces el apoyo con confianza, dado que, el profesor nunca es agradable.

Se confirma la información en las participaciones verbales del alumnado, donde expresaron comportamientos agradables: *“La profesora es muy buena y paciente”, “El profesor es bien divertido”, “El profesor nos da premios cuando ganamos”, “Siempre nos apapacha”, “A mí me dice que lo puedo hacer mejor” “Tiene pants muy bonitos”, “Es bien limpio”*.

Gráfica 17: Creencias de los alumnos en el aprendizaje de los valores



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica 17, los alumnos viven: con mamá y papá el 71.7% (2596), con mamá el 20.8% (752), con papá el 2.4% (86), con los abuelitos el 2.9% (104) y con otros familiares el 2.2% (81). Podemos considerar que casi la tercera parte de

los encuestados 71.7% viven en familia integrada; mientras el 29% viven en familias monoparentales.

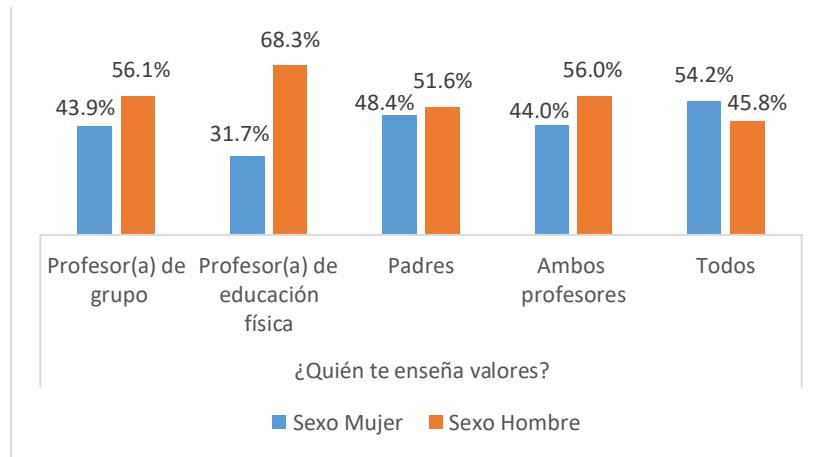
A la pregunta de quién le enseña valores al alumnado, la mayor parte de la población responden que todos los involucrados 63.4% (2297), sus padres 16.8% (610), el profesorado de grupo 9.8% (355), el profesorado de EF 2.8% (101), ambos profesores 7.1% (258). Podemos deducir que, que en general los alumnos saben que todos los actores sociales les enseñan valores; los alumnos que individualizan su respuesta, antepone a los padres de familia que los profesores; pero del 19.7% de alumnos que contestan que son los profesores, podemos decir que el 13.3% piensa que es el profesor de grupo quien le enseña valores comparado con el 6.3% que percibe que es el profesor de EF.

Cuando se focaliza la pregunta, los resultados son muy favorables para el profesor de EF, el alumnado cree que el profesor de EF le demuestra o enseñe valores: Si en un 69.0% (2499), Algunas veces 23.5% (850), No 7.2% (262). También el alumnado expresa que el profesorado de EF demuestra los valores que dice que deben practicar, y que pone el ejemplo con la práctica de algunos valores: Siempre 52.5% (1903), Casi siempre 24.7% (893), Algunas veces 18.5% (671), Nunca 4.2% (151). Y creen que durante la clase de EF les enseñan valores: Si 60.2% (2181), Algunas veces 31.0% (1124), No 8.5% (308). En estos resultados a dos preguntas similares del cuestionario, y sumando las opciones de repuesta de si y algunas veces, solo existe 1.5 puntos porcentuales de diferencia entre ambas, por lo que, podemos considerar muy positiva la consistencia de respuesta del alumnado.

En el análisis de los datos de las tres preguntas focalizadas en el profesor de EF, hacia la enseñanza de los valores, pregunta relevante para nuestra investigación, podemos decir, que el alumnado considera en un alto porcentaje (60%) que el profesor sí le enseña y demuestra valores durante la clase de EF, el 32.5% considera que algunas veces, y solo el 7.5% no considera que le enseñe valores. La consistencia en la respuesta del alumnado en las tres preguntas similares fue muy positiva y significativa.

Al relacionar las variables con quien vives y quien te enseña valores no existen relaciones significativas ($\chi^2=.083$), la asociación es baja $VC=.103$, y no hay relación en los RTC; por lo que se considera ambas variables independientes.

Gráfica 18: Percepción de quienes enseñan valores por sexo del alumnado

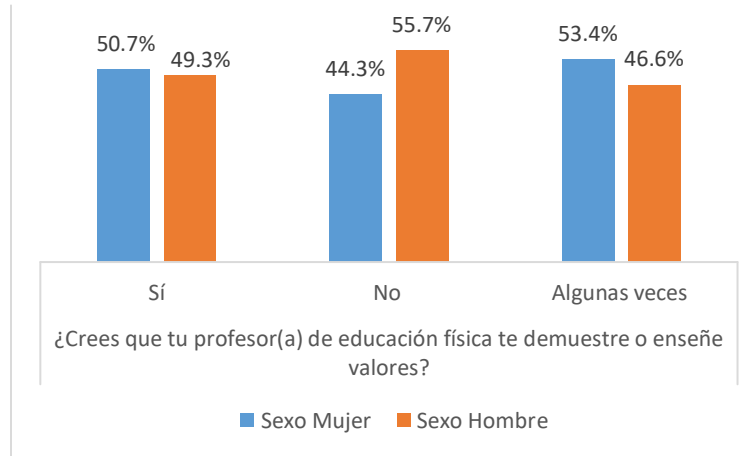


Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar en la gráfica 18, que en el pensamiento del alumnado por sexo, las mujeres tienen una percepción más global en la opción de todos enseñan valores con un 54.2% a diferencia del 45.8% de los hombres; en las otras opciones son los hombres quienes tienen una opinión más focalizada en una persona en una proporción de 56% contra el 44% de mujeres; muy importante resaltar que en la opinión entre género, al respecto de la opción el profesor de EF, los hombres tienen una alta percepción con un 68.3%, a diferencia de las mujeres 31.7%; se considera una relación altamente significativa con una $\chi^2=0.000$, entre ambos sexos, donde los niños tienen una mayor creencia que las niñas respecto a que el profesor les enseña valores. Estadísticamente la fuerza de asociación entre las variables $VC=.103$ es baja, y los RTC, arrojan una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=5.3$) en niñas, en la opción de todos enseñan valores y menor de lo esperado en niños. Mientras en niños, se observaron mayor proporción de casos observados ($RTC=3.9$) de que el profesor de EF les enseña valores; y menos casos en las niñas.

Estos resultados confirman la literatura y hallazgos de las investigaciones de otros autores cuando expresan que los hombres tienen más gusto por la EF que las mujeres y creen que el profesorado les enseña valores y motiva a la participación.

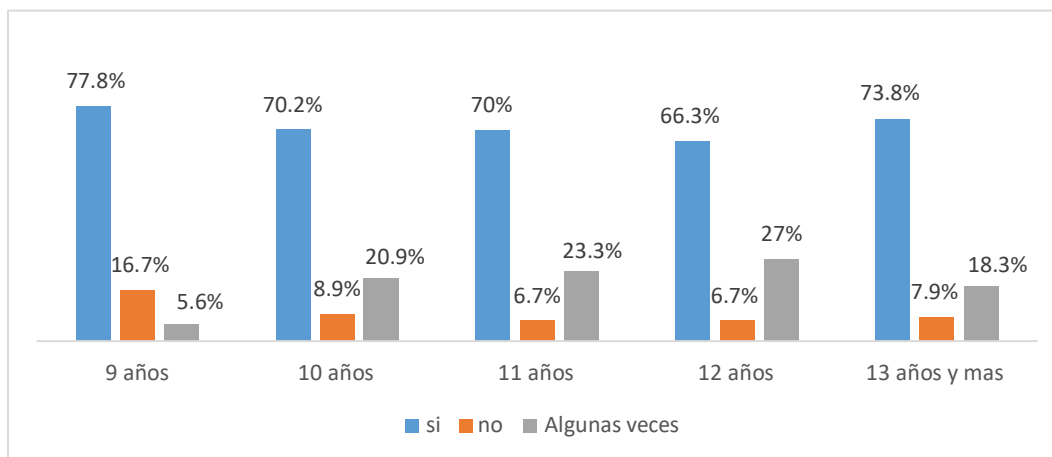
Gráfica 19: Creencias del alumnado en la enseñanza de valores por género



Fuente: Elaboración propia

Al focalizar la pregunta si el profesor de EF le enseña valores, se puede apreciar en la gráfica 19, igualdad de creencias de ambos sexos en la opción si me enseña; en la opción algunas veces, existe una diferencia de 6.8% a favor de las mujeres. Estadísticamente en la opción no me enseña, hay una diferencia significativa en las opiniones por sexo, con una $\chi^2=.035$, considerando que los hombres tienen una creencia mayor (55.7%) que la de las mujeres en un 44.3%, con una diferencia porcentual de 11.4%. En la fuerza de asociación de las variables $VC=.043$ es muy pequeña; los RTC, comprueban que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=2.2$) en niños, en la creencia de que el profesor de EF no les enseña valores y menor de lo esperado en niñas ($RTC=-2.2$).

Gráfica 20: Crees que tu profesor de EF te enseñe valores por edad



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 20, el alumnado de las diferentes edades opina que, sí se les enseña valores, partiendo del 77.8% del alumnado de 9 años que consideran que su profesor de EF le enseña valores, y conforme va avanzando la edad, va decreciendo esta creencia, los de 10 y 11 años en un 70% y hacia los 12 años solo el 66.3% del alumnado considera que sí le enseña valores, sin embargo, con el alumnado de 13 años o más (73.8%) aumenta y confirman que sí les enseña valores su profesor de EF. Estadísticamente hay una diferencia significativa en las opiniones por edad, con una $\chi^2=.014$, considerando que los hombres tienen una creencia mayor (55.7%) que la de las mujeres (44.3%), con una diferencia porcentual de 11.4%. En la fuerza de asociación de las variables $V_C=.051$ es muy pequeña; los RTC, comprueban que sólo en alumnado de 12 años, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=3.0$) en la opción de algunas veces creen que el profesor de EF les enseña valores, y menor casos de lo esperado ($RTC=-2.3$) en la opción si enseña valores.

Tabla 23. Percepción de actitudes emocionales y valores

		¿Crees que tu profesor(a) de educación física te demuestre o enseñe valores?				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Total	
Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido	Siempre	n	165	74	72	311
		%	4.6%	2.1%	2.0%	8.6%
		RTC	-6.4*	11.7*	-2	
	Casi siempre	n	238	47	109	394
		%	6.6%	1.3%	3.0%	10.9%
		RTC	-4.0*	3.8*	2.0*	
	Algunas veces	n	528	52	281	861
		%	14.7%	1.4%	7.8%	23.9%
		RTC	-5.7*	-1.6	7.2*	
	Nunca	n	1558	89	387	2034
		%	43.3%	2.5%	10.8%	56.5%
		RTC	11.0*	-7.6*	-7.3*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .184					
RTC	*Valores significativos [1.96]					
Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables	Siempre	n	1477	66	291	1834
		%	41.0%	1.8%	8.1%	50.9%
		RTC	15.0*	-8.6*	-11.0*	
	Casi siempre	n	628	44	264	936
		%	17.4%	1.2%	7.3%	26.0%
		RTC	-1.6	-3.5*	3.9*	
	Algunas veces	n	313	76	233	622
		%	8.7%	2.1%	6.5%	17.3%
		RTC	-11.2*	5.2*	9.0*	
	Nunca	n	76	76	60	212
		%	2.1%	2.1%	1.7%	5.9%
		RTC	-10.8*	16.5*	1.7	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .266					
RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 23, se arroja una relación altamente significativa entre las variables con una $\chi^2=.000$. La fuerza de asociación entre las variables $VC=.184$ y $VC=.266$ son bajas. Y los RTC expresan que hay una menor proporción de casos observados de lo esperado (RTC=-6.4) confirmando que el profesor siempre enseña valores y siempre es indiferente; y con un (RTC=-7.3) el profesor algunas veces enseña valores y nunca es indiferente. También, hay una mayor proporción de casos de lo esperado (RTC=11.7) donde el profesor casi siempre enseña valores y siempre es indiferente, y (RTC=11.0) donde el profesor siempre enseña valores y nunca es indiferente.

Cuando la actitud del profesor es alegre y emotiva, hay una mayor proporción de casos de lo esperado que siempre enseña valores y siempre es alegre (RTC=15.0), y donde el profesor siempre enseña valores y nunca es alegre (RTC=16.5), y donde el profesor siempre enseña valores y nunca es alegre (RTC=11.0). Por lo que consideramos, que no importa si el profesor tiene una actitud alegre y emotiva o indiferente, el alumnado cree que en ambas actitudes enseña valores.

Tabla 24. Predicar con el ejemplo

		El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar, él pone el ejemplo con la práctica de algunos valores					
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total	
Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables	Siempre	n	1233	380	199	25	1837
		%	34.1%	10.5%	5.5%	.7%	50.9%
		RTC	17.8*	-5.6*	-12.2*	-8.6*	
	Casi siempre	n	460	258	199	22	939
		%	12.7%	7.1%	5.5%	.6%	26.0%
		RTC	-2.6*	2.3*	2.4*	-3.3*	
	Algunas veces	n	169	201	200	53	623
		%	4.7%	5.6%	5.5%	1.5%	17.3%
		RTC	-14.0*	4.8*	9.5*	5.9*	
	Nunca	n	37	51	73	51	212
		%	1.0%	1.4%	2.0%	1.4%	5.9%
		RTC	-10.6*	-.2	6.1*	14.9*	
	Chi ²	p-valor .000					
	V Cramer	valor .246					
	RTC	*Valores significativos 1.96					

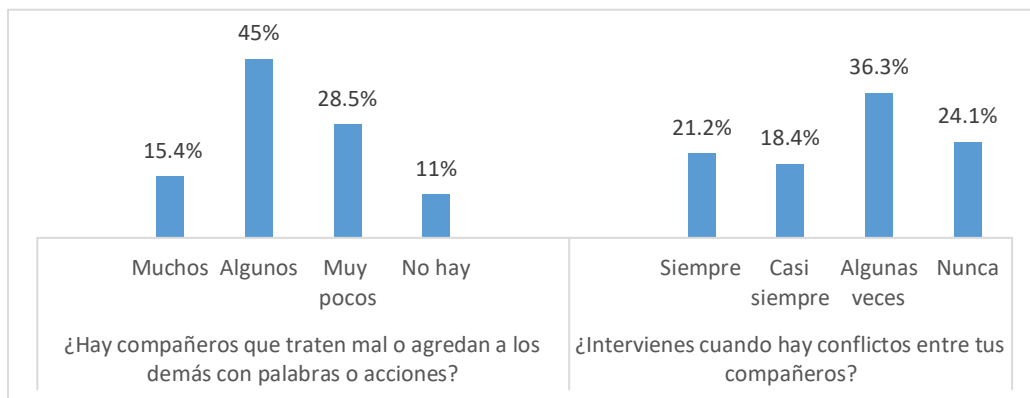
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24, podemos observar una relación altamente significativa entre las variables $\chi^2=.000$, con una fuerza de asociación baja $VC=.246$; los RTC expresan que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=17.8), confirmando los hallazgos, que el profesor con una actitud alegre y emotiva siempre predica con el ejemplo, y menos casos de los esperados (RTC=-10.6) donde el profesor siempre pone el ejemplo y nunca es alegre. Así como, menos casos de los esperados (RTC=-8.6) donde el

profesor nunca pone el ejemplo y siempre es alegre, y una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=14.9), que opinan que el profesor nunca predica con el ejemplo y nunca tiene una actitud alegre y emotiva.

En la discusión de grupo, se denota que la enseñanza aprendizaje de los valores está implícita en las actividades diarias, en la clase de EF y en la escuela. Se reconocen rasgos de algunos valores en los profesores, en los compañeros y en los juegos, como los de igualdad, justicia, colaboración, respeto. Lo confirman citas textuales como: “*Los juegos de equipo me gustan*”, “*Me gustan los juegos mixtos*”, “*Algunos niños reconocen cuando hacen trampa*”, “*me gusta que el profesor nos de las mismas oportunidades*”, “*los rallys me gustan porque entre todos descubrimos los acertijos*”, “*los juegos son para hombres y mujeres*”, “*el profesor a veces no es justo*”.

Gráfica 21: Actitudes conflictivas entre alumnos



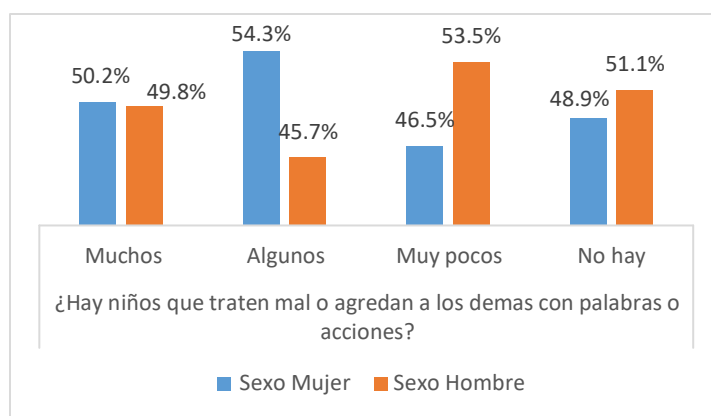
Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 21, se expresa claramente actitudes del alumnado, considerando que hay muchos 15.4% (556), y algunos 45.0% (1630) compañeros que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones; aunque también se percibe que muy pocos 28.5% (1033), y sólo el 11.0% (400) consideran que no hay malos tratos. Podemos pensar que es preocupante que el 60.4% perciban que hay muchos o algunos compañeros que agreden a los demás, sumando los que perciben muy pocos, se eleva a 88.9%; eso quiere decir, que el maltrato y agresiones están presentes en las clases de EF, cuestión que se desprende de las condiciones de indisciplina que estamos viviendo en el diario acontecer escolar.

A la pregunta de si intervienes cuando hay conflictos entre tus compañeros: el alumnado responde que siempre 21.2% (768), casi siempre 18.4% (667), algunas veces 36.3% (1313), y nunca 24.1% (872). Se denota un interés general siempre y casi siempre del 39.6% por apoyar al agredido, si le sumamos algunas veces se eleva a 75.9% la intervención, habrá que revisar los mecanismos a través de los cuales se puede mejorar la convivencia escolar.

Estadísticamente hay una relación altamente significativa entre ambas variables, con una $\chi^2=.000$, pero, la fuerza de asociación $V_C=.065$ es muy pequeña; los RTC, comprueban hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=4.4$) de alumnado que considera que hay muchos niños que tratan mal y que siempre tratan de intervenir en los conflictos, y también mayor casos de los esperados ($RTC=2.8$) donde hay algunos niños que agreden y algunas veces intervienen en los conflictos. Y menores casos de los esperados ($RTC=-3.2$) donde hay muchos niños que tratan mal y que solo algunas veces intentan intervenir en los conflictos, también, menos casos de los esperados que expresan que no hay niños que agredan ($RTC=-4.4$) y no tratan de intervenir en los conflictos.

Gráfica 22: Actitudes conflictivas entre alumnos de acuerdo al género



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 22, en las opiniones por género, en las opciones, hay muchos niños y no hay, que tratan mal o agreden a los demás, no existe diferencia; en la opción algunos niños tratan mal, existe una gran diferencia entre el 54.3% de niñas contra el 45.7% de niños;

también una gran diferencia, pero a la inversa, donde los hombres opinan en un 53.5% que hay muy pocos que tratan mal, a diferencia del 46.5% de mujeres.

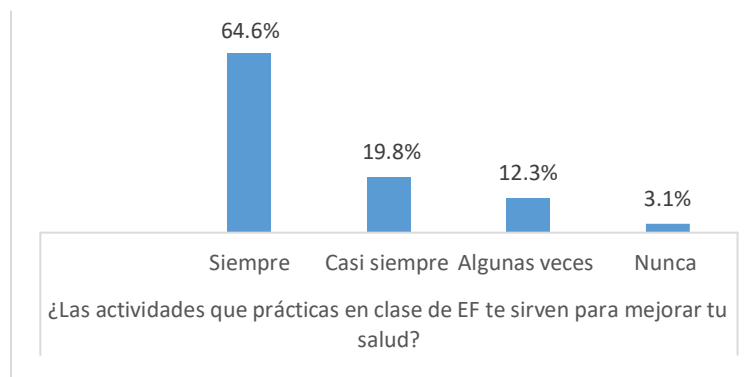
Tabla 25. Percepción de actitudes conflictivas entre alumnos de acuerdo al género

		¿Hay niños que tratan mal o agreden a los demás con palabras o acciones?				Total	
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca		
Sexo	Mujer	n	279	885	480	195	1839
		%	7.7%	24.5%	13.3%	5.4%	50.9%
	RTC	-.3	3.8*	-3.3*	-.8		
	n	277	744	552	204	1777	
Hombre	%	7.7%	20.6%	15.3%	5.6%	49.1%	
	RTC	.3	-3.8*	3.3*	.8		
Chi ²		p-valor .001					
V Cramer		valor .067					
RTC		*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla, se arroja una relación altamente significativa entre las variables con una $\text{Chi}^2=.001$. La fuerza de asociación entre las variables $\text{VC}=.067$ es muy pequeña. Y los RTC expresan que hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($\text{RTC}=3.8$), donde las niñas expresan que casi siempre hay niños que agreden, y una menor proporción de casos ($\text{RTC}=-3.3$) en la opción algunas veces. En el caso de los niños hay mayores casos de los esperados ($\text{RTC}=3.3$) que expresan que solo algunas veces los niños agreden, y una menor proporción de casos ($\text{RTC}=-3.8$) de niños que dicen que casi siempre tratan mal. Expresiones textuales permiten identificar algunas de estas relaciones, como: “Algunos niños hacen trampa y no lo reconocen”, “él no respeta el turno para pasar”, “los juegos son para hombres y mujeres”, “me empuja”, “me golpea”, “no quiere que pase yo;”.

Gráfica 23: Utilidad de la clase de EF para mejorar la salud



Fuente: Elaboración propia

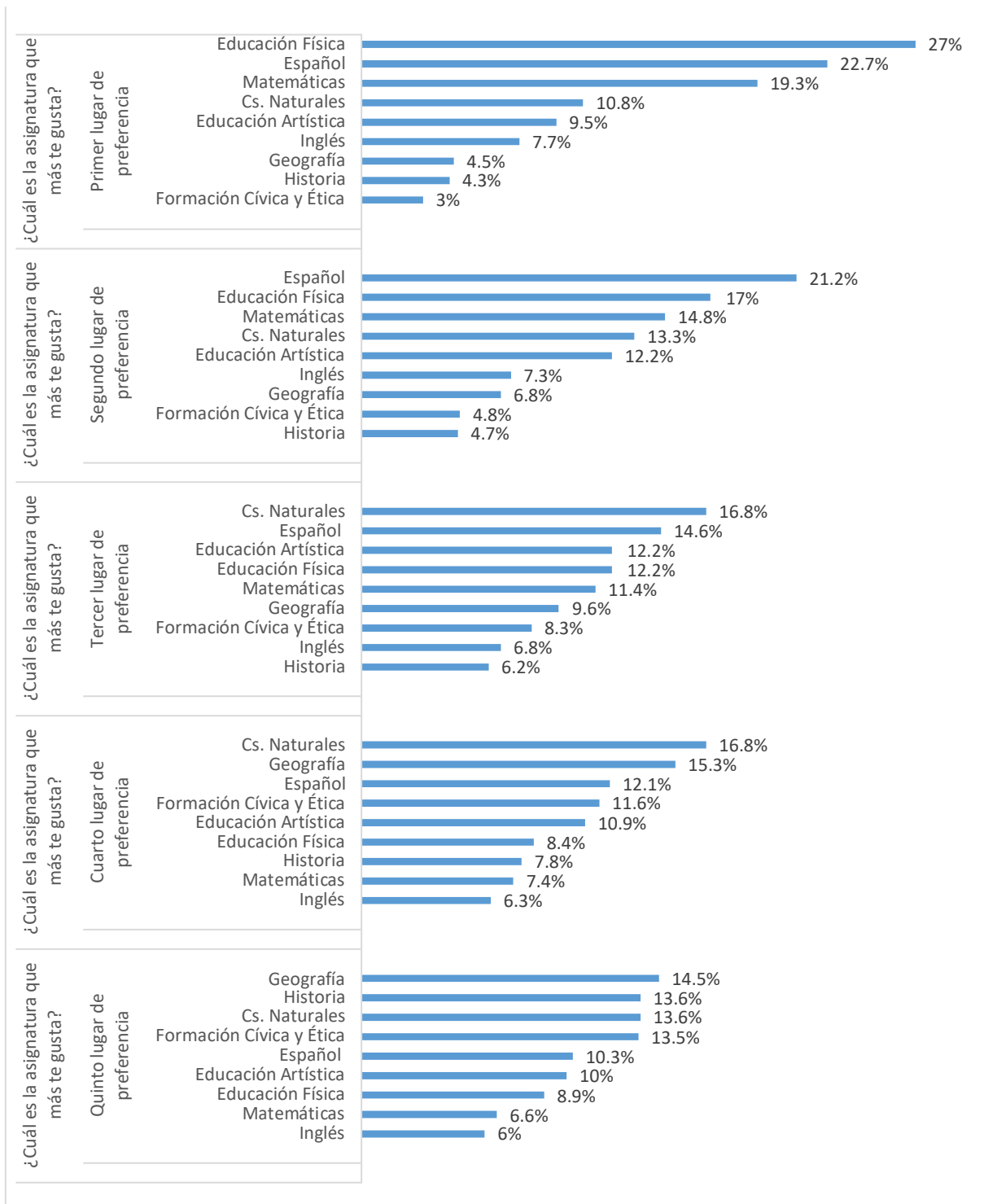
En la gráfica 23, el alumnado en lo general tiene una percepción de que siempre en un 64.6% (2341) o casi siempre 19.8% (716), las actividades que practican en clase de EF les sirven para mejorar su salud, sumando un 84.4%; solo el 12.3% (445) considera que algunas veces las actividades les son útiles para mejorar la salud y un 3.1% que representa 112 alumnos considera que nunca les son útiles. Esta pregunta complementa la enseñanza de algunos valores en la clase y propicia que el alumno tenga una actitud positiva, participativa y de compromiso con su propia persona. En el análisis por sexo del alumnado, no hay diferencias significativas la $\chi^2=0.123$. Tampoco hay diferencias significativas por la edad del alumnado, donde la $\chi^2=0.147$.

5.1.4 Preferencia por las asignaturas

Para iniciar este resultado podemos decir que, en el diálogo con los alumnos se verbalizaron preferencias textuales como: *“A mí me gusta la clase de EF”, “Me gusta divertirme”, “Me gusta más jugar que estar en el salón”, “También me gusta las matemáticas”, “A mí el español”, “A mí artísticas”, “A mí todas”, “No me gusta cívica”, “ni a mí tampoco profesor”, “ni a mí” “ni a mí, es muy aburrida”.*

En la gráfica 24, se puede apreciar estos gustos y preferencias por las asignaturas, considerando la primera opción en la jerarquización, de cuál es la asignatura que más les gusta, encontramos: que al 27% que representa 977 alumnos consideran a la Educación Física como su asignatura favorita; posteriormente al 22.7% que representa a 821 alumnos les gusta la asignatura de Español; con el 19.3% que representa 698 alumnos les gusta las Matemáticas; al 10.8% que representa 391 alumnos les gusta las Ciencias Naturales; al 9.5% que representa a 343 alumnos les gusta la Educación Artística; al 7.7% que representa a 279 alumnos les gusta el Inglés; al 4.5% que representa 164 alumnos les gusta la Geografía; al 4.3% que representa a 155 alumnos les gusta la Historia y al 3% que representa 109 alumnos les gusta la Formación Cívica y Ética. Del 27% de alumnos que tienen en primer lugar a la EF, el 52.9% son hombres y el 47.1% son mujeres.

Gráfica 24: Preferencia de asignaturas



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, de preferencia encontramos las asignaturas de: Español 21.2% (767), Educación Física 17.0% (615), Matemáticas 14.8% (536), Cs. Naturales 13.3% (483), Educación Artística 12.2% (443), Inglés 7.3% (265), Geografía 6.8% (248), Formación Cívica y Ética 4.8% (175), Historia 4.7% (169).

En tercer lugar, de preferencia encontramos: Cs. Naturales 16.8% (610), Español 14.6% (530), Educación Física 12.2% (443), Educación Artística 12.2% (442), Matemáticas 11.4% (413), Geografía 9.6% (349), Formación Cívica y Ética 8.3% (301), Inglés 6.8% (248), Historia 6.2% (224).

En la gráfica 24, podemos observar que a medida que se eligen las opciones de asignaturas no favoritas, van decreciendo los porcentajes de las favoritas y aumentando las otras opciones. Por ejemplo, un hallazgo importante es hacer notar como la asignatura de Formación Cívica y Ética (que desarrolla valores y actitudes positivas hacia una ciudadanía democrática y los otros valores que se enseñan) está en último lugar con el 3% que representa 109 alumnos. Conforme avanza la elección o gusto por las asignaturas notamos que en la segunda opción pasa a séptimo lugar, posteriormente a sexto lugar, finalmente, en el quinto lugar de preferencia con un 13.5% que representa a 490 alumnos, pasando a ocupar el cuarto lugar de preferencia.

Tabla 26. Asignatura favorita de acuerdo a la edad

			Edad					Total
			9 años	10 años	11 años	12 años	13 años y mas	
Asignatura Favorita	Español	n	4	178	404	197	38	821
		%	.1%	4.9%	11.2%	5.4%	1.0%	22.7%
Primera opción	Matemáticas	RTC	.0	.8	.5	-2.1*	2.0*	
		n	4	138	328	195	22	687
		%	.1%	3.8%	9.1%	5.4%	.6%	19.0%
	Ciencias Naturales	RTC	.4	-.4	-.4	1.0	-.4	
		n	0	72	170	107	9	358
		%	0.0%	2.0%	4.7%	3.0%	.2%	9.9%
	Geografía	RTC	-1.4	-.3	-.4	1.3	-1.0	
		n	0	23	60	46	3	132
		%	0.0%	.6%	1.7%	1.3%	.1%	3.6%
	Historia	RTC	-.8	-.9	-.7	2.1*	-.8	
		n	1	18	60	42	5	126
		%	.0%	.5%	1.7%	1.2%	.1%	3.5%
	Formación CyE	RTC	.5	-1.8	-.2	1.7	.3	
		n	1	5	28	27	4	65
		%	.0%	.1%	.8%	.7%	.1%	1.8%
	Educación Física	RTC	1.2	-2.6*	-.9	2.7*	1.2	
		n	6	208	438	213	30	895
		%	.2%	5.7%	12.1%	5.9%	.8%	24.7%
	Educación Artística	RTC	.9	2.2*	.3	-2.4*	-.2	
		n	0	59	134	66	6	265
		%	0.0%	1.6%	3.7%	1.8%	.2%	7.3%
	Inglés	RTC	-1.2	.7	.7	-.8	-1.1	
		n	2	47	134	81	9	273
		%	.1%	1.3%	3.7%	2.2%	.2%	7.5%
		RTC	.6	-1.5	.2	1.1	-.2	
		Chi ²	.035					
		Vc	.040					

RTC *Valores significativos [1.96]

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 26, entre la preferencia de las asignaturas y la edad, es significativa la relación $\chi^2=.035$. La fuerza de asociación entre las variables es muy pequeña $VC=.040$. Y los RTC expresan principalmente que en las asignaturas: En español, hay una menor proporción de casos esperados en alumnos de 12 años ($RTC=-2.1$) y una proporción mayor de lo esperado de casos observados de alumnos de 13 años ($RTC=2.0$). En Geografía, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=2.1$). En formación cívica, hay una proporción menor de casos observados en los alumnos de 10 años ($RTC=-2.6$) y mayores casos de los esperados en alumnos de 12 años ($RTC=2.7$). En EF, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=2.2$) en la preferencia de alumnado de 10 años, y menores casos en los niños de 12 años ($RTC=-2.4$). Se confirman estas relaciones significantes entre esas categorías de las asignaturas preferidas.

Tabla 27. Preferencia de asignaturas del plan de estudios por género

			¿Cuál es tu asignatura preferida? Primera opción			
			Español	Matemáticas	Educación Física	Formación Cívica y Ética
Sexo	Mujer	n	438	301	460	68
		%	12.1%	8.34%	12.7%	1.9%
		RTC	1.7	-4.6*	-2.8*	2.5*
	Hombre	n	382	397	517	40
		%	10.6%	11.0%	14.3%	1.1%
		RTC	-1.7	4.6*	2.8*	-2.5*
		Chi ²	.545	.000	.000	.000
		Vc	.044	.078	.101	.133

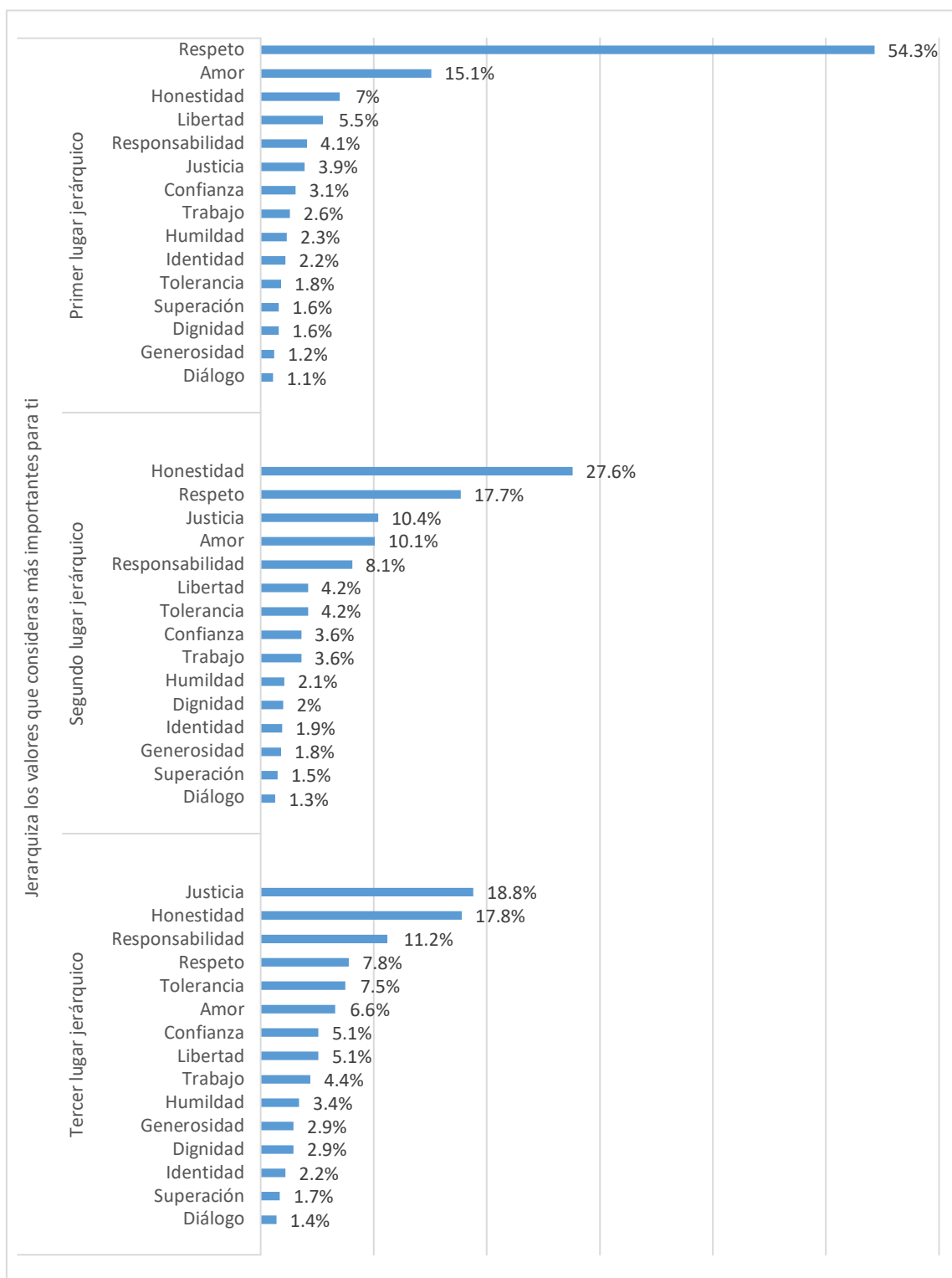
RTC *Valores significativos |1.96|

Fuente: Elaboración propia

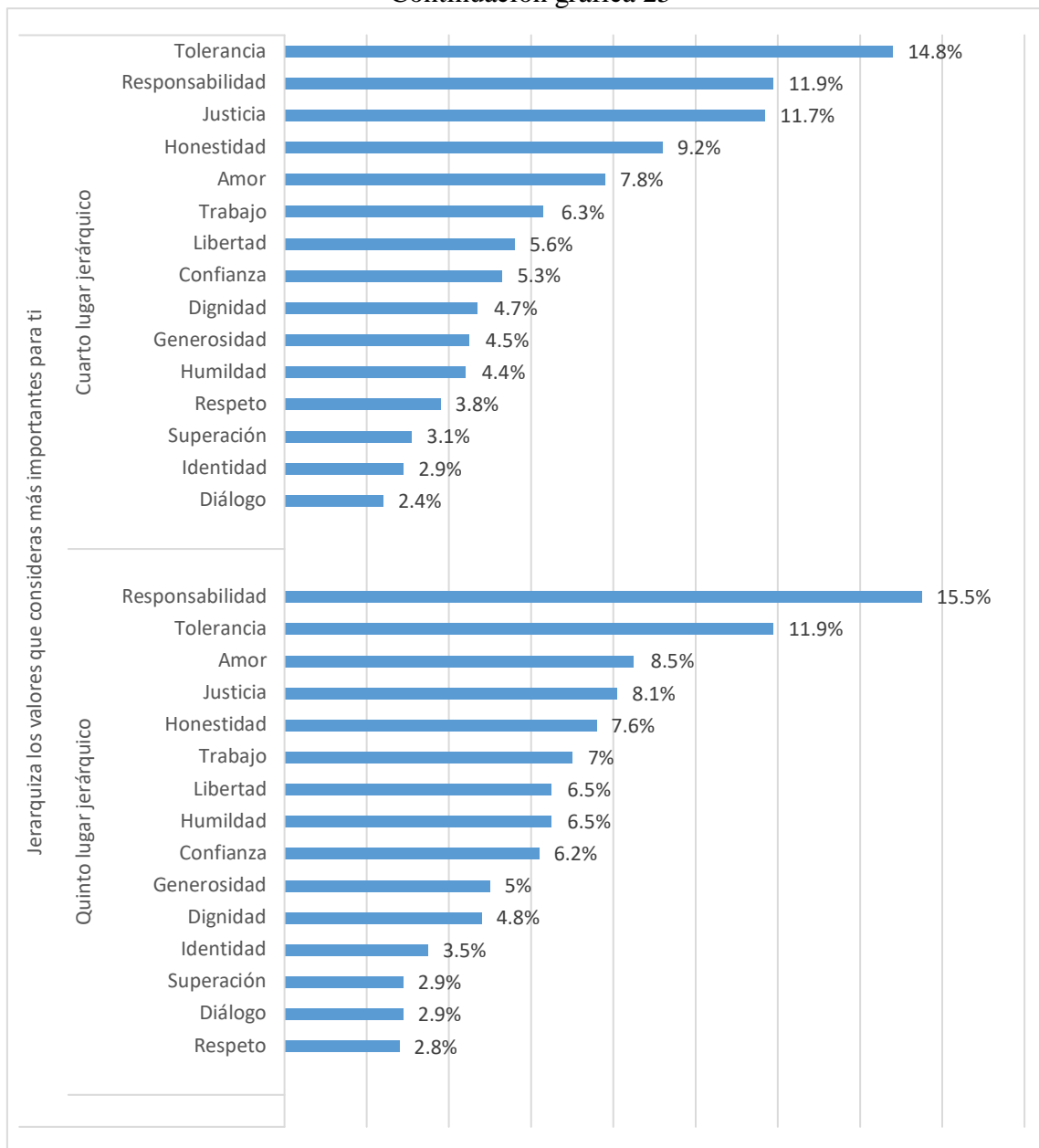
En la tabla 27, en la primera opción de preferencia de las asignaturas existe una relación altamente significativa $\text{Chi}^2=.000$ en Matemáticas, EF y Formación Cívica. La fuerza de asociación entre las variables es de muy pequeña a baja. Y los RTC expresan que hay una proporción de casos observados menor de lo esperado ($\text{RTC}=-4.6$) en Matemáticas en la preferencia de las niñas, y mayores casos en los niños ($\text{RTC}=4.6$). En EF, hay una proporción menor de casos observados en niñas ($\text{RTC}=-2.8$) y mayores casos de los esperados en niños ($\text{RTC}=2.8$) por la preferencia de la asignatura. En el caso de la asignatura de Formación Cívica, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado en niñas ($\text{RTC}=2.5$) por la preferencia de la asignatura, y una menor proporción de casos en niños ($\text{RTC}=-2.5$). En el caso de la asignatura de Español se observa que no hay diferencias entre niños y niñas ($\text{Chi}^2=0.545$).

5.1.5 Jerarquización de los valores.

Gráfica 25: Escala de valores



Continuación gráfica 25



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la jerarquización de los alumnos, se expresan en la gráfica 25, los valores que consideran más importantes asignándoles el primer lugar a: el Respeto con un 54.3% (1968 alumnos), el Amor con el 15.15% (546), Responsabilidad con el 4.1% (149 alumnos), la Justicia con el 3.9% (142 alumnos), la Confianza con el 3.1% (113 alumnos) el Trabajo con el 2.6% (93 alumnos), la Humildad con el 2.3% (85 alumnos), la Identidad con el 2.2% (79 alumnos), la Tolerancia con el 1.8% (64 alumnos), la Superación con el

1.6% (59 alumnos), la Dignidad con el 1.6% (58 alumnos), la Generosidad con el 1.2% (43 alumnos), y el Diálogo con el 1.1% (39 alumnos).

En la segunda opción de importancia consideran los valores: Honestidad con un 27.6% (1000), Respeto con el 17.7% (641), Justicia con el 10.4% (375), Amor con el 10.1% (366), Responsabilidad con el 8.1% (294), Tolerancia con el 4.2% (152), Libertad con el 4.2% (152), Trabajo con el 3.6% (132), Confianza con el 3.6% (132), Humildad con el 12.1% (75), Dignidad con el 2.0% (74), Identidad con el 1.9% (69), Generosidad con el 1.8% (67), Superación con el 1.5% (56), Diálogo con el 1.3% (46).

En la tercera opción de importancia jerarquizaron los valores de: Justicia 18.8% (680), Honestidad 17.8 % (645), Responsabilidad 11.2% (405), Respeto 7.8% (283), Tolerancia 7.5% (273), Amor 6.6% (240), Libertad 5.1% (184), Confianza 5.1% (185), Trabajo 4.4% (159), Humildad 3.4% (123), Dignidad 2.9% (104), Generosidad 2.9% (106), Identidad 2.2% (80), Superación 1.7% (61), Diálogo 1.4% (52).

En la tabla 28, se observa la jerarquización de valores de acuerdo al género del alumnado, existiendo una relación altamente significativa entre las variables ($\text{Chi}^2=.000$); una asociación baja ($\text{VC}=.136$) entre las mismas. En el análisis detallado los RTC expresan: En el valor respeto, hay una proporción mayor de lo esperado de casos observados en niños ($\text{RTC}=2.6$) y una menor proporción de casos esperados en niñas ($\text{RTC}=-2.6$). En el valor amor, hay una proporción mayor de casos observados en las niñas ($\text{RTC}=6.3$) y una menor proporción de casos esperados en niños ($\text{RTC}=-6.3$). En el valor trabajo, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado en niños ($\text{RTC}=3.4$) y menores casos en niñas ($\text{RTC}=-3.4$). En el valor generosidad, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado en niñas ($\text{RTC}=2.0$) y menores casos en niños ($\text{RTC}=-2.0$). En el valor confianza, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado en niñas ($\text{RTC}=2.1$) y menores casos en niños ($\text{RTC}=-2.1$). Confirmando las relaciones significativas entre el género y la jerarquización de valores.

Tabla 28. Jerarquía de valores consideración de los más importantes por género

		Sexo			
		Mujer	Hombre	Total	
Valor más importante	Respeto	n	964	1004	1968
		%	27.2%	28.4%	55.6%
		RTC	-2.6*	2.6*	
	Honestidad	n	122	109	231
		%	3.4%	3.1%	6.5%
		RTC	.6	-.6	
	Justicia	n	56	69	125
		%	1.6%	1.9%	3.5%
		RTC	-1.4	1.4	
	Tolerancia	n	17	24	41
		%	.5%	.7%	1.2%
		RTC	-1.2	1.2	
	Responsabilidad	n	59	63	122
		%	1.7%	1.8%	3.4%
		RTC	-.6	.6	
Valor más importante	Amor	n	330	187	517
		%	9.3%	5.3%	14.6%
		RTC	6.3*	-6.3*	
	Trabajo	n	21	48	69
		%	.6%	1.4%	1.9%
		RTC	-3.4*	3.4*	
	Dignidad	n	14	17	31
		%	.4%	.5%	.9%
		RTC	-.6	.6	
	Humildad	n	26	29	55
		%	.7%	.8%	1.6%
		RTC	-.6	.6	
	Diálogo	n	6	11	17
		%	.2%	.3%	.5%
		RTC	-1.3	1.3	
	Generosidad	n	14	5	19
		%	.4%	.1%	.5%
		RTC	2.0*	-2.0*	
	Libertad	n	81	88	169
		%	2.3%	2.5%	4.8%
		RTC	-.8	.8	
	Confianza	n	54	33	87
		%	1.5%	.9%	2.5%
		RTC	2.1*	-2.1*	
	Superación	n	14	20	34
		%	.4%	.6%	1.0%
		RTC	-1.1	1.1	
	Identidad	n	26	29	55
		%	.7%	.8%	1.6%
		RTC	-.6	.6	
Chi ²		p-valor .000			
V Cramer		valor .136			
RTC		*Valores significativos 1.96			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 29, entre la preferencia de las asignaturas y la edad, no existe relación

significativa entre las variables ($\chi^2=.158$). La fuerza de asociación ($VC=.069$) es muy pequeña. Y los RTC principalmente expresan: En el valor respeto, hay una proporción mayor de lo esperado de casos observados de alumnos de 10 años ($RTC=2.0$). En el valor trabajo, hay una proporción mayor de casos observados en alumnos de 9 años ($RTC=2.9$). En el valor dignidad, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado

(RTC=2.2) en alumnos de 9 años. En el valor generosidad, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=2.2) en alumnos de 11 años, y menores casos de los esperados (RTC=-2.7) en alumnos de 12 años. En el valor identidad, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado (RTC=2.5) en alumnos de 12 años.

Tabla 29. Valor más importante de acuerdo a la edad

		Edad					Total	
		9 años	10 años	11 años	12 años	13 años y mas		
Valor más importante	Respeto	n	12	434	948	507	67	1968
		%	.3%	12.2%	26.8%	14.3%	1.9%	55.5%
		RTC	1.3	2.1*	-.2	-1.7	-.1	
Primera opción	Honestidad	n	0	40	122	60	10	232
		%	0.0%	1.1%	3.4%	1.7%	.3%	6.5%
		RTC	-1.1	-1.4	1.3	-.4	.7	
	Justicia	n	0	24	56	42	3	125
		%	0.0%	.7%	1.6%	1.2%	.1%	3.5%
		RTC	-.8	-.4	-.8	1.7	-.7	
	Tolerancia	n	0	10	17	14	0	41
		%	0.0%	.3%	.5%	.4%	0.0%	1.2%
		RTC	-.4	.6	-.9	1.0	-1.2	
	Responsabilidad	n	0	29	56	33	4	122
		%	0.0%	.8%	1.6%	.9%	.1%	3.4%
		RTC	-.8	.8	-.6	.0	-.1	
	Amor	n	1	99	264	135	18	517
		%	.0%	2.8%	7.5%	3.8%	.5%	14.6%
		RTC	-1.0	-1.0	1.3	-.5	.1	
	Trabajo	n	2	17	27	19	4	69
		%	.1%	.5%	.8%	.5%	.1%	1.9%
		RTC	2.9*	.8	-1.5	.1	1.1	
	Dignidad	n	1	6	16	7	1	31
		%	.0%	.2%	.5%	.2%	.0%	.9%
		RTC	2.2*	-.2	.4	-.5	-.1	
	Humildad	n	1	10	23	19	2	55
		%	.0%	.3%	.6%	.5%	.1%	1.6%
		RTC	1.4	-.5	-1.0	1.3	.1	
	Diálogo	n	0	4	7	5	2	18
		%	0.0%	.1%	.2%	.1%	.1%	.5%
		RTC	-.3	.1	-.8	.1	1.8	
	Generosidad	n	0	4	14	0	1	19
		%	0.0%	.1%	.4%	0.0%	.0%	.5%
		RTC	-.3	.0	2.2*	-2.7*	.4	
	Libertad	n	0	27	86	54	3	170
		%	0.0%	.8%	2.4%	1.5%	.1%	4.8%
		RTC	-.9	-1.6	.6	1.5	-1.2	
	Confianza	n	0	15	40	27	5	87
		%	0.0%	.4%	1.1%	.8%	.1%	2.5%
		RTC	-.7	-.8	-.4	.9	1.2	
	Superación	n	0	10	14	9	1	34
		%	0.0%	.3%	.4%	.3%	.0%	1.0%
		RTC	-.4	1.2	-.8	-.1	-.2	
	Identidad	n	0	8	23	23	1	55
		%	0.0%	.2%	.6%	.6%	.0%	1.6%
		RTC	-.5	-1.2	-1.0	2.5*	-.7	
Chi ²		p-valor .158						
V Cramer		valor .069						
RTC		*Valores significativos 1.96						

Fuente: Elaboración propia

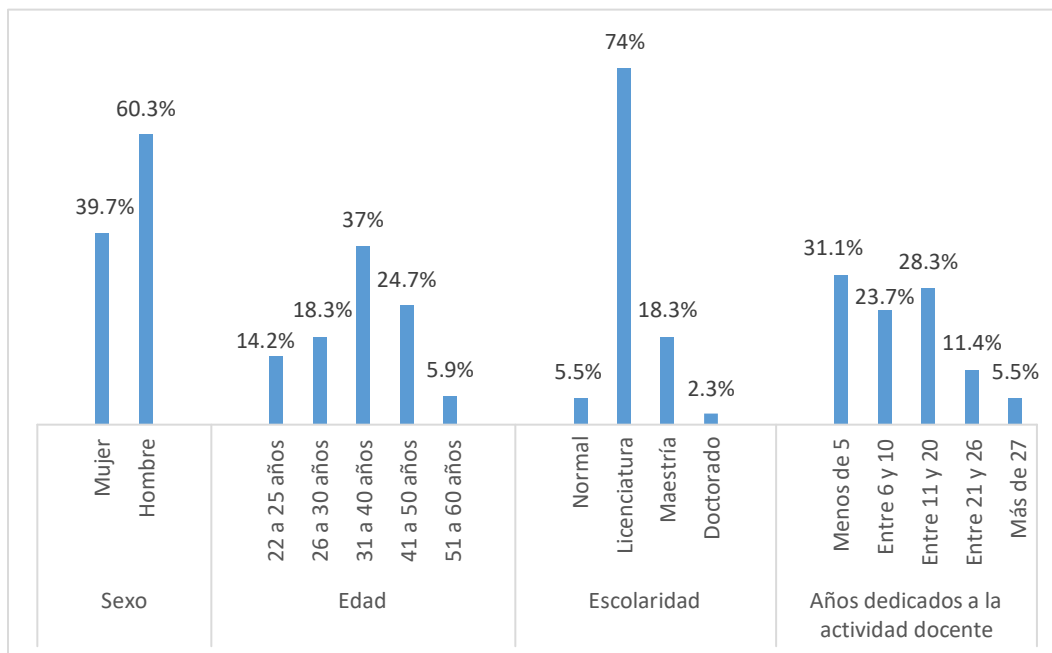
De acuerdo a los resultados podemos considerar, que los 5 valores más importantes para el alumnado son: respeto, amor, honestidad, justicia, responsabilidad; seguido de valores medios, tolerancia, confianza, trabajo, humildad y libertad; y los 5 valores menos importantes, identidad, superación, dignidad, generosidad, y diálogo. El alumnado le da mucho valor al respeto marcando una gran diferencia (55.6%) en relación a los otros catorce valores que comparten el (44.4%). Del total de alumnado (55.6%) que eligieron el valor respeto como el más importante, el 27.2% fueron niñas y el 28.4% niños; considerando que si hay diferencias significativas entre el género y la elección de valores.

5.2 Resultados entre el profesorado por dimensión

5.2.1 Datos sociodemográficos

Para ubicar el contexto de los encuestados en forma general encontramos:

Gráfica 26: Datos generales sociodemográficos



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica 26, del total de profesores encuestados, el 39.7% representa a 87 mujeres y el 60.3% representa a 132 hombres, considerando que la muestra por género no es equitativa, dado que, es menor el porcentaje de mujeres que laboran en educación física. Con respecto a la edad, los profesores encuestados fueron 14.2% (31) de 22 a 25 años, 18.3% (40) de 26 a 30 años, 37% (81) de 31 a 40 años, 24.7% (54) de 41 a 50 años y 5.9% (13) de 51 a 60 años. El 61.7% de los profesores tienen una edad que oscila entre 31 a 50 años, solo el 14.2% son jóvenes menores de 25 años. Respecto al grado de escolaridad, el 5.5% tienen Normal Básica; la tercera parte 74% de la muestra tienen Licenciatura, y el 20.6% realizaron un posgrado, 18.3% con maestría y 2.3% con doctorado. En relación a la experiencia docente, el 31.1% tiene menos de cinco años de servicio, el 23.7% tiene entre 6 y 10 años de servicio, el 28.3% tiene entre 11 y 20 años de servicio, 11.4% tiene entre 21 y 26 años de servicio y el 4.4% tiene más de 27 años de servicio.

Tabla 30. Relación entre la edad y el grado de estudios

		Edad					Total
		22 a 25 años	26 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	
Normal	n	2	1	2	4	3	12
	%	.9%	.5%	.9%	1.8%	1.4%	5.5%
Licenciatura	RTC	.3	-.9	-1.5	.7	2.9*	
	n	27	32	61	36	6	162
Escolaridad	%	12.3%	14.6%	27.9%	16.4%	2.7%	74.0%
	RTC	1.8	1.0	.3	-1.4	-2.4*	
Maestría	n	2	6	18	10	4	40
	%	.9%	2.7%	8.2%	4.6%	1.8%	18.3%
Doctorado	RTC	-1.8	-.6	1.2	.1	1.2	
	n	0	1	0	4	0	5
Total	%	0.0%	.5%	0.0%	1.8%	0.0%	2.3%
	RTC	-.9	.1	-1.7	2.9*	-.6	
Total	n	31	40	81	54	13	219
	%	14.2%	18.3%	37.0%	24.7%	5.9%	100.0%
Chi ²	p-valor .011						
V Cramer	Valor .199						
RTC	*Valores significativos [1.96]						

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 30, a primera vista suponíamos, que el 5.5% de los profesores que tienen Normal Básica son los que tienen más de 27 años de servicio y están en el rango de edad de los 51 a 60 años. Y esto se comprueba en la relación significativa entre las variables (Chi²=.011), con un grado de asociación bajo (VC=.199), observando el análisis detallado de los RTC, existe una proporción mayor de casos esperados de profesores entre los 51 a 60 años (RTC=2.9) con Normal Básica, y menores casos esperados con licenciatura (RTC=-

2.4). También, existe mayores casos de los esperados de profesores entre los 41 a 50 años (RTC=2.9) con grado de Doctorado.

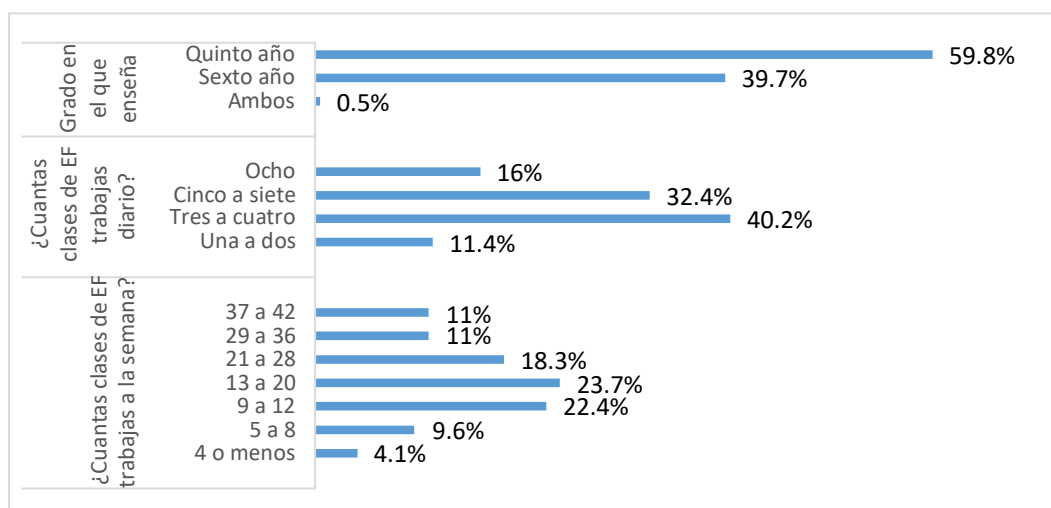
Tabla 31. Género y escolaridad del profesorado

		Escolaridad				Total	
		Normal	Licenciatura	Maestría	Doctorado		
Mujer	n	5	64	14	4	87	
	%	2.3%	29.2%	6.4%	1.8%	39.7%	
	RTC	.1	-.1	-.7	1.9		
Sexo	Hombre	n	7	98	26	1	132
		%	3.2%	44.7%	11.9%	.5%	60.3%
		RTC	-.1	.1	.7	-1.9	
Total	n	12	162	40	5	219	
	%	5.5%	74.0%	18.3%	2.3%	100.0%	
	Chi ²	p-valor .286					
	V Cramer	Valor .131					
	RTC	*Valores significativos 1.96					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 31, de acuerdo al género y grado de escolaridad, con estudios de Normal Básica tenemos el 2.3% (5) son mujeres y 3.2% (7) son hombres; con grado de Licenciatura el 29.2% (64) son mujeres y 44.7% son hombres; con grado de Maestría 6.4% (14) son mujeres y 11.9% (26) son hombres; con grado de Doctorado 1.8% (4) son mujeres y .5% (1) hombre. Estadísticamente no hay una relación significativa entre ambas variables $\chi^2=.286$; tienen un nivel bajo de asociación $VC=.131$, y no existen valores significativos en el análisis detallado de los RTC. Se encontró que son las mujeres quienes tienen mayor grado académico con el grado de maestría o doctorado, a diferencia de un hombre.

Gráfica 27: Grado escolar de enseñanza y Jornada laboral

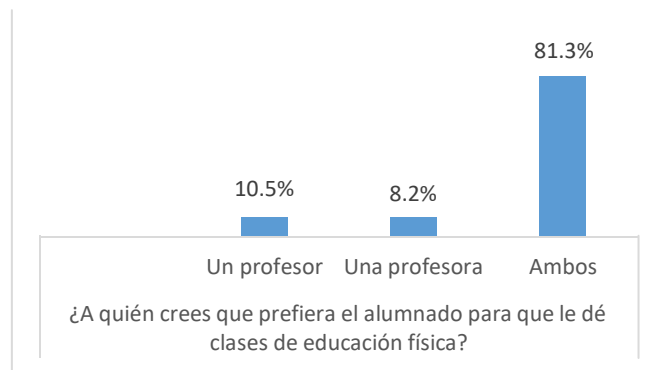


Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 27, la mayor parte de la población encuestada, 59.8% (131 profesores) dan clases a quinto grado; el 39.7% (87) trabajan con sexto año, y solo .5% (1) trabaja con ambos grupos. La jornada laboral diaria del profesorado va desde: un 4.1% (9) que laboran 4 o menos horas, 9.6% (21) que laboran de 5 a 8 horas, 22.4% (49) que laboran de 9 a 12 horas, 23.7% (52) que laboran de 13 a 20 horas, 18.3% (40) que laboran de 21 a 28 horas, 11% (24) que laboran de 29 a 36 horas, hasta el 11% (24) que laboran de 37 a 42 horas. Encontrando que tienen más horas laborales los que tienen más edad o años de servicio educativo.

5.2.2 Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes

Gráfica 28: Preferencia de género por la clase de EF



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 28, el 81.3% (178) del profesorado opinan que al alumnado les es indistinto si es profesor o profesora, ambos les pueden dar clases de educación física, el 10.5% (23) consideran que el alumnado prefiere a un profesor y un 8.2% (18) dicen que el alumnado prefiere que les de clase una profesora.

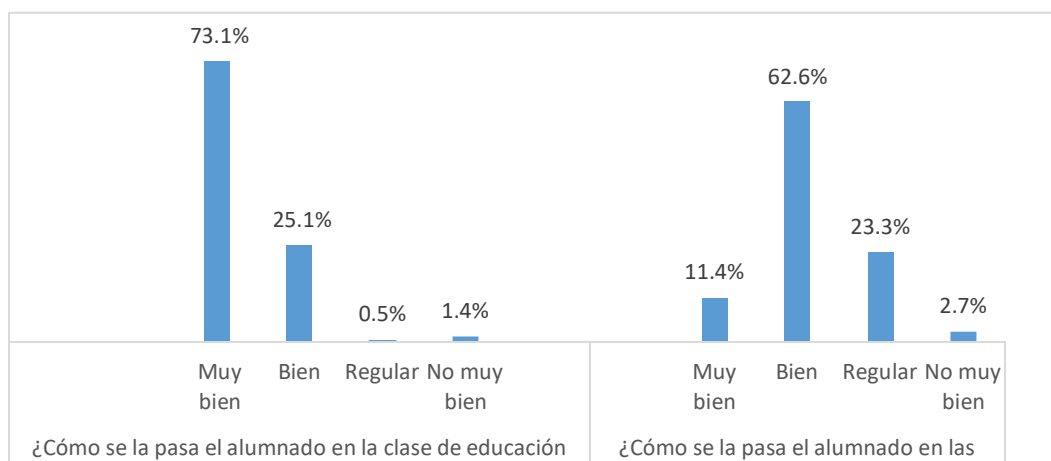
Tabla 32. Creencias del profesorado sobre la preferencia de género de acuerdo al sexo

		¿A quién crees que prefiera el alumnado para dar la clase de EF?				
		un profesor	una profesora	indistinto	Total	
Sexo	Mujer	n	3	13	71	87
		%	1.4%	5.9%	32.4%	39.7%
	Hombre	RTC	-2.8*	2.9*	.1	
		n	20	5	107	132
	%	9.1%	2.3%	48.9%	60.3%	
	RTC	2.8*	-2.9*	-.1		
Chi ²	p-valor	.001				
V Cramer	Valor	.260				
RTC	*Valores significativos 1.96					

Fuente: Elaboración propia

Cuando hacemos el análisis por las percepciones del profesor, existen diferencias altamente significativas $\chi^2=.001$; con respecto al grado de asociación de las variables es baja $VC=.260$. En el análisis detallado podemos observar que, hay una proporción menor de casos esperados en mujeres ($RTC=-2.8$) que dicen que el alumnado prefiere a un profesor, y una proporción mayor de casos observados de mujeres ($RTC=2.9$) que dicen que el alumnado prefiere una profesora; por otro lado, hay mayor casos de los esperados en hombres ($RTC=2.8$) que dicen que el alumnado prefiere a un profesor, y menor casos de los esperados en hombres ($RTC=-2.9$) que dicen que el alumnado prefiere a una profesora; en la opción indistinto, no hay relaciones significativa entre el género del profesorado.

Gráfica 29: Creencias del profesorado de satisfacción en clases



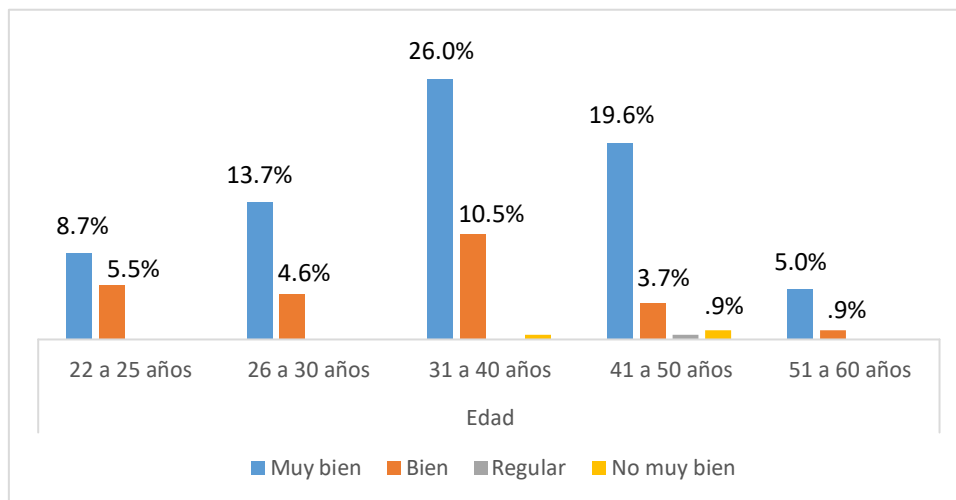
Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 29, el profesorado cree que la mayor parte del alumnado se la pasan muy bien 73.1%, (160) en la clase de educación física, el 25.1% (55) se la pasan bien, el 0.5% (1) se la pasan regular, el 1.4% (3) no muy bien. Podemos observar que hay una percepción muy favorable del profesorado en la cual considera que el alumnado se la pasa mejor en la clase de educación física 73.1%, que en la clase del maestro generalista 11.4%; teniendo una opinión del 61.7% de ventaja; ya que en el caso del profesor de grupo o generalista, se la pasan muy bien en un 11.4% (25), el 62.6% (137) se la pasan bien, el 23.3% (51) se la pasa regular, el 2.7% (6) no muy bien. Se denota que existe una apreciación muy extrema de como se la pasa el alumno en clases con su profesor de grupo, tal vez fundada en las experiencias en la escuela, o en comentarios del alumnado.

Para confirmar los datos, el estadístico $\chi^2=.004$, arroja una relación altamente significativa entre las variables. La $VC=.191$ arroja una asociación baja. Y en el análisis detallado del significado de las relaciones, hay una proporción mayor de casos esperados de profesorado ($RTC=2.3$) que piensa que alumnado se la pasa muy bien en ambas clases; y menos casos de los esperados ($RTC=-2.6$) de que con el profesorado de grupo se la pasa regular y con el profesorado de EF se la pasa muy bien. Hay una proporción menor de casos esperados ($RTC=-2.1$) que el alumnado se la pasa muy bien con el profesor de grupo y bien con el profesor de EF, y hay una proporción mayor de casos esperados ($RTC=2.3$) que el alumnado se la pasa regular con el profesor de grupo y bien con el de EF. Hay una proporción mayor de casos esperados de profesorado ($RTC=3.3$) que piensa que alumnado se la pasa no muy bien con ambos.

En la discusión de grupo, el profesorado coincidió en que los alumnos son muy observadores, que distinguen muy bien las acciones que realizan y sobre todo la forma en que se dirigen a ellos, toman decisiones sobre sus acciones y tienen actitudes negativas y positivas.

Gráfica 30: Como piensas que se la pasa el alumnado en la clase



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 30, encontramos que de acuerdo a la edad de los docentes, los de 22 a 25 años (8.7%) piensan en que muy bien, y (5.5%) que se la pasan bien; los de 26 a 30 años (13.7%) piensan que los alumnos se la pasan muy bien y (4.6%) bien; los de 31 a 40 años

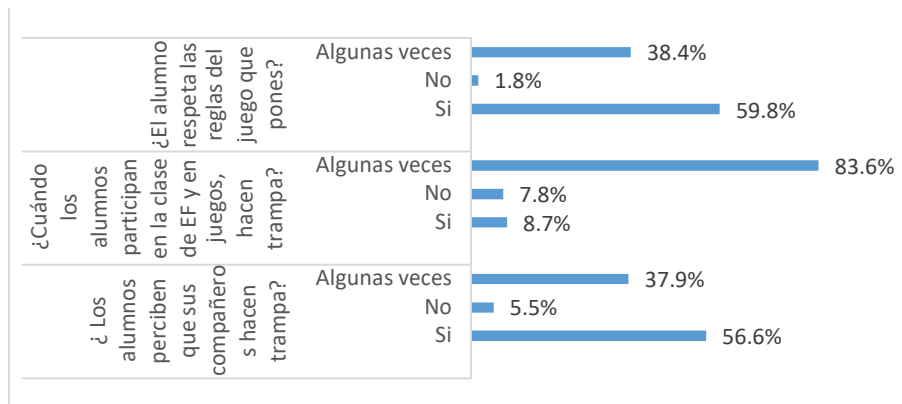
(26%) se la pasan muy bien, el (10.5%) bien, y el (.5%) no muy bien; los de 41 a 50 años (19.6%) se la pasan muy bien, (3.7%) bien, (.5%) regular y (.9%) no muy bien; los de 51 a 60 años (5%) se la pasan muy bien y (.9%) bien. En el análisis estadístico, encontramos que no hay relación significativa $\chi^2=.368$ entre las variables edad y percepción de disfrute del alumnado en clase; existe bajo grado de asociación $VC=.141$; y en los RTC; hay una proporción menor de casos esperados de profesorado de 41 a 50 años ($RTC=-2.0$) que piensa que alumnado se la pasa bien en la clase de EF. Podemos deducir que conforme avanza la edad el profesorado va mejorando la expectativa de pasársela muy bien en la clase, posterior a los 40 años empieza a decrecer esa expectativa.

En el diálogo con los profesores se comentó sobre las actitudes del alumnado en la clase, expresadas las participaciones en citas textuales como: *“las niñas son más renegadas que los niños y discuten sobre las actividades negándose a realizarlas”*, *“hay algunos niños que se la pasan molestando a los demás en la clase”*, *“los niños están del remate”*, *“son muchos niños en el grupo para ponerles atención a todos”*, *“hay algunos niños muy consentidos por los padres”*, *“muchos no traen tenis para la clase”*, *“se distraen muy fácilmente”*, *“algunos están pendientes de los mensajes en el teléfono”* y *“es muy difícil controlarlos”*, *“la mayor parte son muy participativos”*, *“les gusta mucho la clase”*, *“son muy cariñosos, y no sé cómo hacerle para que no me anden abrazando”*, *“siempre te ofrecen de su desayuno”*, *“te dicen que les gusta la clase”*.

5.2.3 Percepción de actitudes y valores profesorado

Como se puede apreciar en la gráfica 31, al hablar de los valores del juego limpio según el profesorado, el 59.8% del alumnado, si respeta las reglas del juego, el 8.7% si hacen trampa y el 56.6% si percibe que sus compañeros hacen trampa. El 38.4% comentan que el alumnado algunas veces respeta las reglas del juego, el 83.6% de alumnado algunas veces hacen trampa y el 37.9% comentan que algunas veces el alumnado percibe que sus compañeros hacen trampa. Solo el 1.8% del profesorado dice que el alumnado no respeta las reglas, el 7.8% dice que el alumnado no hace trampa en las actividades o juegos, y el 5.5% comentan que el alumnado no percibe si sus compañeros hacen trampa.

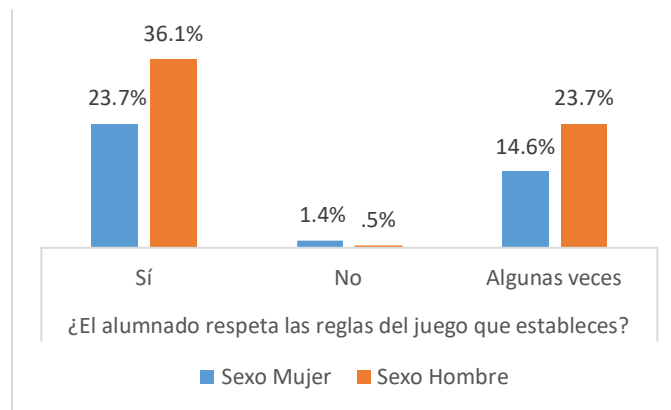
Gráfica 31: Los valores del juego limpio



Fuente: Elaboración propia

Al establecer la relación entre la variable el alumnado respeta las reglas del juego y el alumnado hace trampa en las actividades, se comprobó que no existe relación entre estas dos variables $\chi^2=.756$, el grado de asociación es pequeño $VC=.066$. En los RTC, no hay casos significativos; por lo que, las percepciones del valor respeto es independiente de si se hace trampa o no.

Gráfica 32: Valor respeto a las reglas del juego por género

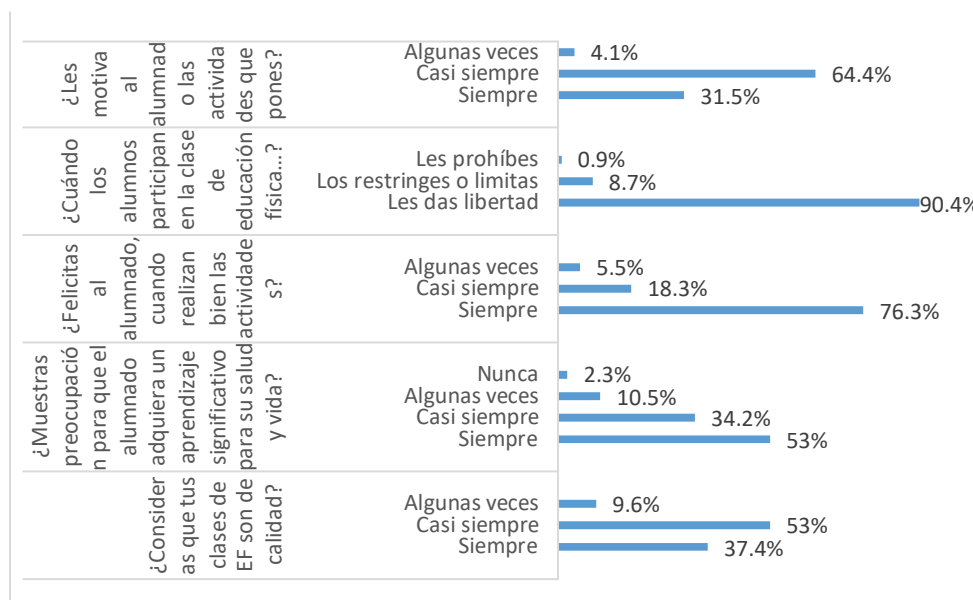


Fuente: Elaboración propia

En la comparación de la variable género con el respeto a las reglas, en la gráfica 32, el 59.8% del profesorado que dice que, si respeta las reglas del juego, el 23.7% son mujeres y el 36.1% hombres; del 38.3%, que algunas veces respetan las reglas del juego, el 14.6% son mujeres y 23.7% son hombres; Del 1.9% del profesorado que dice que no respeta las reglas, el 1.4% son hombres y el .5% mujeres. Estadísticamente se comprobó que no existe relación entre estas dos variables $\chi^2=.338$, el grado de asociación es baja $VC=.100$. En

los RTC, no hay casos significativos, por lo que, las percepciones del valor respeto es independiente del género.

Gráfica 33: Creencias del profesorado sobre la participación del alumnado en la clase de EF



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 33, el profesorado piensa que las actividades de EF que pone le interesan al alumnado: siempre 31.5% (69), casi siempre 64.4% (141), algunas veces 4.1% (9). Cuando participan en la clase de EF, se le da libertad al alumnado en un 90.4% que representa la opinión de 198 profesores, los limita o no toma en cuenta al 8.7% (19) y en un .9% (2) les prohíbe. El profesor felicita al alumno: siempre 76.3% (167), casi siempre 18.3% (40), algunas veces 5.5% (12) cuando realizan o ejecutan bien las actividades. Según el profesorado, muestra preocupación para que el alumnado aprenda significativamente para su salud y vida: siempre 53% (116), casi siempre 34.2% (75), algunas veces 10.5% (23), nunca 2.3% (5). Finalmente, 116 profesores (53%) considera que, casi siempre sus clases son de calidad, 82 (37.4%) consideran que siempre son de calidad y 21 profesores (9.6%) que solo algunas veces.

Tabla 33. Motivación en las actividades y reconocimiento a participación

		Felicitas al alumno cuando realiza bien las actividades			Total	
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces		
¿Les motiva al alumnado las actividades que pones?	Siempre	n	59	9	1	69
		%	26.9%	4.1%	.5%	31.5%
		RTC	2.2*	-1.4	-1.8	
	Casi siempre	n	103	29	9	141
		%	47.0%	13.2%	4.1%	64.4%
		RTC	-1.5	1.2	.8	
	Algunas veces	n	5	2	2	9
	%	2.3%	.9%	.9%		4.1%
		RTC	-1.5	.3	2.3*	
	Chi ²	p-valor .043				
	V Cramer	valor .150				
	RTC	*Valores significativos 1.96				

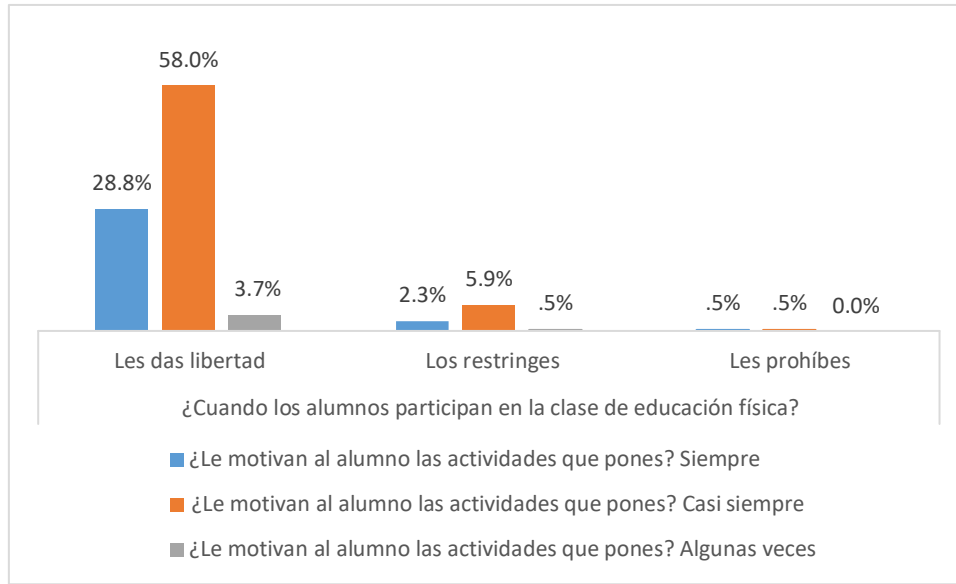
Fuente: Elaboración propia

En el análisis estadístico de la tabla 33, entre las variable felicitación y motivación en las actividades, se observa que existe una relación significativa con una $\text{Chi}^2=.043$, y una asociación baja $\text{VC}=.150$ entre las mismas. En el análisis detallado los RTC, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($\text{RTC}=2.2$), donde el profesorado dice que siempre felicita la participación del alumnado y que siempre les motivan las actividades. También existe una mayor proporción de casos ($\text{RTC}=2.3$) cuando el profesor algunas veces felicita al alumnado y las actividades le motivan algunas veces. Se comprueban las relaciones significativas entre esas categorías.

Algunas citas textuales de lo que piensa el profesorado sobre el alumnado: “a veces quieren jugar solo fútbol”, “se molestan porque se hacen otras actividades que se tienen contempladas en el programa”, “sólo quieren jugar fútbol (3 profesores)”, “se enfadan porque no les gustan las actividades y se salen de la clase”, “les gustan los juegos donde compitan hombres contra mujeres”, “los juegos de persecución les encantan”, “los circuitos motores también les gustan”.

“La mayor parte son muy participativos”, “les gusta mucho la clase”, “quieren jugar actividades que ven en otros grupos más pequeños y preguntan porque ellos no pueden hacerlo”, “te dicen que les gusta la clase”, “motivarlos a participar”, “ponerles otros ejemplos”, “les gusta que lleguemos puntual a la hora de la clase, les gusta que les llamen por su nombre”.

Gráfica 34: Motivación en actividades y valor libertad

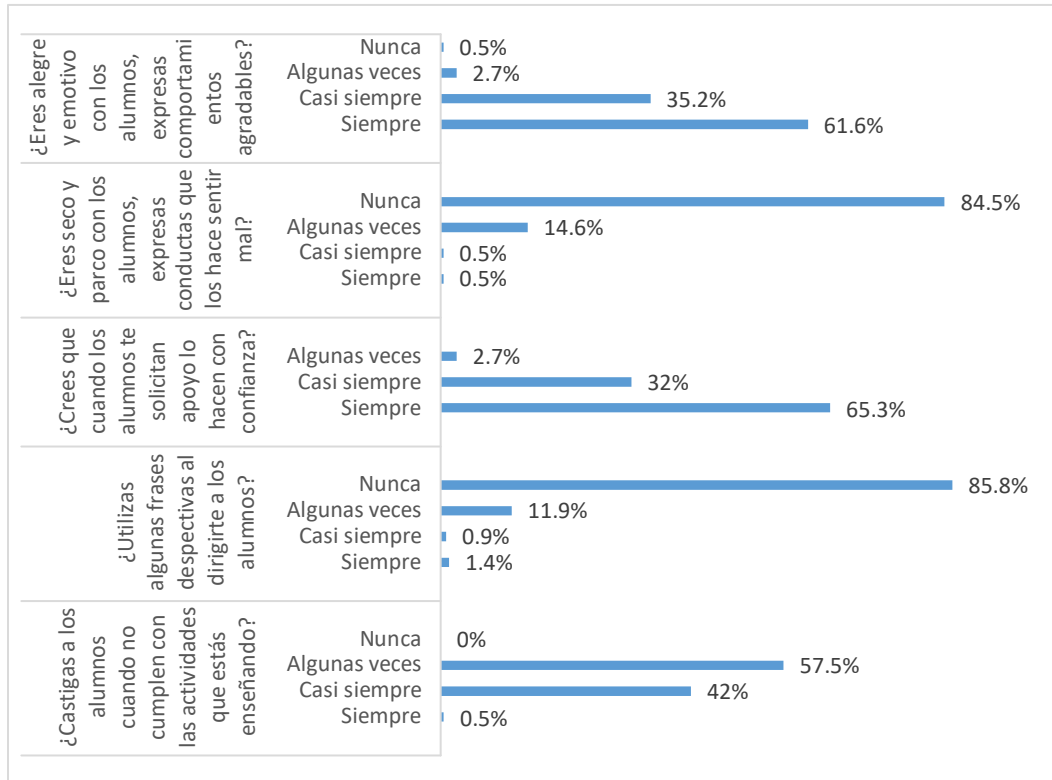


Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 34, se encontró que, el profesorado dice que siempre motiva al alumnado y le da libertad (28.8%); que casi siempre motiva y les da libertad (58%) y que algunas veces motiva y les da libertad (3.7%); por otro lado, motiva siempre al alumnado, pero lo restringe (2.3%); motiva casi siempre al alumnado y lo restringe (5.9%); lo motiva algunas veces y lo restringe (.5%). También hay profesorado que siempre o casi siempre motiva y prohíbe (.5%). En el análisis estadístico, entre las variables motivación en las actividades y la libertad; se observó, que no existe relación significativa ($\chi^2=.958$), hay una asociación muy pequeña ($V_c=.038$), y el análisis detallado los RTC, no hay relaciones significativas.

Por tal motivo la motivación en la clase es totalmente independiente de la libertad en la acción. En los diálogos con el profesorado se comentó que habría que definir muy bien que se entiende por libertad, ya que el alumnado quiere tiempo libre de la clase para jugar fútbol, y aunque se les otorga en ciertas clases ese tiempo libre, la mayor parte de las veces se les da libertad de movimiento, mas no libertinaje.

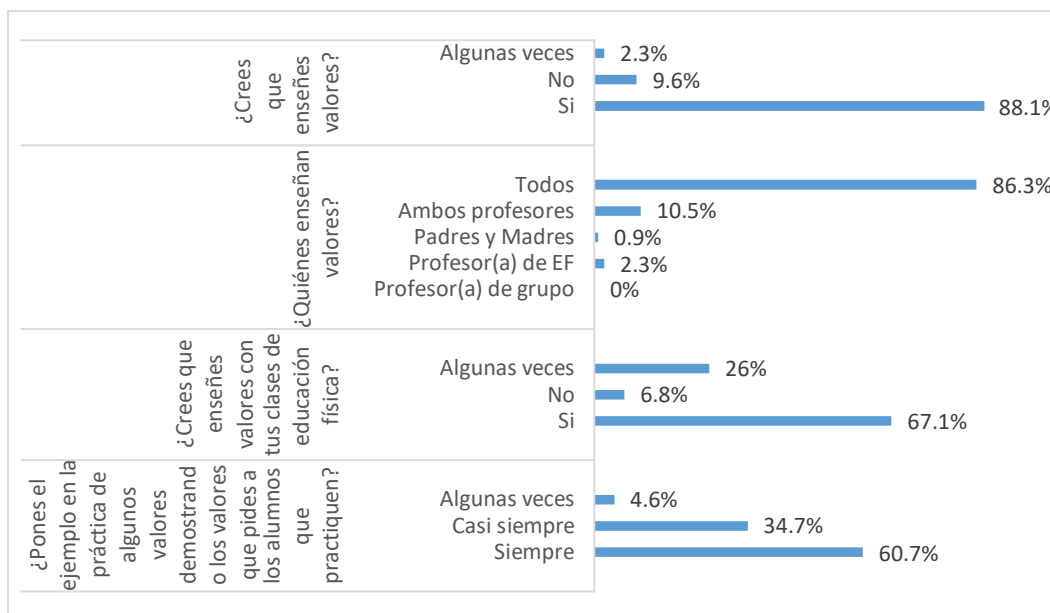
Gráfica 35: Autopercepción del profesorado sobre sus actitudes en clase



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 35, el profesorado de EF se autopercibe como alegre y emotivo y que expresa comportamientos agradables: siempre 61.6% (135), casi siempre 35.2% (77), algunas veces 2.7% (6), nunca .5% (1). También cree que no es indiferente, ni seco o parco: nunca 84.5% (185), algunas veces 14.6% (32), casi siempre .5% (1) y siempre .5% (1). También el profesorado opina que cuando el alumnado le solicita apoyo, siempre 65.3% (143), lo hace con confianza, casi siempre 32% (70), y algunas veces 2.7% (6) lo hacen con confianza. El profesorado considera que no utiliza frases despectivas que hacen sentir mal al alumnado, cuando se dirige a ellos: nunca en un 85.8% (188), algunas veces en un 11.9% (26), solo 2 profesores consideran que casi siempre y 3 consideran que siempre de una u otra forma hacen sentir mal al alumnado. El profesorado considera que castiga algunas veces 57.5% (126) al alumnado cuando no cumple con las actividades que está enseñando, que casi siempre 42% (92), y solo un profesor los castiga siempre.

Gráfica 36: Creencias del profesorado en la enseñanza de los valores



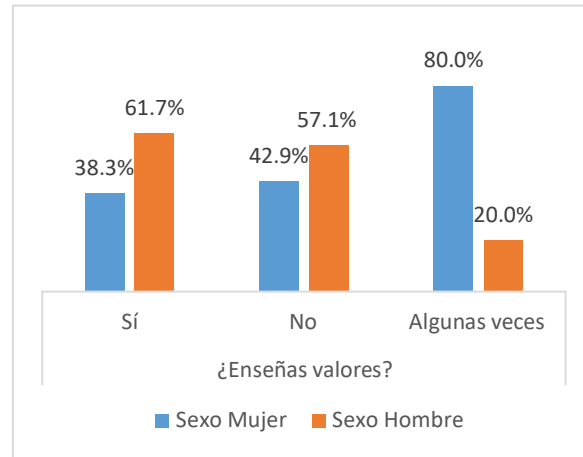
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar gráfica 36, el profesorado cree que enseña valores: siempre en un 88.1% (193), algunas veces 2.3% (5), no cree que enseñe valores en un 9.6% (21). A la pregunta de quiénes enseñan valores responden que todos los involucrados en un 86.3% (189), ambos profesores, el profesorado de grupo y profesorado de EF en un 10.5% (23), el profesorado de EF 2.3% (5), y los padres en un .9% (5). El profesorado de educación física cree que enseña valores durante su clase: siempre en un 67.1% (147), algunas veces 26% (57), No cree que enseña valores durante su clase 6.8% (15). También el profesorado de EF piensa que pone el ejemplo con la práctica de algunos valores: siempre 60.7% (133), casi siempre 34.7% (76), algunas veces 4.6% (10). En estos resultados a dos preguntas similares del cuestionario, en la opción de repuesta si, existen 21 puntos porcentuales de diferencia entre ambas, por lo que, podemos considerar que no es consistente la respuesta del profesorado.

Se expresan algunas citas textuales sobre lo que piensa el profesorado de las críticas que les hace el alumnado: *“los alumnos siempre están criticando las actitudes autoritarias”*, *“no les gusta que les llamen la atención”*, *“les gusta que lleguemos puntual a la hora de la clase, les gusta que les llamen por su nombre”*, *“te acusan que te haces de*

la vista gorda y dejas pasar detalles en clase”, “quieren jugar actividades que ven en otros grupos más pequeños y preguntan porque ellos no pueden hacerlo”.

Gráfica 37: Percepción de enseñanza de valores por género



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica 37, del 88.1% (193) del profesorado cree que, si enseña valores, el 61.7% son hombres y el 38.3% mujeres; los que dicen que no, el 57.1% son hombres y el 42.9% mujeres; y los que opinan que algunas veces, el 80% son mujeres y el 20% hombres. No existen diferencias significativas $\chi^2 = .163$, el grado de asociación es bajo $VC = .129$, en los RTC no hay relaciones significativas; por lo que, el género del profesor es independiente de la enseñanza de valores, es decir, es independiente de lo que piensan o hacen o creen los alumnos y profesores. Estadísticamente, la edad también es independiente de la enseñanza de valores.

Tabla 34. Creencias en la enseñanza de los valores

		¿Crees que enseñes valores?			Total	
		Si	No	Algunas veces		
Pones el ejemplo en la práctica de algunos valores demostrando los valores que pides al alumnado que practique	Siempre	n	122	8	3	133
		%	55.7%	3.7%	1.4%	60.7%
		RTC	2.0*	-2.2*	.0	
	Casi siempre	n	65	10	1	76
		%	29.7%	4.6%	.5%	34.7%
		RTC	-.9	1.3	-.7	
	Algunas veces	n	6	3	1	10
	%	2.7%	1.4%	.5%	4.6%	
	RTC	-2.8*	2.2*	1.7		
Chi ²		p-valor .024				
V Cramer		valor .160				
RTC		*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 34, entre las variables, crees que enseñes valores y pones el ejemplo con ellos, estadísticamente hay una relación significativa $\chi^2=.024$. La fuerza de asociación de las variables $VC=.160$ es baja; los RTC, comprueban una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=2.0$) donde, el profesorado si enseña valores y siempre los demuestra; existen menores casos de lo esperado ($RTC=-2.8$) donde, el profesorado no enseña valores y algunas veces los demuestra. Existe una proporción menor de casos observados de lo esperado ($RTC=-2.2$) donde, el profesorado si enseña valores y algunas veces los demuestra; y una proporción mayor de casos de lo esperado ($RTC=2.0$) donde, el profesorado no enseña valores, pero algunas veces los demuestra.

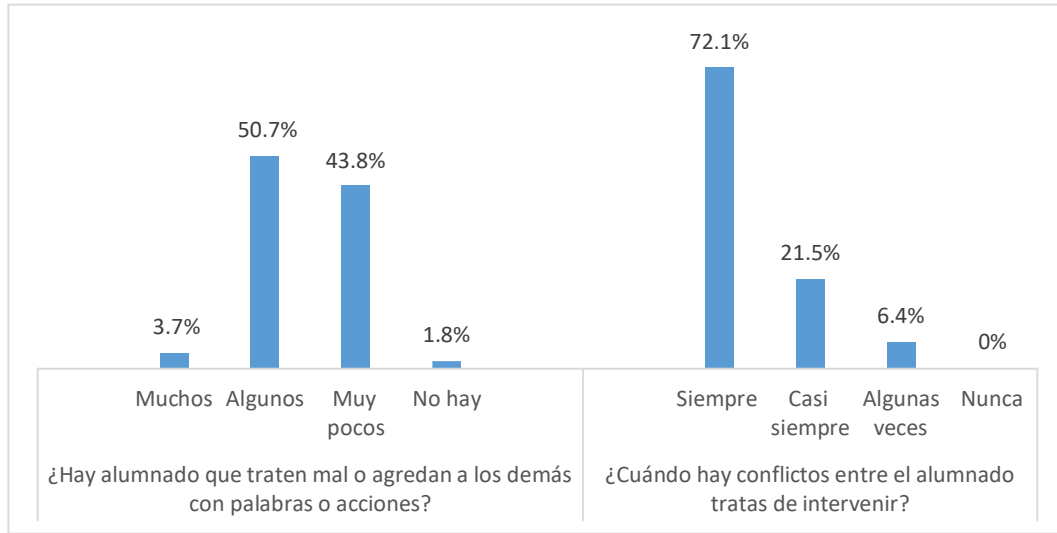
Tabla 35. Predicar con el ejemplo y actitud indiferencia

		El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar, él pone el ejemplo con la práctica de algunos valores					
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Total	
Tu profesor(a) de EF es indiferente,	Siempre	n	1	0	0	1	
		%	.5%	0.0%	0.0%	.5%	
	Casi siempre	RTC	.8	-.7	-.2		
		n	0	1	0	1	
	no expresa emociones, es aburrido	Algunas veces	%	0.0%	.5%	0.0%	.5%
			RTC	-1.2	1.4	-.2	
Nunca		n	13	14	5	32	
		%	5.9%	6.4%	2.3%	14.6%	
Chi ² V Cramer RTC	p-valor .014 valor .191 *Valores significativos [1.96]	RTC	-2.5*	1.2	3.2*		
		n	119	61	5	185	
		%	54.3%	27.9%	2.3%	84.5%	
		RTC	2.5*	-1.3	-3.1*		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 35, estadísticamente hay una relación significativa $\chi^2=.014$ entre las variables el profesorado demuestra los valores y una actitud indiferente. La fuerza de asociación es baja $VC=.191$. Los RTC, comprueban una proporción de casos observados menor de lo esperado ($RTC=-2.5$) donde, el profesorado siempre demuestra valores y algunas veces es indiferente; existen mayores casos de lo esperado ($RTC=3.2$) donde, el profesorado algunas veces demuestra valores y algunas veces sea indiferente. Existe una proporción mayor de casos observados de lo esperado ($RTC=2.5$) donde, el profesorado demuestra los valores y nunca es indiferente; y una proporción menor de casos de lo esperado ($RTC=3.1$) donde, el profesorado algunas veces demuestra los valores y nunca es indiferente.

Gráfica 38: Percepción de actitudes entre el alumnado



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 38, se expresa claramente lo que observa el profesorado en relación a si hay alumnado que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones: 8 profesores opinan que muchos (3.7%), 111 profesores opinan que Algunos (50.7%), 96 que muy pocos (43.8%), y 4 profesores opinan que no hay (1.8%) alumnado que agrede a sus compañeros. El profesorado dice que trata de intervenir cuando hay conflictos entre el alumnado: siempre 72.1% (158), casi siempre 21.5% (47), algunas veces 6.4% (14).

Tabla 36. Intervención en conflictos del alumnado y confianza

		Cuando el alumno solicita tu apoyo, ¿crees que lo hace con confianza?				
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Total
Cuando hay conflictos entre	Siempre	n	115	39	4	158
		%	52.5%	17.8%	1.8%	72.1%
		RTC	3.7*	-3.7*	-3	
los alumnos tratas de intervenir?	Casi siempre	n	22	24	1	47
		%	10.0%	11.0%	.5%	21.5%
		RTC	-3.0*	3.2*	-.3	
	Algunas veces	n	6	7	1	14
		%	2.7%	3.2%	.5%	6.4%
		RTC	-1.8	1.5	1.0	
Chi ²		p-valor .004				
V Cramer		valor .187				
RTC		*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 36, estadísticamente hay una relación altamente significativa $\chi^2=.004$ entre las variables solicitud de apoyo en confianza e intervención en los conflictos. La

fuerza de asociación ($VC=.187$) es baja. Los RTC, comprueban una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=3.7$) donde, el profesorado piensa que siempre el alumnado solicita apoyo en confianza y el siempre interviene en los conflictos; existen menores casos de lo esperado ($RTC=-3.7$) donde, casi siempre el alumnado solicita apoyo en confianza y el siempre interviene en los conflictos. También, existe una proporción menor de casos observados de lo esperado ($RTC=-3.0$) donde, el profesorado piensa que siempre el alumnado solicita apoyo en confianza y casi siempre interviene en los conflictos; y una proporción mayor de casos de lo esperado ($RTC=3.2$) donde, el profesorado piensa que casi siempre el alumnado solicita apoyo en confianza y el casi siempre interviene en los conflictos.

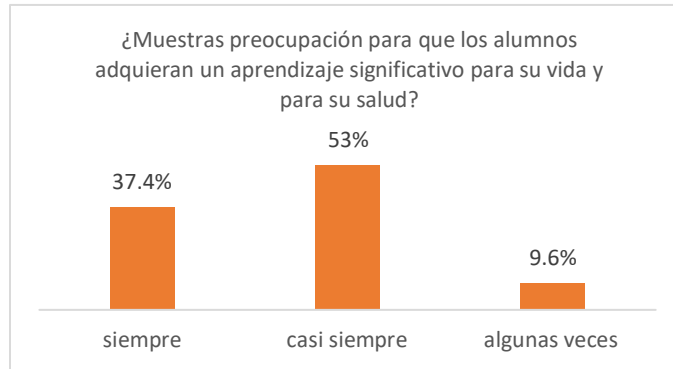
Tabla 37. Intervención en conflictos del alumnado y confianza

		¿Hay niños que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones?					
			Muchos	Algunos	Muy pocos	No hay	Total
¿Intervienes cuándo hay conflictos entre los alumnos?	Siempre	n	6	80	71	1	158
		%	2.7%	36.5%	32.4%	.5%	72.1%
		RTC	.2	.0	.5	-2.1*	
	Casi siempre	n	1	27	18	1	47
		%	.5%	12.3%	8.2%	.5%	21.5%
		RTC	-.6	1.0	-.9	.2	
	Algunas veces	n	1	4	7	2	14
		%	.5%	1.8%	3.2%	.9%	6.4%
		RTC	.7	-1.7	.5	3.6*	
	Chi ²		p-valor .013				
	V Cramer		valor .192				
	RTC		*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 37, estadísticamente hay una relación significativa $Chi^2=.013$ entre las variables hay niños que traten mal a los demás y la intervención en conflictos. La fuerza de asociación $VC=.192$ es baja. Los RTC, comprueban una proporción de casos observados menor de lo esperado ($RTC=-2.1$) donde, el profesorado piensa que no hay alumnado que trate mal o agrede y siempre interviene en los conflictos; existe mayor proporción de casos de lo esperado ($RTC=3.6$) donde, el profesorado piensa que no hay alumnado que trate mal o agrede y algunas veces interviene en los conflictos.

Gráfica 39: Actividades de aprendizaje para la vida y la salud



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la gráfica 39, el profesorado opina que muestra preocupación para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo para su vida y para su salud, en un (37.4%) siempre, (53%) casi siempre y (9.6%) algunas veces, con las actividades y juegos que practican los alumnos en clase de EF.

5.2.4 Preferencia por las asignaturas

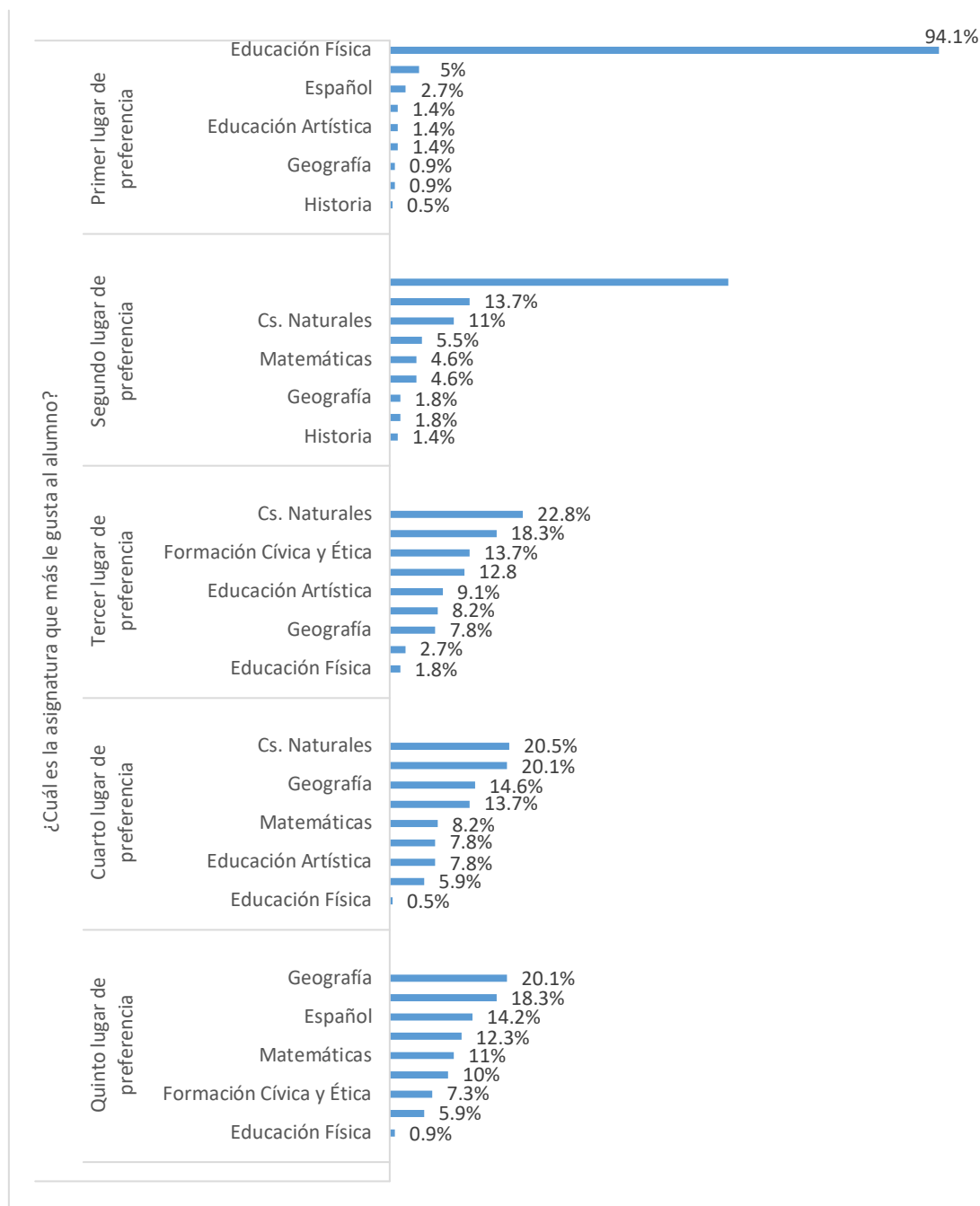
Considerando la primera opción en la jerarquización (gráfica 40), el profesorado opina que la asignatura que más les gusta al alumnado es: Educación Física en un 94.1% que representa 206 profesores, posteriormente al 5% que representa a 11 profesores consideran les gusta las Matemáticas; con el 2.7% que representa 6 profesores consideran les gusta la asignatura de Español; posteriormente con el mismo porcentaje de 1.4% les gusta menos las Ciencias Naturales, Educación Artística e Inglés; a 4 profesores que representa el .9% les gusta menos la Geografía y la Formación Cívica y Ética; y un solo profesor considera que la que menos gusta es la Historia con .5%.

En segundo lugar, de preferencia opinan que las asignaturas que gustan al alumnado son: Educación Artística 58% (127), Español 13.7% (30), Cs. Naturales 11% (24), Formación Cívica y Ética 5.5% (12), con el 4.6% (10) las Matemáticas e Inglés, con el 1.8% (4) la Geografía y Educación Física, y finalmente la Historia con 1.4% (3).

En tercer lugar, de preferencia encontramos las asignaturas que van gustando menos: Cs. Naturales 22.8% (50), Español 18.3% (40), Formación Cívica y Ética 13.7% (30),

Inglés 12.8% (28), Educación Artística 901% (20), Matemáticas 8.2% (18), Geografía 7.8% (17), Historia 2.7% (6), Educación Física 1.8% (4). En el cuarto y quinto lugar de preferencia el profesorado denota que eligió la preferencia por las asignaturas que menos van gustando al alumnado.

Gráfica 40: Percepciones del profesorado sobre preferencias del alumnado por las asignaturas



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 40, también podemos observar, que a medida que se eligen las opciones de asignaturas no favoritas, van decreciendo los porcentajes de las favoritas y aumentando las otras opciones. Por ejemplo, un hallazgo importante es hacer notar como la asignatura de Formación Cívica y Ética (que supone desarrollar valores y actitudes positivas hacia una ciudadanía democrática y los otros valores que se enseñan) está en penúltimo lugar con el .9% que representa a 4 profesores. Conforme avanza la elección o gusto por las asignaturas notamos que en la segunda opción pasa a cuarto lugar, posteriormente a tercero lugar.

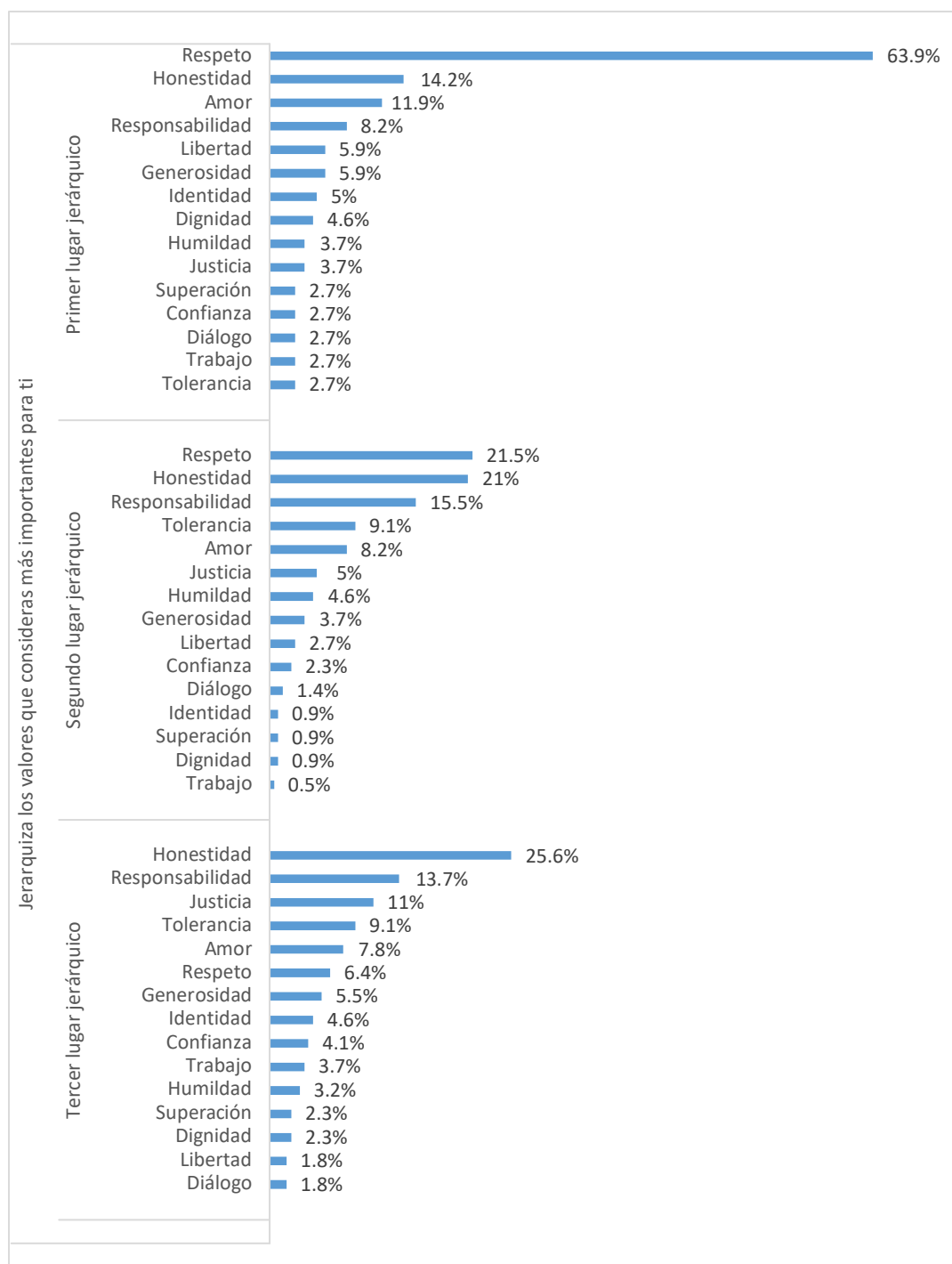
5.2.5 Jerarquización de los valores.

De acuerdo a la jerarquización en la gráfica 41, los valores que el profesorado considera más importantes, asignándoles el primer lugar en preferencia son: el Respeto con un 63.9% (140 profesores), la Honestidad con el 14.2% (31), el Amor con el 11.9% (26), Responsabilidad con el 8.2% (18), la Generosidad con el 5.9% (13), la Libertad con el 5.9% (13), la Identidad con el 5% (11), la Dignidad con el 4.6% (10), la Humildad con el 3.7% (8), la Justicia con el 3.7% (8), y en cada uno de los valores siguientes, la Confianza, el Diálogo, la Superación, la Tolerancia y el Trabajo, con el 2.7% (6 profesores).

En la segunda opción de importancia consideran los valores: Respeto 21.5% (47 profesores), Honestidad 21% (46), Responsabilidad 15.5% (34), Tolerancia 9.1% (20), Amor 8.2% (18), Justicia 5% (11), Humildad 4.6% (10), Generosidad 3.7% (8), Libertad 2.7% (6), Confianza 2.3% (5), Diálogo 1.4% (3), Dignidad, Superación e Identidad .9% (2), y el Trabajo con el .5% (1).

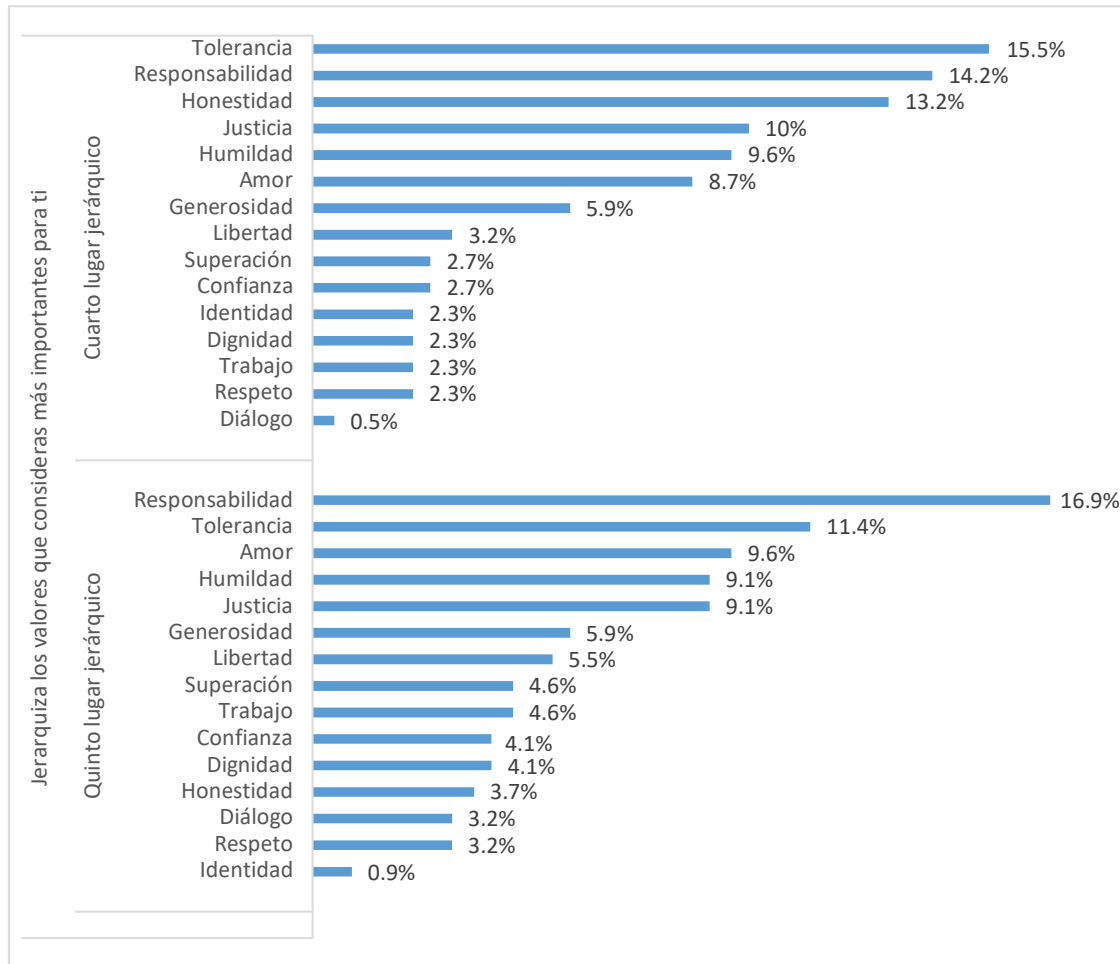
En la tercera opción de importancia jerarquizaron los valores de: Honestidad 25.6% (56), Responsabilidad 13.7% (30), Justicia 11% (24), Tolerancia 9.1% (20), Amor 7.8% (17), Respeto 6.4% (14), Generosidad 5.5% (12), Identidad 4.6% (10), Confianza 4.1% (9), Trabajo 3.7% (8), Humildad 3.2% (7), Dignidad y Superación 2.3% (5), Dialogo y Libertad con 1.8% (4).

Gráfica 41: Escala de valores



Fuente: Elaboración propia

Continuación Gráfica 41. Escala de valores



Fuente: Elaboración propia

Posterior al cuarto nivel de importancia, los valores van cambiando de preferencia de forma inversa, es decir, los valores que se eligieron en los primeros niveles van descendiendo de porcentajes por las elecciones de las otras opciones, como se puede apreciar en la gráfica que da continuación a esta jerarquía.

En la tabla 38, se observa la jerarquización de valores de acuerdo al género del profesorado, no existe relación entre las variables ($\chi^2=.704$); hay una asociación baja ($V_c=.172$) entre las mismas. En el análisis detallado los RTC no expresan relaciones significativas. Confirmando que, el género del profesorado es independiente de la jerarquización que hacen de los valores.

Tabla 38. Jerarquía de valores consideración de los más importantes por género

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Respeto	n	54	86	140
	%	25.0%	39.8%	64.8%
	RTC	-.1	.1	
Honestidad	n	7	18	25
	%	3.2%	8.3%	11.6%
	RTC	-1.2	1.2	
Justicia	n	1	1	2
	%	.5%	.5%	.9%
	RTC	.3	-.3	
Responsabilidad	n	4	8	12
	%	1.9%	3.7%	5.6%
	RTC	-.4	.4	
Amor	n	8	10	18
	%	3.7%	4.6%	8.3%
	RTC	.5	-.5	
Dignidad	n	2	1	3
	%	.9%	.5%	1.4%
	RTC	1.0	-1.0	
Diálogo	n	0	1	1
	%	0.0%	.5%	.5%
	RTC	-.8	.8	
Generosidad	n	2	4	6
	%	.9%	1.9%	2.8%
	RTC	-.3	.3	
Libertad	n	4	2	6
	%	1.9%	.9%	2.8%
	RTC	1.4	-1.4	
Identidad	n	2	1	3
	%	.9%	.5%	1.4%
	RTC	1.0	-1.0	
Chi ²	p-valor .704			
V Cramer	valor .172			
RTC	*Valores significativos 1.96			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 39, entre la preferencia de las asignaturas y la edad, no existe relación significativa entre las variables $\chi^2=.465$. La fuerza de asociación entre las variables es muy pequeña $V_c=.204$. Y los RTC principalmente expresan: En el valor respeto, hay una proporción mayor de lo esperado de casos observados de profesorado de 22 a 25 años ($RTC=2.8$) y hay una menor proporción de casos esperados ($RTC=-2.4$) de profesorado de 41 a 50 años. En el valor honestidad, hay una proporción mayor de casos observados ($RTC=2.2$) de profesorado de 51 a 60 años. En el valor libertad, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=2.4$) de profesorado de 41 a 50 años. Considerando que si existen algunas relaciones significativas detalladas entre la edad del profesorado y los valores que jerarquizan como más importantes.

Tabla 39. Valor más importante de acuerdo a la edad

		Edad					Total
		22 a 25 años	26 a 30 años	31 a 40 años	41 a 50 años	51 a 60 años	
Respeto	n	27	24	55	27	7	140
	%	12.5%	11.1%	25.5%	12.5%	3.2%	64.8%
	RTC	2.8*	-.7	1.1	-2.4*	-.9	
Honestidad	n	1	5	8	7	4	25
	%	.5%	2.3%	3.7%	3.2%	1.9%	11.6%
	RTC	-1.6	.2	-.5	.4	2.2*	
Justicia	n	0	0	1	1	0	2
	%	0.0%	0.3%	.5%	.5%	0.0%	.9%
Responsabilidad	RTC	-.6	-.7	.4	.8	-.4	
	n	1	4	3	4	0	12
	%	.5%	1.9%	1.4%	1.9%	0.0%	5.6%
Amor	RTC	-.6	1.4	-.9	.7	-.9	
	n	0	5	7	6	0	18
	%	0.0%	2.3%	3.2%	2.8%	0.0%	8.3%
Dignidad	RTC	-1.8	1.1	.2	.9	-1.1	
	n	0	1	1	1	0	3
	%	0.0%	.5%	.5%	.5%	0.0%	1.4%
Diálogo	RTC	-.7	.7	-.1	.4	-.4	
	n	0	0	1	0	0	1
	%	0.0%	0.0%	.5%	0.0%	0.0%	.5%
Generosidad	RTC	-.4	-.5	1.3	-.6	-.3	
	n	1	0	2	2	1	6
	%	.5%	0.0%	.9%	.9%	.5%	2.8%
Libertad	RTC	.2	-1.2	-.2	.5	1.1	
	n	0	1	0	4	1	6
	%	0.0%	.5%	0.0%	1.9%	.5%	2.8%
Identidad	RTC	-1.0	-.1	-1.9	2.4*	1.1	
	n	1	0	1	1	0	3
	%	.5%	0.0%	.5%	.5%	0.0%	1.4%
	RTC	.9	-.8	-.1	.4	-.4	
Chi ²	p-valor	.465					
V Cramer	valor	.204					
RTC		*Valores significativos 1.96					

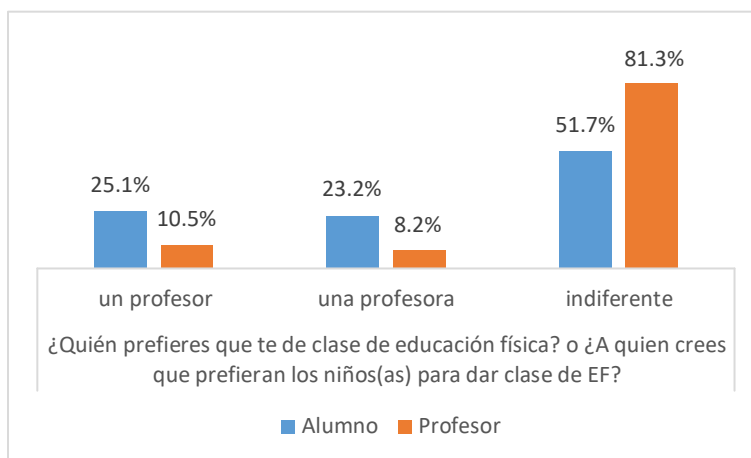
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los resultados podemos considerar, que los 5 valores más importantes para el profesorado son: respeto, honestidad, amor, responsabilidad, libertad; seguido de valores medios, generosidad, identidad, dignidad, humildad y justicia; y los 5 valores menos importantes, superación, confianza, diálogo, trabajo y tolerancia. El profesorado le da mucho valor al respeto marcando una gran diferencia (64.8%) en relación a los otros catorce valores que comparten el (35.2%). Del total de profesorado, que eligieron el valor respeto como el más importante, el 25% fueron mujeres y el 39.8% hombres; considerando que no hay diferencias significativas entre el género y la elección de valores.

5.3 Relaciones comparativas entre alumnado y profesorado por dimensión.

5.3.1 Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes

Gráfica 42: Percepción de gusto y preferencia por el género del docente de EF



Fuente: Elaboración propia

Se observa en la gráfica 42, que las percepciones sobre la preferencia de género en la impartición de la clase de EF; el profesorado 81.3% opina que es indiferente el género y al alumnado 51.7% le es indistinto también. El 25.1% del alumnado prefieren a un profesor y el 23.2% del alumnado prefieren a una profesora; mientras el profesorado, le da menor importancia y creen que solo el 10.5% del alumnado prefiere a un profesor y el 8.2% a una profesora. Se considera que para el 48.3% del alumnado, le es muy importante el género del profesor; mientras los profesores no lo perciben así, ya que solo el 18.7% creen que hay preferencia por un género u otro.

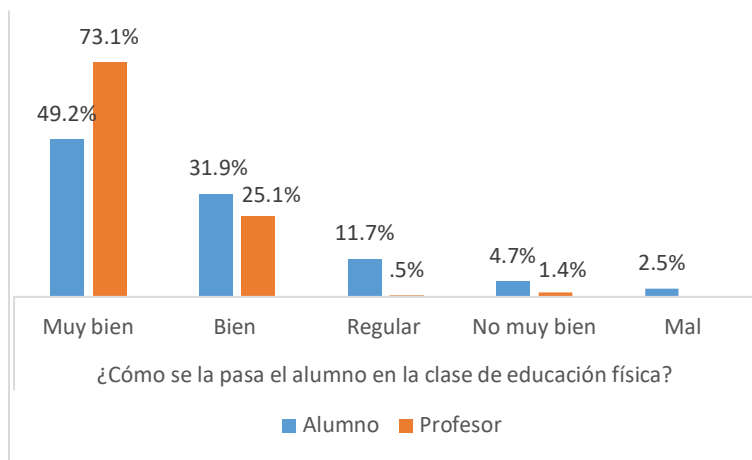
Tabla 40. Preferencia de género en las clases de EF

		¿Quién prefieres que te de clase de educación física? o ¿A quién crees que prefieran los niños(as) para recibir clase de EF?			
		un Profesor	una Profesora	Indistinto	Total
Alumno	n	906	836	1864	3606
	%	23.7%	21.9%	48.7%	94.3%
	RTC	4.9*	5.2*	-8.5*	
Profesor	n	23	18	178	219
	%	.6%	.5%	4.7%	5.7%
	RTC	-4.9	-5.2	8.5*	
Chi ²	p-valor .000				
V Cramer	valor .138				
RTC	*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

Se comprobó la relación estadística entre ambas creencias, confirmando que hay diferencia de percepción, dado que, existe una fuerte relación entre la opinión del alumnado por la preferencia del género del profesor y lo que creen los profesores. La relación es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.138$) entre las variables es muy pequeña. En el análisis detallado, hay una proporción mayor de lo esperado de casos observados de alumnado ($RTC=4.9$) que prefiere a un profesor, y también, una mayor proporción de lo esperado de casos observados de alumnado ($RTC=5.2$) que prefiere a una profesora; y hay una menor proporción de casos esperados ($RTC=-8.5$) de alumnado que le es indistinto el género. En las creencias del profesorado, hay una proporción menor de lo esperado de casos observados ($RTC=-4.9$) que piensan que el alumnado prefiere a un profesor, y también, una menor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=-5.2$) que piensan que el alumnado prefiere a una profesora; y hay una mayor proporción de casos esperados ($RTC=8.5$) que piensan que al alumnado le es indistinto el género.

Gráfica 43: Niveles de satisfacción durante la clase de EF: Alumnado y Profesorado

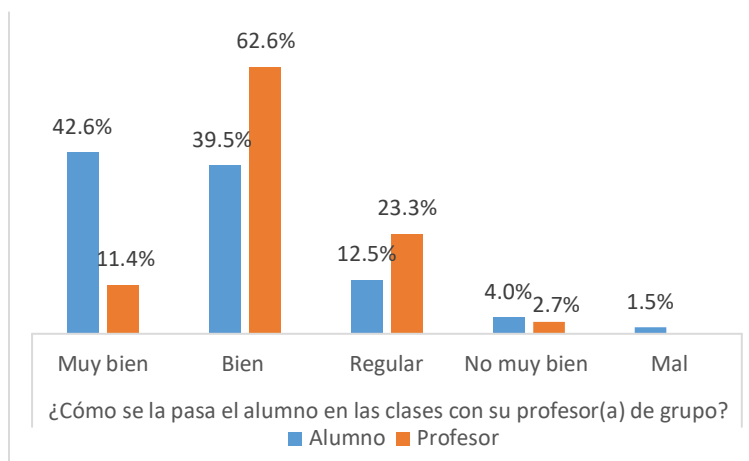


Fuente: Elaboración propia

En relación a la comparación de los niveles de satisfacción en la clase de EF, como se observa en la gráfica 43, el profesorado percibe que el alumnado se la pasa muy bien (73.1%) a diferencia del (49.2%) del alumnado; encontrando una diferencia, el punto de vista del alumnado es de menor satisfacción de lo que el profesorado cree; el alumnado piensa que se la pasa bien (31.9%) y regular (11.7%) a diferencia del profesorado 25.1% y .5%. En relación a las opiniones del alumnado en las opciones no muy bien (4.7%) y mal

(2.5%), también existe una diferencia notable, aunque el 1.4% del profesorado reconoce que el alumnado se la pasa no muy bien.

Gráfica 44: Creencias sobre gustos del alumnado en la clase del profesor de grupo



Fuente: Elaboración propia

Se observa en la gráfica 44, que existen diferencias entre las creencias de ambos actores de como se la pasa en la clase de grupo; el 42.6% del alumnado considera que muy bien con su profesor de grupo, a diferencia del 11.4% del profesorado de EF; el 39.5% del alumnado piensa que se la pasa bien, y regular 12.5%; el profesorado a la opción de bien, otorga mayor porcentaje con un 62.6%; y a regular 23.3%; en relación a no muy bien y mal, esta el 5.5% del alumnado y el 2.7% del profesorado, es muy parecido el porcentaje de alumnos que dicen pasársela mal con el profesor de grupo y el profesor de EF.

En la tabla 41, en relación a cómo se la pasa el alumno en clase de EF, se comprobó que la relación estadística entre ambas creencias, es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.126$) es baja. En el análisis detallado; de alumnado, hay una proporción menor de lo esperado de casos observados ($RTC=-6.9$) que dicen se la pasa muy bien en la clase de EF, hay una proporción mayor de lo esperado de casos observados de alumnado ($RTC=2.1$) que dice se la pasa bien, ($RTC=5.1$) se la pasa regular, ($RTC=2.3$) no se la pasa muy bien, y ($RTC=2.4$) se la pasan mal. En el profesorado hay una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=6.9$) que dice que el alumnado se la pasa muy bien en la clase de EF, y una menor proporción de casos esperados ($RTC=-2.1$) que dicen se la pasan bien, ($RTC=-5.1$) que piensan que el alumnado se la pasa regular,

(RTC=-2.3) no se la pasa muy bien, y (RTC=-2.4) que dice que el alumnado se la pasan mal.

Tabla 41. Nivel de satisfacción en las clases

		¿Cómo se la pasa el alumno en la clase de educación física?				
		Muy bien	Bien	Regular	No muy bien	Mal
Alumno	n	1780	1156	423	170	91
	%	46.4%	30.1%	11.0%	4.4%	2.4%
	RTC	-6.9*	2.1*	5.1*	2.3*	2.4*
Profesor	n	160	55	1	3	0
	%	4.2%	1.4%	.0%	.1%	0.0%
	RTC	6.9*	-2.1*	-5.1*	-2.3*	-2.4*
Chi ²		p-valor .000				
V Cramer		valor .126				
RTC		*Valores significativos 1.96				

		¿Cómo se la pasa el alumno en la clase con su profesor (a) de grupo?				
		Muy bien	Bien	Regular	No muy bien	Mal
Alumno	n	1541	1429	454	144	53
	%	40.1%	37.2%	11.8%	3.8%	1.4%
	RTC	9.1*	-6.8*	-4.6*	.9	1.8
Profesor	n	25	137	51	6	0
	%	.7%	3.6%	1.3%	.2%	0.0%
	RTC	-9.1*	6.8*	4.6*	-.9	-1.8
Chi ²		p-valor .000				
V Cramer		valor .160				
RTC		*Valores significativos 1.96				

Fuente: Elaboración propia

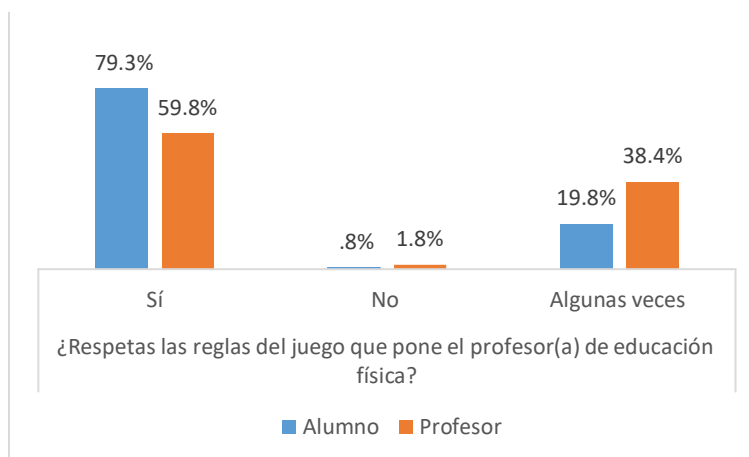
En el caso de la percepción sobre el profesor de grupo, pudimos comprobar estadísticamente, que también es una relación altamente significativa (Chi²=.000). La fuerza de asociación (VC=.160) entre las variables es baja. En el análisis detallado de los RTC, una mayor proporción de lo esperado de casos observados de alumnado (RTC=9.1) que dice se la pasa muy bien con el profesor de grupo, y una menor proporción de casos esperados (RTC=-6.8) que dicen se la pasan bien, (RTC=-4.6) que dicen se la pasan regular. Así como, hay una proporción menor de lo esperado de casos observados (RTC=-9.1) de profesorado de EF que dice que el alumnado se la pasa muy bien en la clase con el profesor de grupo, y una proporción mayor de lo esperado de casos observados (RTC=6.8) que dice se la pasa bien, (RTC=4.6) se la pasa regular.

Pueden ser varios factores los que influyen para que este porcentaje de alumnos no tengan un mejor nivel de satisfacción en la clase de EF. Al haber tal diferencia de pensamiento, suponemos que la satisfacción del alumno depende del interés y este tiene muchos niveles, por lo que tendremos que utilizar un instrumento más específico para

medir esta creencia. Existen grandes diferencias entre la opinión de ambos actores, sobre la clase de EF como la clase del profesor de grupo.

5.3.2 Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado

Gráfica 45: Valor respeto, creencias del respeto a reglas



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 45, podemos observar que los alumnos dicen respetar las reglas en un 79.3% a diferencia del profesorado 59.8%; el profesorado en un 38.4% dice que las respetan algunas veces, a diferencia del alumnado en un 19.8%; el profesorado en un 1.8% dice que el alumnado no respeta las reglas, a diferencia de la opinión del alumnado .8%.

Tabla 42. Valor respeto, creencias en el respeto a las reglas

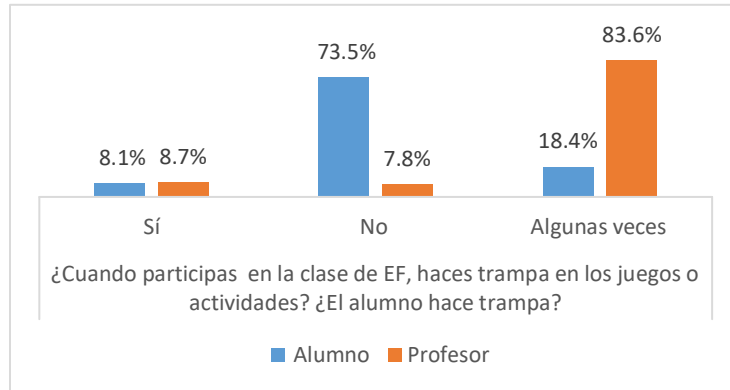
		¿Respetas las reglas del juego que pone el profesor (a) de educación física?			
		Sí	No	Algunas veces	Total
Alumno	n	2860	30	715	3605
	%	74.8%	.8%	18.7%	94.3%
	RTC	6.8*	-1.5	-6.5*	
Profesor	n	131	4	84	219
	%	3.4%	.1%	2.2%	5.7%
	RTC	-6.8*	1.5	6.5*	
Chi ²	p-valor	.000			
V Cramer	valor	.110			
RTC	*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

Estadísticamente en la tabla 42, hay una relación altamente significativa ($\text{Chi}^2=.000$) entre las opiniones; la fuerza de asociación ($\text{VC}=.110$) es baja. Los RTC, comprueban una mayor proporción de lo esperado de casos observados de alumnado ($\text{RTC}=6.8$) que dice si respetar las reglas, y una menor proporción de casos esperados ($\text{RTC}=-6.5$) que dicen

respetar las reglas algunas veces. En la opinión del profesorado, hay una proporción de casos observados menor de lo esperado (RTC=-6.8) que dicen que el alumnado si respeta las reglas; y existe mayor proporción de casos de lo esperado (RTC=6.5) donde, el profesorado piensa que el alumnado respeta las reglas algunas veces. No hay diferencia significativa en la opción del no respeto a las reglas.

Gráfica 46: Percepción de juego limpio: Alumnado y Profesorado



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 46, podemos observar que no hay diferencia en la percepción de alumnos 8.1% y profesores 8.7%, en la respuesta de si hacer trampa en las actividades; sin embargo, en las opciones de no hacer trampa, hay diferencia de opiniones, con un 73.5% el alumnado dice no hacer trampa, a diferencia del profesorado 7.8%; también existe una marcada diferencia, donde el profesorado con un 83.6% dice que algunas veces hacen trampa los alumnos y estos solo piensan que algunas veces en un 18.4%.

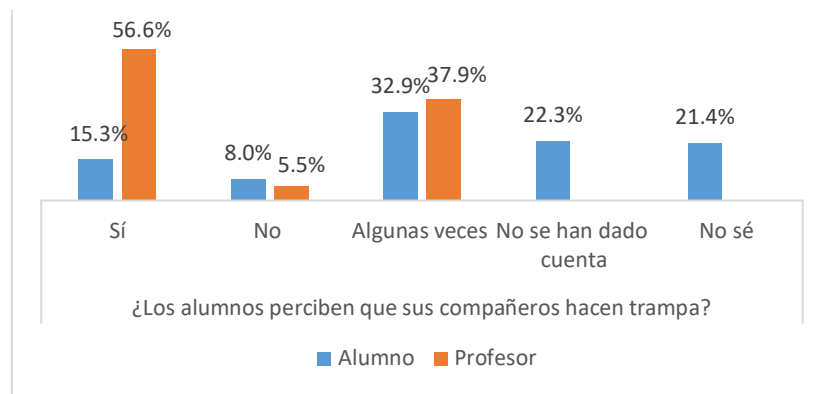
Tabla 43. Percepción del juego limpio: trampa

		¿Cuándo participas en la clase de EF, haces trampa en los juegos o actividades?			
		Si	No	Algunas veces	Total
Alumno	n	291	2654	664	3609
	%	7.6%	69.3%	17.3%	94.3%
	RTC	-.3	20.6*	-22.6*	
Profesor	n	19	17	183	219
	%	.5%	.4%	4.8%	5.7%
	RTC	.3	-20.6*	22.6*	
Chi ²	p-valor .000				
V Cramer	valor .370				
RTC	*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 43, comprobamos que es altamente significativa la diferencia de percepción ($\chi^2=.000$) entre las opiniones. La fuerza de asociación ($VC=.370$) es moderada. Los RTC, comprueban una mayor proporción de lo esperado de casos observados de alumnado ($RTC=20.6$) que dice no hacer trampa, y una menor proporción de casos esperados ($RTC=-22.6$) que dicen que algunas veces no hacen trampa. En la opinión del profesorado, hay una proporción de casos observados menor de lo esperado ($RTC=-20.6$) que dicen que el alumnado no hace trampa; y existe mayor proporción de casos de lo esperado ($RTC=22.6$) donde, el profesorado piensa que el alumnado algunas veces hace trampa. No hay diferencia significativa entre los actores en la opción de si hacer trampa. No hay acuerdo en los involucrados, por lo que podemos suponer, que hace falta medir esas actitudes durante clase, buscar acuerdos entre los participantes y hacer más explícitas las reglas.

Gráfica 47: Percepciones de los demás en el hacer trampa



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 47, podemos observar que hay diferencia en la percepción de alumnado y profesorado, el 56.6% de profesores dicen que los alumnos si perciben esta acción y el 37.9% dicen que algunas veces, pero los alumnos piensan de forma inversa, solo el 15.3% dice que, si lo percibe, el 32.9% que algunas veces, pero existe un 43.7% de alumnos que no se fijan en los otros ya que no saben o no se han dado cuenta si hacen alguna trampa en los juegos.

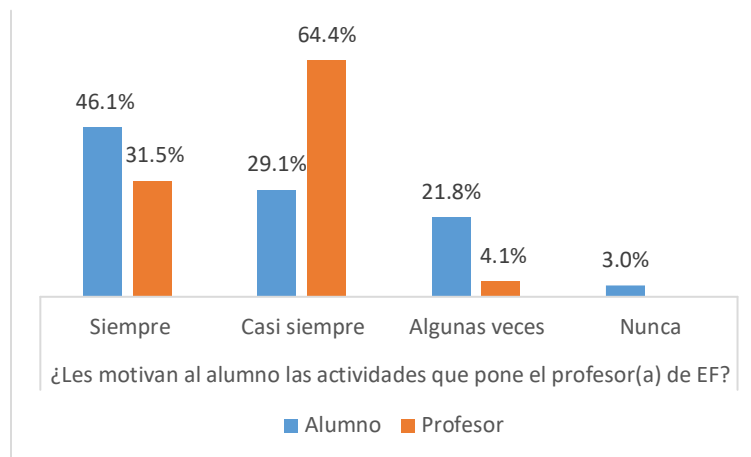
Tabla 44. Percepciones de los demás en el hacer trampa

		¿Los alumnos perciben que sus compañeros hacen trampa?					
		Sí	No	Algunas veces	No se han dado cuenta	No sé	Total
Alumno	n	555	290	1192	806	776	3619
	%	14.5%	7.6%	31.1%	21.0%	20.2%	94.3%
	RTC	-15.5*	1.4	-1.5	7.9*	7.7*	
Profesor	n	124	12	83	0	0	219
	%	3.2%	.3%	2.2%	0.0%	0.0%	5.7%
	RTC	15.5*	-1.4	1.5	-7.9*	-7.7*	
Chi ²	p-valor .000						
V Cramer	valor .279						
RTC	*Valores significativos 1.96						

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 44, comprobamos que es altamente significativa la diferencia de percepción ($\chi^2=.000$) entre las opiniones. La fuerza de asociación ($VC=.279$) es baja. Los RTC, comprueban que en el alumnado existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=-15.5$) que dice que sus compañeros si hacen trampa, y una mayor proporción de casos esperados ($RTC=7.9$) que dicen que no sean dado cuenta si hacen trampa, y también mayores casos ($RTC=7.7$) en la opción no sé si hacen trampa. En la opinión del profesorado, hay una proporción de casos observados mayor de lo esperado ($RTC=15.5$) que dicen que el alumnado si percibe que sus compañeros hacen trampa; y existe menor proporción de casos de lo esperado ($RTC=-7.9$) donde, el profesorado asegura que el alumnado no se da cuenta de los demás, o ($RTC=-7.7$) simplemente no sabe. Encontrando estas relaciones altamente significativas por la diferencia de percepción; ya que la mayor parte del profesorado opina que los alumnos si perciben que sus compañeros si hacen trampa la mayor parte de las veces y son muy pocos los que no se dan cuenta.

Gráfica 48: Motivación en la interacción alumnado profesorado



Fuente: Elaboración propia

Los resultados en la gráfica 48, indican una diferencia entre los dos pensamientos, los profesores (31.5%) creen que los alumnos siempre están motivados y los alumnos (46.1%) lo están en un mayor porcentaje; aunque, en la respuesta de casi siempre, se eleva el pensar de los profesores (64.4%) y baja el de los alumnos (29.1%) y el de motivados algunas veces (21.8%); el profesorado nunca piensa que el alumnado este desmotivado, sin embargo, hay un 3% de alumnos que dicen estarlo.

Tabla 45. Motivación en la interacción alumnado profesorado

		¿Les motivan al alumno las actividades que pone el profesor(a) de EF?					
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total	
Alumno	n	1669	1052	787	110	3618	
	%	43.5%	27.4%	20.5%	2.9%	94.3%	
	RTC	4.2*	-11.0*	6.3*	2.6*		
Profesor	n	69	141	9	0	219	
	%	1.8%	3.7%	.2%	0.0%	5.7%	
	RTC	-4.2*	11.0*	-6.3*	-2.6*		
Chi ²	p-valor .000						
V Cramer	valor .110						
RTC	*Valores significativos [1.96]						

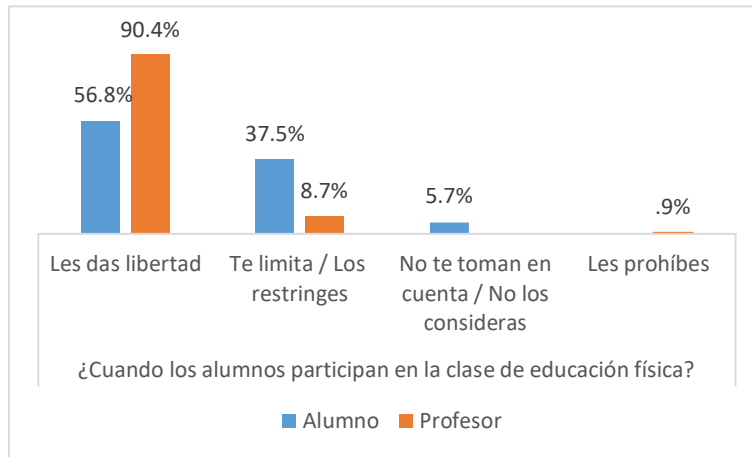
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 45, comprobamos que es altamente significativa la diferencia de percepción ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($V=.110$) es baja. Los RTC, arrojan que, en el alumnado, existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=4.2$) que dicen, que las actividades siempre les motivan; y existe menor proporción de casos de lo esperado ($RTC=-11.0$) que casi siempre les motivan; una mayor proporción de casos esperados ($RTC=6.3$) en algunas veces le motivan y en la opción nunca les motivan las actividades ($RTC=2.6$). En el profesorado, existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=-4.2$) que dicen, que las actividades siempre les motivan, ($RTC=-6.3$) que algunas veces le motivan y ($RTC=-2.6$) en la opción nunca les motivan las actividades, y existe una mayor proporción de casos de lo esperado ($RTC=11.0$) que casi siempre les motivan. No hay acuerdo en los actores, para medir el nivel de motivación y especificar las diferencias, podríamos utilizar otro instrumento más específico para ello.

En la gráfica 49, podemos apreciar los extremos de pensamiento sobre la libertad en la clase de EF, casi la totalidad de los profesores (90.4%) piensan que en la clase hay

libertad para el alumno, solo un 8.7% comentan que los restringen, sin embargo, los alumnos piensan (56.8%) que hay libertad, un 37.5% que considera que se les restringe, y un 6.6% que sienten no ser tomados en cuenta o que se prohíbe hacer cosas.

Gráfica 49: Libertad - restricción en la clase de EF



Fuente: Elaboración propia

Tabla 46. Libertad- restricción en la participación en clase

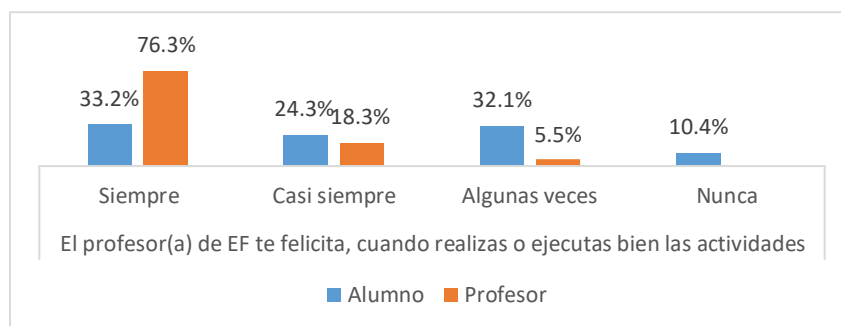
		¿Cuándo los alumnos participan en la clase de educación física?				
		Te/ Les das libertad	Te limita / Los restringes	No te toman en cuenta	Te/ Les prohíbes	Total
Alumno	n	2055	1358	206	0	3619
	%	53.5%	35.4%	5.4%	0.0%	94.3%
	RTC	-9.8*	8.6*	3.6*	-5.8*	
Profesor	n	198	19	0	2	219
	%	5.2%	.5%	0.0%	.1%	5.7%
	RTC	9.8*	-8.6*	-3.6*	5.8*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .186					
RTC	*Valores significativos 1.96					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 46, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.186$) es baja. Los RTC, arroja en el alumnado, que existe una menor proporción de lo esperado de casos observados que dicen, que se les da libertad ($RTC=-9.8$), y que se les prohíbe hacer ($RTC=-5.8$); por otro lado, existe una mayor proporción de casos de lo esperado ($RTC=8.6$) que creen que se les restringe, y ($RTC=3.6$) que no se les toma en cuenta. En el profesorado, existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=9.8$) que dicen, que si les da libertad; y ($RTC=5.8$) que les prohíbe hacer; también, existe una menor proporción de casos de lo esperado ($RTC=-8.6$) que dicen restringir la actividad, ($RTC=-3.6$) que no toma en cuenta

al alumnado. En este sentido y dada la experiencia en la observación de la planeación de la clase de los profesores; el estilo de enseñanza más utilizado es mando directo, por lo que podemos no considerar que haya esa libertad, o que sea una libertad a medias, o restringida como lo observan los alumnos. Es importante hacer notar que en la discusión de grupo con profesores se dejó en duda o aclaró, como se entiende la libertad y que se entiende por prohibición, desde que perspectiva se maneja y hasta donde el respeto a las reglas es prohibición.

Gráfica 50: Motivación - reconocimiento en la acción



Fuente: Elaboración propia

En relación a la gráfica 50, las opiniones de los encuestados observan diferencias en las opciones de siempre, algunas veces y nunca; los profesores consideran en un alto porcentaje (76.3%) que siempre felicitan al alumno en la realización de actividades, mientras los alumnos opinan (33.2%) que siempre los felicitan; el 18.3% del profesorado casi siempre o 5.5% algunas veces felicita al alumno; y es en estas opciones donde la mayor parte del alumnado (56.4%) decide que su profesor lo felicita, pero también hay un 10.4% que percibe que no se le felicita nunca.

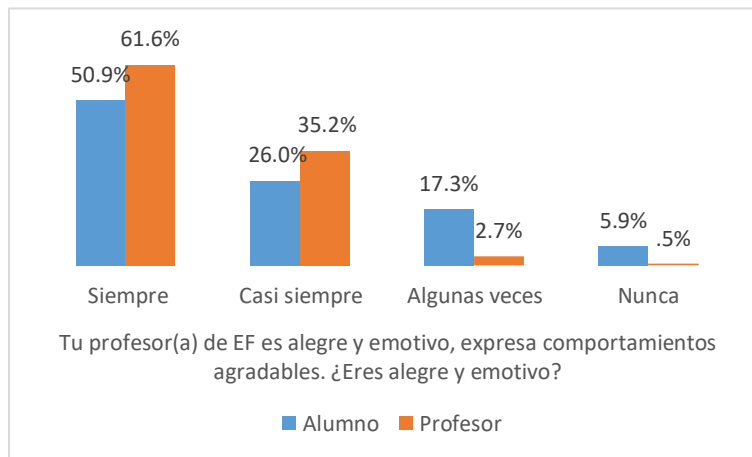
Tabla 47. Motivación – reconocimiento en la acción

		El profesor(a) de EF te felicita, cuando realizas o ejecutas bien las actividades				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total
Alumno	n	1202	880	1163	377	3622
	%	31.3%	22.9%	30.3%	9.8%	94.3%
	RTC	-12.9*	2.0*	8.3*	5.0*	
Profesor	n	167	40	12	0	219
	%	4.3%	1.0%	.3%	0.0%	5.7%
	RTC	12.9*	-2.0*	-8.3*	-5.0*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .217					
RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 47, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.217$) es baja. Los RTC, arroja en el alumnado, que existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=-12.9$) que dicen, que siempre les felicita; y existe una mayor proporción de casos de lo esperado en las opciones casi siempre les felicita ($RTC=2.0$) algunas veces les felicita, ($RTC=8.3$) nunca les felicita ($RTC=5.0$). En el profesorado, existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=12.9$) que dicen, que siempre les felicita; y existe una menor proporción de casos de lo esperado en las opciones casi siempre les felicita ($RTC=-2.0$) algunas veces les felicita, ($RTC=-8.3$) nunca les felicita ($RTC=-5.0$). El profesorado expresa un alto sentido de apoyo intrínseco al alumno, aunque este no lo percibe del mismo modo.

Gráfica 51: Expresión de actitudes - emociones positivas



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la gráfica 51, existen opiniones muy similares entre los encuestados, en relación con las actitudes alegres y emotivas sobre el profesor; ya que el 96.8% del profesorado considera tener esas actitudes siempre y casi siempre en clase, mientras el alumnado en un 76.9% piensa lo mismo. En las opciones de algunas veces el profesorado (2.7%) piensa que lo es, y (.5%) piensan que nunca; pero el alumnado (17.3%) dice que algunas veces el profesor es alegre y hay una percepción del 5.9% que dice que nunca presenta esas emociones.

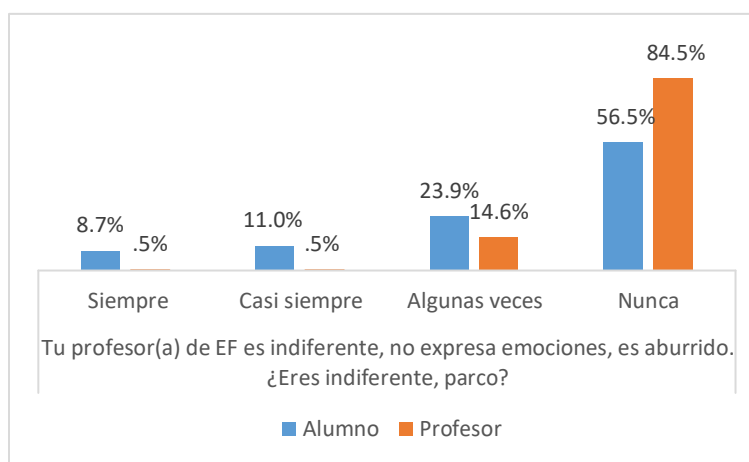
Tabla 48. Expresión de actitudes - emociones positivas

		Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables					
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total	
Alumno	n	1840	939	624	212	3615	
	%	48.0%	24.5%	16.3%	5.5%	94.3%	
	RTC	-3.1*	-3.0*	5.6*	3.4*		
Profesor	n	135	77	6	1	219	
	%	3.5%	2.0%	.2%	.0%	5.7%	
	RTC	3.1*	3.0*	-5.6*	-3.4*		
Chi ²	p-valor .000						
V Cramer	valor .113						
RTC	*Valores significativos [1.96]						

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 48, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.113$) es baja. Los RTC, arroja en el alumnado, que existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=-3.1$) que dicen, que su profesor es alegre y emotivo, y ($RTC=-3.0$) y que casi siempre es alegre y emotivo; y existe una mayor proporción de casos de lo esperado en las opciones de algunas veces es alegre y emotivo ($RTC=5.6$) y nunca es alegre y emotivo ($RTC=3.4$). En el profesorado, existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=3.1$) que dicen, que siempre es alegre y emotivo, y ($RTC=3.0$) que casi siempre es alegre y emotivo; y existe una menor proporción de casos de lo esperado en las opciones de algunas veces les felicita ($RTC=-5.6$) y nunca es alegre y emotivo ($RTC=-3.4$). Existe mayor nivel de emotividad en la percepción por el profesorado sobre la actividad del alumnado.

Gráfica 52: Expresión actitudes - emociones negativas



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 52, se expresa el sentido de las expresiones negativas en la clase de EF, las percepciones del alumnado 19.7% dicen que los profesores son indiferentes y aburridos siempre y casi siempre, a diferencia del profesorado 1% considera serlo; el alumnado 23.9% considera que algunas veces, por el 14.6% del profesorado; mientras el profesorado 84.5% considera no ser aburrido nunca, el alumnado 56.5% lo confirma.

Tabla 49. Expresión de actitudes - emociones negativas

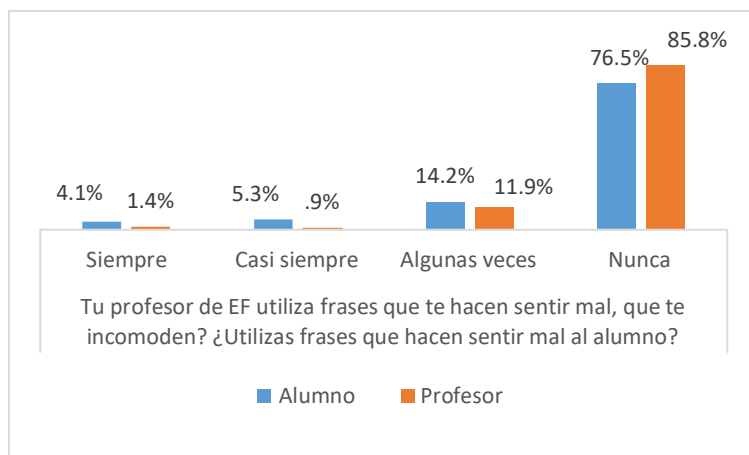
		Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total
Alumno	n	313	396	862	2040	3611
	%	8.2%	10.3%	22.5%	53.3%	94.3%
	RTC	4.3*	5.0*	3.1*	-8.1*	
Profesor	n	1	1	32	185	219
	%	.0%	.0%	.8%	4.8%	5.7%
	RTC	-4.3*	-5.0*	-3.1*	8.1*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .139					
RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

Se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\text{Chi}^2=.000$). La fuerza de asociación ($\text{VC}=.139$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($\text{RTC}=4.3$) que dicen, que siempre es indiferente, ($\text{RTC}=5.0$) que casi siempre es indiferente, y ($\text{RTC}=3.1$) que algunas veces es indiferente, y menor proporción de casos de lo esperado ($\text{RTC}=-8.1$) de que nunca es indiferente. En el profesorado; existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($\text{RTC}=-4.3$) que dicen, que siempre son indiferentes, ($\text{RTC}=-5.0$) que casi siempre son indiferentes, y ($\text{RTC}=-5.6$) que algunas veces son indiferente, y mayor proporción de casos de lo esperado ($\text{RTC}=8.1$) de que nunca son indiferentes. Las diversas miradas de los actores confirman que no hay acuerdo entre ellos y que hay sentires de las actitudes negativas de una parte del profesorado.

En la gráfica 53, se expresan las percepciones de los encuestados referidas a la utilización de lenguaje discriminatorio, el 9.4% de los alumnos dicen que los profesores lo utilizan siempre y casi siempre, a diferencia del profesorado que solo el 1.4% considera hacerlo; el 14.2% de alumnado considera que algunas veces lo utiliza, por el 11.9% del profesorado que lo confirman; en general el 85.8% del profesorado no utiliza este tipo de frases y el alumnado en un 76.5% lo confirma.

Gráfica 53: Formas de expresión negativas



Fuente: Elaboración propia

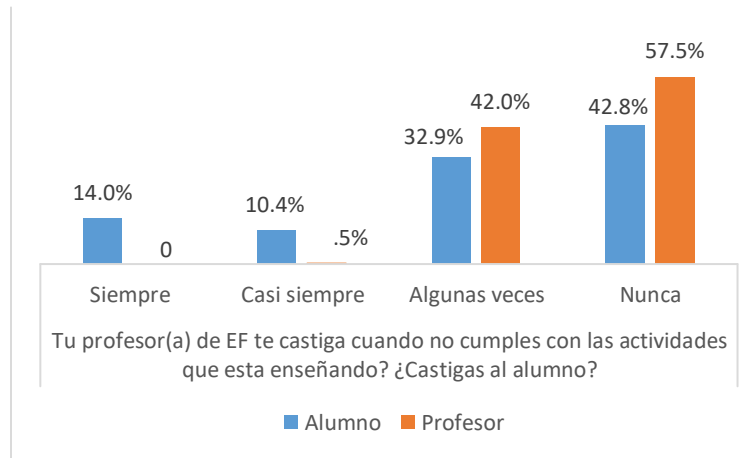
Tabla 50. Formas de expresión negativas

		Tu profesor de EF ¿utiliza frases que te hacen sentir mal, que te incomoden?				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total
Alumno	n	147	191	513	2771	3622
	%	3.8%	5.0%	13.4%	72.1%	94.3%
	RTC	2.0*	2.9*	.9	-3.2*	
Profesor	n	3	2	26	188	219
	%	.1%	.1%	.7%	4.9%	5.7%
	RTC	-2.0*	-2.9*	-.9	3.2*	
Chi ²	p-valor .002					
V Cramer	valor .062					
RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 50, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.002$). La fuerza de asociación ($V=.062$) es muy pequeña. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados que dicen, que siempre ($RTC=2.0$) y casi siempre ($RTC=2.9$) utiliza frases que hacen sentir mal, y una menor proporción de casos de lo esperado ($RTC=-3.2$) de que nunca utiliza frases que hacen sentir mal. En el profesorado; existe una menor proporción de lo esperado de casos observados que siempre ($RTC=-2.0$) y casi siempre ($RTC=-2.9$) utilizan frases que hacen sentir mal al alumnado, y una mayor proporción de casos de lo esperado ($RTC=3.2$) de que nunca utilizan frases que hacen sentir mal. El profesorado valora más positivamente el no utilizar este tipo de frases.

Gráfica 54: Castigos por incumplimiento



Fuente: Elaboración propia

Al observar la gráfica 54, se expresa que el 24.4% de los alumnos dicen que los profesores los castigan siempre y casi siempre, a diferencia del .5% del profesorado que considera hacerlo; el alumnado en un 32.9% expresa a que algunas veces los castigan y el 42% del profesorado lo confirman; sin embargo, el 57.5% del profesorado expresa que no los castigan y el 42.8% de alumnado lo confirma.

Tabla 51. Castigos por incumplimiento

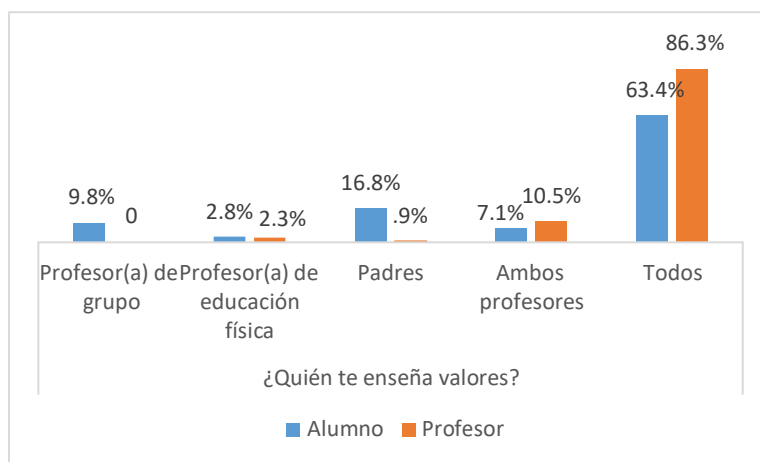
		Tu profesor(a) de EF ¿te castiga cuando no cumples con las actividades que está enseñando?				Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	
Alumno	n	503	372	1182	1537	3594
	%	13.2%	9.8%	31.0%	40.3%	94.3%
	RTC	5.9*	4.8*	-2.8*	-4.3*	
Profesor	n	0	1	92	126	219
	%	0.0%	.0%	2.4%	3.3%	5.7%
	RTC	-5.9*	-4.8*	2.8*	4.3*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .132					
RTC	*Valores significativos [1.96]					

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 51, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.132$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados que dicen, que siempre ($RTC=5.9$) y casi siempre ($RTC=4.8$) los castiga, y una menor proporción de casos de lo esperado, que dicen que algunas veces ($RTC=-2.8$) y nunca ($RTC=-4.3$) los castiga. En el profesorado; existe una menor proporción de lo esperado de

casos observados que siempre (RTC=-5.9) y casi siempre (RTC=-4.8) castiga al alumnado, y una mayor proporción de casos de lo esperado, que dicen que algunas veces (RTC=2.8) o nunca (RTC=4.3) castiga al alumnado. Aunque un porcentaje de profesores dice no utilizar el castigo nunca, hay un importante porcentaje que, si lo usan algunas veces como forma de control, confirmando la percepción del alumno de que si son castigados muchas veces. Es importante hacer notar, que en el grupo de discusión del profesorado se discutió sobre cómo se percibe el castigo, y que tipos de castigo se utilizan en la clase.

Gráfica 55: Los valores y su enseñanza



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 55, se expresan las comparaciones de las creencias de quienes enseñan valores; los actores que tienen una visión amplia de la pregunta opinan que todos los que están enunciados, el alumnado en un 63.4% y el profesorado en un mayor rango con el 86.3%. Los que individualizan la respuesta a un actor; el alumnado focaliza que son los padres con un 16.8%, ambos profesores 7.1%, el profesor de grupo en un 9.8% y el profesor de EF en un 2.8%. Del profesorado que individualiza su respuesta, opina que son ambos profesores 10.5%, el profesor EF 2.3%, los padres .9% y no consideran al profesor de grupo.

En la tabla 52, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.139$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados (RTC=4.9) que le enseñan valores el profesor de grupo, y (RTC=6.3) los padres; y en una menor

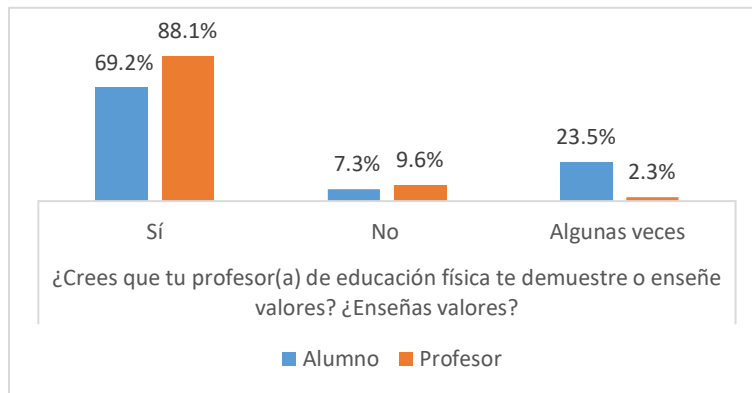
proporción de casos de lo esperado (RTC=-6.9), dicen que todos los actores. En el profesorado; existe una menor proporción de lo esperado de casos observados (RTC=-4.9) que el profesor de grupo enseñe valores, y (RTC=-6.3) los padres; y en una mayor proporción de casos de lo esperado (RTC=6.9), dicen que todos los actores. El profesorado tiene una visión más totalitaria que todos enseñan valores, el alumnado le da mayor porcentaje al profesor de grupo que al profesor de EF, y los profesores de EF no le dan tanto crédito al profesor de grupo; probablemente, los que focalizaron su respuesta en un solo actor, no consideran que todos enseñen valores. En general ambos actores tienen una perspectiva positiva sobre las personas que enseñan valores.

Tabla 52. Los valores y su enseñanza

	¿Quién te enseña valores?						Total
	Profesor(a) de grupo	Profesor(a) de educación física	Padres	Ambos profesores	Todos		
Alumno	n	355	101	610	258	2297	3621
	%	9.2%	2.6%	15.9%	6.7%	59.8%	94.3%
	RTC	4.9*	.4	6.3*	-1.9	-6.9*	
Profesor	n	0	5	2	23	189	219
	%	0.0%	.1%	.1%	.6%	4.9%	5.7%
	RTC	-4.9*	-.4	-6.3*	1.9	6.9*	
Chi ²	p-valor .000						
V Cramer	valor .139						
RTC	*Valores significativos 1.96						

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 56: Percepción de enseñanza de valores: alumnado y profesorado



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 56, se representa la percepción en la enseñanza de los valores, el profesorado considera que si en un 88.1%, y algunas veces en un 2.3%, el alumnado dice si

en un 69.2%, y algunas veces en un 23.5%; en el caso de no enseñar valores, es un 9.6% de profesorado y un 7.3% de alumnado que dicen no creer que se enseñe valores.

A las dos siguientes preguntas que se hicieron con relación a: ¿Crees que tu profesor(a) de EF enseñe valores/ o enseñas valores? ¿El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar/ Pones el ejemplo con la práctica de algunos valores?, la respuesta de ambos actores fue muy consistente, y solo presentan pequeñas diferencias entre las tres preguntas como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 53. Percepción de enseñanza de valores

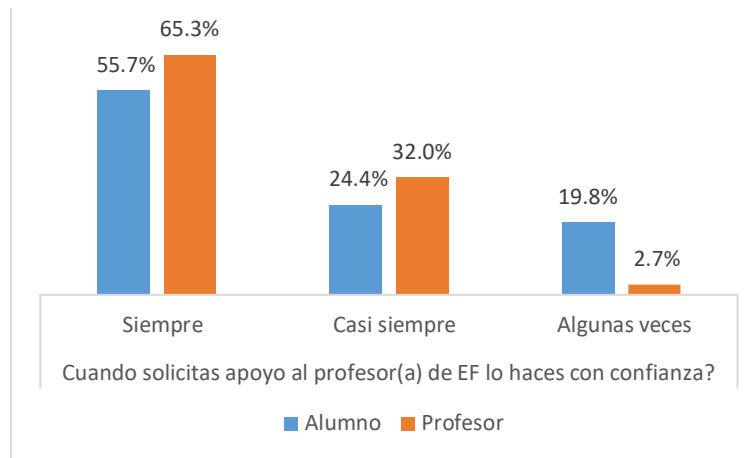
		¿Crees que tu profesor(a) de educación física te demuestre o enseñe valores?				
		Si	No	Algunas veces	Total	
Alumno	n	2499	262	850	3611	
	%	65.2%	6.8%	22.2%	94.3%	
	RTC	-5.9*	-1.3	7.3*		
Profesor	n	193	21	5	219	
	%	5.0%	.5%	.1%	5.7%	
	RTC	5.9*	1.3	-7.3*		
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .119					
RTC	*Valores significativos 1.96					
		¿Crees que durante la clase de EF te enseñen valores?				
		Si	No	Algunas veces	Total	
Alumno	n	2181	1124	308	3613	
	%	56.9%	29.3%	8.0%	94.3%	
	RTC	-2.0*	1.6	.9		
Profesor	n	147	57	15	219	
	%	3.8%	1.5%	.4%	5.7%	
	RTC	2.0*	-1.6	-.9		
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .032					
RTC	*Valores significativos 1.96					
		El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar, él pone el ejemplo con la práctica de algunos valores				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total
Alumno	n	1903	893	671	151	3618
	%	49.6%	23.3%	17.5%	3.9%	94.3%
	RTC	-2.3*	-3.3*	5.3*	3.1*	
Profesor	n	133	76	10	0	219
	%	3.5%	2.0%	.3%	0.0%	5.7%
	RTC	2.3*	3.3*	-5.3*	-3.1*	
Chi ²	p-valor .000					
V Cramer	valor .105					
RTC	*Valores significativos 1.96					

Fuente: Elaboración propia

Al interpretar la primera pregunta, en la tabla 53, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\text{Chi}^2=.000$). La fuerza de asociación ($\text{VC}=.119$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($\text{RTC}=-5.9$) que cree que, si se demuestran valores por el profesorado, y

en una mayor proporción de casos de lo esperado (RTC=7.3) consideran que algunas veces se demuestran los valores. En el profesorado; existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados (RTC=5.9) que cree que, si se demuestran valores por el profesorado, y en una menor proporción de casos de lo esperado (RTC=-7.3) que consideran que algunas veces se demuestran los valores. En general, los profesores consideran que, si enseñan valores, mientras los alumnos lo perciben, pero no en esa medida.

Gráfica 57: Valor confianza



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 57, en relación a si hay confianza al solicitar el apoyo del profesor; los profesores piensan que siempre en un 65.3%, a diferencia de los alumnos 55.7%; el 32% del profesorado consideran que casi siempre existe confianza, a diferencia del 24.4% del alumnado; y el alumnado en un 19.8% expresa que solo algunas veces, a diferencia de la opinión del 2.7% del profesorado.

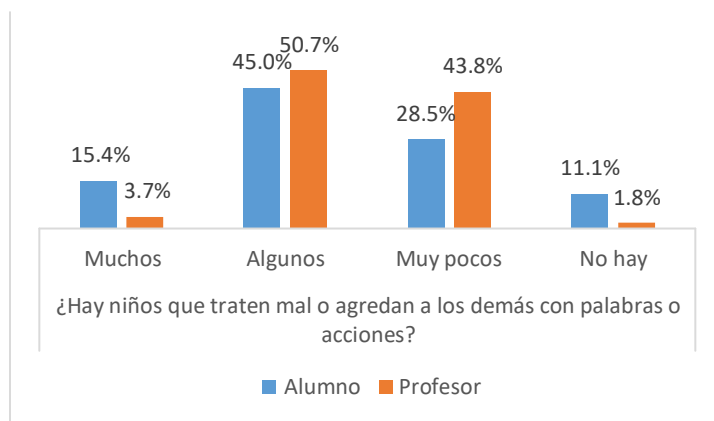
Tabla 54. Valor confianza

		Cuando solicitas apoyo al profesor(a) de EF lo haces con confianza?			
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Total
Alumno	n	1879	824	668	3371
	%	52.3%	23.0%	18.6%	93.9%
	RTC	-2.8*	-2.5*	6.3*	
Profesor	n	143	70	6	219
	%	4.0%	1.9%	.2%	6.1%
	RTC	2.8*	2.5*	-6.3*	
Chi ²	p-valor .000				
V Cramer	valor .105				
RTC	*Valores significativos 1.96				

Fuente: Elaboración propia

Se comprueba en la tabla 54, que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.105$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una menor proporción de lo esperado de casos observados que dicen que siempre ($RTC=-2.8$) y casi siempre ($RTC=-2.5$) solicitan el apoyo al profesorado con confianza; y en una mayor proporción de casos de lo esperado ($RTC=6.3$) dicen que algunas veces lo hacen. En el profesorado; existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados que dicen que siempre ($RTC=2.8$) y casi siempre ($RTC=2.5$) el alumnado le solicita el apoyo con confianza; y en una menor proporción de casos de lo esperado ($RTC=-6.3$) dicen que algunas veces lo hacen. El profesorado siente que inspira confianza siempre, pero los alumnos no lo consideran en esa proporción.

Gráfica 58: . Convivencia y violencia escolar



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 58, en relación a la percepción de la convivencia y violencia escolar se demuestra que los alumnos (15.4%) dicen que hay muchos niños que tratan mal, a diferencia de los profesores (3.7%); la mayor parte del profesorado (94.5%) considera que solo hay algunos o muy pocos niños que agreden, a diferencia del alumnado (73.5%); el profesorado (1.8%) opina que no hay niños que traten mal, a diferencia del alumnado (11.1%) que si percibe niños que agreden.

En la tabla 55, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.118$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=4.8$) que consideran que hay muchos niños que tratan mal o agreden; una menor

proporción de casos de lo esperado (RTC=-4.8), dicen que hay pocos niños que tratan mal o agreden; y una mayor proporción de lo esperado de casos observados (RTC=4.3) que consideran que no hay niños que tratan mal o agreden.

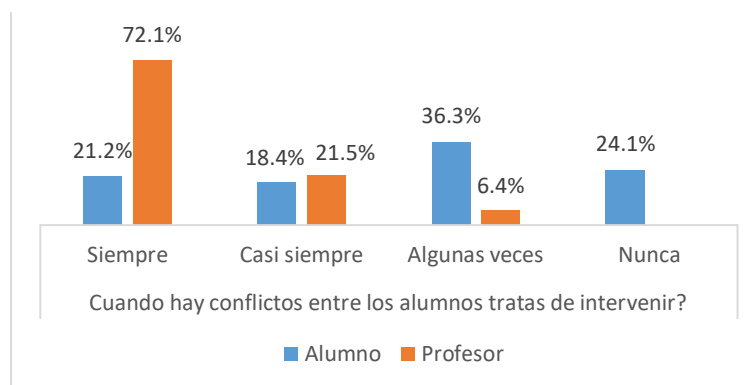
Tabla 55. Convivencia y violencia escolar

		¿Hay niños que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones?				
		Muchos	Algunos	Muy pocos	No hay	Total
Alumno	n	556	1630	1033	400	3619
	%	14.5%	42.5%	26.9%	10.4%	94.3%
	RTC	4.8*	-1.6	-4.8*	4.3*	
Profesor	n	8	111	96	4	219
	%	.2%	2.9%	2.5%	.1%	5.7%
	RTC	-4.8*	1.6	4.8*	-4.3*	
Chi ²		p-valor .000				
V Cramer		valor .118				
RTC		*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

En el caso del profesorado en la misma tabla 55, existe una menor proporción de lo esperado de casos observados (RTC=-4.8) que consideran que hay muchos niños que tratan mal o agreden; una mayor proporción de casos de lo esperado (RTC=4.8), que dicen que hay pocos niños que tratan mal o agreden; y una menor proporción de lo esperado de casos observados (RTC=-4.3) que consideran que no hay niños que tratan mal o agreden. El profesorado responde minimizando el hecho de agresión a los otros, como lo sienten los alumnos propiamente en su ambiente escolar; también puede ser que el alumnado que dice que no hay, es porque ellos probablemente son los agresores.

Gráfica 59: Intervención en conflictos



Fuente: Elaboración propia

En relación a la intervención por conflictos entre los alumnos se demuestra en la gráfica 59, que los alumnos (39.6%) dicen que intervienen siempre o casi siempre, a

diferencia de la mayor parte de los profesores (93.6%) que dicen que siempre o casi siempre intervienen; los alumnos (36.3%) perciben que el profesor interviene solo algunas veces, a diferencia de los profesores (6.4%); además un porcentaje considerable de alumnado (24.1%) dice que el profesorado nunca interviene cuando hay conflictos entre los niños.

Tabla 56. Intervención en conflictos

		¿Cuándo hay conflictos entre los alumnos tratas de intervenir?				
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Total
Alumno	n	768	666	1313	872	3619
	%	20.0%	17.4%	34.2%	22.7%	94.3%
	RTC	-17.1*	-1.1	9.0*	8.3*	
Profesor	n	158	47	14	0	219
	%	4.1%	1.2%	.4%	0.0%	5.7%
	RTC	17.1*	1.1	-9.0*	-8.3*	
Chi ²		p-valor .000				
V Cramer		valor .293				
RTC		*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

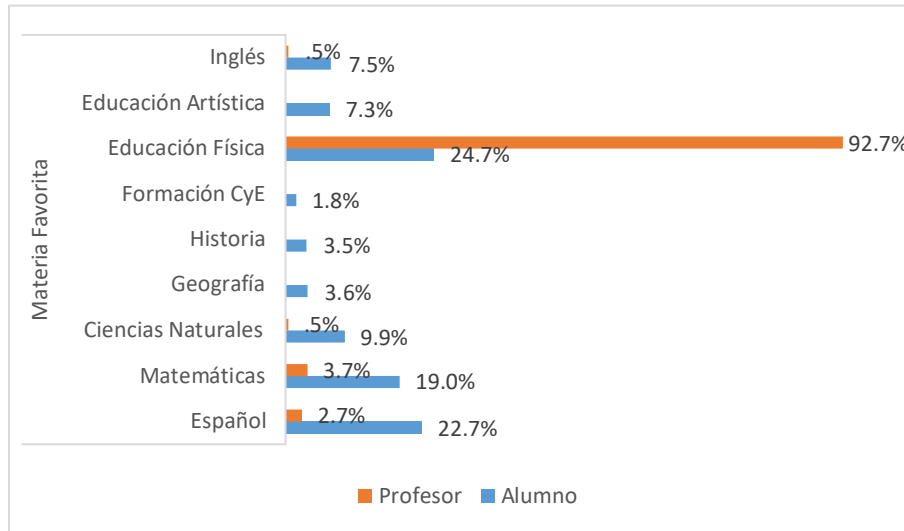
En la tabla 56, se comprueba que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($V_C=.293$) casi moderada. Los RTC arrojan: en el alumnado; que existe una menor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=-17.1$) que dicen que el profesorado siempre interviene en los conflictos; y en una mayor proporción de casos de lo esperado dicen que ($RTC=9.0$) algunas veces, o ($RTC=8.3$) nunca intervienen en los conflictos. En el profesorado; existe una mayor proporción de lo esperado de casos observados ($RTC=17.1$) que dicen que siempre intervienen en los conflictos entre alumnos; y en una menor proporción de casos de lo esperado dicen que ($RTC=-9.0$) algunas veces, o ($RTC=-8.3$) nunca intervienen en los conflictos. Cuando el profesorado dice intervenir siempre o casi siempre, el alumnado no lo perciben así, esto se asemejan a las personas que están en el campo de batalla y aquel que la mira de afuera.

5.3.3 Preferencia por las asignaturas

Como se demuestra en la gráfica 60, la primera opción que eligieron profesorado y alumnado en relación a las asignaturas favoritas fue: la Educación Física con un 24.7% de parte del alumnado y un 92.7% del profesorado; posteriormente el profesorado cree que les

gusta, en un 3.7% las Matemáticas, el 2.7% el Español, seguido de las Ciencias Naturales e Inglés con un .5%. Mientras el alumnado opina diferente, el 22.7% prefieren Español, 19% Matemáticas, 9.9% Ciencias Naturales, 7.5% Inglés, y 7.3% Educación Artística y así sucesivamente, hasta llegar a la que menos gusta Geografía, Historia y en último lugar la asignatura de Formación Cívica y Ética (1.8%).

Gráfica 60. Preferencia de asignatura primera opción



Fuente: Elaboración propia

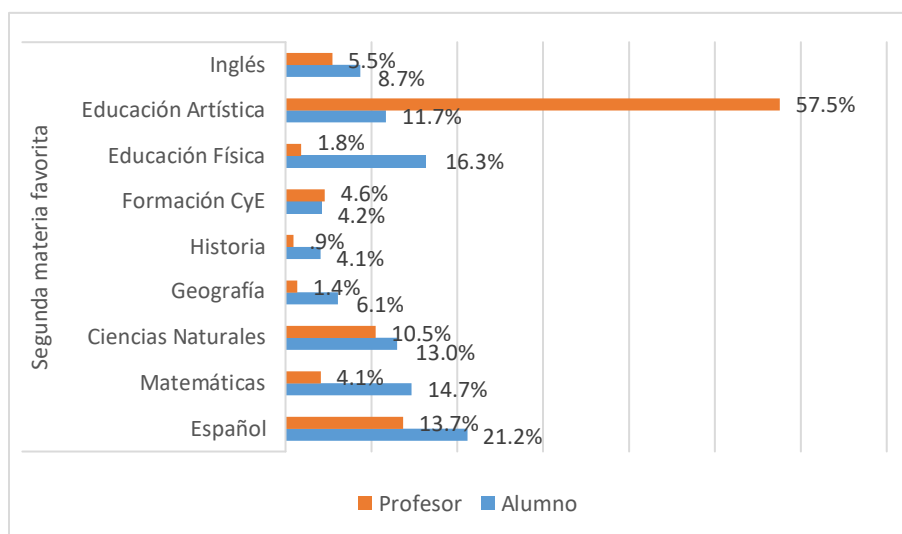
En la Tabla 57, se comprueba esta relación ante la preferencia por las asignaturas, la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.349$) moderada. Los RTC arrojan que existe una proporción mayor de lo esperado de casos observados del alumnado que prefieren las otras asignaturas, y una menor proporción de casos esperados ($RTC=-21.6$) en la asignatura de EF. En el caso de las creencias del profesorado, existe una proporción menor de lo esperado de casos observados en todas las asignaturas, y por supuesto, existe una mayor proporción de casos esperados ($RTC=21.6$) por la creencia que el alumnado prefiere la asignatura de EF. Considerando este análisis detallado en las relaciones significativas entre ambos actores, se esperaba esta percepción del profesorado, mas no la del alumnado; quienes eligen como preferida la asignatura de EF, pero con muy poca diferencia entre otras asignaturas. Esto nos invita a reflexionar que el profesor de EF no tiene claro, los gustos del alumnado en relación a lo que sucede en otras materias que están llamando su atención. El alumnado y profesorado no consideran la asignatura de Formación Cívica y Ética como importante, es la menos favorecida.

Tabla 57. Preferencia de asignaturas primera opción

Asignatura Favorita	Preferencia de asignatura				
			Alumno	Profesor	Total
Español	n		821	6	827
	%		21.4%	.2%	21.5%
Matemáticas	RTC		7.0*	-7.0*	
	n		687	8	695
	%		17.9%	.2%	18.1%
	RTC		5.7*	-5.7*	
Ciencias Naturales	n		358	1	359
	%		9.3%	.0%	9.3%
	RTC		4.7*	-4.7*	
	n		132	0	132
Geografía	%		3.4%	0.0%	3.4%
	RTC		2.9*	-2.9*	
Historia	n		126	0	126
	%		3.3%	0.0%	3.3%
	RTC		2.8*	-2.8*	
	n		65	0	65
Formación Cívica y Ética	%		1.7%	0.0%	1.7%
	RTC		2.0*	-2.0*	
Educación Física	n		895	203	1098
	%		23.3%	5.3%	28.6%
	RTC		-21.6*	21.6*	
	n		265	0	265
Educación Artística	%		6.9%	0.0%	6.9%
	RTC		4.1*	-4.1*	
Inglés	n		273	1	274
	%		7.1%	.0%	7.1%
	RTC		4.0*	-4.0*	
Chi ²		p-valor	.000		
V Cramer		valor	.349		
RTC		*Valores significativos	[1.96]		

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 61: Preferencia de asignatura segunda opción

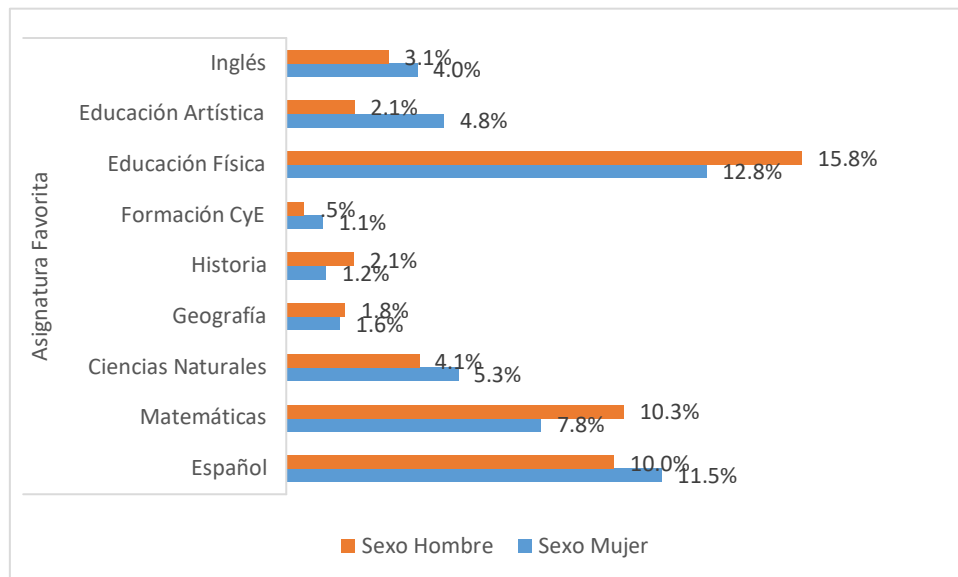


Fuente: Elaboración propia

Como se demuestra en la gráfica 61, la segunda opción de preferencia de las asignaturas favoritas del alumno, según los profesores es: Educación Artística (57.5%), Español (13.7%), Ciencias Naturales (10.5%), Inglés (5.5%), Formación Cívica y Ética (4.2%), Matemáticas (4.1%) y las demás. Según los alumnos es, Español (21.2%), Educación Física (16.3%), Matemáticas (14.7%), Ciencias Naturales (13%), Educación Artística (11.7%), Inglés (8.7%) y así sucesivamente, hasta llegar a la que menos gusta Geografía, Historia, y nuevamente queda en último lugar la asignatura de Formación Cívica y Ética (4.2%).

Se encontró una diferencia altamente significativa en la percepción de alumnado y profesorado, donde el estadístico χ^2 de Pearson arroja un p-valor de 0.000. No es fácil conocer todos los gustos de los alumnos, sin embargo, la percepción del profesorado está muy influenciada por su propia asignatura y por una muy cercana, la Educación Artística; el resto del alumnado vuelve a elegir la asignatura de Español como favorita y luego la EF, pero con muy poca diferencia entre otras asignaturas, como Matemáticas y Ciencias Naturales.

Gráfica 62: Asignatura favorita por género



Fuente: Elaboración propia

Se observa en la gráfica 62, que la asignatura de EF es la favorita de hombres (15.8%) y mujeres (12.8%), posteriormente se hace diferencia en el orden con las demás

asignaturas; (seguida Español para las mujeres (11.5%) Matemáticas para los hombres (10.3%), Español para los hombres (10%) Matemáticas para las mujeres (7.8%), y así sucesivamente hasta llegar a la última opción de mujeres (1.1%) y hombres (.5%) Formación Cívica y Ética, como la asignatura menos preferida. Debe haber algunas razones por las cuales ambos géneros rechacen la asignatura de Formación Cívica y Ética; probablemente, consista en el método de enseñanza, en los contenidos didácticos, habrá que investigar más a fondo al respecto, pero como punto de partida, podemos analizar las formas actuales de comportamiento en la familia, escuela y sociedad.

Tabla 58. Preferencia de asignaturas por género

		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Español	n	441	385	826
	%	11.5%	10.0%	21.5%
Matemáticas	RTC	2.1*	-2.1*	
	n	299	396	695
	%	7.8%	10.3%	18.1%
Ciencias Naturales	RTC	-4.2*	4.2*	
	n	202	156	358
	%	5.3%	4.1%	9.3%
Geografía	RTC	2.5*	-2.5*	
	n	63	69	132
	%	1.6%	1.8%	3.4%
Historia	RTC	-.6	.6	
	n	47	79	126
	%	1.2%	2.1%	3.3%
Formación Cívica y Ética	RTC	-2.9*	2.9*	
	n	43	21	64
	%	1.1%	.5%	1.7%
Educación Física	RTC	2.7*	-2.7*	
	n	493	605	1098
	%	12.8%	15.8%	28.6%
Educación Artística	RTC	-4.2*	4.2*	
	n	185	80	265
	%	4.8%	2.1%	6.9%
Inglés	RTC	6.6*	-6.6*	
	n	154	120	274
	%	4.0%	3.1%	7.1%
	RTC	2.1*	-2.1*	
Chi ²	p-valor .000			
V Cramer	valor .158			
RTC	*Valores significativos [1.96]			

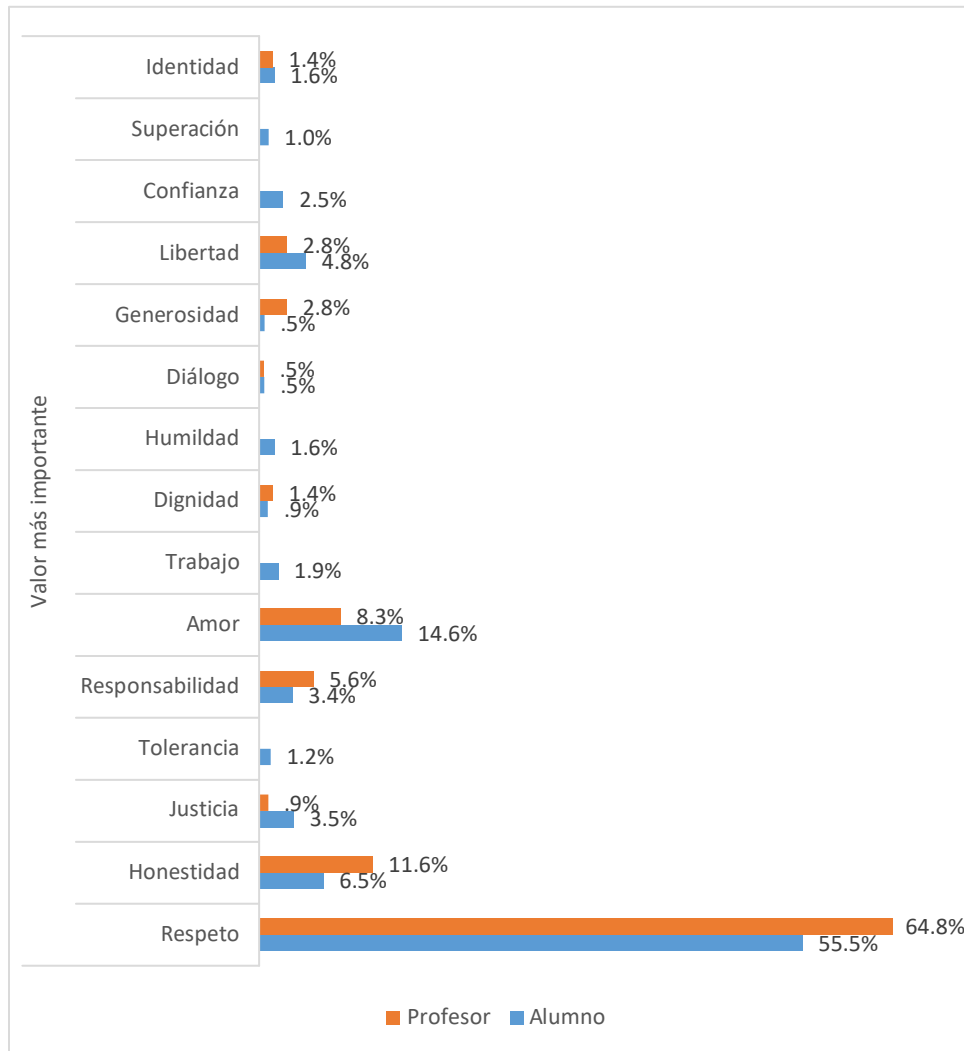
Fuente: Elaboración propia

Se comprueba en la Tabla 58, que la diferencia de percepción en mujeres y hombres es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.158$) es baja. Los RTC arrojan que existe una proporción mayor de lo esperado de casos observados de mujeres en la preferencia de las asignaturas, Español ($RTC=2.1$), Ciencias naturales ($RTC=2.5$), Formación Cívica y Ética ($RTC=2.7$), Educación Artística ($RTC=6.6$) e Inglés ($RTC=2.1$), y menores casos en hombres en esas asignaturas. También, existe una

proporción mayor de lo esperado de casos observados de hombres en la preferencia de las asignaturas, Matemáticas (RTC=4.2), Historia (RTC=2.9), Educación Física (RTC=4.2), y menores casos en mujeres en esas asignaturas.

5.3.4 Jerarquización de los valores.

Gráfica 63: Jerarquía de valores primera opción



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 63, podemos apreciar la jerarquización de valores, los valores más importantes desde los puntos de vista: del profesorado, está el respeto (64.8%) y para el alumnado, también respeto (55.5%); le siguen para profesorado, honestidad (11.6%) para alumnado, amor (14.6%); para profesorado, amor (8.3%); para alumnado, honestidad

(6.5%); para profesorado, responsabilidad (5.6%); para alumnado, libertad (4.8%); para profesorado, libertad y generosidad (2.8%); para alumnado, justicia (3.5%); para profesorado, tolerancia, superación, confianza y trabajo (2.7); para alumnado, responsabilidad (3.4%); para profesorado, identidad y dignidad (1.4%) para alumnado, confianza (2.5%); para profesorado, justicia (.9%); para alumnado, trabajo (1.9%); profesorado, diálogo y generosidad (.5%); para alumnado, identidad y humildad (1.6%); para alumnado, tolerancia (1.2%); para alumnado, superación (1%); para alumnado, dignidad (.9%); para alumnado, generosidad y diálogo (.5%). Se coincide en cuatro valores con porcentajes diferentes, se difiere en todos los demás; el profesorado da mayor importancia a los valores de respeto, honestidad, amor, responsabilidad, y libertad; y el alumnado considera más importantes, respeto, amor, honestidad, libertad y justicia. Es importante hacer notar que el valor diálogo para ambos encuestados se encuentra ubicado en la última posición de importancia.

Se comprueba en la Tabla 59, que la diferencia de percepción es altamente significativa ($\chi^2=.000$). La fuerza de asociación ($VC=.124$) es baja. Los RTC arrojan: en el alumnado; que hay una proporción mayor de lo esperado de casos observados en los valores de jJusticia (RTC=2.1), amor (RTC=2.6), trabajo (RTC=2.1) y confianza (RTC=2.3), y menor proporción de casos esperados en estos valores en el profesorado. También en el profesorado; se encontró una proporción mayor de lo esperado de casos observados en los valores de respeto (RTC=2.7), honestidad (RTC=2.8) y generosidad (RTC=3.9), y por supuesto menor proporción de casos esperados en estos valores en el alumnado.

Es importante hacer notar que ambos actores coinciden en el primer valor jerarquizado (respeto) con porcentajes diferentes, y en el último valor (diálogo), aun cuando este abre los caminos a la comunicación y concertación.

Tabla 59. Jerarquización de valores

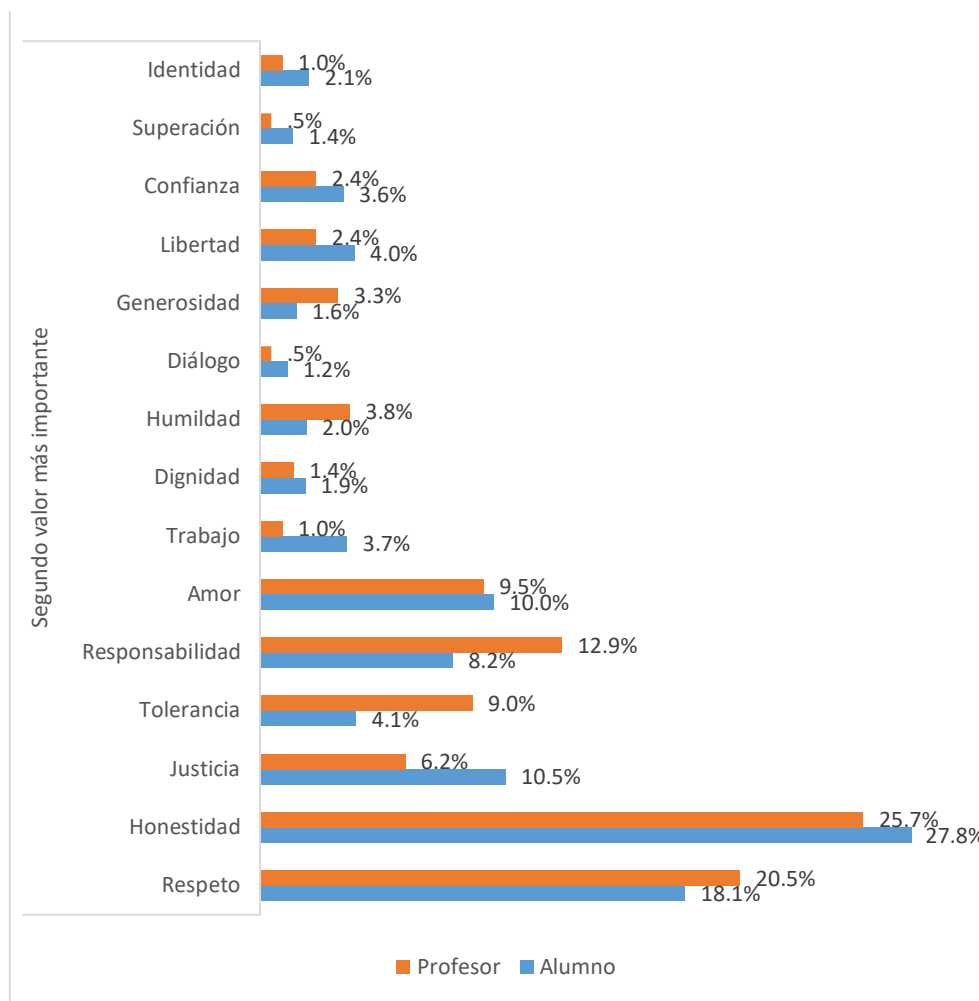
		Jerarquiza en orden de importancia los valores			
		Alumno	Profesor	Total	
Valor más importante	Respeto	n	1968	140	2108
		%	52.4%	3.7%	56.1%
	RTC	-2.7*	2.7*		
	Honestidad	n	232	25	257
		%	6.2%	.7%	6.8%
	RTC	-2.8*	2.8*		
	Justicia	n	125	2	127
		%	3.3%	.1%	3.4%
	RTC	2.1*	-2.1*		
	Tolerancia	n	41	0	41
		%	1.1%	0.0%	1.1%
	RTC	1.6	-1.6		
	Responsabilidad	n	122	12	134
		%	3.2%	.3%	3.6%
	RTC	-1.6	1.6		
	Amor	n	517	18	535
		%	13.8%	.5%	14.2%
	RTC	2.6*	-2.6*		
	Trabajo	n	69	0	69
		%	1.8%	0.0%	1.8%
	RTC	2.1*	-2.1*		
	Dignidad	n	31	3	34
		%	.8%	.1%	.9%
	RTC	-.8	.8		
	Humildad	n	55	0	55
		%	1.5%	0.0%	1.5%
	RTC	1.8	-1.8		
	Diálogo	n	18	1	19
		%	.5%	.0%	.5%
	RTC	.1	-.1		
Generosidad	n	19	6	25	
	%	.5%	.2%	.7%	
RTC	-3.9*	3.9*			
Libertad	n	170	6	176	
	%	4.5%	.2%	4.7%	
RTC	1.4	-1.4			
Confianza	n	87	0	87	
	%	2.3%	0.0%	2.3%	
RTC	2.3*	-2.3*			
Superación	n	34	0	34	
	%	.9%	0.0%	.9%	
RTC	1.4	-1.4			
Identidad	n	55	3	58	
	%	1.5%	.1%	1.5%	
RTC	.2	-.2			
Chi ²	p-valor .000				
V Cramer	valor .124				
RTC	*Valores significativos [1.96]				

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 64, podemos apreciar la jerarquización de valores, los valores más importantes en la segunda opción fueron: desde el punto de vista del profesorado, Honestidad (25.7%) y para el alumnado también Honestidad (27.8%); le siguen para profesorado Respeto (20.5%) para alumnado también Respeto (18.1%); para profesorado Responsabilidad (12.9%) para alumnado Justicia (10.5%); para profesorado Amor (9.5%) para alumnado Amor (10%); para profesorado Justicia (6.2%) para alumnado Tolerancia

(4.1%); para profesorado Humildad (3.8%) para alumnado Libertad (4%); para profesorado Generosidad (3.3%) para alumnado Trabajo (3.7%); para profesorado Libertad y Confianza (2.4%); para alumnado Confianza (3.6%); para profesorado Identidad y Trabajo (1%) para alumnado Identidad (2.1%); para profesorado Superación y Diálogo (.5%) para alumnado Humildad (2.0%); para alumnado Dignidad (1.9%); para alumnado Generosidad (1.6%); para alumnado Superación (1.4%); para alumnado Diálogo (1.2%).

Gráfica 64: Jerarquía de valores segunda opción



Fuente: Elaboración propia

Se encontró una diferencia altamente significativa en la percepción de alumnado y profesorado en la jerarquización propiamente, donde el estadístico χ^2 de Pearson arroja un p-valor de 0.001. Se coincide en cuatro valores con porcentajes diferentes, se difiere en todos los demás; el profesorado da mayor importancia a los valores de honestidad, respeto,

responsabilidad, amor y justicia; y el alumnado considera más importantes, honestidad, respeto, justicia, amor, y tolerancia. Es importante hacer notar que también en la segunda opción, el valor diálogo para ambos encuestados se encuentra ubicado en la última posición de importancia.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

En este capítulo se discuten los hallazgos del estudio; se realiza el análisis, interpretación y discusión, con énfasis en el contraste de ambos tipos de datos para su corroboración, utilizando la técnica de triangulación concurrente, se efectuó la validación entre datos cuantitativos y cualitativos, aprovechando las ventajas de cada método, minimizando sus debilidades, ofreciendo una visión completa integrada y más significativa.

Se establecen coincidencias y diferencias significativas con las investigaciones de diversos autores, se argumenta y evidencia que la asignatura de EF es valiosa para el alumnado y profesorado. Se partió de la postura de Galindo (1998) en el sentido que estos pueden tener diferente significado para dos personas; lo que para una es evidente, para otra puede llegar a ser absurdo; sobretodo, cuando se usan paradigmas epistemológicos diferentes o cuando se ven las cosas con enfoques opuestos.

Se expresa por dimensiones y categorías; y en cada una de ellas, se resalta los niveles de significancia y asociación descritos en los resultados, se fortalecen específicamente en el análisis detallado del significado de las relaciones a través de los RTC, donde se especifica, afirma o niega, las proporciones (mayor o menor) de casos observados de los esperados en la preferencia de alumnado y profesorado.

En el análisis de las investigaciones, damos cuenta que la mayor parte de las muestras poblacionales estudiadas oscilan entre 30 y 300 individuos, solo algunas de ellas rebasan los 1700 individuos; podemos decir que, la muestra poblacional de este estudio, fue altamente significativa, con un nivel de confianza del 99% y un margen de error entre 1% en el alumnado y 2% en el profesorado, con una población final de 3841 individuos (3622 alumnos y 219 profesores de EF).

Dimensión I.- Datos sociodemográficos

En relación a la edad

En las investigaciones a nivel internacional se encontró, que los estudios en el área de la EF y el deporte escolar fueron realizados con alumnos adolescentes mayores de 13 años, a diferencia de nuestra muestra que fueron alumnos de 9 a 13 años. En México, si encontramos algunos estudios entre las mismas edades y grados escolares que confirman nuestros hallazgos (Altamirano, 2010; Félix, 2008; Guerrero, 2010; López-Zavala, 2013; Lozano, 2009; Medina, 2012, Molina y Alonso, 2005; Muñoz, 2005; Navarro, 2012; Torres y Guerrero, 2013; Yuren y Hirsh, 2013).

En nuestro estudio se confirmó que la edad o el grado escolar tienen influencia en las percepciones, ya que a medida que va aumentando la edad, se disminuyen las apreciaciones favorables hacia la educación física. Los mismos hallazgos expresan otros autores (Abella et al., 2017; Blanco et al., 2019; Cárcamo-Oyarzun et al., 2017; Castro Girona, 2006; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Leal y Carreiro da Costa, 2006; Pedrero, 2005).

En el caso del profesorado la edad oscila entre 31 a 50 años (61.7%), y encontramos que conforme avanza la edad del maestro va disminuyendo la apreciación de que el alumno se la pasa bien en la clase de EF.

La variable edad, es independiente de la creencia de si el profesor enseña valores o no, dado que, no se arrojan diferencias significativas en la percepción de alumnado y profesorado. En otros estudios (Abella et al., 2017; Blanco et al., 2019; García, 2011; Leal y Carreiro da Costa, 2006; Pedrero, 2005) tampoco encontraron diferencias significativas con respecto a la edad de los encuestados y sus creencias.

Consideramos que el alumnado en esta edad distingue su propia perspectiva de una perspectiva generalizada (una tercera persona o grupo), puede actuar como espectador y mantener un punto de vista imparcial. Resaltamos que el alumnado de quinto y sexto grado de primaria, tiene sus propias creencias y capacidad para decidir sobre las actitudes del

profesor de EF y los valores que aprende o se le enseñan durante las interacciones sociales en las clases. En esta etapa de vida adquiere una aproximación a las operaciones formales, con capacidad de abstracción, simultaneidad y metapensamiento, condición necesaria para el desarrollo moral autónomo (Buxarrais et al., 1997; Piaget, 1979; Kohlberg, 1992).

En relación al género

En nuestra investigación la muestra por género fue equitativa: en el caso del alumnado, el 50.8% representa a mujeres y el 49.2% representa a hombres. En el caso del profesorado, el 39.7% representa a mujeres y el 60.3% representa a hombres, prevaleciendo el género masculino; en sí, en el Sistema Educativo Estatal, es siempre mayor la proporción de hombres que labora en el área de EF, que de mujeres. También, Pedrero (2005) encontró lo mismo, que prevalece el sexo masculino de los profesores (80%) sobre el femenino (20%); que corresponde con el porcentaje mayor del sexo masculino de los alumnos de la especialidad y de los cursos que se han realizado para la especialización del profesorado en ejercicio y en paro.

En relación al género del alumnado, se resalta los hallazgos del estudio de Muñoz (2005) quien encontró que las diferencias entre alumnos de 11 a 18 años, de ambos sexos y de grado escolar diferente son poco significativas en el razonamiento moral; es decir, las diferencias de sexo no influyen en la elección de los valores, confirmandose la universalidad de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992). También, Abella et al. (2017) evaluaron las diferencias de sexo que podrían existir en la importancia que se concede a los valores, y estas diferencias, tampoco llegan a ser altamente significativas.

Aunque en nuestro estudio no se evaluó razonamiento moral específicamente, si encontramos diferencias significativas por género en la jerarquización de valores y en las creencias, gusto y motivación por la clase. Otros autores coinciden con parte de nuestros hallazgos: Pedrero (2005) encontró estas diferencias en la dificultad en la práctica respecto al género, asociándose positivamente a los hombres a la ausencia de dificultad (67%), mientras que las mujeres encuentran muchos más problemas (50%). También García-Calvo et al. (2012) encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la

valoración de aspectos relacionados con la actividad física, el deporte y la eficacia de un programa, siendo las mujeres quienes mostraron positivamente mayores puntuaciones en la valoración. Fernández et al. (2017) encontraron una actitud positiva del alumnado hacia la EF, encontrándose diferencias significativas por género a favor de los hombres, cuanto más positiva es la actitud hacia la EF (88.4%), mayor es la práctica de actividad física (90.4%). En relación al perfil de motivación hacia la clase de educación física, Blanco et al. (2019) no encontraron diferencias estadísticas significativas en cuanto al género.

Podemos decir, que en la práctica educativa existen grandes diferencias de género en los gustos y preferencias por las actividades propias de la clase de EF, sin embargo, hay muchas coincidencias en el razonamiento moral. El alumnado apostando a sus creencias, expresan y definen posturas de género ante la actitud del profesorado, y viceversa; existen posturas claras definidas por el profesorado que provoca discriminación de género (Félix, 2008; García, 2011).

En relación al tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo

En relación al tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo, no se encontraron diferencias significativas en las creencias del alumnado y profesorado; aun cuando los alumnos encuestados eran de escuelas urbanas centro (38.0%), de escuelas urbanas periféricas (33.2%), de escuelas rurales (28.4%); de turno matutino (82.3%) y vespertino (17.7%); del sistema federal (69.1%) y estatal (30.9%). Y considerando que la distancia entre los sectores escolares urbano y rural eran de hasta 250 km, de diferencia. Solo en relación al gusto y preferencia por las actividades de EF, se encontró algunas diferencias significativas entre el sistema federal y estatal.

Tampoco Muñoz (2005) encontró diferencias estadísticas significativas en el desarrollo de valores del alumnado según su escuela primaria, urbana, rural, estatal o federal. A diferencia de nuestro estudio, Leal y Carreiro da Costa (2006) encontraron que los estudiantes que vivían en zonas rurales atribuyeron un significado menor a la disciplina de la educación física que los que viven en el medio con características predominantemente urbanas.

En relación a la influencia que tienen las instalaciones y equipamientos disponibles en las escuelas para la práctica de la EF, encontramos que, el alumnado en un 66.1% consideró que están de bien a regular, el 17.8% que están muy bien y el 15.7% en mal estado; el profesorado en un 64% considero que están de bien a regular y el 25 % que están en mal estado, pero ambos expresan que eso no condicionan el gusto por participar en la clase. También, Lozano (2009) encontró que para el 50% del profesorado las instalaciones son aceptables, y para el otro 50% están en malas condiciones, y, aun así, no condicionan la participación en la clase; sin embargo, Leal y Carreiro da Costa (2006) encontraron que los estudiantes si presentaron una actitud crítica hacia la escuela y clase de EF, revelando como principales indicadores de rechazo, las instalaciones y el mobiliario.

En general, las instalaciones y el equipamiento condicionan en gran medida la práctica educativa, hace falta atención del sistema educativo en este rubro, dado que, el profesorado hace grandes esfuerzos por tener las condiciones mínimas requeridas para ofertar una clase segura y lograr la participación del alumnado.

Frecuencia de clase de EF y jornada laboral

En nuestro estudio, el 83% del alumnado cuenta con las dos clases de EF obligatorias a la semana, solo el 17% tiene una hora de clases; a diferencia de la ciudad de Mexicali, BC (Lozano, 2009) que solo el 64% del alumnado cuentan con dos horas, ya que no hay suficiente presupuesto para contratar profesores y satisfacer la demanda obligatoria de dos horas. En el estudio de Pedrero (2005) realizado en Murcia, España, preguntó sobre la aceptación de más horas de clase; los alumnos responden que el número de horas de clase semanales en su centro es de 3 horas, pero a la mayoría (72%) les gustaría que hubiese más horas de clase, lo que demuestra que existe interés por la práctica de la actividad física entre los escolares encuestados; sin embargo, existe (28%) de alumnado que no le interesa más clases de EF. En nuestro caso, existen municipios como Tijuana o poblados como San Quintin, que el 60% de la población escolar solo tiene una hora de educación física a la semana, también por falta de presupuesto económico.

La jornada laboral diaria del profesorado va desde: (4.1%) que laboran 4 o menos horas, (9.6%) que laboran de 5 a 8 horas, (22.4%) que laboran de 9 a 12 horas, (23.7%) que laboran de 13 a 20 horas, hasta el (18.3%) que laboran de 21 a 28 horas, (11%) que laboran de 29 a 36 horas y (11%) que laboran de 37 a 42 horas. Antes del año 2014, las horas de EF de base se habían distribuido inequitativamente y otorgado en muy poca cantidad por profesor, de tal forma, que existen muchos profesores jóvenes contratados con pocas horas (de 4 a 10 horas), actualmente los contratos son por concurso. Lozano (2009) profundizó en el caso de las jornadas laborales en Mexicali, BC, y encontró que, muchos profesores en un intento por conseguir horas bases, aceptan trabajar en centros escolares que quedan diametralmente retirados, con la finalidad de ir creando antigüedad y poder acercarse a la urbe, esto crea desarraigo en las escuelas, ya que solo se presentan a impartir sus horas clase y se retira para laborar en otro centro escolar; la misma situación se presenta en el municipio de Ensenada y sus valles.

Esta situación se presenta en todo el Estado de BC, por la carga horaria de trabajar en tres o cuatro escuelas; el desgaste es total para el profesorado de medio tiempo y tiempo completo (Guerrero, 2014). También se presenta en otros Estados de la República, al respecto, Hoyos, Bautista y Chávez (2018) expresan que hay diversas situaciones que se le suman al estrés del profesorado, cuando éste, entra en un desgaste físico y mental (burnout), que le impide concentrarse en su tarea educativa y cumplir con las expectativas del sistema educativo y de los propios alumnos.

Dimensión II.- Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes

Preferencia del género del profesorado

No se encontraron estudios específicos donde se exprese la relación por la preferencia de género del profesorado; en nuestro estudio se encontraron diferencias altamente significativas en las elecciones de niños y niñas por el género del profesorado. Al alumnado, les es indistinto el género (51.5%), prefieren a un hombre (25%) y prefiere a una mujer (23.1%). Diferenciado por sexo, el 9.4% (339) niñas y el 13.9% (565) prefieren a un

profesor, el 13.9% (501) niñas y el 9.3% (335) niños prefieren profesora; y al 27.5% (991) de niñas y 24.2% (872) de niños, les es indistinto el género del profesor. En relación al grado escolar, el alumnado de sexto tiene una mayor aceptación hacia la no distinción del género.

En la comparación de opiniones de profesorado y alumnado, existe una relación altamente significativa en indistinto el sexo, donde el profesorado (81.3%) piensa que no importa el género con una gran diferencia del alumnado (51.7%). Es decir, existe un alto porcentaje (48.3%) del alumnado, que le es muy importante el género del profesor; mientras los profesores no lo perciben así, ya que solo el 18.7% creen que hay preferencia por un género u otro. En los comentarios textuales se expresan las preferencias con comentarios como: *“La profesora Martha es mi favorita”* *“No, no, no, el profesor Miguel es mejor”*, *“A mí me gustan todos”*, *“Me gustó que me pregunten sobre el profesor de EF, porque es mi ídolo”*, *“Me gusta mi profesora”*.

En otros estudios no se especifica la preferencia de género, pero en la investigación de Pedrero (2005) se establece que en general, el alumnado tiene buenas relaciones personales con el profesorado, encontrando una mayor asociación positiva entre las relaciones personales con el profesorado de sexo femenino. En la investigación de Hellín et al. (2001), se establece que, cuando el docente es una mujer, los alumnos valoran su carácter como bueno, agradable y comprensivo (57,6%), que las clases son más fáciles (51,8%), poco útiles (57,4%) y que les gusta que ésta participe en clase. Sin embargo, cuando es hombre, consideran su actitud menos agradable y menos comprensiva (48,7%), que las clases son útiles (49,2%) y difíciles (54,7%), prefieren que éste practique deporte y les llame por su nombre. La participación en clase es mejor valorada cuando el docente es mujer (62,7%) que cuando es hombre (43,4%); en cambio, la práctica deportiva es mejor valorada en el docente hombre (68,5%) que en la mujer (37,1%).

Satisfacción en la clase de EF y en la clase de aula

En nuestro estudio no encontramos diferencias significativas al comparar la percepción del alumnado sobre la satisfacción de la clase con el profesorado de EF o con el

profesorado de grupo (generalista); con ambos es muy similar los resultados. En el caso de la percepción del profesorado de EF, si hay diferencias altamente significativas con el alumnado, ya que, el profesorado tiene una percepción muy favorable de que el alumnado se la pasa mejor en la clase de educación física (73.1%), que en la clase del profesorado generalista (11.4%), mientras el punto de vista del alumnado es de menor satisfacción de lo que cree el profesorado. En nuestros hallazgos pudimos confirmar que hay mayores casos de los esperados (RTC=13.8) de alumnado que se la pasa muy bien en ambas clases; y menos casos de los esperados (RTC=-4.9) de alumnado que se la pasa mal en la clase de EF y bien con el profesor de grupo, y menos casos de los esperados (RTC=-2.8) de alumnado que se la pasa mal con el profesor de grupo y muy bien con el profesor de EF.

Al respecto, Lozano (2009) preguntó al profesorado de EF y al profesorado generalista, cómo creían que se la pasan sus alumnos en clase de EF, encontró resultados muy semejantes a los nuestros; que el 95% de profesorado de EF pensaron que se la pasan bien, el 1% se la pasan mal y el 4% no sabían. Contrario a lo que se pudiera pensar, los maestros generalistas opinaron que los alumnos en clase de EF, se la pasan bien (89%), y solo (3%) afirman que mal. Se denota que, en nuestro estudio existe una apreciación muy extrema del profesorado de EF, sobre la creencia de cómo se la pasa el alumno en clases con su profesor de grupo, tal vez, fundada en las experiencias propias de la escuela o en los comentarios que el alumnado le hace; lo cierto es que existe una mejor apreciación del profesorado generalista hacia el profesorado de EF.

En el trabajo de Lozano (2009) se profundizó en cuestionamientos, sobre el trabajo interdisciplinario de contenidos de ambas asignaturas entre educadores físicos y profesores generalistas; encontrando que nunca se solicitan trabajar interdisciplinariamente (31%); que a veces trabajan (32.5%); que trabajan para reforzar contenidos del programa de las demás asignaturas (18%); que lo hacen cuando hay problemas con algún alumno (9%); y que solo trabajan permanentemente de manera interdisciplinaria el (9.5%) del profesorado.

También Aquino (2008) describe las estructuras administrativas en las que participa el docente de EF, su centro escolar y la propia de EF, expresando que ambas poseen normatividades, intereses, metas y proyectos de trabajo que no coinciden, por lo que surgen

tensiones que provocan fricción entre docentes generalistas y especialistas. Resalta la falta de comunicación con el docente generalista, comenta, que las creencias por lo general son inconscientes y permanecen ocultas para los propios sujetos, las creencias siempre están presentes en la autopercepción que tienen de sí mismos, y de su función.

Definitivamente existen problemas entre ambos maestros, tendríamos que analizar el tipo de comunicación del profesor de EF con el profesor de grupo, las circunstancias de adscripción del profesorado de EF a las escuelas, la división de las estructuras administrativas y directivas. Por otro lado, al alumnado lo encontramos muy bien ubicado en sus percepciones y decisiones de gusto y disfrute de la clase de ambos profesores.

Interés y gusto por la clase de EF

En nuestro estudio encontramos que no hay diferencia entre las opiniones del alumnado y profesorado en relación a las actividades que utiliza el profesor(a) de EF, en su clase: al alumnado, siempre (46.1%) o casi siempre (29.0%) le interesan, y el profesorado lo confirma, que siempre 31.5%, o casi siempre 64.4% le interesan; solo (3.0%) del alumnado nunca le gustan las actividades. Existen relaciones altamente significativas por edad, donde al alumnado de 9 años (RTC=2.7), y de 10 años (RTC=6.0) siempre le gustan las actividades, y menores casos en alumnado de 12 años (RTC=-5.9), como consecuencia son mayores casos de alumnado de 12 años (RTC=2.7) que dicen que nunca les gustan las actividades. Se encontró que existe una relación altamente significativa, donde gustan más las actividades en el sistema federal (RTC=4.5) que, en el estatal, y hay más casos de los esperados (RTC=2.1) que nunca gustan las actividades en el estatal. También, encontramos que las actividades siempre gustan en escuelas rurales comparado con menos casos en las urbanas. Es importante mencionar que se tendrá que revisar las prácticas educativas en ambos subsistemas.

El alumnado confirma esta relación de gustos y preferencias por las actividades con comentarios como: *“Me gusta marchar en la escolta”, “Me gustan todos los juegos”* *“Cuando jugamos con aros me gusta mucho”, “A mí me gusta el fútbol”, “A mí también”* [10 alumnos], *“Me gusta jugar a las correteadas y al tiburón”*. Pero también demuestra

expresiones de disgusto de las actividades como: “A mí no me gusta correr”, “El profesor siempre nos pone a correr”, “No me gusta la pelota de voleibol, me lastima”, “No me gustan las actividades son muy enfadosas”, “Son muchos ejercicios antes de jugar”.

Estos resultados muestran similitud con los obtenidos en otras investigaciones en las que se observa una reciprocidad entre el interés y gusto que los alumnos expresan por la clase de EF. García (2011) encontró que el alumnado está totalmente de acuerdo (52.2%) y bastante de acuerdo (22.8%) en la atención a las actividades que realizan en clase, mientras un 25% está de nada a poco de acuerdo. Valoran muy positivamente la variedad de actividades y la inclusión de nuevos ejercicios y juegos cada trimestre, están de acuerdo con que se incluya como parte de su calificación final la actitud y el esfuerzo, prefieren participar en juegos de equipo más que en juegos individuales. Pedrero (2005) encontró una aceptación generalizada por los deportes colectivos de cooperación-oposición, siendo el fútbol y el voleibol los deportes más solicitados. Para Leal y Carreiro da Costa (2006) los estudiantes valoraron más las clases de educación física que son variadas, disciplinadas y tienen competencia.

Dentro de las actividades que no gusta practicar: en Pedrero (2005) a más de la mitad de su muestra, rechazaron la carrera y la gimnasia. También, López Rodríguez y González (2001) a la pregunta abierta sobre lo que no me gusta de la educación física, las respuestas de los alumnos fueron: trotar, correr resistencia, ejercicios difíciles (volteretas, gimnasia, abdominales), la monotonía (siempre lo mismo), la forma en que el profesor da la clase, los castigos, el que no se comunica con el alumnado, las exigencias en la evaluación y las condiciones materiales en que se realiza la clase (clima, espacios, tiempo de duración, horarios).

Motivación hacia la EF

La motivación en general del alumnado hacia la clase esta presente positivamente. Al hacer la comparación del pensamiento de los actores, encontramos una diferencia altamente significativa, donde los profesores (77.6%) creen que los alumnos siempre o casi siempre están motivados, y el alumnado (46.1%) dicen estarlo; el profesorado nunca piensa que el

alumnado este desmotivado, sin embargo, hay (21.8%) de alumnos que solo algunas veces están motivados y (3%) de alumnos que dicen que nunca están motivados. En el análisis detallado sobresale el hecho de una mayor proporción de casos donde el alumnado siempre está motivado y menos casos de desmotivación. De estas diferencias significativas entre las creencias de alumnado y profesorado que se observan en nuestro estudio, podemos decir; que el interés y motivación en clase depende de varios factores extrínsecos e intrínsecos (Florence, 2000; García, 2011; Guerrero, 2000; Macarro, 2008).

Una gran parte de nuestra investigación está dedicada a conocer sobre los valores y creencias del alumnado y profesorado, sobre la participación y motivación en la clase de EF, y dado que, la motivación hacia esta práctica constituye un elemento de vital importancia en el proceso de aprendizaje enseñanza. Coincidimos con los hallazgos de Florence (1991) donde:

el alumno motivado se manifiesta en el grupo de clase con diferentes conductas: es activo, se agota, atiende a las explicaciones, las cuestiona, ayuda a los compañeros, se interesa por hacer más, adelanta a su turno, está alegre, se interesa por su desempeño, repite sus ejercicios y se entrena fuera del curso. En suma, siente placer y deseo de ejercitarse y aprender en la clase de EF. (p.16)

Y aunque, en nuestro estudio el profesorado tiene una perspectiva más positiva que el alumnado; ambas variables son altamente dependientes, como la satisfacción depende del interés, este tiene muchos niveles, tendríamos que utilizar instrumentos más específicos para medir realmente el nivel de motivación.

Otras investigaciones apoyan relevantemente nuestros hallazgos: Posadas (2009) encontró en el gusto y motivación por la clase de EF, que alumnos de las cuatro regiones de su estudio están en el máximo acuerdo (80.2%) que siempre son motivantes las actividades de la clase, y existe un alto porcentaje de alumnado que expresa lo divertidas que les parecen las tareas que llevan a cabo. García (2011) encontró que la implicación y motivación facilita las actividades motrices, se meten en la tarea, la atención del alumnado es más fácil de ser captada cuando el tema que propone el docente resulta interesante.

López Rodríguez y González (2001) en cuanto al impacto que tiene la motivación en la clase de EF encontraron, que el 49.4% del alumnado se encuentran en el nivel de máxima satisfacción, 23.1% están más satisfechos que insatisfechos; 24.1% están contradictorios o no definidos; 1.17%)están más insatisfechos que satisfechos y 2.1% la mayoría mujeres entre 15 y 18 años están en el nivel de máxima insatisfacción.

Pedrero (2005) observó que el 84% de los encuestados se consideran motivados por el profesor a participar en las actividades que éste propone, solo el 16% estuvieron desmotivados. Castro Girona et al. (2006) encontraron un número muy elevado de niños que muestran simplemente satisfacción por las clases de EF, pero escaso, el número de ellos que se muestran muy satisfechos; en las niñas se da justamente el caso contrario. El 100% de los niños y el 83% de las niñas muestran una actitud positiva hacia la EF. También, Cabello et al. (2018) en sus hallazgos mostraron que el alumnado más joven y los hombres presentan actitudes más positivas y una mayor motivación hacia la EF que las mujeres.

Sin embargo, en Jaramillo et al. (2005) los resultados muestran que la comunidad educativa percibe en la clase de EF una falta de interés y motivación por parte del profesorado para orientar la clase, lo que se traduce en desmotivación y desgano del alumnado para participar activamente en la sesión. La relación pedagógica que se vive en la clase de EF se mueve en un dejar hacer, sin objetivo, sin compromiso del acompañamiento y la comprensión del alumnado, reflejado en la estrategia del juego libre, hasta la estrategia del imponer, amenazar y castigar; se denotan una serie de actitudes negativas, competitividad, discriminación, segregación y castigo.

Murcia et al. (2005a) demuestran que la relación pedagógica para el alumnado se establece de acuerdo a la confianza o desconfianza que inspira un profesor, esto permite un acercamiento de afecto o desafecto hacia el profesor lo cual permea los mismos sentimientos de poca motivación hacia la asignatura, el alumnado considera que la clase no es tan buena, es normal, siempre es igual de aburrida. En nuestro estudio es alta la confianza que alumnado y profesorado ejercen entre si.

Blanco et al. (2019) encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a la nacionalidad (españoles y mexicanos), los preadolescentes españoles en relación mostraron un mejor perfil de motivación hacia la clase de EF, con un mayor nivel de motivación intrínseca, regulación integrada e identificada, mientras que en los preadolescentes mexicanos se encontraron mayores niveles de regulación introyectada y regulación externa, así como mayores niveles de desmotivación.

Ruiz-Juan et al. (2019) concluyeron en su estudio que la satisfacción, motivación y creencias de éxito en el deporte pueden predecir el clima motivacional en el aula de EF, aportando pistas sobre cómo organizar y dirigir las clases de EF, siendo aconsejable los climas de aproximación a la maestría por encima de los climas de evitación y aproximación del rendimiento.

Una forma de motivación durante la clase de EF, es la felicitación en la acción; en nuestro estudio, las opiniones de los encuestados observan diferencias altamente significativas en relación a si el profesorado de EF felicita al alumnado cuando realiza o ejecuta bien las actividades en la clase; el profesorado (76.3%) expresa un alto sentido de apoyo al alumno, aunque este (33.2%) no lo percibe del mismo modo, o algunas veces (56.4%) lo percibe. Se comprueba la diferencia al encontrar una menor proporción de alumnado ($RTC=-12.9$), que dicen, que siempre les felicita; y una menor proporción ($RTC=-5.0$) que nunca les felicita. También, se encontró una mayor proporción de casos ($RTC=12.4$) cuando el profesor nunca los felicita y las actividades le motivan solo algunas veces al alumnado, y ($RTC=11.9$) cuando el profesor nunca los felicita, y las actividades nunca le motivan al alumnado.

Las clases de EF resultan divertidas para la generalidad de los alumnos encuestados y, a su vez, les motiva para realizar actividades extraescolares. Esta consideración puede ser consecuencia de que en el enfoque actual de la asignatura se está recurriendo generalmente a un planteamiento de actividades en forma de juegos, a un relativismo lúdico, frente a un planteamiento anterior más restringido a la corporeidad - motricidad del alumno.

La normalidad de la clase de EF induce a reconocer que no siempre se esta pensando en la motivación del alumnado, sino en la clase propiamente y en el tiempo de la misma. También se evidencia que existe motivación per se en el alumnado por la clase de EF.

Dimensión III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado

Los valores del juego limpio en las clases de EF

Cuando hablamos del respeto, honestidad y solidaridad: el 79.4% del alumnado dice que, si respetan las reglas del juego que pone el profesor de EF y el 59.8% del profesorado lo confirma; el 73.3% del alumnado dice que, no hacen trampa en el juego y el 83.6% del profesorado dice que, si hace trampa y que algunas veces hacen trampa. El 44.5% del alumnado no saben o no se han dado cuenta si sus compañeros hacen trampa, solo un 32.9% admite que algunas veces sus compañeros hacen trampa, sin embargo, el 56.6% del profesorado dice que el alumnado si percibe que sus compañeros hacen trampa.

Encontramos en el análisis por género que existen diferencias que influyen en los valores; considerando a los alumnos hombres con mayor índice de incidencia negativa en el respeto a las reglas. Al comparar ambos actores, existe una diferencia altamente significativa, donde los alumnos tienen una percepción más positiva de que creen respetar las reglas de lo que los profesores piensan.

En cuanto al valor honestidad y el nivel de aceptación de hacer trampa en el juego; encontramos diferencia altamente significativa, considerando a los alumnos hombres con mayor índice de incidencia positiva; el profesorado confirma que los alumnos hacen trampa algunas veces, y son pocos los alumnos que no; mientras el alumnado piensa que no hacen trampa y que cuando lo hacen son pocas las veces. Así como, en la percepción de si los otros hacen trampa, los alumnos hombres tienen una mayor percepción que las mujeres; mientras la mayor parte del profesorado confirma que el alumnado si lo percibe, pero no lo acepta.

No hay acuerdo entre los involucrados, por lo que podemos suponer que, hace falta medir esas actitudes durante clase, buscar acuerdos entre los participantes y hacer más explícitas las reglas. Al respecto, Leal y Carreiro da Costa (2006) encontraron que, aunque los estudiantes están a favor de la disciplina y el orden en clase, consideran importante participar en la formulación de principios y reglas a seguir en las clases. Opinaron que el profesorado no debía ser muy severo en la aplicación de las reglas, debería ser comprensivo y disculparse cuando fuera posible.

Algunas opiniones textuales del profesorado: *“algunos hacen trampa, por el espíritu competitivo, y está en uno como docente orientar esa mentalidad en positivo”, “favorecer el intentar hacerlo bien o ganar respetando las reglas”, “motivarlos a respetar las reglas”, “ponerles otros ejemplos”, “a veces no es trampa, es una forma diferente de hacerlo”, “todo está en el conflicto social, no hay respeto”, “cada opinión es diferente depende del contexto escolar”, “es difícil que no compitan y traten de ganar, es lo que viven en los deportes”.*

Por otro lado, otros autores expresan positivamente los mismos hallazgos que nuestro estudio: Posadas (2009) encontró que el alumnado dice que el respeto a las reglas (72.5%) es considerado como uno de los comportamientos individuales más relevantes en la participación en clase o en el deporte escolar. Aznar (2015) encontró que, en la construcción de un decálogo de juego limpio, el alumnado de primer año de secundaria eligió, ser educado, deportivo y no ser mal perdedor, llevarse bien con sus compañeros, sentir emoción por la participación en el juego y ajustarse a las decisiones del grupo, hacer las cosas lo mejor que pudieran y el respeto a las reglas. García (2011) encontró con el respeto a las reglas un totalmente de acuerdo (52.5%) y bastante de acuerdo (39.1%), mientras un 4.3% está poco de acuerdo. Por otro lado, en los relatos de los diarios de campo (Jaramillo et al., 2005) se describen acciones repetitivas de antivalores y falta de respeto, por lo que se considera, que a las clases de EF le subyace un factor de formación ética.

Los autores de las investigaciones referidas no encontraron diferencias significativas por género, en nuestro estudio si existen diferencias, y el género determina actitudes de respeto y compromiso. Aunque el valor respeto esta presente como prioritario en el

alumnado, al momento del juego se olvida o confunde en la participación activa, en la toma de decisiones, en el momento divertido, en el querer ganar, y, en la falta de atención hacia el otro.

En relación al valor libertad versus restricción

Existe una relación altamente significativa en la diferencia de percepción del alumnado y profesorado; con una totalidad del profesorado 90.4%, que creen que en la clase hay libertad para el alumno, mientras los alumnos no lo piensan así, el 43.2% considera que se les restringe y el 6.6% sienten no ser tomados en cuenta o que se les prohíbe hacer cosas. En el análisis detallado, se comprueba esta diferencia, existe una mayor proporción de alumnado, (RTC=8.6) que creen que se les restringe, (RTC=3.6) que no se les toma en cuenta y (RTC=2.6) que se les prohíbe hacer; y en el profesorado, existen mayores casos (RTC=9.8) que dicen, que si se les da libertad.

En este sentido, y dada la experiencia en la observación de la planeación de la clase de los profesores, el estilo de enseñanza más utilizado es mando directo, por lo que podemos no considerar que haya esa libertad, o que sea una libertad a medias, o restringida como lo observan los alumnos. Es importante hacer notar que en la discusión de grupo con profesores se dejó en duda o aclaro, como se entiende la libertad y que se entiende por prohibición, desde que perspectiva se maneja y hasta donde el respeto a las reglas es prohibición. Algunos comentarios textuales del profesorado en el grupo de discusión: *“que entienden alumnado y profesorado por libertad-restricción”, “la pregunta quedo muy abierta y los alumnos pueden mal interpretarla”, “hay alumnos que se portan muy mal, y no hay otra forma de controlarlos”, “se les restringe poniendo un límite entre el derecho del otro”, “al alumnado no le parece que le límites” “no les puedes dar todo el tiempo para juego libre, primero los contenidos o lo planeado y un ratito de tiempo libre al final”, “hay niños que solo quieren jugar fútbol, toda la clase, entonces, si se sienten que les prohíbes”, “creo que la pregunta está mal elaborada porque se presta a favorecer al alumno”, “libertad restringida”, “hay que investigar más a fondo”.*

Sin embargo, los resultados son muy claros y desde la perspectiva del alumnado no existe tal libertad en la acción. Al respecto, García (2011) encontró que el alumnado (78.2%) hace caso a las actividades que propone el profesorado, aunque no esté de acuerdo con ellas. En Gutiérrez y Pilsa (2006) los alumnos manifestaron el deseo de disfrutar de mayor libertad en la elección de las actividades a practicar, y les gustaría que sus profesores de EF se preocupasen más por lo que ellos sienten. Pedrero (2005) encontró que, cuando el profesorado da opción a que los alumnos propongan actividades, se establece una asociación positiva y los alumnos se sienten más motivados para practicar las actividades de la asignatura. Sin embargo, Jaramillo et al. (2005) muestran resultados donde la relación pedagógica que se vive en la clase de EF se mueve en un dejar hacer, sin objetivo, sin compromiso del acompañamiento y la comprensión del alumnado, reflejado en la estrategia del juego libre, hasta la estrategia del imponer, amenazar y castigar (discriminación y segregación).

Determinantes de la clase en la generación de actitudes positivas o negativas

En el análisis de autores que han investigado los determinantes que llevan a generar actitudes positivas o negativas hacia las clases de Educación Física, se propuso cinco factores: contenidos del currículum, comportamiento docente, ambiente de clase, percepción de sí mismo, instalaciones y equipamientos disponibles (Pedrero, 2005). En el resultado de diferentes investigaciones (Sánchez 1996) se confirma que el aburrimiento o la diversión en las clases de EF desempeñan un importante papel en la generación de actitudes, tanto positivas como negativas; según esto, tener en cuenta las necesidades del momento y los intereses de los alumnos, se pueden plantear unas clases más acordes con resultados satisfactorios para todos.

Algunas percepciones del profesorado encuestado en nuestro estudio, sobre actitudes positivas y negativas del alumnado en clase, son: *“las niñas son más renegadas que los niños y discuten sobre las actividades negándose a realizarlas”, “hay algunos niños que se la pasan molestando a los demás en la clase”, “los niños están del remate”, “son muchos niños en el grupo para ponerles atención a todos”, “hay algunos niños muy consentidos por los padres”, “muchos no traen tenis para la clase”, “se distraen muy fácilmente”,*

“algunos están pendientes de los mensajes en el teléfono” y “es muy difícil controlarlos”, “la mayor parte son muy participativos”, “les gusta mucho la clase”, “son muy cariñosos, y no sé cómo hacerle para que no me anden abrazando”, “siempre te ofrecen de su desayuno”, “te dicen que les gusta la clase”.

Percepciones del alumnado sobre actitudes positivas del profesorado

En relación a las actitudes positivas del profesorado en la clase, existe mayor nivel de creencia por el profesorado (96.8%) sobre la opinión del alumnado (76.9%), en relación a las actitudes alegres y emotivas del profesorado; a excepción del 5.9% de alumnado que dice que nunca presenta esas emociones alegres. Se comprobó que la diferencia de percepción es altamente significativa, existe una menor proporción de casos (RTC=-3.1) que dicen, que es alegre y emotivo, y (RTC=-3.0) o casi siempre es alegre y emotivo; y existe una mayor proporción de casos de lo esperado en las opciones de algunas veces es alegre y emotivo (RTC=5.6) y nunca es alegre y emotivo (RTC=3.4).

Algunos comentarios del alumnado: *“La profesora es muy buena y paciente”, “El profesor es bien divertido”, “El profesor nos da premios cuando ganamos”, “Siempre nos apapacha”, “A mí me dice que lo puedo hacer mejor” “Tiene pants muy bonitos”, “Es bien limpio”*

Al igual que nuestros hallazgos, diversos estudios concluyen que la mayoría de los escolares presentan actitudes positivas hacia la educación física, determinadas por variables mediacionales y factores internos. Sicilia, 2003 y Castro Girona et al. (2006) encontraron relaciones positivas y significativas entre la atención, la motivación y el grado de satisfacción en las clases de EF, y esos factores determinan el comportamiento de los alumnos. En Pedrero (2005) la mayoría del alumnado, consideran las prácticas muy divertidas, mientras que es muy reducido el número que las consideran nada divertidas. Entre esas dos categorías extremas se distribuyen el resto de los alumnos, pero orientándose hacia una actitud positiva hacia la asignatura. Los alumnos que se divierten mucho en la práctica de la asignatura son aquellos a los que no les cuesta trabajo la práctica de ésta, mientras que al aumentar la dificultad disminuye el grado de diversión significativamente.

Aznar (2015) encontró que el alumnado está totalmente de acuerdo en que el profesorado les ayuda a cooperar y a entenderse mutuamente; y que éste percibe claramente la actitud positiva del profesorado que trae como efecto el desarrollo de actitudes colaborativas. Leal y Carreiro da Costa (2006) encontraron que el alumnado valora más los comportamientos del maestro relacionados con la dimensión climática, el hecho de que el maestro sea educado con los estudiantes, paciente para aquellos que revelan más dificultades, promueva el espíritu de amistad y ayuda, y demuestre imparcialidad en el trato.

Cabello et al. (2018) consideraron que una actitud con un clima motivacional centrado en la tarea, dando énfasis a la mejora personal, al progreso y la cooperación, facilita la generación de estados psicológicos óptimos para la puesta en marcha de las actividades. También destacan, el papel predictor que poseen las estrategias motivacionales orientadas a la tarea, frente a las actitudes que el alumnado desarrolla hacia la EF, pronosticando una actitud positiva tanto, en la actitud hacia el docente, como la actitud hacia el área.

También, Veroz (2015) en relación al deporte escolar, encontró que los sujetos integrantes del modelo de Futgelines denotan una motivación intrínseca, relacionada con la satisfacción que les genera el juego en sí, compartir buenos momentos con los amigos, independientemente del resultado deportivo logrado. Por su parte, en el formato federativo, se percibe una fuente de motivación extrínseca, vinculada a la victoria de cada partido, al reconocimiento de padres y entrenadores y al tener una buena clasificación final en el campeonato.

En nuestro estudio el alumnado y profesorado valoraron muy positivamente la clase, y lo comprueban otras investigaciones. En Gutiérrez y Pilsa (2006) con algunos matices diferenciales encontraron que, los alumnos valoran positivamente tanto las clases de EF como al profesorado, valoran también muy positivamente la variedad de actividades y la inclusión de nuevos ejercicios y juegos, valoran más a los profesores que explican claramente lo que los alumnos han de aprender y les ayudan cuando se presentan dificultades. Encontró que las actitudes de los alumnos hacia el profesorado eran más positivas en los niveles escolares más infantiles, y se iban haciendo menos positivas a

medida que aumentaba la edad o curso. Y en la comparación de género, en general, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las actitudes hacia el profesorado y el contenido de la asignatura.

En Cabello et al. (2018) hallaron que las actitudes positivas del alumnado hacia el docente y a la asignatura tienden a disminuir a medida que se avanza en los cursos escolares, siendo el alumnado de primer ciclo (1º y 2º) el que presenta puntuaciones más elevadas en estas variables. Asimismo, el alumnado de cursos inferiores presenta un clima y unas estrategias motivacionales orientadas a la tarea, frente al alumnado de mayor edad que presenta un clima de aula y unas estrategias motivacionales orientadas al ego. En su investigación se refuerza la idea de que el alumnado que sí practica actividad fuera del horario escolar es el que presenta una actitud más positiva hacia el docente y el área de EF, mostrando también estrategias motivacionales más orientadas a la tarea. En la misma línea, Macarro (1998) el alumnado hace una valoración positiva del maestro de EF, considerando que es un buen profesional, existe cercanía y es fácil la comunicación por que se abren al diálogo.

Pereira et al. (1998) en relación al comportamiento del alumnado en las clases de EF; encontraron que la mayor parte de los procesos de pensamiento de los alumnos estudiados no influyen en su comportamiento en las clases de EF, y que un mayor autoconcepto en clase se caracteriza por presentar un tiempo de actividad motriz por encima de la media general. En relación a la percepción sobre el comportamiento del profesor; el estudio reveló que la mayoría de los estudiantes considera que el profesorado no hace diferencias entre hombres y mujeres, en casi todos los comportamientos analizados (elogio, la interacción con los estudiantes, privilegios concedidos a los estudiantes, la atención; el respetar al estudiante, crítica negativa, regaños, la retroalimentación, el establecimiento de normas de ayuda mutua entre los estudiantes, los castigos y las oportunidades de intervención).

También, Fernández et al. (2017) encontraron que cuanto más positiva es la actitud hacia la EF (88.4%), mayor es la práctica de actividad física (90.4%), pero también al alumnado con una actitud negativa hacia la EF, les resulta indiferente o no les gusta mucho (50.8%) la práctica de actividad física y tienen la percepción de tener una condición física

por debajo de la media (10%). Desde el punto de vista de la socialización, los de actitud positiva realizan actividad con amistades (92.6%); y los de actitud negativa nunca realizan práctica con sus amistades (16.1%). Y en Zúñiga et al. (2005) encontraron que, a los alumnos, les agrada que sus profesores los apoyen, les enseñen bien, los respeten, sean simpáticos y paciente; a los profesores, les agrada que sus alumnos los respeten, participen, sean responsables, disciplinados y muestren atención e interés en clase.

Percepciones del alumnado sobre actitudes negativas del profesorado

En nuestro estudio, en esta variable sobre actitudes negativas del profesorado, el 19.5% del alumnado confirma que casi siempre o siempre es indiferente, y solo el 1% del profesorado confirma que siempre es aburrido; el 23.8% del alumnado dice que algunas veces es indiferente o aburrido y el 14.6% del profesorado lo confirma. El 84.5% del profesorado autopercebe que nunca es indiferente, ni seco o parco y un poco más de la mitad del alumnado (56.3%) opinan que nunca es negativa su actitud. Al comprobar la relación entre las opiniones de ambos, hay mayores casos ($RTC=4.3$) de alumnado que piensan, que siempre es indiferente, o que casi siempre es indiferente ($RTC=5.0$), y menor proporción de casos de lo esperado ($RTC=-8.1$) de que nunca es indiferente. Se resalta una relación altamente significativa donde, esta actitud negativa del profesorado es más percibida por el alumnado que por el mismo profesorado.

Algunas citas textuales que describen comentarios como: *“El profesor llega tarde a la clase”, “El profesor no me cae, bien porque nos pone apodos y no me gusta”, “Si es cierto profesor siempre nos pone apodos”, “A mí me dice ardilla... “a mi tigre y me gusta” ... “pero no te dice gorda o greñuda, eso ofende...” “A Carlos le dijo looser el otro día”, “A mí me dijo gremlin” “A mi fea, que es lo mismo que horrible” “A Pedro le dice flecha, porque corre bien rápido...y sí, nos gana a todos”, “El profesor no nos pela”, “No nos deja jugar fútbol”, “Me cae mal el profesor porque no nos da clase cuando nos toca”, “No me gustan las tareas de EF, a mis papás tampoco” “el profesor a veces no es justo”, “el profesor no se da cuenta que Quique nos empuja”.*

Son muchas las investigaciones que apoyan nuestros hallazgos y explicitan los factores o acciones que provocan este tipo de apatías. Aznar (2015) con respecto a la indiferencia del profesor, encontró que el alumnado expresó que, si el profesor no realiza alguna intervención al respecto, hay una tendencia de empeoramiento del clima de la clase conforme avanza el curso; y el alumnado va percibiendo la actitud indiferente del profesor de manera más acusada al finalizar el programa. Macarro (1998) encontró que esta valoración negativa, se encamina hacia la falta de preparación de las clases y el dejar jugar libremente al alumnado; una pequeña población considera que el profesorado no presta atención por igual a los alumnos y distingue a los más habilidosos. Cabello et al. (2018) refuerzan la idea de que una actitud del docente centrado en el ego, es decir, que fomente la comparación entre iguales, la superación por encima del compañerismo y el reconocimiento desigual, generará perfiles de desmotivación en el alumnado. Aznar (2015) encontró que casi siempre el alumnado puede llegar a ser disciplinado, y atender en clase, pero a ninguno le gusta que el profesor les grite.

Leal y Carreiro da Costa (2006) encontraron que el alumnado rechazó el hecho de que el maestro a menudo estaba enojado, autoritario y agresivo; criticaron los comportamientos del maestro en las lecciones que han estado muertas en tiempo (toma mucho tiempo para iniciar la clase, permanecen largas filas esperando para hacer los ejercicios, dar información larga y dejar a los estudiantes entregados a sí mismos). También, Zúñiga et al. (2005) encontraron que a los alumnos les molesta que los profesores los regañen, que sean corajudos, les peguen, tengan preferidos, los dejen sin recreo, les griten y tengan mal carácter. Y a los profesores les desagrada que los alumnos sean irreverentes, irresponsables, groseros, indisciplinados, pleitistas, perezosos y desinteresados.

Murcia et al. (2005) comentan que, fue la clase de educación física la que les permitió comprender cómo los imaginarios sociales de los jóvenes se encarnan en tanto práctica cultural instituida y propuesta intencionada de formación de un cuerpo productivo, dócil y disciplinado. En su estudio comprendieron que a los y las jóvenes escolarizados les subyacen imaginarios instituidos de deporte, más que de educación física. Imaginarios que se encarnan a través de diversos dispositivos como: los contenidos, la metodología, los

materiales y escenarios, la evaluación y el discurso pedagógico del docente entre otros. A su vez, encontraron que los jóvenes crean expresiones de un imaginario que los impulsa al deseo de nuevas prácticas y encuentros de clase; ellos en sus dinámicas de acción, reclaman una libertad compartida, una exigencia moderada y una evaluación acordada; piden ser tenidos en cuenta en la posibilidad de hacerse visibles en el reconocimiento y la afirmación. En este sentido, en la emergencia de los hallazgos, encontraron mediaciones positivas de la clase y de profesores que rescatan al otro (estudiante) como un sujeto activo.

Lorente (2004) en sus hallazgos encontró que cuando el alumnado juega el rol de profesor, ellos opinan que es bueno experimentar cómo se siente el profesor en los buenos y malos momentos, cuando triunfa o fracasa dando sus clases; les parece bien darse cuenta lo que cuesta organizar una clase completa y al gusto de todos; toman conciencia del comportamiento del grupo y se dan cuenta de lo insoportables que son ellos mismos; también, aprenden a respetar la clase de los demás. Algunos alumnos expresan que fue divertido y una experiencia memorable con sensación de poder mandar; otros, pensaron que no era buena idea, que existen muchos nervios porque la gente no hace caso de lo que dices ni escuchan, había una sensación de incertidumbre e inseguridad, que el dar la clase ellos mismos puede ser una pérdida de tiempo. También, comentaron que ser profesor no es tan fácil como parece. Sin embargo, tras la experiencia de la autogestión se produjo una autoconciencia del comportamiento de la clase, así como una mejora del respeto hacia los propios compañeros en el momento de realizar la clase. En relación al profesorado, realizó la valoración sobre el proceso de autogestión, considerando la experiencia muy positiva.

Formar hábitos, educativamente significa proponernos hábitos positivos, hábitos que conducen al bien; nadie arma un sistema educativo para multiplicar vicios, sino para sembrar virtudes (Noro, 2015). No hay educación sin formación de actitudes, sin contenidos actitudinales, siempre deben estar explícitos e implícitos.

Finalmente podemos decir que, para generar actitudes positivas de participación entre los estudiantes hay que lograr que las clases sean más divertidas, con contenidos que capturen la atención y que tengan mayor conexión con los intereses inmediatos del alumnado y sus contextos; dado que, las vivencias específicas que suponen dichas clases

dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado, esta valoración genera actitudes más o menos positivas hacia la asignatura, y a su vez hábitos de práctica de ejercicio físico, o, por el contrario, no dejan más huella que la del recuerdo de la etapa escolar, y una continua inconformidad y actitudes negativas no deseadas.

El análisis de la enseñanza de las actividades físicas, y de lo que sucede en clase, revela las discrepancias existentes entre lo que los profesores dicen hacer y su acción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que el alumnado espera y lo que recibe; de hecho, se considera que el currículo implementado por los profesores no siempre corresponde con el currículo como texto.

Lenguaje negativo utilizado por el profesor

En las percepciones del alumnado referidas a la utilización de lenguaje discriminatorio, o palabras que hacen sentir mal o incomodan, encontramos que la diferencia de percepción es significativa, solo el 9.4% de los alumnos dicen que los profesores lo utilizan siempre (RTC=2.0) y casi siempre (RTC=2.9), a diferencia del profesorado que solo el 1.4% considera hacerlo; el 14.2% del alumnado considera que algunas veces lo utilizan, y el 11.9% del profesorado lo confirma; en general el 85.8% del profesorado dice no utilizar este tipo de frases y el 76.5% del alumnado lo confirma (RTC=-3.2). Definitivamente el profesorado valora más positivamente el hecho de no utilizar este tipo de frases (RTC=2.9) que lo que el alumnado piensa, existiendo una interdependencia en las variables en cuestión.

En las discusiones de grupo, percibimos que la mayor parte de alumnos que piensan que el profesorado utiliza mal lenguaje, se refieren principalmente, al uso de la voz autoritaria y a la acción de ponerles sobrenombres a los alumnos, lo que causa burla del demás alumnado.

Sin embargo, otros estudios que coinciden con nuestros hallazgos expresan situaciones muy concretas: Torres y Martínez (2012) existen muchos reclamos del alumnado por los gritos, regaños y actos injustos del profesorado. Rivera (2009) el

profesorado no toma en cuenta las ideas del alumnado, provocando distancia entre ambos. La violencia se ejerce por parte del profesorado y la organización escolar a través de normas y estilos de enseñanza caracterizados por el autoritarismo, lo cual generan una relación de sometimiento que el alumnado vivencia con enorme frustración. Aquino (2008) expresa que el tipo de interacción del profesorado no posibilita entablar diálogo alguno con los intereses del alumnado; y consideran la disciplina como fundamental para su práctica.

En otros estudios encontramos situaciones referidas a conflictos, mas no al lenguaje utilizado por el profesorado; pero sabemos que la forma en que nos dirigimos al alumnado determina su motivación a la acción, a mayor utilización de un lenguaje apropiado mayor el involucramiento; las percepciones de las actitudes del profesorado son claramente leídas por el alumnado, y su disposición socioemocional depende de la comunicación efectiva para involucrar la participación activa del alumnado en clase.

Percepción de castigos por no acción en clase

En relación a la variable, tu profesor(a) de EF te castiga cuando no cumples con las actividades que está enseñando; se encontró una relación altamente significativa, el 24.4% del alumnado dicen que los profesores los castigan siempre (RTC=5.9) y casi siempre (RTC=4.8), a diferencia del .5% del profesorado que considera hacerlo siempre; el 32.9% del alumnado expresa que algunas veces los castigan (RTC=-2.8) y el 42% del profesorado lo confirman (RTC=2.8); sin embargo, casi el 60% del profesorado expresa que no los castigan y el 42.8% de alumnado lo confirma. Aunque el profesorado dice no utilizar el castigo nunca, hay un importante porcentaje que lo usan algunas veces como forma de control, confirmando la percepción del porcentaje de alumno que cree que si son castigados muchas veces.

En el análisis por género del alumnado que expresa que siempre hay castigos; encontramos diferencias altamente significativas, los hombres (60.6%) perciben que son castigados en mayor proporción que las mujeres (35.4%); por ello, podemos deducir que la percepción del castigo está íntimamente relacionada con el género del que lo percibe.

Habrá que prestar atención a esta situación para conocer si se utiliza como forma de control, qué tipo de castigos se aplican, que recursos tiene el profesor, que est  haciendo el supervisor en apoyo al profesor; y como consecuencia recurrir a implementar estrategias para evitar esta acción.

En el grupo de discusión del profesorado se debatió sobre cómo se percibe el castigo, y que tipos de castigo se utilizan en la clase, expresándolo textualmente: *“cambiar la definición de castigo, por tarea extra, que sea una situación progresiva”, “falta definir el concepto de castigo, que entendemos profesores y niños”, “chechar que profesores lo utilizan en forma negativa”, “que tipos de castigo se dan en la clase, prohibirles a los que se portan mal, o que hacemos”, “hay castigos motivadores”, “solo se les llama la atención por conducta inapropiada”, “conmigo, los propios niños deciden el castigo a los mal comportados”, “yo, solo les quito los celulares, y eso es lo peor que les puedes hacer, jajaja”, “se tienen que poner límites en algunos alumnos”.*

Es importante hacer notar que a catorce años de haberse realizado la investigación de Leal y Carreiro da Costa (2006) sobre los comportamientos valorados positivamente del profesorado con respecto a las reglas y castigos: encontró que, el profesorado establece, con el alumnado, las reglas de conducta que deben ser respetadas en la clase; cuando el estudiante llega tarde, el maestro debe dejarlo entrar y hacer la lección sin falta. En los comportamientos considerados negativos: el maestro golpea al estudiante cuando no cumple con las reglas, pero le permite permanecer en la clase; el profesor pone al estudiante en la calle cuando no cumple con las reglas establecidas; el maestro a veces amenaza al estudiante con castigo; cuando el estudiante llega tarde, el maestro debe marcar la falta y no dejarlo entrar.

En nuestros tiempos hablar de este tipo de castigos no est  permitido, puedes perder tu trabajo; existe mucha atención y protección hacia el respeto a los derechos de los niños. Al respecto, Aznar (2015) encontró que, el profesorado intenta resolver los problemas y conflictos con diálogo y reflexión al principio del curso, conforme avanza se va actuando más estricto, algunos utilizan el refuerzo-castigo y otros la implicación del alumno en el cumplimiento de las normas.

Cuando los docentes no entienden las estrategias de aprendizaje que los niños y las niñas despliegan, entonces implementan dispositivos para controlar de alguna manera esos elementos que operan en la construcción de las prácticas corporales de los sujetos infantiles presentes durante la enseñanza (Murcia et al., 2005a; Santiago, 2007; Ruiz, 2013).

Conocedores que en la actualidad el número de niños con problemas de conducta es mayor, la utilización del control del grupo (disciplina-castigo) es un recurso natural al que recurre el profesorado con la intención de facilitar su clase, eficientizar el tiempo de trabajo y favorecer la participación de la mayor parte del grupo; y aunque esto, no sea lo deseable, es necesario y urgente dotar al profesorado de dispositivos, instrumentos y estrategias para atender la demanda poblacional y favorecer la participación y productividad del alumnado y la efectividad de la clase de EF.

Creencias de los alumnos en el aprendizaje de valores

En nuestro estudio el 86.3% del profesorado tiene una visión totalitaria de que todos los actores sociales enseñan valores, el 63.4% del alumnado también lo cree. El alumnado que individualiza su respuesta en una persona, antepone a los padres de familia con los profesores; pero, del 19.7% de alumnado que contesta que son los profesores, podemos decir, que el 13.3% piensa que es el profesor de grupo quien le enseña valores, comparado con el 6.3% que percibe que es el profesor de EF.

Ambos actores que focalizaron su respuesta en un personaje, pudieran considerar que no todos enseñan valores, o eligieron a la persona que mas creen que si les enseña valores; en el caso del profesorado de EF que individualiza la respuesta, no le da tanto crédito al profesor de grupo, y menos crédito a los padres. En general, alumnado y profesorado tienen una perspectiva positiva sobre las personas que enseñan valores. Al respecto, Navarro (2012) en su estudio con profesorado, encontró que la potestad para educar en valores; se le atribuye a la familia (53.9%), a todos (29.8%) [familia, escuela, iglesia y Estado], a la escuela (9%), al Estado (5.8%) y a la iglesia (1.5%).

En el análisis detallado de nuestros datos, al sacar la media de las opiniones de las tres variables focalizadas en el profesor de EF sobre la enseñanza de los valores, podemos percibir que, el alumnado considera en un alto porcentaje (74.5%) que el profesor sí le enseña y demuestra valores durante la clase de EF, aunque haya menos casos de los esperados (RTC=-5.9); el 20% del alumnado no considera que se le enseñe valores. La percepción del alumnado es consistente, positiva y muy significativa para demostrar el logro de los propósitos de esta investigación. En el caso del profesorado, también es muy elevado el porcentaje que si cree que enseña valores durante su clase de EF y lo demuestra con el ejemplo (RTC=5.9), solo un pequeño porcentaje (1%) no cree que enseñe o demuestre valores. En lo general, los profesores consideran que, si enseñan valores, mientras los alumnos no lo perciben en esa medida. Los individuos que piensan que no se enseña valores puede deberse, al pensamiento extremo de profesores (los que tienen un sentido ético muy alto y los que no les importa el alumnado); en el caso de los alumnos, una causa puede ser alguna experiencia negativa con el profesor en la clase de EF.

En relación al género del alumnado encontramos que, en la opción todos enseñan valores, son las mujeres quienes tienen una percepción más global (54.2%) que los hombres (45.8%); en las otras opciones individuales, son los hombres quienes tienen una opinión más focalizada en una persona en una proporción de 56% contra el 44% de mujeres. Al focalizar la pregunta si el profesor de EF enseña valores, existen diferencias altamente significativas, donde, el 68.3% de los hombres tienen una alta percepción a diferencia del 31.7% de mujeres; por lo que se considera que, los hombres tienen una mayor creencia de que el profesorado les enseña valores. Con respecto al género del profesorado, no existen diferencias significativas, por lo que, es independiente del género, la creencia de la enseñanza de valores.

Otros estudios descritos sobre creencias en la enseñanza de los valores coinciden con nuestros hallazgos (Abella et al., 2017; Blanco et al., 2019; García, 2011; García-Calvo et al., 2012; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Leal y Carreiro da Costa, 2006; Muñoz, 2005; Pedrero, 2005; Sánchez-Oliva et al., 2012).

En el proceso cotidiano de la clase de EF, los profesores quieran o no forman el aspecto moral de sus alumnos, influyen en su desarrollo y en la formación de los gustos y representaciones físicas y estéticas; la percepción del alumnado sobre la enseñanza de valores es muy clara y sabe que cualquier persona puede enseñarle valores, y aunque las subjetividades han variado, se ha generado un individuo responsable que asume las consecuencias de sus actos, y uno irresponsable que delega su responsabilidad en otros. En la práctica educativa entre profesorado y alumnado, estas inmersos los dos tipos de individuos, por lo que, generar actitudes positivas para una libertad con respeto a los demás, es una tarea pendiente que debemos tenerla presente en el diario convivir.

El valor confianza: entre profesorado y alumnado

En relación a la variable si hay confianza al solicitar el apoyo del profesor; se comprueba que la diferencia de percepción del profesorado y alumnado es altamente significativa, donde, el profesorado (97.3%) siente que inspira confianza siempre (RTC=2.8) y casi siempre (RTC=2.5), a diferencia del alumnado (80%) que piensa lo mismo; el otro (20%) del alumnado (RTC=6.3) percibe desconfianza o falta de atención por parte del profesorado y el profesorado nunca lo percibe así. El profesorado siente que inspira confianza siempre, pero los alumnos no lo consideran en esa proporción.

Diversos autores confirman nuestros hallazgos: García (2011) encontró que, cuando el alumnado tiene dudas pregunta al profesorado con confianza (52.5%) totalmente de acuerdo y (17.4%) bastante de acuerdo, solo (8.6%) del alumnado está poco o nada de acuerdo. Posadas (2009) preguntó a los alumnos si la relación con el profesorado de EF era más cercana que con el resto de profesorado y encontró, una relación muy significativa en los dos polos, el 26.3% están totalmente de acuerdo con la relación cercana con el profesor de EF, y el 22.5% están totalmente en desacuerdo, porque consideran su relación más cercana con los otros profesores.

Aznar (2015) en la dimensión de la relación, interés y comunicación entre profesorado y alumnado, encontró que el alumnado dice que el profesorado algunas veces se interesa personalmente por cada alumno; y el profesorado expresó que la relación y

convivencia con el alumnado es buena y aceptable. Pedrero (2005) encontró que, en la relación entre profesorado y alumnado, la mayoría de los encuestados (88%) piensan que el profesor se relaciona bien con los alumnos, solo (12%) del alumnado dice que no hay confianza para una buena relación.

Coincidimos con Murcia et al. (2005) cuando expresa que la relación pedagógica para el alumnado se establece de acuerdo a la confianza o desconfianza que inspira un profesor, esto permite un acercamiento de afecto o desafecto hacia el profesor, lo cual permea los mismos sentimientos hacia la asignatura. Para algunos estudiantes es difícil aceptar al profesor cuando este no transmite seguridad o cuando no deja ni hablar a los alumnos.

Podemos suponer que el estilo de enseñanza (mando directo) pone un distanciamiento entre los intereses del alumnado y las expectativas del profesorado; y por ello, se puede percibir desconfianza en las relaciones y en la propia clase.

Actitudes conflictivas entre alumnos

En relación a las actitudes conflictivas entre los alumnos, es preocupante que el 60.4% del alumnado perciba que hay muchos o algunos compañeros (RTC=4.8) que agreden a los demás, sumando los que perciben que hay muy pocos, se eleva a 88.9%; eso quiere decir, que el maltrato y agresiones están presentes en las clases de EF, cuestión que se desprende de las condiciones de indisciplina que estamos viviendo en el diario acontecer escolar.

En nuestro estudio el 54.4% del profesorado dice que hay muchos alumnos agresivos y expresó su inconformidad por el comportamiento del alumnado, comentando que: *“los niños están incontrolables, antes había tres niños por grupo muy indisciplinados, hoy hay veinte niños por grupo”, el esfuerzo por mantener una clase en paz, es enorme.* También refieren a la indisciplina, y se quejan, comentando que: *“la indisciplina es parte del problema, que hace que no funcione la clase”, “no se puedan atender los contenidos programados o la planeación”.* Y piden ayuda para buscar estrategias y poder controlar o

atender este tipo de situaciones. Torres (1998) también encontró que la indisciplina, impaciencia y flojera son los problemas más frecuentes entre los alumnos.

Lo mismo encontró Aznar (2009) en la percepción de esfuerzo del profesorado dedicado a la gestión de la convivencia en clase de EF, para atender la problemática de indisciplina, considerando muy importante el esfuerzo que realiza el profesorado, tanto en inversión de tiempo como en el desgaste emocional. También, Hoyos et al. (2015) describen esta relación de desgaste del profesorado, en las condiciones propias de su contexto laboral.

En el análisis de las percepciones del alumnado por género, existen diferencias altamente significativas, las mujeres consideran que hay muchos y algunos compañeros que, si molestan y agreden; y los hombres opinen lo contrario, que hay pocos compañeros que agreden. Una razón puede ser, que el alumnado que dice que no hay molestias, es porque ellos sean los agresores. Probablemente otra causa de estos resultados, son las condiciones culturales que vivimos en el país, donde, los hombres traten mal o agredan en mayor medida a las mujeres. Otra causa, la discriminación de género, como dice Félix (2008) en la convivencia de la clase de EF se discrimina a las mujeres como si fuera algo natural.

En relación a la percepción de los conflictos en la convivencia escolar entre profesorado y alumnado, se comprobó que la diferencia de percepción es altamente significativa, el profesorado tiene un alto nivel de respuesta minimizando el hecho de agresión a los otros, pues considera que solo hay algunos o pocos niños que agreden, mientras el alumnado percibe mayormente esas agresiones, que sienten en su ambiente escolar o en la propia clase.

En relación a la variable de si intervienes cuando hay conflictos entre tus compañeros; el 39.6% del alumnado denota siempre un interés general por apoyar al agredido, si le sumamos las respuestas de algunas veces, se eleva a 75.9% el nivel de la intervención, por lo que, el 72.1% del profesorado confirma la percepción que tiene el alumnado y dice que siempre trata de intervenir en los conflictos entre ellos, y el 21.5%

intervienen casi siempre. Este hallazgo va de la mano de la percepción que tiene el alumno sobre las actitudes negativas de sus compañeros, por lo que, habrá que revisar los mecanismos a través de los cuales se puede mejorar la convivencia escolar y la convivencia en la propia clase de EF.

En estas variables encontramos una diferencia altamente significativa, ya que, el alumnado no percibe que el profesorado intervenga tanto como lo expresa (RTC=17.1), además, hay un 24.1% de alumnado que dicen que el profesorado nunca interviene cuando hay conflictos entre los niños (RTC=8.3). Podemos hacer una analogía en las percepciones: aquellos que están en el campo de batalla luchando y sobreviviendo, y aquellos que miran la batalla desde una barrera. Es decir, posiblemente se interviene, pero no se resuelve, y el alumno sienta que no es atendido.

Al respecto, Aznar (2015) encontró que los principales problemas de indisciplina son: las conductas agresivas hacia los demás, las conductas disruptivas a las normas, el desprecio por sus compañeros y por los profesores; conforme se avanzó en la aplicación del tratamiento, estas conductas disminuyeron en un 75% reduciéndose los problemas de comportamiento. Concluye que, al finalizar la aplicación del programa, el profesorado entiende la necesidad de actuar de manera coordinada, con reuniones y planes preventivos para la gestión de la convivencia y conflictos que surgen. El 75% del profesorado recurre a la aplicación de partes de disciplina (advertencia y castigo a alumnos), el otro 25% mantiene el diálogo y se apoya en el equipo de orientación y tutores.

También, García (2011) encontró que las problemáticas que provoca la indisciplina en la participación del alumnado se atribuyen: a la atención dispersa, los intereses individuales, las interrupciones en el grupo. Encontró que el alumnado (70%) está de acuerdo en valorar y respetar a todos los compañeros por igual, pero que existe un (30%) que no está de acuerdo. El alumnado (56.5%) no está de acuerdo en solucionar los problemas por sí mismos o entre sí mismos, solo el 26.1% está totalmente de acuerdo en resolver los conflictos entre sí mismos. Encontró que el alumnado acepta las decisiones de la mayoría (60.9%), aunque no esté de acuerdo, y existe (40%) que no está de acuerdo en aceptar las decisiones del consenso. Como alternativa de solución considero al profesorado como

mediador del conocimiento y de conflictos; utilizó la reflexión en la acción a través del diálogo y tareas por la red para atender las problemáticas y conflictos en sí mismos.

En el caso del deporte escolar, Veroz (2015) percibió claras diferencias cuando se les pregunta a los niños sobre las consecuencias ante determinados actos antideportivos. Casi un 20% de los encuestados de federación dicen que “no pasa nada” o que “se puede hacer, si es para ganar el partido”, justificando así la realización de actos antideportivos, por un 3,3% de los que lo piensan en Futgolines. Los niños participantes en Futgolines son generalmente conscientes de las consecuencias de los actos antideportivos que puedan cometer en un partido (faltas de respeto a nivel verbal o gestual, manifestando desacuerdo, desprecio o discriminación hacia algún compañero, contrario/a, formadores, acciones malintencionadas de diversa índole), sustituyéndolas por comentarios o gestos que manifiestan respeto hacia compañeros, contrarios y formadores o felicitación ante una buena acción.

Coincidimos con De Sousa (2014) quien analizó las implicaciones del profesor de educación física y encontró que existe una falta de conocimiento académico del profesor y de sus acciones pedagógicas para el manejo de situaciones conflictivas entre los alumnos, dadas las condiciones de representación social que se pueden experimentar en la clase y la reflexión para manejar una mejor actitud de resolución, lo que debiera permitir al alumno la experiencia de una práctica en el sentido de acción, reflexión, acción, buscando coherencia entre sentimiento, pensamiento y acción motriz.

Los resultados obtenidos en el estudio de Pérez (2016) respecto a los aspectos psicosociales fueron positivos, indican que la preocupación por los aspectos de violencia-agresividad presenta menor relevancia que la importancia manifestada por la transmisión de valores como el respeto, la igualdad-justicia o el compañerismo.

Podemos concluir que un conflicto no debe generar violencia, siempre es importante las alternativas pacíficas, uno de los objetivos que debemos perseguir es la solución de conflictos de forma autónoma por el alumnado, que sean capaces de ponerse de acuerdo en aquellos aspectos que hay discrepancia, considerando que el diálogo resuelve situaciones,

aunque, tanto alumnado y profesorado no lo consideran importante y en su jerarquía de valores lo tengan en su última opción.

Utilidad de la clase de EF para mejorar la salud

La percepción del alumnado sobre la utilidad de la clase para mejorar la salud; arroja un sentir positivo, el 84.4% cree que siempre o casi siempre las actividades que practican en clase de EF les sirven para mejorar su salud. Mientras el 37.4% del profesorado, considera que su clase siempre es de calidad e impacta en la salud del alumnado; el 53% considera que su clase casi siempre impacta en la salud del alumnado. Esta pregunta complementa la enseñanza de algunos valores en la clase y propicia que el alumno tenga una actitud positiva, participativa y de compromiso con su propia persona. En el análisis de los resultados por género y edad del alumnado, no hay diferencias significativas.

Algunas investigaciones que coinciden con nuestros hallazgos: Lozano (2009) encontró en su estudio que el profesorado de EF (56%) consideran que la clase de EF tiene calidad o ha sido buena cuando el alumnado ha aprendido cosas para su salud y vida futura; cuando el alumnado se la ha pasado bien y se ha divertido (21%); cuando ha mejorado su rendimiento físico (16%); y cuando están sudando y los ha mantenido bajo control o disciplinados (7%). Y en la percepción de los maestros generalistas (65%) consideran que los profesores de EF favorece los aprendizajes escolares, (29%) que mejora las capacidades de los alumnos, (2%) que entorpece los aprendizajes y (6%) que distrae de otras asignaturas.

Macarro (1998) encontró que, los alumnos valoran la clase de EF como vehículo para mejorar la salud y la calidad de vida y la práctica de un deporte; detallando, que se valora de una forma muy positiva la relación con los demás, el desinhibir complejos, dando mayor importancia a los deportes colectivos, la condición física, juegos y actividades deportivas extra clases y lo que menos valoran son los conocimientos teóricos, los deportes individuales y la obligatoriedad de la clase. En el estudio de Leal y Carreiro (2006) sobre las clases de educación física consideran que los estudiantes atribuyeron una mayor apreciación al hecho de que pueden, mejorar su condición física, sus actuaciones deportivas

y todavía divertirse, que aprender cosas nuevas. Pedrero (2005) encontró que, una amplia proporción de la muestra (92%) del alumnado, piensan que la utilidad de lo aprendido en clase puede servir en su vida cotidiana.

Piéron et al. (2008) encontraron en tres provincias de su estudio (Almería, Granada y Murcia), opiniones muy favorables sobre el efecto de que las clases de educación física sirven para tener hábitos de vida saludable; en mayor proporción en los alumnos que exponen ser activos y, de entre éstos, los que tienen un índice alto de actividad física.

García (2011) encontró que el alumnado dice que cuando se esfuerza consigue mejorar su forma física (87%), solo (4.3%) no lo creen. El alumnado (82.5%) está de acuerdo en que aprende aspectos y cosas saludables en la página web de la clase de EF, solo (17.5%) no está de acuerdo. La profesora en la aplicación del programa propuesto, lo maneja como tema transversal con las demás unidades didácticas; y resaltó que el alumnado valore lo importante que es para su vida cotidiana la adquisición de hábitos posturales, alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.

García-Calvo et al. (2012) en referencia a la valoración de la campaña realizada, destacó que la mayoría de los alumnos conceden gran importancia a la actividad física y el deporte, lo cual significa que éste ámbito debe ser explotado con el objetivo de conseguir un aumento en la responsabilidad personal y social de los niños y jóvenes.

Al respecto, Solano (2015) encontró en su estudio con niños de sexto grado, que la calidad de vida se asocia con la cantidad de práctica de actividad física, los escolares que realizan una actividad física baja, se asocia con una insatisfacción con la vida y presentan una mala calidad de vida, en comparación con los que tienen un nivel de actividad física alto, por lo que, hacer actividad física favorece una buena percepción de la calidad de vida. Los resultados informan que la práctica de actividad física de los escolares mexicanos zacatecanos es moderada-alta, sin embargo, los efectos de esta actividad sobre otros aspectos de la salud no son muy claros, por ello, propone implementar programas de actividad física extraescolar, e incluir obligatoriamente en el plan de estudios, la asignatura de EF, incrementando las sesiones de tres hasta cinco horas a la semana. Coincidimos con

Solano y otros autores, que proponen el incremento de clases de EF para contrarrestar los altos índices de sedentarismo y obesidad, en vías de crear estilos de vida saludable que mejoren la calidad de vida y el bienestar general del alumnado.

Dimensión IV.- Preferencia por las asignaturas

En relación a la variable de preferencia de asignaturas, entre alumnado y profesorado; encontramos que ambos actores eligieron como asignatura favorita la Educación Física, aunque existe una mayor creencia del profesorado, casi el total del profesorado (92.7%), consideran que el alumnado prefiere la EF, mientras del total del alumnado (24.7%), solo una cuarta parte la elige como preferida.

Considerando este análisis detallado en las relaciones entre ambos actores, y por la lógica de la pregunta objetivo de investigación, se esperaba esta percepción del profesorado, mas no la del alumnado; quienes eligen como preferida la asignatura de EF, pero con muy poca diferencia entre otras asignaturas. Esto nos invita a reflexionar que el profesor de EF no tiene claro, los gustos del alumnado en relación a lo que sucede en otras asignaturas que están llamando su atención. Resaltamos que ambos actores perciben que la asignatura de Formación Cívica y Ética no es de su preferencia, colocándola en el último lugar.

No es fácil conocer todos los gustos de los alumnos, ni coincidir totalmente, pero, la percepción del profesorado está muy influenciada por su propia asignatura y por una muy cercana que es la Educación Artística. En las siguientes opciones del alumnado, elige en segundo lugar la asignatura de Español (22.7%), Matemáticas (19.3%), Ciencias Naturales (10.8%), Educación Artística (9.5%), Inglés (7.7%), Geografía (4.5%), Historia (4.3%), y la Formación Cívica y Ética 3% (109). En el análisis de este margen de diferencia entre las otras asignaturas, y con la intención de conocer un consenso más integral, sacamos la media (M) de los porcentajes obtenidos de las tres primeras opciones de preferencia en las asignaturas, encontrando que la asignatura de Español con un 58.5%, (2118 alumnos) sube

a primer lugar, luego la EF con un 56.2% (2035 alumnos) en segundo lugar y posteriormente las Matemáticas con un 45.5% (1647 alumnos). Algunos comentarios textuales del alumnado: *“A mí me gusta la clase de EF”*, *“Me gusta divertirme”*, *“Me gusta más jugar que estar en el salón”*, *“También me gusta las matemáticas”*, *“A mí el español”*, *“a mi artísticas”*, *“a mi todas”*, *“No me gusta cívica”*, *“ni a mí tampoco profesor”*, *“ni a mí”* *“ni a mí, es muy aburrida”*.

Específicamente, encontramos que en la medida que el alumnado y profesorado eligen las opciones de asignaturas no favoritas (del tercer al noveno lugar de preferencia), van decreciendo los porcentajes de las favoritas y aumentando las otras opciones. Un hallazgo importante es hacer notar como la asignatura de Formación Cívica y Ética (que desarrolla valores y actitudes positivas hacia una ciudadanía democrática y los otros valores que se enseñan) está en último lugar con el 3% que representa 109 alumnos. Conforme avanza la elección o gusto por las asignaturas notamos que en la segunda opción pasa a séptimo lugar, posteriormente a sexto lugar, finalmente, en la quinta opción pasa a ocupar el cuarto lugar de preferencia, lo mismo sucede con el profesorado.

En el análisis por género de nuestro estudio; del 27% de alumnos que tienen en primer lugar a la EF, el 52.9% son hombres y el 47.1% son mujeres; confirmando los hallazgos de otros autores que el género masculino prefieren mayormente la EF que el género femenino. Para Leal y Carreiro da Costa (2006) son los hombres quienes tienen más aprecio por la asignatura. Gutiérrez y Pilsa (2006) la mayoría de los estudios indican que existen diferencias, en donde los hombres presentarían un mayor grado de actitudes favorables hacia la educación física que las mujeres. Pedrero (2005) encontró que el gusto por la asignatura se asocia significativamente a los hombres, disminuyendo esta apreciación en las mujeres.

Se comprueba que la diferencia de percepción en mujeres y hombres es altamente significativa; en el análisis detallado, existe mayores casos de mujeres que prefieren las asignaturas de Español (RTC=2.1), Ciencias Naturales (RTC=2.5), Formación Cívica y Ética (RTC=2.7), Educación Artística (RTC=6.6) e Inglés (RTC=2.1), y mayores casos en

hombres que prefieren las asignaturas de Matemáticas (RTC=4.2), Historia (RTC=2.9), Educación Física (RTC=4.2).

Otros estudios que investigaron sobre la preferencia de asignaturas del currículo, encontraron resultados muy similares a los nuestros. Leal y Carreiro da Costa (2006) encontraron que la asignatura preferida fue educación física (66.7%) posteriormente, educación visual (44.2%), matemáticas (38%), moral (37.1%), portugués (30%), inglés (28.5%), ciencias (20%), música (11.4%), trabajos manuales (10%), historia (10%). La educación física fue la asignatura de la preferencia de los estudiantes, disminuyendo, por igual, este sentimiento con la edad y el nivel de estudios. Los estudiantes masculinos valoraban más la disciplina de la educación física que las del sexo femenino. Pedrero (2005) encontró que la preferencia de la asignatura por parte de los alumnos es elevada y muy positiva, al 79% del alumnado le es tan importante como las demás asignaturas y les agrada mucho; mientras que el 5% de alumnado no la consideran nada importante, o señalan poco o ningún gusto por la misma.

Murcia y Cervelló (2003) mostraron resultados muy similares a los nuestros; encontraron que las asignaturas que más gustan: Educación Física 29.5%, Plástica 15.2%, Matemáticas 15.1%, Lengua 13.2%, Conocimiento del Medio 9.7%, Música 6.3%, Inglés 6.2%, Religión/Ética 4.5%, Otros 0.10%. Las asignaturas que menos gustan: Educación Física 0.72%, Plástica 4.4%, Matemáticas 16.5%, Lengua 15.2%, Conocimiento del Medio 19.6%, Música 13.6%, Inglés 17.3%, Religión/Ética 12.2%, Otros 0.28%. Un 35.5% considera a la EF muy importante, mientras que un 54.6% la considera tan sólo importante. Por lo tanto, podemos afirmar que un 90.1% le da importancia a la EF.

Pedrero (2005) encontró que existe una relación positiva entre la preferencia por la asignatura y la consideración de los alumnos sobre la preparación del profesor, de tal forma que manifiestan un mayor gusto por la asignatura, aquellos que piensan que el profesor tiene mejor preparación. También, que existe una relación directa entre la consideración de la motivación por parte del profesor hacia los alumnos y la valoración que éstos hacen de su preparación, de tal forma que lo perciben más preparado cuando les motiva en clase. Gutiérrez y Pilsa (2006) el alumnado valora más a los profesores que dominan su materia,

explican claramente lo que los alumnos han de aprender y les ayudan cuando se presentan dificultades.

En Cárcamo-Oyarzun et al. (2017) los resultados mostraron que para los escolares chilenos y alemanes la educación física es considerada como importante y se manifiestan conformes con ella, se puede apreciar que los escolares alemanes presentan un mayor grado de conformidad que los escolares chilenos. También, para Carreiro da Costa (2009) y Torres (1998) las actitudes que los alumnos muestran hacia la educación física y la mejora de la competencia percibida se expresa de tal manera, que cuando los alumnos experimentan satisfacción en las clases, existe empatía con el profesor y consideran importante la asignatura, la percepción de competencia es mayor.

Coincidimos con Sánchez-Oliva y otros (2012) quienes destacan la importancia que tiene el profesor de educación física para conseguir una valoración de la asignatura por parte del alumnado. Para ello, los docentes pueden recurrir al diseño de tareas motivantes, con el objetivo de aumentar el interés provocado por los alumnos, y que esto provoque un aumento de los comportamientos positivos en el alumnado. En el análisis de los resultados, encontraron que el 60% de los participantes consideran la asignatura de educación física como importante o muy importante, mientras que el resto de alumnos la percibe como normal o nada importante. Los alumnos que consideran más importante la educación física registran mayores puntuaciones en la percepción del desarrollo de valores, un mayor número de conductas de respeto a las instalaciones y a los demás compañeros, una mejor cooperación para conseguir los objetivos de las tareas propuestas y una percepción de competencia basada en la valoración del esfuerzo personal en lugar de la comparación con otros.

Dimensión V.- Importancia de los valores

Jerarquización de valores alumnado y profesorado

Los valores más importantes que encontramos en nuestro estudio fueron: para el profesorado, el respeto (64.8%) y para el alumnado, también respeto (55.5%); le siguen para profesorado, honestidad (11.6%) para alumnado, amor (14.6%); para profesorado, amor (8.3%) para alumnado, honestidad (6.5%); para profesorado, responsabilidad (5.6%) para alumnado, libertad (4.8%). Es importante hacer notar que ambos actores coinciden en el primer valor jerarquizado (respeto) con porcentajes diferentes, y en el último lugar el valor (diálogo), que forma parte de la problemática entre profesorado y alumnado, aún, cuando este abre los caminos a la comunicación y concertación.

Se comprueba que la diferencia de percepción entre algunos valores es altamente significativa en el alumnado hay una proporción mayor en los valores de justicia (RTC=2.1), amor (RTC=2.6), trabajo (RTC=2.1) y confianza (RTC=2.3), y en el profesorado una proporción mayor en los valores de respeto (RTC=2.7), honestidad (RTC=2.8) y generosidad (RTC=3.9).

En relación con el género del alumnado, se comprobó que la diferencia de percepción es altamente significativa; en el caso de las mujeres; hay una mayor proporción en los valores de amor (RTC=6.4) y confianza (RTC=2.3), y en los hombres; se encontró una proporción mayor en los valores de respeto (RTC=2.7) y trabajo (RTC=3.3). El alumnado le da mucho valor al respeto con un 54.3% de diferencia en relación a los otros valores. No hay diferencias significativas de género en la elección del valor respeto, ya que del 54.3% que eligieron el valor respeto como el más importante, el 49% son mujeres y el 51% hombres. Sin embargo, Sánchez-Oliva et al. (2012) si encontraron diferencias significativas en los valores de tolerancia y el respeto a los demás a favor de las mujeres.

También, el profesorado le da mucho valor al respeto marcando una gran diferencia (64.8%) en relación a los otros catorce valores que comparten el (35.2%). Del total de

profesorado, que eligieron el valor respeto como el más importante, el 25% fueron mujeres y el 39.8% hombres; considerando que no hay diferencias significativas entre el género y la elección de valores. También en otros estudios encontraron estas diferencias o similitudes (Abella et. al., 2017; Blanco et. al., 2019; García, 2011; García-Calvo et. al., 2012; Gutiérrez y Pilsa, 2006; Leal y Carreiro da Costa, 2006; Muñoz, 2005; Pedrero, 2005).

En cuanto a las diferencias de género, *Carol Gilligan* (citada en López et al., 2009) expresa que las diferencias en la predilección de un valor sobre otro, entre hombres y mujeres podrían explicarse desde perspectivas de naturaleza psicológica (y yo *agrego sociocultural*), las cuales defienden que mientras las mujeres se muestran más preocupadas por la conducta ética y valores como la responsabilidad, el bienestar, la universalidad, la conformidad y la seguridad, los hombres se orientan más hacia valores tales como el poder, el logro, el hedonismo, la estimulación, la autodirección, la justicia y la equidad.

Para el alumnado los 5 valores más importantes son respeto, amor, honestidad, justicia y libertad; seguido de valores medios, responsabilidad, tolerancia, confianza, trabajo, humildad; y los 5 valores menos importantes, identidad, superación, dignidad, generosidad, y diálogo. Para el profesorado los 5 valores más importantes son: respeto, honestidad, amor, responsabilidad, libertad; seguido de valores medios, generosidad, identidad, dignidad, humildad y justicia; y los 5 valores menos importantes, superación, confianza, diálogo, trabajo y tolerancia.

En el grupo de discusión del alumnado se mencionaron los valores: igualdad, justicia, colaboración, respeto y honestidad; y confirman parte de los resultados con algunos comentarios textuales como: *“Las reglas las debemos respetar todos”*, *“Los juegos de equipo me gustan”*, *“Me gustan los juegos mixtos”*, *“Algunos niños reconocen cuando hacen trampa”*, *“me gusta que el profesor nos de las mismas oportunidades”*, *“los rallys me gustan porque entre todos descubrimos los acertijos”*, *“él no respeta el turno para pasar”*, *“los juegos son para hombres y mujeres”*.

En el grupo de discusión del profesorado se mencionaron los valores: respeto a uno mismo y a los demás, justicia, negociación, libertad, socialización, participación, predicar

con el ejemplo, honestidad y compañerismo; y confirman parte de los resultados con algunos comentarios textuales como: *“Actuar como complemento social a sus necesidades”, “negociar con ellos sobre las actividades o sus comportamientos”, “tomar en cuenta que son nuevas generaciones digitales”, “propiciar la participación de los padres”, “respetar a los demás, algunos niños no quedan conformes si no lograron las actividades o si perdieron en el juego”, “predicar con el ejemplo siempre”, “es muy importante en mi clase ser honesto, de ahí se parte todo lo demás”, “los alumnos saben del respeto porque siempre se les menciona”, “es bonito ver la emoción de los niños al llegar”, “caemos en situaciones frente a los niños por no ser honestos”, “las actividades que planeo creo que le van a gustar a los niños”, “cuando el alumno te pide un consejo o te cuenta sus problemas personales”, “la motivación y la negociación son dos valores muy importantes”, “resaltar el logro en las actividades de los alumnos es de suma importancia”, “valoro la respuesta de los niños y considero hacer cambios significativos en la clase”, “la libertad en la clase no es dejarlos jugar libremente, es conducirlos al logro de los propósitos”.*

Se encontraron diversas investigaciones que coinciden con nuestro estudio; los hallazgos concuerdan con la literatura especializada que sostiene la existencia de variables determinantes detrás de la estructura valoral del alumnado al preferir un valor sobre los otros.

Murcia et al. (2005a) en su estudio con docentes de educación física, encontraron que los valores aludidos con mayor frecuencia por los docentes, en orden de prioridad son: el compromiso, respeto, honestidad, tolerancia y equidad. Después coinciden con el mismo porcentaje los valores relativos a justicia, amor y disciplina. En otro grupo de declaraciones figuran con igual frecuencia: servicio, trabajo, igualdad, comprensión y convivencia. La solidaridad, comunicación, profesionalismo, veracidad, lealtad y libertad conforman el último bloque de valores expresados por el profesorado. Hubo algunos aspectos citados una sola vez: sinceridad, congruencia, honradez, conocimiento, confiabilidad, credibilidad, imparcialidad, prudencia, obediencia, esfuerzo, perseverancia, paciencia, trabajo en equipo y vocación. El respeto ocupó un lugar prioritario en el discurso del profesorado. La misma tendencia se observó en estudios previos con profesores de educación básica.

En el estudio cualitativo de Zúñiga et al. (2005) encontraron que los valores que más se fomentan: en familia; son el respeto, la responsabilidad, el amor y la honradez; en la escuela; según los alumnos, respeto, disciplina, amistad, responsabilidad; según los profesores, respeto, amor, honestidad, responsabilidad; según los padres de familia, la disciplina, el respeto, el estudio, la responsabilidad. En cuanto a los valores universales: los alumnos de primaria prefieren la honestidad, ser sinceros y decir siempre la verdad; los profesores se inclinan por ser competentes y la honestidad.

Muñoz (2005) en la jerarquización de los valores de maestros y alumnos a través de los dilemas del DIT, encontró que puntúan más alto en el valor respeto, responsabilidad, amor y bondad. No encontró diferencias de género en los principios morales. Rodríguez (2006) encontró que el profesorado asignó diferente importancia a la formación en valores a partir del contexto institucional, la dinámica grupal y los alumnos.

Caso et al. (2008) encontraron que la variable que más influye en la elección de un valor, es el sexo de los estudiantes, seguida de la edad, el tipo de escuela, el municipio y el turno escolar. De acuerdo con el análisis, las mujeres otorgan mayor importancia que los hombres a los valores respeto, amor, honestidad, libertad, responsabilidad, dignidad e igualdad. Mientras que la elección del valor trabajo presentó la mayor frecuencia de menciones en los hombres.

López et al. (2009) encontraron resultados muy similares a nuestro estudio, los valores preferidos del estudiantado fueron: el respeto es el que concentra el mayor número de menciones de los estudiantes (72.5%), el amor (60.9%), la honestidad (58.6%), la paz (54.5%), la libertad (50.1%), la justicia (47.7%), la responsabilidad (46.2%), la dignidad (41.9%), la salud (41.9%) y la igualdad (40.5%). En contraste, los diez valores que registran un menor número de menciones se encuentran, en la posición 25 el valor de la unidad (10.4%), seguido por el diálogo (10.4%), la individualidad (10.3%), el entusiasmo (10.0%), la identidad (8.7%), el bien común (8.0%), la integridad (7.5%), el servicio (6.5%), la corresponsabilidad (4.6%) y en último lugar, en la posición 34 se encuentra la reciprocidad (4.1%).

Estos dos estudios (Caso et al., 2008; López et al., 2009) están vinculados, fueron hechos con alumnos de Secundaria en el Estado de Baja California, son significativos para nuestra investigación; primero, porque favorecen nuestros hallazgos; segundo, el pensamiento del alumnado de secundaria coincide con las creencias de los alumnos de Primaria (ambos niveles educativos participaron en la estrategia para el desarrollo de valores, a través del calendario de valores de BC).

Posadas (2009) encontró que el alumnado le da mucha importancia al valor respeto (77.8%), al sentido de justicia (80.7%), y al valor tolerancia (72.3%). Los resultados concuerdan con nuestros hallazgos, presenta en sus tesis, varios dilemas que pudiéramos utilizar para la promoción de valores, considerándolos muy adecuados para la toma de decisiones y el fortalecimiento de la autoestima y respeto por los valores. También, encontró que se desarrollan más valores de respeto y compañerismo en la práctica del deporte fuera de la escuela (73%) que en las clases de EF (27%); el alumnado (30.3%) considera que los valores enseñados en el deporte por su entrenador nunca son parecidos a los que se transmiten en la clase de EF, solo el 12% considera que siempre son parecidos. En el grupo de discusión del profesorado, encontró que los valores individuales que se promueven destacan: el respeto, responsabilidad, esfuerzo y salud; y en los valores sociales destacan: compañerismo, colaboración, cooperación, solidaridad, igualdad, justicia, tolerancia.

Rodríguez y Díaz (2011) en la escala jerárquica de valores que promueven los docentes de EF, también encontró, que el respeto ocupó un lugar prioritario en el discurso del profesorado. La misma tendencia se observó en estudios previos con profesores de educación básica. Los valores aludidos con mayor frecuencia por los docentes destacan en orden de prioridad: el compromiso, respeto, honestidad, tolerancia y equidad. Después los valores relativos a justicia, amor y disciplina. En otro grupo de declaraciones figuran con igual frecuencia: servicio, trabajo, igualdad, comprensión y convivencia. La solidaridad, comunicación, profesionalismo, veracidad, lealtad y libertad conforman un bloque de valores expresados por el profesorado. Hubo algunos aspectos citados alguna vez: sinceridad, congruencia, honradez, conocimiento, confiabilidad, credibilidad,

imparcialidad, prudencia, obediencia, esfuerzo, perseverancia, paciencia, trabajo en equipo y vocación.

García (2011) encontró que los valores, actitudes y normas que estuvieron presentes en la enseñanza fueron: amistad, compañerismo, respeto a los demás y a la profesora, responsabilidad, autoestima, igualdad, salud. El valor responsabilidad se fue cultivando durante toda la investigación y hubo cambios actitudinales importantes en la conciencia moral del alumnado. Un valor destacado también fue el de amistad-compañerismo, que incluye el amor, el respeto y la comunicación entre las personas, donde el alumnado se sintió querido y valorado por otros compañeros, evitando sentimientos de exclusión.

Navarro (2012) encontró que los valores mejor tratados son: disciplina (87.8%), responsabilidad (81.7%), respeto (78.1%), solidaridad (77.2%), honestidad (76.6%), no discriminación (75.4%), cooperación (73.4%), juego limpio (73.0%); con un tratamiento adecuado: higiene (70.9%), confianza en sí mismo (70.8%), amistad (70.2%), tolerancia (70%), esfuerzo (69.6%), igualdad (68.4%), autonomía (67.6%), la ed. cívica y ética (62.4%), educación para la paz (58.0%), educación ambiental (52.7%), y educación sexual (43.2%); y los que menos se tratan son: la educación vial (17.2%), educación financiera (16.9%) y educación para el consumo (16.7%).

Aznar (2015) con respecto al sistema de valores encontró el siguiente orden, en el grupo A: la familia, la confianza en sí mismo, el respeto a las cosas, la justicia como bien común, la tolerancia, el amor y la amistad, la salud, responsabilidad y colaboración. En el grupo B: el respeto a las cosas, la tolerancia, la libertad de expresión o dialogo, el amor y la amistad, la justicia como bien común, la paz, la igualdad, el diálogo y la comunicación y la realización personal. También, preguntó al alumnado si los profesores mostraban respeto por sus sentimientos, la mayor parte opinó que siempre mostraba respeto y conforme avanzaba el tratamiento en el programa experimental aplicado los alumnos mejoraban sus percepciones.

Veroz (2015) encontró como valores prioritarios en el alumnado: autonomía responsable, respeto, prosocialidad, y satisfacción-diversión, como bien necesario

inmediato y promotor de adherencias a la práctica. Y Pérez (2016) en relación al grado de importancia que otorga el entrenador a la transmisión de valores a sus deportistas, encontró, que muestran dar mucha importancia a la transmisión de los valores: respeto, igualdad-justicia y compañerismo. También declararon que consideran muy importante la transmisión del valor no agresividad-violencia.

Abella et al. (2017) encontraron diferencias significativas en función del sexo en cuatro de los diez valores analizados (logro, benevolencia, poder, individualidad, universalismo, tradición, seguridad, estimulación, conformidad y hedonismo); en todos los casos las puntuaciones de las mujeres fueron superiores a las de los hombres. Se obtuvieron diferencias significativas en benevolencia y universalismo, y en los valores seguridad y conformidad. El valor preferido tanto por los hombres como por las mujeres fue el hedonismo, confirmando lo expresado en la literatura sobre las tendencias actuales de satisfacción de necesidades.

Cabello et al. (2018) confirman la idea de que el docente es una pieza clave en los procesos de interacción social generados en el aula de EF, habiéndose encontrado diferencias significativas en función del docente que imparte clase y observándose que la relación entre motivación tarea y actitud hacia el área de EF es mayor en aquellas clases en las que el docente genera un mayor clima hacia la tarea. Dicho análisis mostró un nivel de significación elevado en todos los procesos de interacción social generados en las clases de EF (actitud hacia el docente, actitud hacia el área, motivación tarea, motivación ego, clima tarea y clima ego) destacando que las variables actitud hacia el docente, actitud hacia el área, motivación tarea y clima tarea correlacionan positivamente entre sí.

En resumen, varias investigaciones expresan lo que sucede como respuesta a un cuestionario o escala, y los hallazgos son muy similares a los nuestros, referidos a la realidad cotidiana de la praxis educativa con los grupos de alumnado de diferente grado educativo. Un ejemplo de ello, esta en Lorente (2004), en sus hallazgos encontró que algunos objetivos en el grupo A, no se lograron por la falta de responsabilidad en el alumnado; también la comprensión hacia el sentir del profesor cuando no es escuchado ni respetado, no se logró el proyecto deseado, porque las clases que daban los alumnos se

caracterizaron por el descontrol. El valor respeto e iniciativa, también estuvo ausente, aunque hubo algunos esporádicos comportamientos positivos de interés y compañerismo. Mientras en el grupo B, sucedió todo lo contrario, el alumnado fue más allá de lo que el profesor hubiera podido pensar; hubo indicadores de autonomía tanto por los que dirigían la clase como por los compañeros que realizaban las actividades; hubo empatía hacia el profesor; en parte del alumnado hubo descontrol, desinterés, apatía; en la mayor parte del alumnado los valores iniciativa y responsabilidad estuvieron implícitos en casi todas las clases, inclusive hubo reconocimientos al esfuerzo realizado. También, cuando el alumnado reconoce el principio de justicia en la forma de evaluar del profesor, el 59% de los alumnos, consideran que el profesor siempre es justo cuando los evalúa, mientras que el 38% opinan que no siempre es justo (Pedrero, 2005).

Las actitudes, percepciones, gustos y preferencias tienen muchas aristas, existen muchas escalas y clasificaciones que se hacen de los diversos tipos de valores y es complicado el jerarquizarlos; la experiencia o madurez de los participantes es un factor importante para la toma de decisiones; sin embargo, tenemos un problema, por lo regular no hay una buena toma de decisiones, y, a veces, solo elegimos por cumplir con un requisito o para satisfacer una necesidad o interés. Como lo dije anteriormente, estar en el campo de batalla y enfrentar un grupo volitivo y volátil, es demasiado complicado, y muy diferente a las miradas de otros, que desde una visión superficial o descontextualizada sacan conclusiones sobre los comportamientos de alumnado y profesorado, y, sobre todo dan soluciones con estrategias increíbles que no aterrizan didácticamente en los patios escolares.

Al respecto, Pastor (2009) refiere que el tratamiento de los valores debe fijarse entre los límites que caractericen no solo la intervención sino, también, el modelo educativo. Además, qué institución o agente educador ha de encargarse de la tarea de la transmisión de valores o del desarrollo de las capacidades que permiten al individuo construir, de manera subjetiva, su sistema de valores, elaborar su jerarquización o decidir el tipo de valores más adecuado para ser transmitido en cada edad. Que tratamiento otorgar a cada tipo de valor y, en consecuencia, en que ámbito educativo es más apropiado la transmisión de valores y que

tipo de valores ha de ser transmitidos en la educación formal, en la educación no formal y en la educación informal.

Precisamente, al comprobar la estructura subyacente a los valores personales, Abella et al. (2017) encontraron que los valores forman un continuo motivacional entre los que existen una serie de relaciones dinámicas de congruencias e incongruencias en función de las metas que persigan cada uno de ellos.

Es fácil decir, que se encontró que la revalorización social del docente de educación física solo podrá darse cuando este asuma la responsabilidad de su propia práctica educativa, con una actitud ética, responsable y comprometida. Pero qué, de las influencias, de la situación del país, de la sociedad, de la comunidad escolar, de la familia, de la convivencia en el aula y en el patio, de los apoyos directos al propio profesorado, y, sobre todo, de los apoyos oficiales a la escuela por parte del Estado-Nación.

Todo se atribuye como una responsabilidad compartida entre esos factores, que han subvalorado el papel de la educación y de la educación física, la falta de programas y de infraestructura deportiva o recreativa, la accesibilidad para la población a las instalaciones, las jornadas laborales de ambos padres (falta de tiempo), la inseguridad y altos índices de violencia, los juegos electrónicos y la ancha red mundial digital con toda su propuesta de redes sociales.

Teóricamente podemos afirmar que el valor *Respeto* esta presente como prioridad en alumnado y profesorado, no solo en los resultados de esta investigación, sino en los resultados de la mayor parte de trabajos que sustentan este estudio. El valor Respeto esta presente en las mentes de muchos individuos, sin embargo, ha sido difícil ponerlo en práctica en la vida cotidiana; hay mucha contrariedad en los modos de actuar, en las actitudes y en los desempeños del ser humano para cumplir con la concepción integral de este valor universal. En este sentido, continuamos con la reflexión, sobre la influencia que ejerce la EF sobre la adquisición de valores para que estos faciliten el desarrollo individual y social del alumnado.

Finalizamos este capítulo, aseverando que los resultados encontrados en las investigaciones que sustentan este trabajo coinciden con mis hallazgos, no obstante, existen algunos matices diferenciales por los tipos de poblaciones, edades diferentes, nacionalidades diferentes y épocas o décadas diferentes. Soy partidario del pensar de los autores que he citado desde mi experiencia y profesionalización o desde la literatura; dado que, los estudios realizados sobre el pensamiento del alumnado al respecto del profesorado o de la asignatura de EF nos ofrecen información inestimable para promover acciones que mejoren las actuaciones del profesorado.

Grupo de Discusión del Profesorado

Este grupo de discusión se realizó posterior a la obtención de los resultados, tuvo la finalidad de reforzar cualitativamente el estudio. Se resalta que, en esta sesión, se les dio a conocer al profesorado los resultados generales de la investigación, se realizó una interacción entre investigador y profesorado en un ambiente de participación libre entre cada hallazgo. La perspectiva del profesorado sobre los resultados del estudio, pensando en su propio desempeño docente, permitió visualizar en el futuro inmediato, reflexiones conscientes y posibles cambios en su propia labor educativa, en la formación en valores, en la planeación de sus clases, en la motivación y actuación, y en la búsqueda de estrategias didácticas para el logro de los fines educativos.

Para facilitar la interpretación de la información, se categorizaron las intervenciones del profesorado en las cuatro dimensiones del instrumento aplicado. Por razones obvias, la dimensión uno, sobre datos sociodemográficos no se incluye, las otras cuatro se expresan con los comentarios textuales.

Es muy importante resaltar que cada cita textual, representa vivencias generales en los patios escolares, en la propia interacción con el alumnado en la clase de EF y sus contextos; motivo por el cual, estas citas por sí solas, confirman los hallazgos de nuestra investigación y se interpretan tal como fueron expresadas.

Además, se agregan categorías extras, propias de la discusión: programa de estudios, deporte escolar, participación de los padres, respeto entre profesionales, satisfacción en la labor docente y las reflexiones generales finales de los participantes.

Dimensión II.- Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes

Categoría: Gusto por las actividades

“A mis alumnos siempre les gustan las actividades que pongo”. “Es importante saber que cada alumno tiene sus intereses”. “Uno está para orientar al alumno, para ellos es dejarles claro, que no les pides ganar o competir, y hay que hacer aclaraciones de quiero que hagan bien las actividades y las terminen y comparo el hacerlo bien con ganar”. “El niño siempre está compitiendo, aunque sea de primero, segundo o sexto, aunque tú le digas me interesa que lo hagas bien, no que llegues primero, ellos compiten porque les gustan todas las actividades”. “Alguno de ustedes ya tienen años trabajando, ¿creen que el programa o las actividades tengan que ver con los que les enseñas a los niños? ¿creen que el programa nuevo o viejo cambie mucho en relación a la actitud de los niños en la actividad de la clase, verdad que no, son puras suposiciones de la autoridad”. “En una escuela donde los niños no proponen nada, la clase no gusta, es difícil trabajar, y en otra escuela va saliendo la clase casi sola porque los niños te van proponiendo y proponiendo igual ya conoces alumnos que son que traen problemas o algo les pasa”. “Hay niños que a veces no participan o de plano hasta lloran cuando les pones una actividad, porque traen problemas psicológicos emocionales o algo de casa muy fuertes, se la pasan junto a ti, como si los protegieras por las otras situaciones que ellos están viviendo”. “Las cosas han cambiado, muchísimos niños son más sedentario, nomás se la pasan pegados a una computadora, tableta, o teléfono”. “Hay que ver porque el niño no se la pasa bien en la clase, hay niños sedentarios o inmersos en la tecnología”. “Después de algunas actividades, una pequeña cantidad de alumnos no quedan conformes, porque no lograron las actividades o si perdieron”. “Debemos tomar en cuenta las nuevas generaciones y los grupos”. “El niño ahorita no quiere hacer ejercicio porque no está acostumbrado a hacerlo, porque en su casa no lo hace, como lo obligas a que lo haga tiene mucho que ver eso”. “Cuando planeas tu clase, lo haces con actividades que a uno le gustan y cree que le van a gustar a los niños, generalmente así es, pero en ocasiones dejamos de lado a los niños que no les agradan las clases o no tienen habilidades”. “Debemos revisar cual es el motivo por el cuál no les gusta la clase de EF”. “Tenemos en la parte de autonomía curricular una riqueza enorme aparte de su clase para involucrar en actividades”.

Categoría: Motivación e interés

“Lo que trabajo en la clase lo voy a poder llevar en la vida real por lo tanto yo creo que la motivación va de la mano de la necesidad y del contenido social del grupo y del alumno, para que este motivado”. “Tiene razón el profesor, ser un docente de cambio social para

que realmente se empodere la clase de educación física y que el alumno salga motivado”. “Resaltar el logro de las actividades es muy importante, ya que a esa edad incentiva su crecimiento tanto personal como escolar y e invita al resto que logren las actividades de buena manera”. “Yo tenía un niño que no quería trabajar porque no podía correr, en el programa no me decía que yo tenía que enseñarlo a correr, hice una adecuación curricular mediante la actividad, él tenía que ser el motor de la carrera y pudo ser motivado”. “A mí me paso algo en la escuela, llega el profesor de educación física y los niños gritan y se emocionan, porque en cierta manera son dos horas que salen del aula a la cancha, eso influye tantito en siempre estar en el aula y también depende mucho del maestro de grupo”. “Curiosamente tuve un grupo donde salíamos del aula y trabajaban bien, pero también ese grupo trabajaba muy bien dentro del aula con la maestra, tenía muchas actividades divertidas trabajaba varias materias geografía, física, y tenía a los niños con proyectos y bien interesantes entonces yo llegaba, y los alumnos decían hay profe estamos trabajando; pero salíamos al patio y seguían trabajando muy bien, son participativos y todo, pero me llamo mucha la atención de esa maestra de poner a trabajar así a los niños dentro del aula, en comparación de otros maestros donde llego y los niños pegan el brinco el profe ya nos va a sacar y hacen fiesta, esa ha sido mi experiencia”. “En mi experiencia, la motivación del alumno es al máximo, los alumnos y docentes de preescolar priorizan la clase de EF”. “Tengo más de 35 años trabajando en clase directa, y en todo ese tiempo ha habido cambios, ahora es más difícil trabajar con los alumnos”. “Existen muchos factores que influyen para poder hacer que los alumnos participen, por ejemplo, la tecnología, enfermedades, sobreprotección de los padres, apatía, o no gustan los programas, falta material didáctico y deportivo”. “Es muy bonito llegar al salón de clases y ver la emoción que sienten los alumnos, y ese es nuestro alimento de cada día”. “Resaltar el logro en las actividades de los alumnos es de suma importancia en esa edad, para motivarlos e invitar al resto a aplicarse”. “Lo básico para nosotros es la empatía con los alumnos en la educación física”.

Dimensión III.- Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado.

Categoría: Libertad-restricción

“Al alumnado no le parece que le límites”. “Se les restringe poniendo un límite entre el derecho del otro”. “La pregunta quedó muy abierta y los alumnos pueden mal interpretarla”. “Hay alumnos que se portan muy mal, y no hay otra forma de controlarlos”. “Tenemos que definir qué se entiende por libertad en los niños y que entiende el maestro por libertad”. “Se tiene que poner límites en algunos alumnos”. “Creo que la pregunta está mal elaborada”. “Lo que está mal elaborada es la pregunta y eso tiene mucho que ver con la respuesta del alumno y se presta a favorecer al alumno”. “El tipo de libertad que quieren los alumnos es que el profesor les preste el balón de fútbol y entonces es muy buena onda, sin embargo, sabemos que la libertad en la clase debe ir encaminada hacia otro rumbo”. “Tiene dos sentidos la pregunta, es confusa la interpretación tal vez no sea como lo estaba yo pensando”. “Si los restrinjo, es en el caso de que quiero que trabajen las actividades, no quiero que hagan situaciones propias de su edad”. “Estamos enseñándoles a que respeten espacios que se mantengan en ciertas áreas

o a que empiecen a ver a sus compañeros por igual, porque estamos en el momento de su egocentrismo". "Me das una pauta en el sentido de las reglas que pones para la práctica de X actividad y la limitación de que se forman y pasan uno por uno y esa es otra". "No les puedes dar todo el tiempo para juego libre, primero los contenidos o lo planeado y un ratito de tiempo libre al final", "Hay niños que solo quieren jugar fútbol, toda la clase, entonces, si sienten que les prohíbes". "A mí en particular, el restringir es decirles ciertas situaciones a las que no pueden llegar; no puedes golpear, no puedes jalar, les tenemos que estar recalcando las reglas". "Limitar es de no vas a hacer esto porque a lo mejor yo no quiero o de que quieres este balón... no quiero que lo agarres ni que te muevas y ya ponerle límites al grado de que no voy a dejarlo participar en la actividad". "Al alumno cuando se le pide que proponga la clase de qué manera puede ser así y si uno le dice no, no lo hagas así ya es una restricción, para él, pero si llega el niño profe y si lo hacemos así y si le damos y le damos libertad y ya es una respuesta restringida entonces serian dos preguntas en una ...aquí entra la libertad de ellos o por restricción la limitación". "En preescolar hay libertad restringida con el fin de mantener el orden en los grupos y algunos hacen trampa". "No a todos los grupos se les puede dar la misma libertad de trabajo, ya que las actitudes y formas de pensar y actuar son diferentes". "Restringir entendido como no golpear, no hacer algo en contra de, y respetar espacios". "La restricción es para el trabajo, ejemplo, no debes faltar el respeto, no salir del área de juego". "Una libertad restringida", "Hay que investigar más a fondo".

Categoría: Castigo en la acción educativa

"Tendríamos que analizar eso, es no dejarlo jugar o utilizar el ejercicio como castigo". "No es el castigo por la tarea, porque el niño va hacer ejercicio en la clase, más bien lo castiga uno cuando empuja a un niño, está haciendo mucha trampa y no quiere entender". "Hay que saber que es el castigo para el alumno". "Estamos aclarando para poder entender esta respuesta que dieron o esta respuesta que dimos nosotros". "Si hay que aclarar porque el 14% de alumnos casi 500 opinan que el profesor siempre los castiga cuando no cumplen con la actividad". "Una corrección no es un castigo, pero aquí estamos hablando de cuando no cumple el alumno con la actividad porque es muy diferente". "Los de los castigos, yo les digo que son las tareas, por ej, al uno vamos abrir brazos y al dos cerramos y el que pierda va a dar una vuelta y el niño que quiere perder, que quiere dar una vuelta pierde a propósito, la primera vez es una vuelta, luego 3 y el que pierde 3 veces, 15 vueltas ya la piensan en perder 3 veces porque la tarea aumenta". "Yo con un grupo estaba jugando voleibol, entonces a la hora del saque, una niña no sacaba y daba vueltas y vueltas, entonces le dije yo al equipo, si no saca bien todo el equipo va a dar una vuelta a la cancha sacaban mal y ya sabían, a esta niña que nunca sacaba, le dije si sacas bien yo voy a dar la vuelta a la cancha y saco 3 veces seguidas...fue motivador para la niña entonces, fue un reforzador positivo. "De negativo a positivo". "Yo soy enemiga de mandar a la dirección, así como de plano es el extremo así y tengo acuerdo con el director que cuando de plano se lo mando es porque ya yo voy a estallar o tengo al grupo todo hecho pedazos me los dejo castigaditos mejor para mí dónde nadie puede jugar profe ya me voy aportar bien 3 minutitos castigado y corre tiempo, a mí me ha funcionado muy bien ponerlos a correr, porque todo mundo se va anotando, yo lo acompaño y yo también y se

hizo la pachanga”. “Castigo definido como indisciplina o tarea actividad”. “Castigos o tareas extras, tareas específicas para la corrección de la conducta”.

Categoría: Felicitación al alumnado en la acción

“Siempre estamos pensando que felicitamos siempre al alumno, pero fíjense que aquí hay casi un 40% de diferencia entre lo que opinan los alumnos y nosotros, es mucha no creen”. “Yo siempre felicito, pero también llamo la atención”. “Muchas veces felicitamos, aunque parezca que estamos regañando”. “Los está motivando al felicitarles”. “Pero, si no los felicitas, no los motivas, yo creo, que son conceptos independientes, pero están fuertemente vinculados”. “la motivación incluye los reforzadores positivos y negativos, habrá que usar más los positivos y hacerlo como costumbre”. “Algunas veces motivo al alumno cuando hace algo bien, sin embargo, siempre los estoy evaluando para detectar habilidades”. “A mí a veces se me olvida felicitarlos, aunque están muy entretenidos, no veo que se disgusten por eso”. “Hay maestros que realmente no lo hacen, la clase avanza y nunca pasa nada de comentarios agradables a los alumnos, les recuerdo que en mi escuela trabajamos tres maestros”. “La motivación que yo uso es grupal, más que individual, voy a pensar en cambiar o combinarlo”. “Si las actividades están muy bien y a nivel de sus características, la motivación viene solita, porque sale desde dentro de cada niño”.

Categoría: Estilos de enseñanza - Disciplina

“La técnica de enseñanza muy marcada, que es el automático de nosotros es el mando directo, el control del grupo, muchas veces y en teoría desconocemos lo que es la parte de libertad para el alumno”, “No me atrevo a...porque pienso que se me va a descontrolar el grupo, y me voy a la segura, mejor puro mando directo, se va a hacer lo que yo diga y no le damos la libertad al alumno y ahí vine la contradicción”. “Donde haya un alumno y tú no lo dejas ser, entra el diálogo, tú dices vamos a dejar al niño crítico que se exprese, y la realidad por las limitantes que tenemos en la clase no dejamos que tenga libertad”. “otros estilos de enseñanza los buscamos, pero no lo hacemos, para que no se nos salga de control del grupo”. “Hay maestros que, si dan muy buena clase, pero con control de grupo, pensamos que, si le damos mucha libertad, nosotros ya no damos la clase, pero muchas veces nosotros nomas hacemos lo que tenemos que hacer, esa parte es de la educación física”. “El maestro de educación física ayuda mucho a la corrección de conductas”. “Cuando solicito a los niños que propongan, no lo hacen, son poco creativos y pierdo mucho tiempo”. “Lo que funciona muy bien son los circuitos motrices, o por estaciones, los niños se divierten, desarrollan habilidades y logras los objetivos de la clase”. “Con grupos grandes funciona muy bien, yo que tengo vespertino, hay pocos niños y me cuesta más trabajo dar la clase”.

Categoría: Actitudes positivas y negativas del profesorado

“Es un alto porcentaje que están opinando que el profe es alegre y emotivo”. “Vean como los alumnos la mayor parte dice que el profe lo hace bien. “La mayor parte de los maestros estamos bien evaluados si, o sea, estamos pensando que los alumnos en 76% dicen que casi siempre y siempre son emotivos”. “Esto salió bien, el 90% dice que somos bien buena onda”. “Esta pregunta es lo opuesto contraria y, dicen que no somos apáticos o indiferentes, casi el 80% de los niños opinan favorable”. “Viene siendo muy poquitos los que dicen que el profesor algunas veces presenta este comportamiento indiferente”.

“Estoy viendo que son como 180 niños que piensan en negativo, pueden ser de una sola escuela...debemos checarlo, sería interesante saber”. “Vean como es continuo, ese grupito de niños, el 10% que de una u otra manera no se les permite hacer, o no les gusta nada”. “También, 160 alumnos dicen que siempre utilizamos un lenguaje no adecuado, si ustedes se fijan, miren si sumamos es el 10% nuevamente”. “Sería bueno tener los resultados por escuela, para que nos retroalimente y ver que estamos haciendo mal”. “Ambos (alumnado y profesorado) opinamos que existe confianza, que si les damos confianza”. “Las dos preguntas son muy similares entonces respondieron casi lo mismo no hay diferencia entre nuestra opinión y la del niño”. “Es importante revisar en los aspectos negativos, qué escuela, qué maestro, para intervenir con alguna estrategia de mejora”.

Categoría: Intervención en conflictos - agresiones

“Vean como el alumno dice siempre en un 21% y nosotros profes decimos que en un 72% siempre estamos interviniendo, yo creo que no podemos controlar toda la clase o no te das cuenta... puedes ser”. “Quinto y sexto grado son complicados”. “Es que dice cuando hay conflicto entre los alumnos tratas de intervenir, durante la clase o fuera de la clase o durante el recreo, hay un 24%, que es un alto porcentaje de alumnos que dicen el profesor nunca interviene”. “En la pregunta que dice hay conflicto, y la mayoría de los conflictos se dan durante el recreo”. “Pudiéramos pensar que esta es una pregunta que está implícita dentro de la escuela en la clase”. “También pasa, cuando se hace el conflicto en el salón y tú lo vez, es que, en el salón, me hizo, me quito, me tumbo, y ya vienen con conflicto, ya en la actividad física, la mayoría lo saca o aprovechan”. “Conozco muchos alumnos que dicen que es mejor no intervenir porque pueden salir agredidos”. “Ahora, en la comparación que cuando nosotros contestamos a que si hay niños que tratan mal agreden a los demás, hay 3.7% de nosotros contestamos que hay muchos niños, pero el 50% de nosotros decimos que hay niños que agreden a los demás, y los alumnos lo perciben menos, entre un 10 a un 15% de lo que nosotros lo percibimos”. “Me ha tocado a mí muchas veces que el profesor de educación física resuelve un problema que el profesor de grupo no puede resolver, que, si una niña fue acosada, que una niña es esto, y es que los niños tienen la confianza con los profesores de educación física y así los niños y niñas y el profe canaliza y ayuda”. “A mí me tocaron casos, donde el niño me dio más confianza a mí que al DIF, en situaciones propias como, que les pega el papá, los abusan, les hacían bulling en la escuela, que el maestro de grupo le hace bulling, por cualquier cosa, ya dicen me está

haciendo bulling”. “Cuando los conflictos se presentan dentro de la escuela, en el salón de clases o en el patio, cada profesor toma su rol, no intervienen si no están en su hora, solo en la hora de guardia”.

Categoría: El no respeto a las reglas

“Es importante saber porque los alumnos hacen trampa, a veces uno permite que hagan trampa, para ver hasta dónde llegan, a veces la actividad lo promueve o algo; cuando hay niños que delatan que otros hacen trampa, es cuando yo les digo los pro y los contras y ellos mismos valoran si es bueno o es malo”. “Cuando al niño lo cuestionas en la clase, que diga porque hace trampa, lo presionas a que se exprese”. “Como dicen los resultados la mayor parte piensan que si respetan las reglas, pero los niños hacen trampa para ganar, o no respetan las indicaciones”. “Por lo general son los mismos alumnos los que hacen trampa”. “A veces ponemos muchas reglas o explicamos demasiado una actividad y el niño se aburre, lo que tiende a hacer es que cuando le toca pasar ya no presto atención a la actividad y hace lo que puede”. “Hay muchos niños indisciplinados, que nunca respetan a nadie, inclusive son groseros y se hacen los ofendidos”. “Si el alumno no respeta a sus papás, es un problema, porque nosotros tenemos que meterlo en regla y les cuesta mucho trabajo acoplarse al grupo”. “Muchas veces el alumno hace trampa consciente o inconscientemente”.

Categoría: Enseñanza de Valores

“Los valores en la clase de EF, es lo más importante en mi clase, ser honestos, de ahí se parte todo lo demás, los alumnos lo saben porque siempre se los menciono”. “En la clase trabajamos valores indirectamente, enseñar valores directamente en la clase es lo bonito, pero hay que saberlos canalizar a lo mejor por concepto, el alumno ya lo hizo a un lado, siempre escuchan tienes que respetar a tus hermanos, tienes que respetar esto, pero la reacción es mínima”. “Tu forma de respetar los valores, es la imagen que el alumno se forma de ti”. “El diálogo nos abre la puerta a la dinámica social, una actividad nos da la pauta para trabajar el valor”. “Al niño se le pide que hable, que no se quede callado, cuando el alumno ya nos está diciendo que está pasando que es lo que percibe, entonces genera el diálogo alumno maestro”. “Los valores están implícitos en las actitudes que nosotros tenemos y el que nosotros le estamos enseñando a los niños, para que nuestra clase este en las mejores condiciones, y evitar situaciones de violencia física o verbal, el famoso bulling, entonces si tenemos que pensar que hacer y cómo hacerlo, no estamos tan preparados para ello”. “Hay que predicar con el ejemplo”. “El maestro debe conocer mejor los valores y la disposición del alumno durante las clases”. “Con respecto a la enseñanza de los valores, creo que en la escuela somos reforzadores, al igual que el maestro de grupo, siendo los padres los encargados de enseñar e inculcar desde el inicio”. “Se debe valorar al maestro de EF”.

“Indirectamente los valores creados en casa se fortalecen en la escuela, pero ahora, los valores se están llevando de la escuela a la casa, porque en la actualidad tenemos unos padres muy jóvenes, la edad promedio de los padres es de 30 a 40 años, a ellos no les

importa si el hijo hizo la tarea, si participan, si traen pants, etc., son despreocupados porque de todos modos va a pasar el niño". "Hay dos valores que dicen que no trabajamos y que son importantísimo para la clase que son el respeto y honestidad, nosotros mismos tenemos que reflexionar como tenemos que implementar los contrastes de actitudes". "Yo digo que es uno como maestro el culpable de enseñar valores, a veces dice uno que está trabajando bien, pero cuando uno ya no está trabajando con los niños que va otra persona a cubrirte por estar incapacitada, entonces cuando regreso, pienso en la comparación que hacen los alumnos y reflexiono si lo que estoy haciendo estará bien, realmente no hay ninguna supervisión al respecto de lo pedagógico, y llego nuevamente con mis clases y actividades". "Yo enseño valores, en los juegos, en la participación, en las reglas, en la convivencia". "Bueno enseñamos valores y contravalores, porque no siempre estamos de buen humor, creo que el cansancio nos hace aflojar el ritmo de las clases, sobre todo cuando son las últimas horas". "También depende de los problemas que tenemos en casa, si nosotros los traemos a la escuela, imagínense los problemas de los 40 chicos, es una bomba de actitudes". "Me gustaría poder prestar más atención a predicar con el ejemplo, creo que me costara trabajo, pero lo intentare". "Es necesario retomar actividades en la escuela para fomentar los valores, se han perdido u olvidado". "Me interesa directamente el cambio de actitud en los alumnos, más que el sentir del padre de familia o director de la escuela". "Todos buscamos respeto, compañerismo, interacción social y aceptación, y son esos valores los que promovemos". "Retomemos actividades de las que hacíamos con el calendario mensual de valores, ahí está todo escrito y esta fácil". "La intervención del profesor durante y fuera de la clase a través del respeto, honestidad, amor y responsabilidad". "Con respecto a los valores, siempre se trabajan en la clase, sobre todo el respeto, honestidad y compañerismo, pero en ocasiones no ponemos el ejemplo en situaciones frente a los niños". "De una u otra forma tendríamos que considerar algunos valores que permiten facilitar la colaboración, y el trabajo en equipo de los niños". "Crear la empatía entre docentes y alumnos".

Dimensión IV.- Preferencia por las asignaturas.

Categoría: Asignaturas favoritas

"Se fijaron bien, lo que sucede es que solo el 24.7% contesta que es la educación física la favorita y los profesores decimos en un 93%, es mucha la diferencia". "Algo está pasando, deberíamos de reflexionar más al respecto". "Yo pensé que a todos los niños les gustaba más la EF". "Estos resultados es para que salgas del error, a veces es bueno que venga alguien a decírnoslo, para prestarle atención". "Los profes de grupo le dan énfasis al Español y las Matemáticas, no trabajan Cs. naturales y a lo largo del ciclo escolar se olvidan de historia y de todas las demás materias y más en esos grados de 5to y 6to, porque ya van a la secundaria y ya los chicos no saben ni leer y...tiene que ver con el perfil del programa". "Entonces si sigue siendo la asignatura preferida pero no en el porcentaje que nosotros la teníamos considerada, no exactamente". "El enfoque de la vinculación de un tiempo para acá pudiera ser que estuviera influyendo entre la educación física y las asignaturas". "Las 3 materias que están más valoradas educación física matemáticas y el español...y yo pensaría que las matemáticas no les gustan, pero estamos

diciendo que a ellos les gusta”. “Y los maestros de grupo quieren que vayan bien preparados en esa materia aparte, que ahorita las matemáticas y el español, el profe lo está haciendo más lúdico a la hora de hacer la enseñanza de la matemáticas y así pudiera ser que a los niños les viene gustando más la materia aparte que es la primera que se les viene a la mente a la hora de contestar la respuesta y que tienen más horas sobre ella”. “Hay una nueva en la educación que se llama la ramificación que el profe de aula enseña más la matemáticas y el español que la educación física”. “Yo trabajo el patio didáctico con juegos de matemáticas, a la mejor por eso les gustan las matemáticas”. “No es eso, es como nosotros potenciamos actividades que realmente les llamen la atención, para que participen con mayor gusto”. “El 94% de nosotros decimos que la educación física la primera opción y después la educación artística y vean como nosotros somos gentes de movimiento en tercera opción pensamos que las ciencias naturales y nunca pensamos que el español y las matemáticas”. “Esta es la respuesta del profe de educación física, y si le preguntaran al profe de grupo, pudiera ser diferente la respuesta de los alumnos”.

Dimensión V.- Jerarquización de los valores.

Categoría: Valores más importantes

“El respeto y por mucho, tanto alumnos y maestros, que bien”. “Hasta que coincidimos todos, el respeto es el valor que más importancia tiene en la vida cotidiana al ubicarlo en la primera opción”. “El respeto prevalece, hay respuestas que hablan del valor al respeto sobre todo si haces trampa”. “En las respuestas individualizadas en la segunda opción es la honestidad en caso de los maestros y los alumnos es el que tiene mayor porcentaje”. “Fíjense como los alumnos identifican el valor libertad como más importante que nosotros”. “A mí no me tocó que se trabajara el calendario de valores”. “El valor que más se promueve es el respeto a uno mismo al compañero al material a los docentes al espacio, etc.”. “Yo tengo una palabra que para mí es clave en todas mis clases es ser honesta, y de ahí parten lo de los valores y si tú no eres honesto contigo mismo, yo les digo no vas a funcionar en la vida porque no son honestos porque son corruptos, y los niños gritan, si al respeto y a ser honestos”. “El decálogo del juego limpio, siempre está presente en mis clases”. “El respeto a los demás trae como consecuencia una buena convivencia en clase”. “Hay niños que no respetan, se les llama la atención y se ajustan a las indicaciones”. “Si aprendes a respetar, todos los valores vienen en cadenita”. “Hay valores que nunca se consideran, y otros están siempre presentes en todas nuestras acciones”.

Solidaridad. - “Tengo una niña ciega, otro con discapacidad, y siempre hay alguien que otorga ayuda, los niños se turnan con sus compañeros para apoyarla, pero es difícil atenderlos con tanto niño alrededor”. “Los alumnos con discapacidad son apoyados por los mismos compañeros”. “En mi escuela este valor no existe, todos son muy individualistas, yo hasta prefiero pasar el recreo en el patio con los niños que estar con los profesores”. “Conmigo si son solidarios, todos llevan algún material de reúso para mis clases”. “El grupo trabaja colectivamente y alcanzamos los propósitos, todos se solidarizan para lograr las metas de la escuela”.

Negociación. - *“Las negociaciones es un valor muy importante, por ejemplo, yo les digo tienen que cubrir ciertos aspectos de mi clase, y dicen profe yo quiero jugar a esto y ahí hacemos esto negociamos y hacen lo que tú quieres, primero analizamos, luego lo hacemos y ya juegan ...entonces yo así lo he visto mucho con los niños y que, aunque no viene en los valores del calendario, el saber negociar”. “Yo digo que la negociación es un valor independiente al diálogo, está implícito, pero es que no están todos los valores o todas las aptitudes, y de un valor se desprenden muchos otros y realmente los que pusimos eran los que supuestamente los niños ya manejaban”.*

Tolerancia. - *“Son pocos los niños tolerantes, a veces mi nivel de tolerancia es mínimo”. “A veces toleras todo lo que pasa en la escuela, porque no lo puedes cambiar, es mejor estar tranquilo con los profesores y niños, hasta con el director”. “Yo pienso que los niños no saben ni lo que es la tolerancia”. “Claro que, si lo saben, se supone que los niños de quinto y sexto ya están en otro nivel, si se lo hubiéramos aplicado a terceros o a preescolar la encuesta tenía que ser totalmente diferente”. “Cuantos profesores envían a los niños a la dirección porque ya no los aguantan, yo nunca envío a ninguno”. “Hay que tomar dalaí, para estar tranquilos y no nos afecten todas las problemáticas que suceden en la escuela”. “Yo soy muy hiperactivo y me desespero que siempre sucedan cosas, hay mucho estrés y por eso tengo problemas con muchos, pero si me gusta trabajar con los niños y ver resultados”. “Todos tenemos límites, pero algunos se pasan, porque creen que eres calmado hasta te ofenden, y no pasa nada, peor para ellos”.*

Categoría: [Propuestas para atender los valores](#)

“Ser docentes de cambio social, modificar nuestra actitud a las necesidades del contexto escolar”. yo creo que importantísimo el retomar actividades que lleven los valores porque se dejaron de hacer en la escuela, el mes de promover el valor y nosotros deberíamos de hacerlo en la hora de educación física, por ejemplo, mire las gráficas de la encuesta que la tolerancia tenía 0 % en porcentaje y yo creo que sinceramente los niños no la tienen bien concebida, a lo mejor y yo pongo actividades con los mejores valores en la clase de educación física, ahora la instrucción esta descrita e incluida, creo que es fácil, solo habrá que ponerles atención”. “Tómalos del programa de vive tus valores, de los calendarios de valores anteriores, “Programas el valor que vas a trabajar esa semana, ese mes, también si tiene un niño con algún problema, cual es el valor que vas a trabajar, es la tolerancia en ese niño y pienso que cada de uno de esos depende del maestro llámese de una clase de desarrollo de habilidades, de una clase de lo que se lleva puede ser que tu llegues a practicar una súper clase y puede ser que a unos niños no los agarraste de ánimo para esa clase y tú tienes ver esas modificaciones y siento que ahora el programa viene más flexible para trabajar valores”. “Regresando vamos a tener el día de CTE, pues ahí, caerles a los profes que hay que trabajar en eso, creo que es importante ver los de los valores”. “Los cuestionarios pueden aplicarse al inicio y final porque al inicio los niños no dan mucha disposición y al final ya están cansados, sobre todo para conocer directamente sus percepciones”. “Yo creo que podemos programar una clase tipo reunión para platicar con ellos y ver cómo vamos y a que necesitamos ponerle atención o hacer”.

Dimensión VI. Otras categorías expresadas

Categoría: Programa de estudios de Educación Física.

“Aplicar el programa para mejorar la percepción de los alumnos sobre los valores y promover los valores entre los alumnos”. “Estoy hablando de que los profesores de educación física en primaria tenemos que descubrir las habilidades del alumno y desarrollarlas; si se interesó por llevar una actividad física o algún deporte, tu logras eso y ves cómo está funcionando para seguir motivándolo y así no trabajas tanto el deporte como tal”. “Yo en esta parte de la investigación lo que rescato un poco es el alumno, las opiniones del alumno lo que piensa de nosotros, nos arrastra, como antecedente, el programa dice que las características del alumno, que tales edades, esto y lo otro; Pedrito es de carne y hueso tiene esta característica y tengo empezar a considerarlo para plantear lo que tengo que trabajar con él, los valores o lo que ustedes quieran, y él es el que me va a dar el rumbo de mi labor a lograr”. “Tiene razón, para la formación correcta del alumno, debemos contar como nuestro primer elemento sus características, para planear y antes de empezar a planear, ver que voy a hacer, esto me los voy a llevar a esto, tengo que empezar a ver la realidad de la escuela y de mis alumnos”. “En la clase durante el ciclo, el enfoque que el maestro le da a la evaluación en relación al grupo es muy importante”. “No es tan fácil llevar el programa con tantas cosas que tenemos que hacer en la escuela”. “Pues me están dando las ideas, para que en mis planeaciones incluya valores a desarrollar, pero hacerlo más focalizado”. “Los que planean muy bien pueden hacerlo, pero yo que me cuesta trabajo escribir mis planeaciones, solicito ayuda ok”. “Yo comentaba que se supone que llevábamos un programa y ya teníamos actividades descritas en esta época, ahora, unos son más creativos con el programa nuevo”. “El curso que dieron en la jefatura nos ayudó mucho a ubicar las acciones para los nuevos aprendizajes esperados, ojalá lo vuelvan a dar”. “Mi reflexión es que la importancia de la EF está en llevar una secuencia en las actividades desde primero a sexto”. “El profe tiene la responsabilidad de que su clase sea lo mejor posible, decían que el programa es un recurso muy valioso que te guía te orienta, sin embargo, no es lo único, hay muchas cosas por hacer, pero hay que aplicarnos”.

Categoría: Deporte escolar.

“Hago mención de que el programa choca mucho en lo deportivo, yo pienso que hay que hacer ajuste, uno tiene que hacer circo maroma y teatro para poder hacer lo deportivo”. “La profesora tiene mucha razón, la aplicación del programa o el deporte, los chamacos quieren fútbol, basquetbol o cualquier deporte y todo eso, y si ya están acostumbrados a eso y a la hora de cambiarles la percepción es bien difícil, eso tú lo sabes”. “Sigue siendo importante la actitud con la que llega el maestro y la actitud que tienes con los niños de sexto año y la actitud que tienes con los niños de primer año, que es totalmente distinta,

porque siempre sabemos que las edades son diferentes unos quieren sorpresa, les das sorpresa y los otros quieren andar empujando y pones juegos de empujar, otros deportes y pones la red o las porterías, también tiene mucho que ver el entorno donde estas”. “Si yo tengo un niño que desde chiquito fue un niño fortachón y sus hermanos también eran fortachones, eran más alto que los demás, son ideales para un buen deportista, si lo tengo desde primero le iré enseñando poco a poco en la propia clase y después en extraclase, para que en quinto grado ya pueda competir”. “Yo detecto en la clase el talento del alumno y me da pautas para encaminarlo a algún deporte”. “En mi escuela están apasionados con el handball, y tengo que darles juegos al respecto a todos los grupos”. “Vamos a jugar béisbol, como si tuviéramos el espacio y el equipo, salen con cada jalada en el nuevo programa”. “El deporte debe tener sus propios horarios extraclase, pero yo no tengo horas extraclase, y que hago, pues utilizar parte de la clase para poder presentar algún equipo”.

Categoría: Apoyo de los padres.

“Propiciar la participación de los padres”. “Establecer la importancia de triangular información entre alumnos, maestros y padres”. “Ustedes cuentan con el apoyo de papás, yo no”. “Cuando yo les he solicitado apoyo para la problemática de su hijo, a veces vienen, pero no dan seguimiento a lo que les digo”. “Una vez, paso cuando una niña no venía aseada, cite a los padres y cuando mire a la mamá, me quede sorprendido y entendí que tienen un problema económico, y como ayudarles, es parte de toda esa problemática que se está viviendo, y uno como maestro también lo padece, porque repercute en el desarrollo de la clase y en el desenvolvimiento del niño”. “Lo mismo pasa con la alimentación, tenemos problemas para la participación activa de algunos niños”. “Cuando detectas a los niños con sobrepeso, al medir el peso y talla, medimos al niño al principio, tal vez a la mitad y al final, intervenimos y se queda sin solución, no sabemos si los papás tienen una herencia de obesidad y se les está heredando al niño, los padres ni se enteran porque no volteamos a verlos, no sabemos tratar al niño obeso, estarlo trabajando para que baje de peso o se desarrolle”. “Yo si lo hago y por más recaditos que les lleves al papá o le digas, mire esto es en lo que tiene que ayudar, no hacen ni caso”. “Con los padres de familia hay que poner reglas y espérenme tantito, porque ya me ha tocado que llegan los papás muy bravos y tatata...déjeme ver quien es, porque ya no me acuerdo del nombre y como quieras llevas la bitácora yo no tengo tiempo con tanto grupo...pero ven las notas y se van los papás más apenados que nada”. “Lo que tenemos que hacer es solicitarles su apoyo para que su hijo no sea tan indisciplinado y no golpee a otros niños”. “En mi escuela hay una madre muy cooperadora, y me apoya mucho”. “Yo siempre le pido al director que me invite a la reunión de padres para comentarles del uniforme escolar deportivo y el apoyo a los que representan a la escuela en el deporte”. “Los padres de mi escuela siempre cooperan y me compran materiales para la clase”.

Categoría: Respeto entre profesionales.

“Estamos perdiendo el respeto, creo que es bien importante y lo he visto principalmente en los profes jovencitos que a veces nos cubren, que no nos estamos dando nuestro lugar

como maestros de educación física a veces hasta el maestro de grupo quiere pasar por encima de tus reglas, de tus espacios, donde llegan con los grupos de ensayos y se quieren meter a tu salón de clase que es la cancha...espéreme tantito es que voy a hacer...es que en ningún momento me pediste y si tú me pides con tiempo la cancha se organiza y yo no tengo ningún problema”. “Entonces creo que es muy importante en darnos a respetar y que respeten la clase”. “Hay mucho maestro de grupo que piensan que educación física es sacarlos a corren, jugar y ya, es un problema del profe de educación física que lo hace así, por eso te digo hay que darnos a respetar porque si te dejas ya te amolaste, es algo que nosotros tenemos que darnos nuestro lugar, nosotros como maestro de educación física tanto con los maestros como con los padres de familia”. “Cada profesor su tarea, nadie debe meterse con tu trabajo, ideas de cambio son bienvenidas”. “Me gustaría que mi conductor de EF, me asesorara y trajera estrategias para atender la problemática que tengo, pero solo me visita para firmarle, o para lo deportivo, nunca para otra cosa, debería hacer bien su trabajo”. “Entre más respeto al director y a los profesores, ellos también me respetan a mí, yo les doy su lugar y ellos a mí”.

Categoría: Satisfacción en la labor docente.

“Yo quiero comentar que me siento muy contento en la escuela es una escuela muy buena, excelentes niños también”. “Yo seguido hago esos cuestionarios en general para saber, cuanto tiempo le dedican a la tecnología desde que salen de la escuela, la televisión cuanto tiempo, también les pregunto cuanto le dedican a una actividad deportiva recreativa, también le pregunto cuanto tiempo le dedica el papá a la tecnología y ahí salen disparados los hijos y el papá...y también que van a estudiar que piensan de la clase de educación física si están de acuerdo con su escuela que les hace falta”. “Yo creo que tengo mucha experiencia, lo que si me he dado cuenta y mucho es en el contexto que se trabaja, yo trabajo en cinco escuelas tanto en el centro como en las periferias y en las rurales, todos son muy diferentes, en unas tienes que llegar como maestro con esa actitud autoritaria, y no como llegaba en el que estaba en el valle, bien bonito llegaba y todos empezaban a gritar física, física, física. Yo llegaba hasta bailando motivada, pero luego, llegaba a otra y me hacía del rogar, por la problemática del alumno y con todos busco su desarrollo, a lo mejor el mismo juego, pero con diferentes reglas”. “Otra cosa que difiere en lo que hacemos, si en alguna de las escuelas hay dos profes y uno, cierto personaje muy reconocido entretiene o entrena a su grupo y tú que aplicas el programa y te apegas a alcanzar los aprendizajes esperados, los chamacos observan y te reclaman y quieren jugar algún deporte como los otros, y no distinguen entre el profe que lo hace mal y el profe vecino que lo hace bien, jajaja”. “Yo encantado en mi escuela, todos nos llevamos bien, trabajamos en equipo y alcanzamos lo que nos proponemos”. “A mí me cuesta trabajo adaptarme al grupo de profesores, pero trabajo muy a gusto con los alumnos”. “Cuando el alumno adquiere confianza, fuera de la clase te pide consejo o te cuentan sus problemas personales”. “En mi escuela realizamos mucha convivencia con los padres de familia y los hijos, hacemos paseos, carreras, festivales deportivos, kermeses, y todos cooperamos y tenemos comisiones, es muy buena la convivencia social y los logros de los niños”.

“Le va a faltar una pregunta en la encuesta, ¿el maestro se la pasa en el celular?”. “¿Que piensa el profesor de grupo, sobre todo que valores enseñamos en la clase de EF?”. “Preguntar porque no le gusta la clase de EF a algunos alumnos”. “Tienes preparación para atender los valores en la clase”. “De quién es la responsabilidad para enseñar valores”. “Creen que podamos hacerlo”. “¿Tienes disponibilidad para el cambio?”.

Dimensión VII. Reflexiones Finales del grupo de discusión

“Yo pienso, que aquí nos estamos dando cuenta lo que nosotros lo profesores de educación física como dices tú, no coincide con lo que dicen los niños, yo pienso que sería bueno para conocer a cerca de nosotros de cada uno en lo individual o hacerlo como zona es como aplicar esa encuesta en nuestra escuela y ahí te vas a dar cuenta si tú lo que estás haciendo lo estas llevando a cabo bien ya vas a saber y no siendo buen o mal maestro sino ya darte cuenta bien de las rayitas buenas”. “Me hace reflexionar en cuestión de que la opinión del niño es diferente a nuestra opinión”. “No tenía conocimiento de la investigación y en lo personal yo estoy en preescolar y también he trabajado en primaria y se me hace algo complicado para la educación física, aplicarlo en este nivel”. “Estas encuestas son importantes porque uno cree que la educación física es más importante para el alumno porque es tu materia porque trabajan los valores porque los niños son como si fueran tus hijos, prácticamente porque uno quiere lo mejor para ellos siempre”. “El alumno siempre nos está diciendo muchas cosas, y no lo escuchamos”. “Yo me llevo una reflexión y en lo personal, con esta encuesta, me abrió los ojos en los resultados en las respuestas de los niños a como yo lo tenía considerado”. “Fue diferente en la encuesta como veíamos como reaccionaban los niños”. “Valoro mucho la respuesta de los niños en la encuesta y considero hacer cambios significativos, como el motivar más mis clases y promover los valores mencionados en el calendario, los cuales van de la mano, sobre todo el ejemplo”. “Yo valoro ese punto y veo, que me motiva para cambiar un poco mi estrategia, me llevo eso porque por ejemplo siento como vimos en todo momento los valores de por medio, pero nos damos cuenta que se están perdiendo los valores”. “Los niños son muy digitales, en casa ya no hay valores, entonces yo si voy a considerar en mi persona en mis siguientes clases tratar los valores más específicamente, darle un toque más significativo tanto para los niños como para mí”. “En la escuela tenemos que considerar el área de riesgos, por las instalaciones, ver donde se sientan más los niños, en que parte se caen, se golpean, todo hay que tomarlo en cuenta en la junta de consejo técnico para evitar accidentes, muchos no lo piensan y tienen un índice mayor de accidentes”. “Uno en lo individual o en trabajo de zona, hay que conocer nuestras debilidades y reconocerlas, y en cuestión de nuestro trabajo, el niño te dice las cosas como son, por eso tenemos que modificar algunas conductas”. “En la zona hay diferentes contextos escolares, aunque sea la misma zona o la misma escuela, es importante empezar con los resultados de esta encuesta para saber si estoy bien o mal, saber que tengo que dar mayor énfasis al niño para que esté contento”. “En general me gustó mucho las ideas que todos ustedes dijeron en esta sesión”. “La reunión fue muy productiva, invítenos más

seguido para seguir aprendiendo”. “Me llevo la inquietud de buscar cursos que me enseñen a tratar los valores en la clase”. “Si profe, sería muy bueno que tuviéramos capacitación y así poder trabajarlos conjuntamente con los aprendizajes esperados del programa”. “Muchas gracias nos vamos contentos y reflexivos al respecto del tema de los valores y de nuestro desempeño”.

Podemos decir que la riqueza de la discusión en grupo fue invaluable, permitió establecer un diálogo libre, auténtico, autónomo y respetuoso. Cada comentario o idea de los participantes fue construyendo las condiciones e identidades de los mismos, que desde la lógica de la clase de EF en el patio escolar, permitió establecer un ambiente propicio para discutir en confianza y reflexionar sobre las opiniones propias y las del alumnado (resultados del estudio) en nuestra práctica docente y desempeño profesional.

Se identifica que existe un problema social, un problema de conducta y aprendizaje, un énfasis en los derechos y no en las obligaciones, una desorientación cuando se habla de valores en la propia comunidad educativa (posturas diversas donde el alumnado aprende valores sobre lo que los adultos dicen, que suele estar muy lejos de lo que hacen). Intereses y necesidades diversas. Se identifican situaciones enajenantes (uso TIC, teléfonos y redes sociales) ante la actividad física saludable.

Es un hecho que el maestro asume su tarea pedagógica con una total implicación, que no puede despojarse de las partes más personales y profundas de su ser, como son sus creencias, sus percepciones, valores y estimaciones, en su diario existir. La posición del profesorado en la dinámica de los valores, supone educar con el compromiso de transmitir los valores en los que honestamente se cree, en los que se formó éticamente y en la neutralidad o beligerancia para orientar al alumnado. Aceptar los retos de las percepciones del alumnado, implicó entrar en un proceso de cambio, que debería permitir elegir la contrariedad como vía o camino para respetar y aceptar como valiosa la diferencia y entender que lo plural es algo bueno y valioso, que en sí mismo tiene potencia pedagógica en el modelo educativo nacional.

En este contexto, muchas de las expresiones textuales del profesorado definen que, lo que era valioso ayer, hoy no lo es tanto; los conocimientos, las creencias y los valores ya no

proporcionan una clara estabilidad e identidad social. La situación por la que pasa la escuela, es de incertidumbre, y no es la única referencia de vida en la formación de individuos. Tenemos que ir mas allá, la formación del alumnado será más efectiva si existe coherencia entre creencias, valores, normas, actitudes, y metas en la práctica docente del profesorado; debemos entrar en un proceso continuo de autoformación que nos permita ser originales y pensar por nosotros mismos, para una mejor resolución de conflictos y una sana convivencia.

Con el apoyo de todos los participantes (pequeñas ideas enriquecedoras y grandes aportaciones) se confirman muchos de los hallazgos del estudio, se ponen en tela de juicios los propios resultados, se comparan con lo dicho por el alumnado, y con optimismo se acepta o rechaza los sucesos propios de la interacción en la clase de EF.

Esta discusión permitió que el propio investigador, tuviera una visión mas amplia de los sucesos educativos para fortalecer la formación valoral del profesorado. La cercanía con el profesorado definió un rumbo estratégico, encaminado a la formación continua para mejorar de forma más abierta y eficiente la práctica docente, y focalizar la intervención educativa hacia la construcción de la personalidad moral de alumnado y profesorado.

PARTE IV. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

En este capítulo se describen las conclusiones del estudio desde una visión holística, estableciendo la relación de los principales hallazgos, con los objetivos e hipótesis planteados en la investigación. Se expone integrando un resumen de los resultados y de la propia discusión por objetivo e hipótesis y una conclusión final. Asimismo, se describen algunas recomendaciones, las limitaciones del estudio y la prospectiva.

7.1 Conclusiones

Todo individuo nace con el potencial para tener éxito, y merece la oportunidad de crecer, desarrollarse y contribuir plenamente a la sociedad, nuestra responsabilidad es la de garantizar que las circunstancias personales o sociales no impidan a los estudiantes desarrollar ese potencial (OECD, 2019).

Educar en valores hoy no concierne solo a los educadores, el objetivo de una ciudadanía educada debe ser una meta de todos los agentes e instancias públicas y sociales. Direccionar la educación sobre presupuestos morales y éticos, implica fomentar la educación en valores, la educación moral y la educación para la vida. La tarea no es nada fácil, implica actuar en la complejidad de las interacciones de los seres humanos; desarrollar una visión más integral sobre la experiencia educativa del alumnado; satisfacer intereses y necesidades individuales y sociales; armonizar el modelo educativo y las diversas asignaturas hacia la promoción de un sistema inclusivo de valores que fomente altas expectativas y oportunidades eficientes para todos.

Los cambios políticos, culturales y sociales, generan nuevos horizontes de sentido y significado, nuevos modos de vida, y con ellos, nuevos hábitos valorativos que relegan a un segundo plano valores considerados básicos y universales. Entendemos que la educación

sociomoral, tiene en la educación física el camino para enseñar valores y mejorar el dominio socioafectivo a través de sus actividades propias y el juego (Aznar, 2015; Carreiro da Costa, 2009, De Sousa, 2014; Devís y Pérez-Samaniego, 2009; Fernández-Balboa, 2009; García, 2011; Guerrero, 2014; Posadas, 2009; Torres y Guerrero, 2013; Solomon, 1997), la mayor parte de las investigaciones sobre desarrollo de la moral en educación física está manifestada por el aprendizaje social y el desarrollo de estructuras, donde el movimiento ofrece un caudal inmenso de posibilidades para que el niño aprenda a ser, siendo; a vivir, viviendo y hacer, haciendo.

Analizar, describir, y comparar las percepciones y creencias del alumnado y profesorado, no ha sido fácil; estos imaginarios sociales están influenciados por muchos factores axiológicos, que, en realidad, aún no están suficientemente claros. Las encuestas reflejan datos importantes para descubrir lo que piensan en relación a los valores y a las actividades que se promueven en la interacción de la clase de educación física; nos dimos cuenta que, éstas revelan solo lo que el alumnado y profesorado quieren que se vea de ellos, de los otros, o de la propia clase (discurso escolar correcto); es decir, se necesita mayor profundidad para descubrir el verdadero entramado de las relaciones o situaciones de vida. La parte cualitativa dio flexibilidad de poner en duda ciertas actitudes y a compensar otras por el contexto de la interacción, sobre todo, de aquellos que viven situaciones difíciles, a veces conflictivas o violentas.

Es difícil encontrar las formas que permitan a nuestro alumnado y profesorado, expresar sus sentires y que nos cuenten lo que realmente nos quieren decir, no lo que queremos oír. Por un lado, se asume que el profesorado como sujeto social, desarrolla su práctica educativa teniendo como referencia su formación personal, experiencia profesional y expectativas en relación a su quehacer pedagógico, que se traduce en actitudes presentes en el proceso de formación del alumno y en la influencia que ejerce en el desarrollo de hábitos y actitudes cotidianas para la vida. Por otro lado, asumimos la postura que el alumnado es un ser social en desarrollo, con potenciales únicos, que necesitan motivarse y orientarse hacia el logro de habilidades, actitudes, valores y metas (educación integral), para una plena democracia y sana convivencia en ciudadanía.

7.1.1 En relación al Objetivo General de la investigación, podemos asegurar que se logró de forma global e integral.

“Se conoció las percepciones de alumnado y profesorado sobre las interacciones, actitudes y valores que se enseñan, aprenden y promueven en la práctica educativa de la clase de educación física; y analizó el impacto de esas creencias y la influencia en la formación en valores”.

Los hallazgos a lo largo de nuestra investigación lo demuestran, considerándolos relevantes para la educación y enseñanza de valores en la EF. Y aunque, todavía tenemos mucho que aprender de los posibles sucesos en las interacciones y procesos ético morales; se reconoce que este estudio forma parte de un inmenso mar de temas transversales, en vía de mejorar la práctica educativa hacia la búsqueda de una formación más integral.

7.1.2 En relación a los Objetivos Específicos e Hipótesis del estudio, podemos concluir:

Sobre el Objetivo 1.- Se determinaron las diferencias estadísticamente significativas con respecto al género, edad, grado escolar, tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo; en la percepción de preferencias, creencias y actitudes del profesorado y alumnado.

En relación al género del alumnado, encontramos diferencias en la preferencia de género del profesorado, en las creencias, gustos y motivación por la clase. Estas diferencias fueron altamente significativas: en el alumnado (48.3%) hubo una proporción mayor (RTC=9.3) de niños que prefieren a un profesor y (RTC=6.0) de niñas que prefieren a una profesora. En la comparación profesorado y alumnado, el profesorado (81.3%) piensa que realmente no importa el género del profesorado, y aunque, a más de la mitad del alumnado (51.5%) le es indistinto el género, existe un alto porcentaje de alumnado, que les es muy importante recibir clases por un hombre o una mujer; esta preferencia probablemente se debe, a las actitudes y comportamientos demostradas por el sexo del profesorado, por la identificación con el género propio (profesor con niño, profesora con niña, profesor con niña y profesora con niño), así como por las actitudes y motivación expresadas en clase.

En relación al valor respeto a reglas, encontramos diferencia altamente significativa, donde, los hombres tienen mayor incidencia al no respeto a las reglas que las mujeres. Al igual que el valor honestidad y aceptación de hacer trampa en el juego; se considera a los hombres con mayor índice de incidencia positiva. Y en la percepción de si los otros hacen trampa, también los hombres tienen una mayor percepción positiva que las mujeres. En relación a la proporción, el 24.4% del alumnado expresa que siempre o casi siempre hay castigos en la clase; encontramos diferencias altamente significativas, donde, el 60.6% de los hombres perciben que son castigados en mayor proporción que las mujeres (35.4%). Lo anterior se comprueba o ve reflejado también en los patios escolares y en las opiniones del profesorado, donde los hombres son mas participativos positiva o negativamente en la clase de EF.

En relación a la enseñanza de valores, encontramos que, son las mujeres quienes tienen una percepción más global (54.2%) que los hombres (45.8%) de quienes les enseñan valores, en las otras opciones de respuesta, son los hombres (56%) quienes individualizan su opinión en una persona, que las de mujeres (44%). Al focalizar la pregunta si el profesorado de EF enseña valores, existen diferencias altamente significativas, donde, el 68.3% de los hombres tienen una alta percepción a diferencia de las mujeres (31.7%) por lo que, se considera que los hombres (RTC=3.9) tienen una mayor creencia de que el profesor les enseña valores. Algunos autores expresan que, en la edad de los encuestados, las mujeres tienden a madurar mas rápido que los hombres por las propias características de crecimiento y desarrollo, y puede ser que, por ello, tenga esta visión más global. Con respecto al profesorado, no existen diferencias significativas, por lo que, la creencia de la enseñanza de valores es independiente del sexo del profesor.

En relación a la variable si hay compañeros que molestan y agreden a los demás, existen diferencias altamente significativas, donde las mujeres consideran que hay muchos (52.2%); y los hombres opinan que hay solo algunos compañeros que agreden (45.7%). Puede ser que una de las causas sean las condiciones culturales que vivimos en el país, donde según las estadísticas, el hombre genera mayor violencia que las mujeres. En el caso del profesorado no existen diferencias de opinión.

En la variable preferencia de asignaturas, existen diferencias significativas; del 27% de alumnos que eligieron en primer lugar a la EF, el 52.9% son hombres y el 47.1% son mujeres; en el análisis detallado, existe mayores casos de mujeres que prefieren las asignaturas de Español (RTC=2.1), Ciencias Naturales (RTC=2.5), Formación Cívica y Ética (RTC=2.7), Educación Artística (RTC=6.6) e Inglés (RTC=2.1); a diferencia de los hombres que prefieren las asignaturas de Matemáticas (RTC=4.2), Historia (RTC=2.9), Educación Física (RTC=4.2) en mayor proporción. Son numerosos autores mencionados en la literatura que han encontrado un mayor gusto de los hombres por la EF, como se demuestra en este resultado.

En la escala de valores, el valor más importante fue el respeto con una gran diferencia porcentual, entre los otros valores, no se encontró diferencias de género en esta elección, sin embargo, entre los otros valores jerarquizados, encontramos una diferencia altamente significativa; en las mujeres, hay una mayor proporción en los valores de amor (RTC=6.4) y confianza (RTC=2.3), y en los hombres; se encontró una proporción mayor en los valores de respeto (RTC=2.7) y trabajo (RTC=3.3).

En relación a la edad del alumnado, existen relaciones altamente significativas; a medida que va aumentando la edad se disminuyen las apreciaciones favorables hacia el gusto por las actividades y por la educación física. Existen mayores casos de alumnado de 9 años (RTC=2.7) y de 10 años (RTC=6.0) siempre le gustan las actividades, y menores casos de alumnado de 12 años (RTC=-5.9). En el caso de los profesores encontramos que conforme avanza la edad del maestro va disminuyendo la apreciación de que el alumno se la pasa bien en la clase de EF. En relación a la enseñanza de valores, encontramos que, la creencia de sí el profesor enseña valores o no, es una variable independiente de la edad del alumno. También, la variable edad en el profesorado, no arroja diferencias significativas, por lo que, la creencia en la enseñanza de valores es independiente de la edad.

Con respecto al subsistema educativo, existe una relación altamente significativa, donde, siempre gustan más las actividades en el sistema federal (RTC=4.3) que, en el estatal, y hay más casos de los esperados (RTC=2.1) que nunca gustan las actividades en el estatal. También, encontramos que las actividades siempre gustan en escuelas rurales

(RTC=4.0) comparado con menos casos en las urbanas. Este resultado llama la atención y debemos indagar más al respecto para ver cuáles son las condiciones que establecen esta diferencia.

Contrastando la Hipótesis 1.- Existen diferencias estadísticamente significativas con respecto al género, edad, grado escolar, tipo de escuela, turno escolar y subsistema educativo; en la percepción de preferencias, creencias y actitudes del profesorado y alumnado.

Se acepta. Con respecto al género y subsistema educativo, existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de creencias y valores del profesorado y alumnado de primaria en la interacción de la clase de EF.

Se acepta parcialmente. Con respecto a la edad, ya que influye solo en algunos casos.

No se acepta. En relación al grado escolar, tipo de escuela y turno escolar, dado que no se encontraron diferencias significativas en las creencias del alumnado y profesorado, ni por el grado escolar, tipo de escuela o turno escolar. En el caso del razonamiento moral, las diferencias entre los dos grados escolares son poco significativas; y en el caso del profesorado no son significativas. En las posturas de preferir a un hombre o una mujer como profesor para la clase, el alumnado de sexto año tiene ligeramente una mayor aceptación hacia la no distinción del género que los de quinto grado.

Sobre el Objetivo 2.- Se describió las percepciones de alumnado y profesorado sobre la participación en clase y las interacciones que se promueven en la práctica educativa de la educación física.

No encontramos diferencias significativas al comparar *la percepción del alumnado sobre la satisfacción de la clase con el profesorado de EF o con el profesorado de grupo*. Se confirmó que hay mayores casos (RTC=13.8) de alumnado que se la pasa muy bien en ambas clases. En el caso de la percepción del profesorado de EF, hay diferencias altamente significativas, tiene una percepción muy favorable de que el alumnado se la pasa mejor en la clase de educación física (73.1%), que en la clase del maestro generalista (11.4%), mientras el punto de vista del alumnado es de menor satisfacción por la clase de EF, de lo

que cree el profesorado. Al parecer esta falta de acuerdo y comunicación entre el profesorado de EF y el generalista, esta muy marcada y se expresa frecuentemente en otros estudios en México.

En relación *al perfil de motivación hacia la clase de educación física*, no se encontraron diferencias estadísticas significativas por género, tampoco encontramos diferencia, entre las opiniones del alumnado y profesorado en relación a las actividades que utiliza el profesorado de EF, en su clase: al 75.1% del alumnado, siempre o casi siempre le interesan y el 95.9% del profesorado lo confirma. Y aunque el profesorado tiene una perspectiva más positiva que el alumnado, ambos opinan que interesan las actividades de la clase.

Existen diferencias altamente significativas *en relación a la felicitación del profesorado cuando el alumnado realiza o ejecuta bien las actividades en la clase*; el 76.3% del profesorado expresa un alto sentido de apoyo motivacional al alumno, aunque el 33.2% del alumnado no lo percibe del mismo modo, solo el 56.4% algunas veces lo percibe. Existe una menor proporción de alumnado (RTC=-12.9), que dicen, que siempre les felicita; y una menor proporción (RTC=-5.0) que nunca les felicita. Podemos decir, que el alumnado percibe siempre la actitud del profesorado y se da cuenta del apoyo intrínseco o extrínseco que recibe o deja de recibir; porque a pesar de ello, el alumnado se involucra en las actividades y le motivan a la mayor parte. Parte del profesorado considera de hecho, que las actividades si le gustan al alumnado y como las realiza bien, no consideran necesario felicitarle o motivarlo. Y aunque el alumnado se esfuerce y trate de ejecutarlas lo mejor posible, muchas de las veces, el profesorado no le da la importancia que requiere.

Entre las variables motivación en las actividades y la libertad de acción, existe una relación altamente significativa por la diferencia de percepción del alumnado y profesorado; el 90.4% del profesorado creen que en la clase hay libertad y motivación (RTC=9.8) y el 43.2% del alumnado lo confirma. Aunque existe un alto porcentaje de alumnado (56.8%) que consideran que se les restringe (RTC=8.6), que sienten no ser tomados en cuenta (RTC=3.6) o que se les prohíbe (RTC=2.6) hacer cosas y no son motivados. Por el lado del polo positivo, se expresa que el profesor da libertad a la

participación del alumnado y a éste siempre le motivan las actividades, y aunque el profesor limita o restringe la participación del alumnado, a éste siempre le motivan las actividades. Por el lado del pensamiento negativo, un porcentaje bajo de alumnado (siempre entre 2% y 5%) piensan que el profesorado los restringe, no los toma en cuenta y las actividades nunca le motivan.

En este apartado queda la duda de la interpretación de la pregunta y consecuencias de las respuestas, dado que, se debe establecer que entienden los actores por libertad y sus límites hacia la restricción, sobre todo por las interacciones del juego. Quedó expresado en la discusión de grupo este tema, algunos opinaron que la pregunta fue confusa, considero que necesitamos profundizar en este aspecto y realizar otro tipo de estudio que nos ayude a interpretar las posturas de los involucrados al respecto.

Es importante establecer que, en los resultados generales del estudio, más o menos el 3% del alumnado encuestado no está de acuerdo con la asignatura, nunca le gustan las actividades, no está motivado por ellas, no le gusta el profesorado, no tiene preferencias por la clase de EF y le es indiferente lo que sucede en ella. Aunque no podemos esperar que a todos le guste la clase de EF, llama la atención que el porcentaje de alumnos sea constante, por lo que, el profesorado considera que es difícil establecer estrategias específicas para involucrarlos, dado que no tienen interés alguno por la EF.

Contrastando la Hipótesis 2.- Existen diferencias significativas en las percepciones de alumnado y profesorado sobre la participación en clase y las interacciones que se promueven en la práctica educativa de la educación física.

Se acepta. Los resultados permiten confirmar que existe diferencias significativas entre, los intereses, gustos y motivaciones hacia la clase de EF entre alumnado y profesorado.

Sobre el Objetivo 3.- Se analizó el impacto que tienen las actitudes y valores del alumnado y profesorado en la interacción educativa en clase de EF; al comparar y explicitar los factores que inciden y contextualizan esas preferencias.

En relación al respeto, honestidad y solidaridad: en la comparación entre ambos actores, existe una diferencia altamente significativa; casi el 80% del alumnado tiene una perspectiva muy positiva del respeto a las reglas del juego (RTC=6.8), pero solo el 60% del profesorado opina que el alumnado si respeta las reglas del juego (RTC=-6.8). El 74% del alumnado consideran que no hacen trampa en el juego (RTC=20.6) y el 85% del profesorado percibe que el alumnado hace trampa algunas veces. Más del 50% del alumnado admite que algunas veces sus compañeros hacen trampa y casi el 60% del profesorado confirma que el alumnado si percibe que sus compañeros hacen trampa. Se concluye que el alumnado tiene una percepción muy positiva del valor respeto a las reglas, aunque sean deshonestos durante el juego y hagan trampa o se den cuenta que los otros hacen trampa; mientras, el profesorado difiere y no observa la participación del alumnado con ese nivel de creencias positivo, por lo que, la relación entre las variables es dependiente y significativa.

El respeto, honestidad y solidaridad están implícitos en esta situación, se establecen niveles de aceptación, aún cuando el alumnado no denota realmente en que momento sobrepasa el límite y rompe las reglas o no lo visualizan por las actividades propias del juego. Además, podemos considerar que el alumnado se solidariza al no delatar a sus compañeros que hacen trampa. El profesorado no solo tiene claro este hecho, lo sufre por las constantes interrupciones en la propia clase o por la indisciplina que se provoca.

En relación a las actitudes positivas del profesorado en la clase, existe un mayor nivel de emotividad por el profesorado sobre sus actitudes que lo que cree el alumnado. En lo general, al 76.9% del alumnado le gusta su profesor de EF y se divierte en clase, perciben actitudes alegres y emotivas del profesorado; y el 96.8% del profesorado tiene esa percepción de su desempeño. Aunque los estadísticos arrojan diferencias, la asociación entre las variables es baja y no hay detalles significativos en las creencias, la mayor parte de la población escolar percibe al profesorado muy alegre y emotivo, solo existe una

proporción pequeña de alumnado que critica esas actitudes menos positivas y considera que su profesor nunca es alegre.

En relación a las actitudes negativas del profesorado, se presenta una autopercepción alta del profesorado, el 85% considera que nunca es indiferente, ni parco, y el 80% del alumnado confirma que nunca o solo algunas veces es indiferente. Aunque existen diferencias leves, hay un porcentaje bajo de alumnos que perciben siempre las actitudes negativas del profesorado.

Al contrastar las opiniones del alumnado sobre las actitudes positivas y negativas del profesorado, encontramos que hay coincidencia entre ambas percepciones, las creencias oscilan entre los dos polos de actitud, inclinándose la balanza hacia una actitud alegre y emotiva; sin embargo, es constante y congruente que entre el 5% y 20% del alumnado y el 1% de profesorado se inclinen al polo negativo o disgusto de que el profesorado sea indiferente. Considero que son necesarias la reflexiones entre el profesorado sobre sus actitudes, y ellos mismos, lo reflejan en sus comentarios, y en el decir, que probablemente tengan en diferentes momentos este tipo de actitudes positivas o negativas, pero que son pocos o pueden ser los mismos profesores que salieron evaluados con características negativas y eso afecte al resto. Algunos colegas los etiquetaron como profesores amargados.

En relación a la utilización de lenguaje discriminatorio, o palabras que hacer sentir mal o incomodan, la diferencia de percepción es altamente significativa, el 85.8% del profesorado valora más positivamente el hecho de no utilizar nunca este tipo de frases (RTC=2.9), y aunque el 76.5% del alumnado lo confirma, hay una proporción mayor de lo esperado de alumnado (RTC=2.0) que dice si lo utilizan siempre y (RTC=2.9) casi siempre. Al alumnado no le gusta que le pongan apodos y menos cuando este resalta alguna característica negativa de su persona, esto puede influir en la respuesta del alumnado, pero en lo general, es muy poco profesorado que esta catalogado por utilizar frases negativas, esto se ve reflejado en el nivel bajo de asociación de las variables y en el análisis detallado.

En relación al castigo en el no cumplimiento con las actividades, se encontró una relación altamente significativa, el 24.4% del alumnado dice que los profesores los castigan siempre (RTC=5.9) y casi siempre (RTC=4.8), y solo el .5% del profesorado considera hacerlo siempre; el alumnado en un 32.9% expresa a que algunas veces los castigan (RTC=-2.8) y lo confirman el 42% del profesorado (RTC=2.8). La mayor parte del profesorado, casi el 60% expresa que no los castigan nunca y solo el 42.8% del alumnado confirma esta percepción.

Aunque el profesorado dice no utilizar el castigo nunca, hay un importante porcentaje que, si lo usan algunas veces como forma de control, confirmando la percepción del alumno de que si son castigados muchas de las veces. Habrá que prestar atención a esta situación para conocer si se utiliza como forma de control, qué tipo de castigos se aplican, que recursos tiene el profesor, que está haciendo el supervisor en apoyo al profesor; y como consecuencia recurrir a implementar estrategias para evitar esta acción. Por ello, es importante hacer notar, que en el grupo de discusión del profesorado se debatió sobre el cómo se percibe el castigo, y que tipos de castigo se utilizan en la clase, considerando realizar un estudio a mayor profundidad al respecto para conocer esos imaginarios y la percepción de la acción de castigar por ambos actores.

En relación a la variable quién enseña valores, el profesorado tiene una visión más totalitaria de que todos los actores enseñan valores, y un alto porcentaje (63.4%) de alumnado también creen que todos los actores sociales. Los alumnos que individualizan su respuesta, anteponen a los padres de familia con los profesores; pero del alumnado (19.7%) que contesta que son los profesores, podemos decir que, el 13.3% piensa que es el profesor de grupo quien le enseña valores, comparado con el 6.3% que percibe que es el profesor de EF. El profesorado de EF no le da tanto crédito al profesor de grupo, y poco crédito a los padres; nos queda la duda del porqué el profesorado de EF no eligió la opción de todos enseñan valores e individualizo su respuesta a otras opciones. Probablemente, ambos actores que focalizaron su respuesta en un personaje, no consideran que todos enseñen valores, aunque ambos tienen una perspectiva positiva sobre las personas que enseñan valores.

Concluimos que, el 74.5% del alumnado considera que *el profesor sí le enseña y demuestra valores durante la clase de EF*, aunque hay menos casos de los esperados (RTC=-5.9), y un 20% que no considera que se le enseñe valores. La percepción del alumnado es consistente, positiva y muy significativa para demostrar el logro de los propósitos de esta investigación. En el caso del profesorado, también es muy elevado el porcentaje que si cree que enseña valores durante su clase de EF y lo demuestra con el ejemplo (RTC=5.9), solo un pequeño porcentaje (1%) no cree que enseñe o demuestre valores. Los profesores consideran que, si enseñan valores, mientras que algunos alumnos no lo perciben en esa medida. Aquel profesorado que piensan que no se enseña valores en la clase de EF, puede deberse: al pensamiento extremo (de los que tienen un sentido ético muy alto y a los que no les importa el alumnado); y en el caso del alumnado, una causa puede ser precisamente alguna experiencia negativa con el profesorado en la clase de EF, o simplemente porque no perciben esa enseñanza propiamente en la clase.

En relación a la variable confianza en la comunicación, la diferencia de percepción del profesorado y alumnado es altamente significativa, el 97.3% del profesorado cree que inspira confianza siempre (RTC=2.8) y casi siempre (RTC=2.5), a diferencia del 80% de alumnado, que considera que siempre o casi siempre inspira confianza y de un 20% que percibe desconfianza o falta de atención por parte del profesorado (RTC=6.3). Dado el alto número de alumnos que se tiene por clase, existe la posibilidad que no ha todos se escuche o atienda en sus peticiones, habrá a quienes se les resuleva favorablemente y a quienes no, pero en lo general parece existir muy buena comunicación y confianza entre los actores.

En relación a la variable actitudes conflictivas entre los alumnos, es preocupante el 60.4% del alumnado que percibe que hay muchos o algunos compañeros (RTC=4.8) que agreden a los demás, sumando la opción de los que perciben que hay muy pocos, se eleva a 88.9%; eso quiere decir, que el maltrato y agresiones están presentes en las clases de EF, cuestión que se desprende de las condiciones de indisciplina que estamos viviendo en el diario acontecer escolar. Existe una diferencia altamente significativa, donde, el profesorado tiene un alto nivel de respuesta minimizando el hecho de agresión a los otros, pues considera que solo hay algunos niños que agreden, mientras el alumnado percibe mayormente esas agresiones, que sienten en su ambiente escolar o en la propia clase. Por

otro lado, a pesar de que la percepción del profesorado esta dividida, un 54% dice que hay muchos agresivos y expresa textualmente su inconformidad en la discusión de grupo, por el mal comportamiento del alumnado durante la clase. Podemos decir que el maltrato verbal o físico esta presente y se deberán tomar medida precautorias para contrarrestar este tipo de actitudes.

También, encontramos una diferencia altamente significativa, cuando *el alumnado no percibe que el profesorado intervenga tanto* como lo expresa (RTC=17.1), hay un alto porcentaje de alumnos (24.1%) que dicen que el profesorado nunca interviene cuando hay conflictos entre los niños (RTC=8.3). Por otra parte, el 39.6% del alumnado denota siempre un interés general por apoyar al agredido, si le sumamos las respuestas de algunas veces se eleva a 75.9% el nivel de la intervención entre compañeros. Este hallazgo va de la mano de la percepción que tiene el alumno sobre las actitudes negativas de sus compañeros, por lo que habrá que revisar los mecanismos a través de los cuales se puede mejorar la convivencia escolar y la convivencia en la propia clase de EF. También, el profesorado confirma la percepción que tiene el alumnado y aunque dice que trata de intervenir en los conflictos entre ellos siempre (72.1%) o casi siempre (21.5%), las veces que no interviene, acumula acciones que posteriormente se convierten en un problema de conducta o indisciplina individual y grupal.

Contrastando la Hipótesis 3.- En el proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura de educación física se promueven valores y actitudes en un clima de respeto, libertad y colaboración, entre profesorado y alumnado.

Se acepta parcialmente. Los resultados permiten confirmar que existen diferencias significativas entre los actores del estudio; se enseñan y aprenden valores en las interacciones, la mayor parte de las clases se promueve en un clima clase positivo, con actitudes de respeto, con límites en la acción y la búsqueda de la colaboración; una proporción importante de alumnado no está de acuerdo con muchas acciones y actitudes del profesorado durante las clases, percibe castigos, agresiones, considera que hace falta mayor libertad, confianza, participación de todos y demostrar algunos valores.

Sobre el Objetivo 4.- Se describió y comparó el orden de preferencia que asignan alumnado y profesorado a las asignaturas del currículo escolar, para determinar si la clase de educación física es la favorita.

En esta variable de preferencia de asignaturas, encontramos que el 24.7% del alumnado y 92.7% del profesorado eligieron a la Educación Física como asignatura favorita; casi el total de los profesores consideran que el alumnado prefiere la EF, y solo una cuarta parte la elige como preferida. Se comprobó una diferencia de percepción altamente significativa, detallando que existen una proporción de casos mayor de lo esperado del alumnado en la preferencia compartida de las demás asignaturas, encontrando menores casos de los esperados ($RTC=-21.6$) por la elección de la EF. Por la lógica de la pregunta objetivo de investigación esperábamos un mayor porcentaje de alumnado que prefiriera en primer lugar la asignatura de EF, sin embargo, fue muy poca la diferencia entre otras asignaturas el 22.7% prefirió Español, y el 19% Matemáticas. En la segunda opción, la preferencia fue para la asignatura de Español y luego la EF, pero con muy poca diferencia entre otras asignaturas, como Matemáticas y Ciencias Naturales.

En el análisis de este margen de diferencia entre las otras asignaturas, y con la intención de conocer un consenso más integral, sacamos la media (M) de los porcentajes obtenidos de las tres primeras opciones de preferencia en las asignaturas, encontrando que la asignatura de Español con un 58.5% (2118 alumnos) sube a primer lugar de preferencia, luego la EF con un 56.2% (2035 alumnos) queda en segundo lugar y posteriormente las Matemáticas con un 45.5% (1647 alumnos).

También, ambos actores eligen la asignatura de Formación Cívica y Ética como la última de su preferencia; esto constata lo que la literatura expresa en relación a los comportamientos actuales del alumnado y sus actitudes dentro de los procesos sociales (familia, escuela y sociedad), a la falta de conocimiento del profesorado para atenderlos; al déficit de los programas de estudio en la educación en valores. Debe haber algunas razones por las cuales ambos géneros rechacen esta asignatura; la literatura expresa que no se le ha dado la importancia que requiere en el programa de estudios, y es probable, que consista en

el método de enseñanza y los contenidos didácticos. Sobre el tema, deberá investigarse no solo la forma en que se ha impartido, sino el fondo de la misma.

Específicamente, encontramos que en la medida que el alumnado y profesorado eligen las opciones de asignaturas no favoritas (del tercer al noveno lugar de preferencia), van decreciendo los porcentajes de las favoritas y aumentando las otras opciones. El profesorado de EF no tiene claro, los gustos del alumnado en relación a lo que sucede en otras asignaturas que están llamando su atención. Sabemos que no es fácil conocer todos los gustos de los alumnos, ni coincidir totalmente, pero, la percepción del profesorado está muy influenciada por su propia asignatura y por una muy cercana que es la Educación Artística.

Es importante resaltar, en relación a la preferencia por la asignatura, que el 84.4% del alumnado percibe que siempre o casi siempre las actividades que practican en clase de EF les sirven para mejorar su salud, propiciando el aprendizaje de algunos valores como una actitud positiva, participativa y de compromiso con su propia persona. En el caso del profesorado confirman que su clase siempre (37.4%) o casi siempre (53%) es de calidad e impacta en la salud del alumnado; solo el 9.6% cree que impacta algunas veces. Lo anterior refleja que las actividades en relación a la mejora de la salud, no son tan importantes en los contenidos didácticos de la asignatura y que el profesorado necesita identificar acciones que impacten en el futuro cercano de sus alumnos a mejorar su calidad de vida.

Contrastando la Hipótesis 4.- La asignatura de educación física es la favorita del alumnado de educación primaria y el profesorado lo confirma; en las otras asignaturas, no tienen los actores el mismo orden de preferencia.

Se acepta. Los resultados permiten confirmar que ambos eligieron como favorita la asignatura de EF y difieren en la preferencia de las demás asignaturas.

Sobre el Objetivo 5.- Comparar el orden de importancia de los valores que más se promueven en la clase de educación física y en la cotidianidad, a partir de la jerarquía que alumnado y profesorado les asignan.

En esta variable ambos actores jerarquizaron el valor respeto en primer lugar, con porcentajes diferentes, y en el último lugar el valor diálogo. Los valores más importantes fueron: el respeto, para el profesorado (64.8%) y alumnado (55.5%), con una gran diferencia porcentual entre los otros valores; le siguen honestidad (11.6%) para profesorado y amor (14.6%) para alumnado; amor (8.3%) para profesorado y honestidad (6.5%) para alumnado. En algunos valores la diferencia de percepción es altamente significativa, en el alumnado hay una proporción mayor en los valores de justicia (RTC=2.1), amor (RTC=2.6), trabajo (RTC=2.1) y confianza (RTC=2.3), y en el profesorado una proporción mayor en los valores de respeto (RTC=2.7), honestidad (RTC=2.8) y generosidad (RTC=3.9). En la segunda opción de importancia también ambos actores eligieron: honestidad para (25.7%) profesorado y (27.8%) alumnado, le siguen respeto para profesorado (20.5%) y (18.1%) alumnado; y responsabilidad (12.9%) para profesorado y justicia (10.5%) para alumnado.

Los cinco valores más importantes de la encuesta: para el alumnado fueron, respeto, amor, honestidad, justicia y responsabilidad; para el profesorado, respeto, honestidad, amor, responsabilidad, libertad. En el grupo de discusión fueron: para el alumnado, igualdad, justicia, colaboración, respeto y honestidad; para el profesorado, respeto a uno mismo y a los demás, justicia, negociación, libertad, socialización, participación, predicar con el ejemplo, honestidad y compañerismo.

Es importante mencionar que, en la mayor parte de las investigaciones sobre valores, el valor respeto predomina en primer orden de importancia, sin considerar el tipo de encuesta aplicada. Podemos decir que, una escala jerárquica no define realmente la aspiración valoral de los individuos; porque, para conocer lo que piensan los niños no basta preguntárselo directamente y en una única ocasión, sino que es preciso incluir predicciones sobre casos particulares, soluciones a problemas prácticos y otras muchas formas indirectas de plantear problemas al respecto. O, dicho de otro modo, todo aquello

que sea útil para que el alumnado y profesorado verbalice de la manera más explícita posible su representación del fenómeno, por lo que es necesario ampliar el estudio con situaciones más concretas al respecto de las actitudes y valores.

Contrastando la Hipótesis 5.- El alumnado y profesorado no asignan el mismo orden de jerarquización a los valores que se promueven en la clase de educación física propios de la cotidianeidad.

Se acepta parcialmente. Se coincide solamente en la primera opción en el valor respeto, con porcentajes diferentes, y se difiere en todos los demás; aunque cuatro valores son coincidentes en importancia en las primeras cinco opciones; el profesorado da mayor importancia a los valores de respeto, honestidad, amor, responsabilidad, y libertad; y el alumnado considera más importantes, respeto, amor, honestidad, libertad y justicia. Es importante hacer notar que el valor diálogo coincide para ambos encuestados en la última posición de importancia.

Conclusiones finales

La comprensión de la realidad social se construye en las propias interacciones de la práctica educativa de la educación física; esta investigación da cuenta de algunas causas que suceden en este contexto entre profesorado y alumnado; sienta bases fundamentales de una parte de la realidad estudiada, pero, no alcanza a explicar esas relaciones. Es necesario, se continúe indagando sobre la naturaleza compleja de estas interacciones en la diversidad de individuos estudiados y las influencias de su medio social, con la finalidad de conocer con más detalles los posibles efectos o consecuencias de estas interacciones.

El diseño metodológico de la investigación y el proceso de construcción del instrumento fueron etapas vitales de este estudio; permitieron concentrar y analizar los datos informativos para el logro de los objetivos planteados. Podemos decir, que el estudio tuvo un plus, dado que, el instrumento final (CVIAP) fue construido para efectos de la misma, y cumplió con los principales criterios de evaluación requerida: rigor científico, objetividad, validez y confiabilidad.

Los hallazgos fueron muy valiosos para la investigación, responden a la mayor parte de las preguntas iniciales, y obligan a continuar con el análisis, para responder a otras cuestiones más complejas, como: el determinar los factores que contextualizan e inciden en las preferencias y opiniones de alumnado y profesorado durante la interacción educativa en clase de EF; el atender las diferencias de género; el qué y cómo le podemos hacer como profesorado, ante una sociedad - escuela, que pide a gritos ayuda.

Sobre el pensamiento o creencias del alumnado: el estudio deja claro que, pueden decidir sobre sus actitudes y reconocer las de los demás; la mayor parte valora positivamente el trabajo y desempeño del profesorado; prefieren la asignatura; tienen gusto por las actividades de la clase; existen diferencias entre compañeros y con el profesorado; se motivan e interactúan participando con sus posibilidades de movimiento; reconocen los valores; consideran que el profesor le enseña y demuestra valores; demandan atención no castigos o restricción; no les gustan los conflictos; juegan limpio pero algunos hacen trampa; el respeto, amor y honestidad prevalecen e influyen en pro de mejorar sus comportamientos. El respeto es lo más importante en el discurso, hace falta llevarlo al terreno de las actitudes en la práctica educativa y en la cotidianeidad.

Sobre el pensamiento o creencias del profesorado: reconoce actitudes propias y de los demás; su asignatura es la mejor; valoran el trabajo del alumnado; promueven actitudes positivas y valores en la clase; propician inclusión en la clase; se consideran alegres y emotivos; atienden los intereses e intervienen en los conflictos del alumnado; tienen algunas deficiencias en el trato con el alumnado; consideran serias situaciones de indisciplina; prevalecen los valores del respeto, honestidad y amor. El respeto es lo más importante en el discurso, hace falta llevarlo al terreno de las actitudes. Necesitan apoyo y asesoría en relación a la educación en valores, para propiciar la democracia como elemento prioritario, hacia una cultura de la convivencia pacífica con base en la tolerancia a los demás.

Como se expresa en el marco teórico, el papel del docente es clave, en el terreno de la formación valoral; y los docentes, en general, no han recibido una educación sistemática de

esta naturaleza, y tampoco han sido formados para formar a sus alumnos en valores y ciudadanía. Por ello, resulta imposible no educar moralmente y toca a los profesores, en primer lugar, enriquecer su formación moral a fin de que puedan enseñar a sus alumnos a ser educados en cuestiones morales. Resulta relevante la formación continua del profesorado en educación en valores.

Aprendimos de las reflexiones del alumnado y profesorado, considerando que nuestras actitudes y acciones impactan en los demás, y nos pueden; condenar a repetir los mismos errores o vicios, o liberar, para construir un mundo con una mejor actitud.

Finalmente podemos decir que, la mayor parte de las preguntas implícitas en el texto, se van contestando con los hallazgos de esta investigación; otras quedan pendientes para profundizar con otro tipo de instrumentos, es relevante continuar con estudios al respecto ya que existen un sin fin de temas que quedan en el tintero. Los resultados deben servir de base para líneas futuras de investigaciones, y tienen posibilidad de cubrir algunos huecos de conocimiento en el desarrollo de creencias, actitudes y valores. Pueden legitimar nuevas perspectivas a la literatura sobre la investigación mixta dentro del área de valores en la EF.

7.2 Recomendaciones

- Los resultados de esta investigación invitan al profesorado a aprovechar la emotividad y disposición que la mayor parte del alumnado demuestra al tener actitudes positivas y favorables hacia la educación física.
- Las percepciones y creencias del alumnado definen rumbos de actuación y retos latentes en la práctica educativa.
- Es importante que el profesorado conozca más, sobre las inquietudes, las necesidades, los sentimientos y los saberes del alumnado, sobre todo para

atender a aquellos que tienen una actitud negativa hacia la asignatura o hacia el profesorado.

- Los hallazgos deben verse como una valiosa herramienta para poder planificar sus clases, fortalecer sus metodologías de enseñanza y fomentar actividades que motiven al alumnado, a involucrarse con su propia actividad hacia un estilo de vida saludable.
- Las carencias en nuestra ética profesional, es uno de los desafíos más importante en la EF; es necesario implementar formación valoral para la vida democrática para todos los actores involucrados, que nos permita: clarificar los propios valores y ser conscientes que transmitimos esos valores.
- Los docentes y directivos deben abordar la formación en valores para mejorar su desempeño, deben identificar estrategias y dinámicas implícita y explícitamente para implementarlas en las diferentes actividades escolares.
- Se debe abrir un diálogo entre alumnado y profesorado para mejorar la participación e involucramiento en el logro de los objetivos de la EF.
- Un reto latente en las filas laborales de todos los educadores físicos, es la reflexión crítica, asunto al que deberíamos darle mayor importancia, para que a partir de la propia actitud emanen valores positivos hacia los demás.

7.3 Limitaciones del estudio

- Algunos autores consideran que la edad del alumnado (9 a 12 años) supone una amenaza para la posibilidad de generalizar los resultados. Sin embargo, se comprobó que, en esta etapa de la vida, el alumnado puede concretar sus

operaciones formales, siendo la muestra lo suficientemente amplia para generalizarlos en el contexto.

- El hecho de no homogenizar todos los ítems con el mismo número de posibilidades de respuesta, limitó la utilización de otros estadísticos. Sin embargo, lo considere un acierto, ya que, en la versión inicial del instrumento, el alumnado contestó tachando automáticamente el mismo valor de la respuesta en la mayor parte de los ítems. Es necesario hacer notar que algunos ítems del instrumento se adaptaron con propuestas del alumnado, para que los abanicos de respuesta fueran más cortos y sencillos de contestar.
- En las dos escalas tipo Likert que se utilizaron para jerarquizar las preferencias de asignaturas y los valores más importantes, hubo confusión en la asignación de la numeración, dado que, a diferentes valores o asignatura les dieron el mismo orden de jerarquía, causando que se repitieran o perdieran datos, esto no se previó en el pilotaje, por lo que, habrá de revisarse o dar mayor información y tiempo para la contestación de esos dos ítems.
- Existe un universo de ideas e investigaciones en las áreas sociales, que tratan los valores desde una diversidad de puntos de vista (propuestas para el tratamiento de los valores, clasificaciones, escalas jerárquicas, dilemas morales, etc.), que podían desubicarme o desviar la atención a otro mundo de posibilidades sobre educación en valores, y aunque, decidí abrir mis perspectivas e indagar cada vez mas, tuve que acotar toda la información. Considerando, que el tema de estudio en sí, fue difícil, pero siempre fue pensándose día a día, en una mejor definición del mismo.
- Sobre el diseño metodológico; el estudio descriptivo transversal permitió observar asociaciones entre variables y realizar comparaciones; un diseño longitudinal nos permitiría confeccionar relaciones de causa-efecto.

- Los trabajos de investigación revisados sobre educación en valores, casi en su totalidad están realizados por instituciones de educación superior, se encontró que hay pocos trabajos realizados en educación básica y casi nada, por profesorado al servicio de la docencia.
- La falta de investigación nacional en el área de Educación Física.
- La falta de rigor científico en los trabajos de investigación en el área de EF (mucho de lo que se escribe, habla y afirma está basado en conjeturas, sin pruebas concretas) provocó descartar muchos de los artículos o textos encontrados.

7.4 Prospectivas de la investigación

- Los hallazgos de este estudio, tienen una enorme posibilidad para la construcción de programas de desarrollo personal y profesional que fortalezcan la imagen y el prestigio del profesor de educación física.
- Analizar a profundidad cuáles serían los fundamentos axiológicos de la EF, con la finalidad de hacer una propuesta deontológica de los valores y principios éticos de los educadores físicos en México.
- Abrir la perspectiva para la creación de códigos deontológico que garanticen la mejora continua y la calidad en los centros escolares.
- Construir dilemas morales cotidianos de la clase de EF para cuestionar al alumnado profesorado, en la búsqueda de instrumentos específicos para el área.
- Aplicar el instrumento validado (CVIAP) a otras poblaciones escolares.

- A partir de este instrumento, desarrollar baterías de ítems, escalas jerárquicas o un instrumento nuevo para profundizar en el conocimiento de cada una de las aristas encontradas y lo que queda pendiente.
- Construir una propuesta de formación en valores desde la EF, para mejorar el desempeño personal y profesional de profesorado y alumnado.
- Elaborar estrategias didácticas para el desarrollo de valores en la clase de EF, y buscar motivación y satisfacción en la acción de los actores educativos.
- Agendar reunión de trabajos con todo el personal de educación física del municipio, para darles a conocer los resultados y juntos implementar acciones que mejoren el desempeño docente y la enseñanza de valores.
- Focalizar las escuelas donde el profesorado de EF fue menos aceptado (proyecto de intervención educativa) para mejorar la interacción con el alumnado.
- Dar a conocer los resultados de esta investigación a las autoridades educativas y sindicales, con la finalidad de implementar estrategias, que faciliten la práctica docente en la enseñanza de valores.
- Fortalecer la investigación educativa nacional en el área de la EF.
- Difundir los hallazgos: publicar varios artículos científicos, elaborar un libro, compartir a través de un blog y dictar conferencias al respecto en diversos congresos nacionales e internacionales.

CAPÍTULO 7. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PROJEÇÕES

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo desde uma visão holística, estabelecendo a relação dos principais resultados com os objetivos e hipóteses inicialmente formuladas. Esta apresentação integra um resumo dos resultados e da respetiva discussão por objetivos e hipóteses, onde não se incluem citações textuais da discussão, e uma conclusão final. Ainda se avançam algumas recomendações, as limitações do estudo e as suas projeções.

7.1 Conclusões

Todos os indivíduos nasce com o potencial para ter êxito e merece a oportunidade de crescer, desenvolver-se e contribuir plenamente para a sociedade, sendo nossa a responsabilidade de garantir que as circunstâncias pessoais ou sociais não impeçam os estudantes de desenvolver esse potencial. (OECD, 2019).

Educar, atualmente, dentro dos valores não concerne apenas aos educadores. O objetivo de uma cidadania educada deve ser uma meta de todos os agentes e instâncias públicas e sociais.

Direcionar a educação para pressupostos morais e éticos implica fomentar a educação baseada em valores, a educação moral e a educação para a vida. A tarefa não é fácil, implica atuar na complexidade das interações dos seres humanos; desenvolver uma visão mais integral sobre a experiência educativa dos alunos; satisfazer interesses e necessidades individuais e sociais; harmonizar o modelo educativo e as diversas disciplinas no sentido de se promover um sistema inclusivo de valores que fomentem as altas expectativas e oportunidades efetivas para todos.

As modificações políticas culturais e sociais geram novos horizontes de sentido e significado, novos modos de vida, e com eles novos hábitos valorativos que relegam para um segundo plano valores considerados básicos e universais. Entendemos que a educação sociomoral tem na Educação Física o caminho para ensinar valores e melhorar o domínio socio afetivo, através do jogo (Aznar, 2015; Carreiro da Costa, 2009, De Sousa, 2014; Devís e Pérez-Samaniego, 2009; Fernández-Balboa, 2009; García, 2011; Guerrero, 2014; Posadas, 2009; Torres e Guerrero, 2013; Solomon, 1997). A maior parte da pesquisa sobre desenvolvimento moral em Educação Física manifesta-se pela aprendizagem social e pelo desenvolvimento de estruturas, onde o movimento oferece um imenso fluxo de possibilidades para que a criança aprenda a ser sendo, a viver vivendo e a fazer fazendo.

Analisar, descrever e comparar as percepções e crenças dos alunos e professores não foi fácil. Estes imaginários sociais são influenciados por muitos fatores axiológicos que, na realidade, ainda no estão suficientemente claros. Os questionários revelam dados importantes (embora muito estatisticamente quadrados) para a descoberta do que se pensa realmente em relação aos valores e às atividades que se promovem na interação da aula de Educação Física. Demos conta que estes dados apenas revelam o que os alunos e professores querem que se revele de si, dos outros ou da própria aula. Ou seja, é necessário um maior aprofundamento para que se descubra o verdadeiro entramado das relações ou situações de vida. A parte qualitativa deu-nos flexibilidade para colocar em dúvida certas atitudes e a compensar outras com o contexto da interação, sobretudo daqueles que vivem situações difíceis, por vezes conflituosas ou violentas.

É difícil encontrar as formas que permitam aos nossos alunos e professores expressar os seus sentimentos e fazer com que nos contem o que realmente nos querem dizer e não o que queremos ouvir. Por um lado, assume-se que os professores como sujeitos sociais desenvolvem as suas práticas educativas tendo como referência a sua formação pessoal, experiência profissional e expectativas em relação ao seu saber-fazer pedagógico, que se traduz em atitudes presentes no processo de formação do aluno e na influência que exerce no desenvolvimento de hábitos e atitudes quotidianas para a vida. Por outro lado, assumimos a postura que o aluno é um ser social em desenvolvimento, com potenciais

únicos, que necessitam motivação e orientação no sentido de conseguirem atitudes, valores e metas para uma democracia plena e uma convivência saudável em cidadania.

7.1.1 Em relação ao objetivo geral da investigação, podemos garantir que foi alcançado de forma global e integral.

“ Conheceram-se as perceções de alunos e professores sobre as interações, atitudes e valores que se ensinam, aprendem e promovem na prática educativa na aula de Educação Física e analisou-se o impacto dessas crenças e a influência na formação dos valores”.

Os resultados ao longo da nossa pesquisa o demonstram, considerando-os relevantes para a educação e para o ensino dos valores na Educação Física. Todavia, ainda temos muito que aprender sobre os possíveis sucessos nas interações e processos ético morais. Reconhece-se que este estudo faz parte de um imenso mar de temas transversais para a melhoria da prática educativa, objetivando a formação integral dos indivíduos.

7.1.2 Em relação aos objetivos e hipóteses específicas do estudo, podemos concluir:

Sobre o Objetivo 1.- Determinaram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente às perceções de preferência, crenças e atitudes dos professores e alunos em função do género, idade, formação académica, tipo de escola, turno escolar e subsistema educativo, assim como, na perceção de preferências, crenças e atitudes do professor e do aluno.

Em relação ao género dos alunos, encontrámos diferenças significativas na preferência do género do professor, nas crenças, gostos e motivação pela aula. Encontraram-se diferenças altamente significativas nos alunos (48.3%) com preferência de sexo, uma proporção maior (RTC=9.3) de rapazes que preferem um professor e (RTC=6.0) de raparigas que preferem uma professora. Na comparação de professores com alunos, existe uma relação altamente significativa, onde os professores (81.3%) pensam que realmente o género é indiferente. Quanto aos alunos, ainda que mais de metade (51.5%)

afirmem ser-lhes indiferente, existe uma elevada percentagem para quem o género do professor é muito importante.

Em relação ao valor do respeito, encontramos uma diferença altamente significativa, onde os homens têm maior incidência de não respeitar as regras do que as mulheres. Como o valor da honestidade e aceitação de trapacear no jogo; Homens com a maior taxa de incidência positiva são considerados. E, na percepção de que outros trapaceiam, os homens também têm uma percepção positiva maior do que as mulheres. Em relação à proporção de alunos (24,4%) que expressam sempre ou quase sempre punições na classe; Encontramos diferenças altamente significativas, os homens (60,6%) percebem que são punidos em maior proporção que as mulheres (35,4%).

Em relação ao ensino de valores, percebemos que são as mulheres quem tem uma percepção mais global (54.2%) que os homens (45.8%). Já nas percepções que se focam em pessoas, são os homens que têm valores superiores (68.3%), comparativamente às mulheres (31.7%), pelo que se considera que os homens (RTC=3.9) creem mais que os professores lhes ensinam valores. No que respeita aos professores, não existem diferenças significativas, pelo que a crença no ensino dos valores é independente do sexo do professor.

Em relação à variável se existem colegas que molesta e agride os outros, as diferenças são altamente significativas, com as mulheres (52.2%) a considerarem que existem muitos e os homens (45.7%) a considerarem apenas que alguns agridem (45.7%).

Na variável preferência pela disciplina, existem diferenças significativas, sendo que dos 27% de alunos que elegeram a Educação Física em primeiro lugar, 52.9% eram homens e 47.1% mulheres. Analisando detalhadamente, existem mais mulheres que preferem as disciplinas de Espanhol (RTC=2.1), Ciências Naturais (RTC=2.5), Formação Cívica e Ética (RTC=2.7), Educação Artística (RTC=6.6) e Inglês (RTC=2.1), enquanto os homens preferem as disciplinas de Matemática (RTC=4.2), História (RTC=2.9) e Educação Física (RTC=4.2) em maior proporção.

Na escala de valores, o valor mais importante foi o Respeito, com uma grande diferença percentual relativamente aos outros valores, não se tendo encontrado diferenças entre géneros. Relativamente aos outros valores encontrámos uma diferença altamente significativa, sendo que nas mulheres existe uma maior proporção nos valores de Amor (RTC=6.4) e Confiança (RTC=2.3) e nos homens uma proporção maior nos valores de Respeito (RTC=2.7) e Trabalho (RTC=3.3).

Em relação à idade do aluno, existem relações altamente significativas. À medida que vai aumentando a idade vão diminuindo as apreciações favoráveis relativamente ao gosto pelas atividades e pela Educação Física. Existem mais casos de alunos de 9 anos (RTC=2.7) e de 10 anos (RTC=6.0) que gostam sempre das atividades e menos casos de alunos com 12 anos (RTC=-5.9). Quanto aos professores, à medida que avançam na idade vai diminuindo a sua apreciação sobre o gosto do aluno pela aula de Educação Física.

Em relação ao ensino dos valores, encontramos que a perceção sobre se o professor ensina ou não valores, é uma variável independente da idade do aluno.

No que respeita ao subsistema educativo, também existe uma relação altamente significativa, sendo que há sempre maior gosto pelas atividades no sistema federal (RTC=4.3) que no estatal e existem mais casos do que os esperados (RTC=2.1) que nunca gostam das atividades, no estatal. Também obtivemos que os alunos das zonas rurais gostam sempre das atividades (RTC=4.0), comparativamente com os das zonas urbanas.

Contratando com a Hipótese 1 – Existem diferenças estatisticamente significativas com respeito ao género, idade, nível de escolaridade, tipo de escola, turno escolar e subsistema educativo; na perceção de preferências, crenças e atitudes dos professores e alunos.

Aceita-se. Em relação ao género e subsistema educativo, existem diferenças estatisticamente significativas na perceção de crenças e valores dos professores e alunos do primeiro ciclo, na interação na aula de Educação Física.

Aceita-se parcialmente. Em relação à idade, já que apenas influi em alguns casos.

Não se aceita. Relativamente ao nível de ensino, tipo de escola e turno escolar, dado que não se encontram diferenças significativas nas crenças dos alunos e professores, em função do nível de escolaridade, do tipo de escola e do turno escolar.

Sobre o Objetivo 2.- Descreveram-se as percepções dos alunos e professores sobre a participação na aula e as inter-relações que se promovem na prática educativa em Educação Física.

Não encontramos diferenças significativas ao comparar a percepção dos alunos sobre a satisfação com a aula com o professor de Educação Física e com o professor da turma. Confirmou-se que existem mais casos ($RTC=13.8$) de alunos que se sentem muito bem nos dois tipos de aulas. No caso da percepção dos professores de Educação Física, existem diferenças altamente significativas, havendo uma percepção muito favorável de que o aluno se sente melhor na aula de Educação Física (73.1%) do que na aula no professor generalista (11,4%), enquanto os alunos revelam ter menor satisfação pela aula de Educação Física do que creem os professores.

Em relação ao perfil de motivação para a aula de Educação Física e o género, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, assim como também não encontramos diferenças entre as opiniões dos alunos e dos professores em relação às atividades que utiliza o professor de Educação Física na sua aula: aos alunos interessam sempre ou quase sempre (75.1%), sendo que os professores o confirmam. Como consequência o professor tem uma perspectiva mais positiva que o aluno, ainda que ambos considerem que as atividades da aula são interessantes.

A partir destas diferenças significativas podemos dizer que o interesse e motivação na aula depende de vários fatores extrínsecos e intrínsecos.

Também se observaram diferenças significativas em relação à felicitação do professor quando o aluno realiza ou executa bem as atividades na aula, sendo que os professores (76.3%) expressam um alto sentido de apoio intrínseco aos alunos, ainda que estes (33.2%) não o entendam do mesmo modo, ou algumas vezes (56.4%) o percebam. Existe uma menor proporção de alunos ($RTC=-12.9$) que afirmam que sempre os felicitam e uma

menor proporção (RTC=-5.0) que nunca os felicita. Também se encontrou uma maior proporção de casos (RTC=12.4) quando o professor nunca os felicita e as atividades os motivam só algumas vezes, ou (RTC=11.9) quando o professor nunca felicita e as atividades nunca motivam os alunos.

Entre as variáveis motivação nas atividades e a liberdade de ação, existe uma relação altamente significativa, ficando expresso que o professor dá liberdade à participação do aluno (RTC=13.2) e a este as atividades motivam sempre, ou o professor limita ou restringe a participação dos alunos (RTC=-8.5) e a estes as atividades motivam sempre; maior número de casos quando o professor os limita (RTC=2.5) a as atividades nunca motivam os alunos, ou quando o professor não lhes dá atenção e as atividades nunca motivam aos alunos (RTC=11.9). Existe uma relação altamente significativa na diferença de perceção de alunos e professores, com um total de professores (90.4%) que creem que existe liberdade na aula (RTC=9.8) para o aluno, no entanto, os alunos não pensam da mesma forma, havendo uma percentagem elevada (43.2%) que considera que se lhes restringe a liberdade (RTC=8.6) e (6.6%) que sentem não ser tidos em conta (RTC=3.6) ou que o profbem de fazer coisas (RTC=2.6). Neste último aspeto podemos dizer que fica a dúvida da interpretação da pergunta e suas possíveis respostas, dado que, se deve estabelecer o que entendem os atores por liberdade e pelos seus limites até à restrição, sobretudo pelas interação do jogo na disciplina. Considero que necessitamos aprofundar este aspeto e realizar outro tipo de estudo que nos ajude a interpretar as posições dos participantes, a este respeito.

É importante estabelecer que, nos resultados gerais do estudo, cerca de 3% dos alunos inquiridos não está de acordo com a disciplina curricular, nunca gostam das atividades, não estão motivados para elas, não gostam dos professores, não têm preferência pela aula de Educação Física e é-lhes indiferente o que nela acontece.

Hipótese contrastante 2.- – Existem diferenças significativas nas perceções de alunos e professores sobre a participação na aula e as interações que se promovem na prática educativa na Educação Física.

Aceita-se. Os resultados permitem confirmar que existem diferenças significativas entre os interesses, gostos e motivações pela classe de Educação Física entre alunos e professores.

Sobre o Objetivo 3.- Analisou-se o impacto que têm as atitudes e valores dos alunos e professores na interação educativa na aula de Educação Física, ao comparar e explicitar os fatores que incidem e contextualizam essas preferências.

Quando falamos do respeito, honestidade e solidariedade, os alunos (79.4%) respeitam as regras do jogo (RTC=6.8) colocadas pelo professor de Educação Física, (73.3%) não fazem batota no jogo, (44.5%) não sabem ou não se aperceberam se os seus companheiros o fazem e (32.9%) admite que algumas vezes os seus companheiros o fazem.

No caso dos professores, (59.8%) afirmou que os alunos respeitam (RTC=-6.8) as regras do jogo; (83.6%) que algumas vezes fazem batota e (56.6%) afirma que os alunos percebem que os seus companheiros fazem batota. Ao estabelecer a comparação entre ambos os atores, existe uma diferença altamente significativa, onde os alunos têm uma percepção mais positiva sobre o seu respeito pelas regras do que os professores. Também é altamente significativa a diferença de percepção no fazer batota; a maior parte dos professores (83.6%) opina que os alunos fazem batota algumas vezes (RTC=22.6) e são poucos os alunos que não o fazem (RTC=-20.6), enquanto os alunos (73.5%) pensam que não fazem batota (RTC=20.6) e que quando o fazem, fazem-no poucas vezes. Também é altamente significativa a diferença de percepção quanto a: a maioria dos professores opina que os alunos percebem que os seus companheiros fazem batota a maior parte das vezes (RTC=15.5) e são muito poucos os que não o percebem (RTC=7.9), enquanto os alunos pensam o inverso.

Em relação às atitudes dos professores na aula, existe maior nível de crença dos professores (96.8%) sobre a opinião dos alunos (76.9%) em relação às atitudes alegres e emotivas dos professores, à exceção de 5.9% de alunos que dizem que nunca apresenta essas emoções de alegria. Comprova-se que a diferença de percepção é altamente

significativa, existindo uma menor proporção de alunos ($RTC=-3.1$) que dizem ser alegre e emotivo, e ($RTC=-3.0$) afirmam que quase sempre é alegre e emotivo; existe ainda uma maior proporção de casos do que o esperado nas opções de algumas vezes é alegre e emotivo ($RTC=5.6$) e nunca é alegre e emotivo ($RTC=3.4$). Existe maior nível de emotividade pelo professor pelo que creem os alunos.

Relativamente às reações negativas dos professores, os alunos (19.5%) consideram ser-lhes sempre indiferentes ($RTC=4.3$) ou quase sempre ($RTC=5.0$) e apenas algumas vezes (23.8%) consideram ser-lhes indiferente ou aborrecido e uma maior percentagem (56.3%) opinam que a sua atitude nunca é negativa ($RTC=-8.1$). Quanto aos professores, 84.5% destes consideram que nunca é indiferente nem parco, 14.6% consideram ser algumas vezes e apenas 1% confirma que é indiferente sempre.

Esta atitude negativa dos professores é mais percebida pelos alunos que pelos próprios professores.

Em reação à utilização de linguagem discriminatória ou palavras que façam sentir mal ou incomodem, a diferença de perceção é altamente significativa, com os professores (85.8%) a valorarem mais positivamente o não uso desta linguagem ($RTC=2.9$) comparativamente aos seus alunos, que ($RTC=2.0$) a usa sempre e ($RTC=2.9$) quase sempre; em geral os alunos (76.5%) confirmam que os professores não utilizam este tipo de frases ($RTC=-3.2$).

Em relação ao castigo no decurso das atividades, encontrou-se uma relação altamente significativa, em que 24.4% dos alunos dizem que os professores os castigam sempre ($RTC=5.9$) e quase sempre ($RTC=4.8$); 0.5% dos professores considera fazê-lo sempre; 32.9% dos alunos afirma que algumas vezes os castigam ($RTC=-2.8$) e 42% dos professores confirmam-no ($RTC=2.8$). No entanto, 57.5% dos professores expressa que não castiga os alunos, o que é confirmado por 42.8% daqueles.

Ainda que uma percentagem de professores diga nunca utilizar o castigo, existe uma percentagem importante que o usam algumas vezes como forma de controlo, confirmando a perceção dos alunos de que são castigados muitas vezes. Haverá que prestar atenção a esta

situação para que se perceba se, realmente, é utilizada como forma de controlo, que tipo de castigos são aplicados, que recursos tem o professor, qual o papel do supervisor de apoio ao professor e, conseqüentemente, recorrer-se à implementação de estratégias que evitem esta situação. Aqui é importante realçar, que o grupo de discussão dos professores se debateu sobre o seu entendimento de castigo e que tipos de castigos são utilizados nas aulas, tendo considerando relevante realizar-se um estudo mais profundo a este respeito, para se conhecerem esses imaginários, assim como, a percepção da ação de castigar por ambos os atores.

Os professores têm uma visão mais totalitária de que todos ensinam valores, os alunos creem mais nos atores sociais; os alunos que individualizam a sua resposta colocam os pais à frente dos professores; mas, podemos afirmar que dos 19.7% de alunos que referem ser os professores, 13.3% pensa ser o professor da turma quem realmente ensina os valores, comparando com 6.3% que considera que é o professor de Educação Física.

Já os professores de Educação Física não atribuíram tanto crédito ao professor da turma e atribuíram pouco aos pais; provavelmente, ambos os atores que focalizaram a sua resposta em um personagem, não consideram que todos ensinam valores. No entanto, ambos têm uma perspectiva positiva sobre as pessoas que ensinam valores.

Concluimos que, uma grande percentagem (74.5%) dos alunos considera que o professor lhes ensina e demonstra valores durante a aula de Educação Física, ainda que sejam menos casos do que o esperado ($RTC=-5.9$), e 20% deles afirma que aquele professor não lhes ensina valores. A percepção dos alunos é consistente, positiva e muito significativa, o que nos permite afirmar que foram alcançados os propósitos desta investigação. No caso dos professores, também é muito elevada a percentagem que crê que ensina valores nas suas aulas de Educação Física e que o demonstram como exemplo para os alunos ($RTC=5.9$), só uma pequena percentagem (1%) não considera que ensine o demonstre valores naquelas aulas.

Os professores consideram que ensinam valores, enquanto alguns alunos não percebem esse ensinamento; a ideia dos professores que consideram que não se ensinam valores poderá ter por base uma conceção extremista de valores, da parte daqueles (os que

têm um sentido ético muito elevado e aqueles a quem os alunos não importam). Já no caso dos alunos a justificação poderá estar em alguma experiência negativa com o professor, na aula de Educação Física.

Em relação à variável confiança na comunicação, a diferença de percepção dos professores e alunos é altamente significativa, 97.3% dos professores pensa que inspira sempre (RTC=2.8) ou quase sempre (RTC=2.5) confiança. Comparando com os alunos, 80% deles considera que os professores inspiram sempre ou quase sempre, confiança e 20% percebe desconfiança ou falta de atenção da parte do professor (RTC=6.3), sendo que este nunca percebe esta proporção.

Em relação à variável atitudes conflituosas entre os alunos, é preocupante que 60.4% dos alunos afirmem que há muitos ou alguns companheiros (RTC=4.8) que agredem os demais, ao que adicionando os que consideram haver muito poucos, aquele valor ascende a 88.9%. Isto significa que os maus tratos e as agressões estão presentes nas aulas de Educação Física, questão que emerge das condições de indisciplina que vivemos no cotidiano escolar. Existe uma diferença altamente significativa, revelando os professores um elevado nível das respostas no sentido de minimizarem o ato de agressão contra os outros, considerando que apenas algumas crianças são agressivas, enquanto os alunos percebem sobretudo as agressões que sentem em seu ambiente escolar ou na própria aula.

Do exposto, apesar dos professores (54,4%) dizerem que há muitos alunos agressivos e sua condenação e discordância com estes comportamentos surge expressa na discussão.

Também encontramos uma diferença altamente significativa, quanto aos alunos não considerarem que os professores intervêm tanto quanto o expressam (RTC = 17,1), havendo uma alta percentagem de alunos (24,1%) que afirmam que os professores nunca intervêm quando há conflitos entre crianças (RTC = 8,3). Por seu lado, os alunos demonstram sempre interesse (39,6%) em apoiar a vítima, ao que se somarmos as respostas respeitantes ao às vezes, o nível de intervenção eleva-se a 75,9%. Este resultado vai ao encontro da percepção de que o aluno tem sobre as atitudes negativas de seus colegas de classe; portanto, será necessário rever os mecanismos pelos quais a coexistência e a coexistência escolar na própria aula de EF podem ser melhoradas, pois o corpo docente

confirma as afirmações dos alunos de que tentam intervir sempre (72,1%) ou quase sempre (21,5%) nos conflitos entre eles.

Contrastando a hipótese 3.- No processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física promovem-se valores e atitudes num clima de respeito, liberdade e colaboração entre professores e alunos.

Aceita-se parcialmente. Os resultados confirmam que existem diferenças significativas entre os atores do estudo; como os valores são ensinados e aprendidos em interações, a maioria das aulas é promovida em um clima positivo de classe, com atitudes respeitadas, com limites de ação e busca de colaboração; uma proporção significativa de alunos não concorda com muitas ações e atitudes dos professores durante as aulas, referindo-se a punições e agressões, considerando que há necessidade de maior liberdade, confiança, participação de todos e, ainda, demonstra alguns valores.

Sobre o Objetivo 4.- A ordem de preferência atribuída pelos alunos e professores às disciplinas do currículo escolar foi descrita e comparada, para determinar se a aula de Educação Física é a favorita.

Nesta variável de preferência de disciplinas, verificámos que 24,7% dos alunos e 92,7% dos professores escolheram a Educação Física como sua disciplina preferida. Quase todos os professores consideram que os alunos preferem a EF, e apenas um quarto a escolhe como preferida. Verificou-se uma diferença altamente significativa na perceção, havendo uma proporção maior de casos esperados de alunos que preferem de forma idêntica todas as disciplinas e encontrando-se menos casos, do que o esperado, de alunos ($RTC = -21,6$) que preferiram a Educação Física. Pela lógica da pergunta objetivo de investigação, esperávamos uma maior percentagem de alunos que preferissem em primeiro lugar a disciplina de Educação Física, no entanto, foi muito reduzida a diferença relativa a outras disciplinas, 22,7% preferiu Espanhol e 19% Matemática.

Analisando esta margem de diferença entre as outras disciplinas e com a intenção de termos uma perspetiva mais integral, calculámos a média (M) das percentagens obtidas nas

três primeiras disciplinas preferidas, obtendo-se 58.5%, (2118 alunos) para disciplina de Espanhol, subindo para o primeiro lugar, seguida de Educação Física, com 56.2% (2035 alunos) e, posteriormente, Matemática, com 45.5% (1647 alunos).

Ambos os atores elegem a disciplina de Formação Cívica e Ética como a menos preferida. Isto confirma o que a literatura expressa na relação aos atuais comportamentos dos alunos e as suas atitudes dentro dos processos sociais (família, escola e sociedade), a falta de conhecimento dos professores para os atender e o deficit dos programas de estudo em educação e valores. Algumas das razões pelas quais ambos os géneros recusam a disciplina, poderão ser o método de ensino e os conteúdos didáticos. Importa investigar mais a fundo esta questão.

Sabemos que não é fácil conhecer os gostos se todos os alunos, nem concordar com tudo, mas a perceção dos professores é muito influenciada pela sua própria disciplina e por uma muito próxima que é a de Educação Artística; o professor de Educação Física não tem claro os gostos dos alunos em relação ao que sucede nas outras disciplinas pelas quais ele se interessa. Especificamente, encontramos que à medida que os alunos e professores vão elegendo as opções pelas disciplinas não favoritas (do terceiro ao nono lugar de preferência), vai decrescendo as percentagens das favoritas e aumentando as outras opiniões.

De importante ressaltar que, em relação à preferência pela disciplina, os alunos percebem que sempre ou quase sempre (84.4%) as atividades que praticam na aula de Educação Física lhes serve para melhorar a saúde, propiciando a aprendizagem de alguns valores como a atitude positiva, participativa e compromisso consigo próprio. No caso dos professores os resultados indicam que aquele considera sempre (37.4%) ou quase sempre (53%) que a sua aula tem qualidade e impacto na saúde do aluno, só 9.6% crê que as aulas apenas têm impacto algumas vezes.

Contrastando a hipótese 4.- A disciplina de Educação Física é a preferida dos alunos do ensino primário, o que é confirmado pelos professores; nas outras disciplinas os atores não têm a mesma ordem de preferências.

Aceita-se. Os resultados permitem confirmar que ambos elegeram como favorita a disciplina de Educação Física e diferem na preferência das restantes disciplinas.

Sobre o objetivo 5.- Comparar a ordem de importância dos valores que mais se promovem na aula de Educação Física e no dia-a-dia, a partir da hierarquia que os alunos e professores lhes atribuem.

Nesta variável ambos os atores hierarquizaram o valor respeito em primeiro lugar, com percentagens diferentes, e em último lugar o valor diálogo. Os valores mais importantes foram: os Respeito para os professores (64.8%) e alunos (55.5%), com uma diferença percentual entre si; seguido da Honestidade (11.6%) para os professores e Amor (14.6%) para os alunos; Amor (8.3%) para professores e Honestidade (6.5%) para os alunos. Em alguns valores a diferença de percepção é altamente significativa, nos alunos existe uma proporção maior nos valores da Justiça (RTC=2.1), Amor (RTC=2.6), Trabalho (RTC=2.1) e Confiança (RTC=2.3), e nos professores uma proporção maior nos valores de Respeito (RTC=2.7), Honestidade (RTC=2.8) e Generosidade (RTC=3.9). Na segunda opção de importância: Honestidade para professores (25.7%) e para os alunos (27.8%), seguido de Respeito para os professores (20.5%) e para alunos (18.1%) e Responsabilidade (12.9%) para professores e Justiça (10.5%) para alunos.

Os cinco valores mais importantes do questionário foram, para o aluno: respeito, amor, honestidade, justiça e responsabilidade. Para o professor: respeito, honestidade, amor, responsabilidade e liberdade. No grupo de discussão foram, para o aluno: igualdade, justiça, colaboração, respeito e honestidade. Para o professor: respeito por si e pelos outros, justiça, negociação, liberdade, socialização, participação, atuar como um exemplo, honestidade e companheirismo.

Contrastando a hipótese 5.- Alunos e professores não atribuem a mesma ordem hierárquica aos valores que são promovidos na aula de Educação Física e no seu dia-a-dia.

Aceita-se parcialmente. Professores e alunos apenas coincidem na primeira opção no valor respeito, com percentagens diferentes, e diferem em todas as restantes; ainda que quatro valores sejam coincidentes em importância nas primeiras cinco opções. Os professores dão maior importância aos valores de respeito, honestidade, amor, responsabilidade e liberdade. Os alunos consideram mais importantes, respeito, amor, honestidade, liberdade e justiça. Importa realçar que o valor diálogo coincide para ambos os inquiridos na última posição de importância.

Conclusões finais

A compreensão da realidade social constrói-se nas próprias interações da prática educativa na Educação Física; esta investigação dá conta de algumas causas que acontecem neste contexto entre professores e alunos; assenta bases fundamentais de uma parte da realidade estudada, mas não chega a explicar essas relações. É necessário que se continue indagando sobre a natureza complexa destas interações na diversidade dos indivíduos estudados e as influências do seu meio social, com a finalidade de conhecer com mais detalhes os possíveis efeitos ou consequências destas interações.

O desenho metodológico da investigação e o processo de construção do instrumento foram etapas vitais deste estudo; permitiram concentrar e analisar os dados fundamentais para o alcance dos objetivos propostos, cumprir com os principais critérios de avaliação requerida para este tipo de estudo: rigor científico, objetividade, validade e confiabilidade.

Os resultados encontrados foram muito valiosos para a investigação, porque respondem à maior parte das questões de pesquisa iniciais e obrigam a contínua com a análise, para responder a outras questões mais complexas, como: determinar os fatores que contextualizam e incidem na preferência e opiniões dos alunos e dos professores durante a interação educativa na aula de Educação Física; atender às diferenças de género; o qual deverá ser a nossa intervenção enquanto professores numa sociedade-escola que clama por isso.

Sobre o pensamento e crenças dos alunos: o estudo deixa claro que podem decidir sobre as suas atitudes e reconhecer a dos demais, a maior parte valora positivamente o trabalho e desempenho dos professores, preferem a disciplina de Educação Física, têm gosto pelas atividades das suas aulas, existem diferenças entre eles e os professores, motivam-se e interatuam participando de acordo com as suas capacidades físicas, reconhecem os valores, consideram que os professores ensinam e demonstram valores, demandam atenção e não punições ou restrições, não gostam de conflitos, jogam limpo, apesar de alguns não o fazerem, o respeito, amor e honestidade prevalecem e influenciam de forma positiva os seus comportamentos. O respeito é o mais importante na teoria dos discursos, faz falta passá-lo para a prática.

Sobre o pensamento ou crenças dos professores: reconhece atitudes próprias e dos outros, a sua disciplina é a melhor, valoram o trabalho dos alunos, promovem atitudes positivas e valores nas suas aulas, fomentam a inclusão na aula, consideram-se alegres e motivados, atendem aos interesses dos alunos e intervêm nos seus conflitos, têm algumas debilidades no trato dos alunos, consideram graves as situações de indisciplina, prevalecem os valores de respeito, honestidade e amor, sendo o respeito o mais importante no discurso, fazendo falta passá-lo para a prática, necessitam apoio e assessoria em relação à educação nos valores, para propiciar a democracia como elemento prioritário para uma cultura de convivência pacífica com base na tolerância em relação aos outros.

O papel do docente é crucial quanto à formação nos valores; os professores em geral não receberam uma educação sistemática desta natureza, assim como, não foram formados para formar os seus alunos em valores e cidadania. Sendo impossível não educar moralmente, pertence aos professores, em primeiro lugar, enriquecer a sua formação moral a fim de que possam ensinar aos seus alunos a ser educados em questões morais (Hirsch e Pérez-Castro, 2013).

Finalmente podemos dizer que os resultados desta investigação contam com rigor científico e a possibilidade de cobrir algumas lacunas de conhecimento no desenvolvimento das crenças, atitudes e valores, assim como, legitimar novas perspectivas da literatura sobre a investigação mista dentro da área da Educação Física.

Retirámos das reflexões dos alunos e dos professores que as nossas atitudes e ações impactam nos demais e podem condenar-nos a repetir os mesmos erros e vícios ou libertar para construir um mundo com uma melhor atitude; estes resultados devem servir de base para futuras linhas de investigação, já que revelaram um sem-fim de temas que ficaram por abordar, sendo por isso importante dar-lhes continuidade.

7.2 Recomendações

- Os resultados desta investigação convidam os professores a aproveitar a emotividade e disposição para atender a maior parte dos alunos, os quais revelam atitudes positivas e favoráveis face à Educação Física.
- Os resultados devem ver-se como uma valiosa ferramenta para que os professores possam planificar as suas aulas, fortalecer as suas metodologias de ensino e fomentar atividades que motivem os alunos a comprometerem-se com a sua própria atividade com vista a um estilo de vida saudável.
- É importante que os professores conheçam mais sobre as inquietudes, necessidades, sentimentos e saberes dos alunos.
- As carências na nossa ética profissional consiste num dos desafios mais importantes na Educação Física. É necessário implementar uma formação em valores para a vida democrática para todos os atores envolvidos, o que nos permite: esclarecer nossos próprios valores e ter consciência de que transmitimos esses valores.
- Os docentes e dirigentes devem abordar a formação sobre valores, para melhorarem o seu desempenho; devem identificar estratégias e dinâmicas implícitas e explicitamente para as implementar nas diferentes atividades escolares.

- É necessário abrir um diálogo entre alunos e professores para melhorar a participação e o envolvimento na consecução dos objetivos da EF.
- Um desafio latente nas fileiras de trabalho de todos os educadores físicos é uma reflexão crítica, assunto a que deveríamos dar mais importância, para que a partir da nossa atitude possamos emanar valores positivos aos outros.

7.3 Limitações do estudo

- Alguns autores consideram que a idade dos alunos (9 a 12 anos) supõe uma ameaça para a possibilidade de gerar resultados. No entanto, comprovámos que nesta etapa da vida os alunos podem concretizar operações formais, sendo a amostra suficientemente ampla para que os resultados possam ser generalizados ao contexto.
- O facto de não homogeneizar todos os itens com o mesmo número de possibilidades de resposta limitou a possibilidade de se usarem outros testes estatísticos. No entanto, consideramos que foi o mais correto, já que, na versão inicial do instrumento, os alunos responderam, assinalando de forma indiscriminada, o mesmo valor em todas as respostas, na maior parte dos itens. É necessário ressaltar, que alguns dos itens dos questionários foram adaptados de acordo com propostas dos alunos no sentido de que os níveis das respostas fossem em menor número e de mais fácil resposta.
- Nas duas escalas do tipo Likert usadas para classificar as preferências dos sujeitos e os valores mais importantes, houve confusão na atribuição da numeração, uma vez que diferentes valores ou sujeitos receberam a mesma ordem hierárquica, levando à perda ou repetição de dados; isto não foi detetado

no estudo piloto, pelo que, aquele deverá ser revisto ou fornecer mais informações e tempo para a resposta a estes dois itens.

- Existindo um universo de ideias e pesquisas em outras áreas sociais que tratam valores sob uma variedade de pontos de vista (propostas para o tratamento de valores, classificações, escalas hierárquicas, dilemas morais etc.), havia grande tendência para que derivássemos para outras perspectivas, obrigando-nos a uma redefinição e (re)centralização constantes, no nosso tema de pesquisa.
- Quanto ao desenho metodológico, o estudo descritivo transversal permitiu observar associações entre variáveis e realizar comparações, ao contrário de um desenho longitudinal que nos permitiria obter relações de causa-efeito.
- As pesquisas sobre educação em valores que consultámos, foram, quase que inteiramente, realizadas por instituições de ensino superior, tendo-se verificado que poucos são os trabalhos realizados na educação básica e, quase nenhum, realizado por professores destes níveis de ensino.
- A falta de investigação nacional na área da Educação Física.
- A falta de rigor científico nos trabalhos de investigação, onde muito do que se escreve e diz é baseado em conjeturas, sem provas concretas.

7.4 Projeções de pesquisa

- Os resultados deste estudo têm um enorme valor para a construção de programas de desenvolvimento pessoal e profissional que fortaleçam a imagem e o prestígio do professor de Educação Física.

- Analisar quais seriam os fundamentos axiológicos da Educação Física e fazer uma proposta deontológica dos valores e princípios éticos dos educadores físicos no México.

- Abrir a perspectiva para a criação de códigos deontológicos que garantam uma melhoria contínua e a qualidade das escolas.

- A partir deste instrumento, desenvolver baterias de itens, escalas hierárquicas o um instrumento novo para aprofundar o conhecimento de cada uma das fragilidades encontradas.

- Aplicar o instrumento validado (CVIAP) a outras populações escolares.

- Construir uma proposta de formação em valores a partir da Educação Física, para melhorar o desempenho pessoal dos alunos e pessoal e profissional de professores.

- Elaborar estratégias didáticas para o desenvolvimento de valores na aula de Educação Física e procurar satisfação na ação dos atores educativos.

- Agendar reuniões de trabalho com todo o pessoal de Educação Física do município, para lhes dar a conhecer os resultados deste estudo e juntos implementarmos ações que melhorem o desempenho docente e o ensino dos valores.

- Divulgar os resultados desta pesquisa às autoridades educacionais e sindicais, a fim de implementar estratégias que facilitem a prática de ensino dos valores de ensino.

- Fortalecer a investigação educativa nacional na área da Educação Física.

- Difundir os resultados desta investigação através da publicação de vários artigos, escrita de livro, partilha em *blog* e participação em conferências em diversos congressos.
- Os resultados deste estudo têm um enorme valor para a construção de programas de desenvolvimento pessoal e profissional que fortaleçam a imagem e o prestígio do professor de Educação Física.
- Analisar quais seriam os fundamentos axiológicos da Educação Física e fazer uma proposta deontológica dos valores e princípios éticos dos educadores físicos no México.
- Abrir a perspectiva para a criação de códigos deontológicos que garantam uma melhoria contínua e a qualidade das escolas.
- A partir deste instrumento, desenvolver baterias de itens, escalas hierárquicas ou um instrumento novo para aprofundar o conhecimento de cada uma das fragilidades encontradas.
- Aplicar o instrumento validado (CVIAP) a outras populações escolares.
- Construir uma proposta de formação em valores a partir da Educação Física, para melhorar o desempenho pessoal dos alunos e pessoal e profissional de professores.
- Elaborar estratégias didáticas para o desenvolvimento de valores na aula de Educação Física e procurar satisfação na ação dos atores educativos.
- Agendar reuniões de trabalho com todo o pessoal de Educação Física do município, para lhes dar a conhecer os resultados deste estudo e juntos implementarmos ações que melhorem o desempenho docente e o ensino dos valores.

- Concentre-se nas escolas onde os professores de EF foram menos aceites (projeto de intervenção educacional) para melhorar a interação com os alunos.

- Fortalecer a investigação educativa nacional na área da Educação Física.

- Difundir os resultados desta investigação através da publicação de vários artigos, escrita de livro, partilha em *blog* e participação em conferências em diversos congressos.

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, V., Lezcano, F., y Casado, R. (2017) Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226807>
- Aguayo, B. (2008) *Las prácticas escolares de los educadores físicos*. Tesis doctoral. FFYL-UNAM. México.
- Aguayo, B. (2009) *Los valores en la clase de educación física*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa área 6: educación y valores. Memoria CD ROM. Veracruz, México: COMIE.
- Aiken. L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142 <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alba, M. (2005) Proyecto de investigación y formación de docentes en los valores de la paz y los derechos humanos. *Educación y valores*. (Comp) Ana Hirsch Adler Tomo I. 423-454. México: Ediciones Gernika.
- Alcántara, J. (1998). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, España: Editorial CEAC.
- Almonacid-Fierro, A., Feu, S. y Vizúete, M. (2018) Validación de un cuestionario para medir el conocimiento didáctico del contenido en el profesorado de Educación Física. *FEADEF. Retos*, (34), 132-137. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58590>
- Altamirano, M. (2010) *Educación física generadora de inteligencia emocional*. Tesis Maestría. CETYS Universidad. Tijuana, B.C. México.
- Álvarez, G. (1998). *Ética de un Auditor*. Recuperado de http://www.lafacu.com/apuntes/contabilidad/eticaconta_col/default.htm
- Álvarez, C. (2017a) *Cultura de la Modernidad*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mf58ziqjW4E>
- Álvarez, C. (2017b) *Cambio de paradigma cultural Modernidad - Posmodernidad. Clase sobre Posmodernidad 2ª Parte*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NmAbTg9V2i8&t=15s>
- Aquino, H. (2008) *Práctica docente de la educación física en la escuela primaria*. (Coord) Hilde Eliazer Aquino López. México: SEP/SEBIN-CONACYT.
- Araújo-Olivera, M., Yurén, T., Estrada, M., y De la Cruz, M. (2005) Respeto, democracia y política, negación del consenso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Educación y valores* 2005.1, X (24) México: COMIE.
- Arellano, A., Pérez, A., y Serratos, E. (2010) Una aproximación a la configuración semántico-social que los jóvenes de 13 a 23 años de edad en Colima, México, tienen respecto a la educación física, el deporte y el cuerpo. (Comp) Salazar, C., Gómez, J., Hernández S., Del Río J., Velasco, M., Wong, S., Quintana, A., Quintana L., Manzo, E. *Usos y representaciones de las prácticas físicas-deportivas de los jóvenes mexicanos: Estudios regionales*. 40-61. Universidad de Colima y Universidad Veracruzana: Talleres de Prometeo Editores S.A. de C.V. Recuperado de <http://leecolima.com.mx/img/usos-y-representaciones.pdf>
- Armstrong, N., y Astrand, P. (1997) Physical education and the promotion of health and well-being in Europe. *European Journal of Physical Education*, 2(2), 157-159

- Arredondo, C. (2009) *Discursos del cuerpo en docentes de educación física*. Tesis Maestría. FFYL-UNAM. México.
- Asociación Médica Mundial (1989) *Declaración de Helsinki*. Recomendaciones para guiar a los médicos en la investigación biomédica en personas. Recuperado de http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf
- Aznar, N. (2015) *La mejora de la convivencia en el aula, en el área de educación física de la educación secundaria obligatoria, mediante la aplicación de un programa para el aprendizaje de valores*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia, N., Gurrola Peña, G., Moysén Chimal, A. (2013) *Investigación cualitativa*. UAEM: México
- Barba, B. (2005) Experiencias formativas en el desarrollo moral. (Comp) Ana Hirsch Alder. *En Educación y Valores. Tomo I*. Gernika: México
- Barrera, B. (2005) *El educador físico en Mexicali y su práctica educativa*. Tesis Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Mexicali, B.C.
- Berumen, N., Gomar, S., Gómez, P. (2005) *Ética del ejercicio profesional*. México: CECSA. Recuperado de https://kupdf.net/queue/etica-del-ejercicio-profesional-berumen-gomar-y-gomez_59b0b931dc0d60b411568ede_pdf?queue_id=-1&x=1585704854&z=MjgwNjoxMDAwOjgyMDE6MwYyND02NTkwOjdjMGQ6YjcyOjFkMzM=
- Blanco, H., Mayorga-Vega, D., Blanco, J., Peinado, J., y Jurado, P. (2019) Motivación hacia la clase de educación física en preadolescentes mexicanos y españoles. FEADDEF. *Retos*, (36) 216-219. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67328>
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Educación y valores*, X(24) 2005.1. México: COMIE.
- Brito, L. (2009) Una aproximación conceptual para reconstruir la identidad de la educación física escolar. *La educación física cambia*. Alicia Grasso compiladora. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bulger, S., y Housner, L. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 56-78. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.57>
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J., Trilla, J. (1997) *La educación moral en primaria y en secundaria*. México-Cooperación Española: Biblioteca del Normalista SEP
- Cabello, A., Moyano, M., y Taberner, C. (2018) Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. FEADDEF. *Retos*, (34), 19-24. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/57668/37791>
- Cagigal, J. (1984). *José María Cagigal: Obras Selectas*. (Comp.). V. J. Mora 1-3. Cádiz: Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva José María Cagigal, Asociación Española de Deportes para Todos.
- Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernandez-Mosqueira, C., y Martinez-Salazar C. (2017) Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. FEADDEF. *Retos*, (32), 158-162. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/52824/33664>
- Cárdenas, V., Delgado, L. (2005) La educación valoral en la escuela primaria a inicios del siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de las

- habilidades sociales. (Comp) Ana Hirsch Alder. *Educación y Valores. Tomo I.* Gernika: México
- Carrasco, G. (2001) *La teoría axiológica del desarrollo humano. Aplicación de la axiología formal para facilitar el desarrollo armónico de la personalidad.* México: Editorial MGyS.
- Carreiro da Costa, F. (1996): Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas. Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. (Comp) M. González Valeiro. *Libro de actas Educación Física e Deporte XXI* (II), (427-454) Universidad de La Coruña. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9790/CC_40_2_art_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carreiro da Costa, F. (2009). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física. *Revista Educación Física y Deporte*, 23(2), 41-60. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/2053/1699> .
- Carreiro da Costa, F., Carvalho L., Onofre, M, Dinis J. (1992) As representações de sucesso e de insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (4), 11-30.
- Carreño, P. (2014) *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/57572>
- Caso, J., González, M., Rodríguez, J., Urias, E. (2008) *Evaluación de la Educación Cívica en estudiantes de secundaria en Baja California.* UEE RT 08 - 001. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- Castro Girona, M., Piéron, M., González Valeiro, M. (2006) Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos*, (25) 5-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732275001>
- Chávez, M. (2015) *Nivel de actividad física en relación con el estado de salud general del estudiante universitario de Sonora, México.* Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España.
- Centro de Investigación y Docencia Económicas. (2016) *Consulta sobre el modelo educativo 2016.* Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. CIDE: México. Recuperado de <https://www.pipe.cide.edu/consulta-sobre-el-modelo-educativo>.
- Cobo, C. (2016) *La innovación pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Colina-Escalante, A. (2011) La ética profesional y el narcisismo benigno en la formación de la identidad del investigador en educación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, ISSUE-UNAM/Universia, II(4), 135-148. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/110>
- Consejo Deportivo del Baix Llobregat, (2013). *Juga Verd: Jugando con los valores.* Dossier Consejo Deportivo del Baix Llobregat, Barcelona. Recuperado de <http://appef.blogspot.com/2013/12/juga-verd-play-los-valores-y-la.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Art. 3º. Constitucional. Última Reforma DOF 09-08-2019. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_090819.pdf

- Cruz, J. (1991) Symposium sobre derecho natural y axiología y Symposium sobre valor en general y valores específicos. (Comp) J. Cruz Cruz. *XIII Congreso Internacional de Filosofía*. México: Editorial Rialp. Recuperado de <http://www.mercaba.org/Rialp/A/axiologia.htm>
- De La Riva, M. (2012) El paradigma del “pensamiento del profesor”. *Revista Xictli*, 3(63). Recuperado de <http://xictli.sytes.net:90/revista/articulos/index.php?id=3>
- De Sousa, F. (2014) Physical education and moral development in early childhood education. *Journal of the International Federation of Physical Education*, 84(1). América: New World Grafica LTDA.
- Devis, J., Peiró, C. (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. España: INDE.
- Devís, J., Pérez-Samaniego, V. (2009) La ética profesional en la formación del profesorado de educación física. (Coord) Lucio Martínez Álvarez y Raúl Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Diario Oficial de la Federación (2019) *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Edición vespertina 15 de mayo de 2019.
- Díaz Barriga, A. (2006) La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz-Barriga, A. (2017) El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 39 (155).
- Eisenberg, R. (2007) *Corporeidad, movimiento y educación física*. Vol. I y II. La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE-UNAM-ESEF.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. (Comp.) M. Wittrock. *La Investigación de la enseñanza*, (II) 195-253. Barcelona: Paidós.
- Félix, G. (2008) Factores que influyen en las actitudes del alumnado al participar en la clase de educación física. Análisis con perspectiva de género. Coord. Hilde Eliazer Aquino López. *Acercamientos a la investigación educativa en el campo de la corporeidad, movimiento y educación física*. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio ISIDM. Amate Ed: México.
- Fernández, M., González, M., Toja, B., y Carreiro da Costa, F. (2017) Valoración de la escuela y la educación física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. FEADDEF. *Retos*, 31, 312-315. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/issue/view/2751>
- Fernández-Balboa, J. (2009) El mito de Sísifo y la educación física: ¿tragedia o triunfo? (Coord) Lucio Martínez Álvarez y Raúl Gómez. *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Ferreira, A., Tsunoda, A., Quaglio, M., Franco da Rocha, S., y Tonhom, R. (2018) Grupo focal e entrevista semiestructurada como método para coleta dos dados no processo de formação do fisioterapeuta en *Actas CIAIQ2018. Investigación Cualitativa en Educación. 1*.
- Filippi, Emilio. (2000) *Manual de Ética Profesional*. Santiago.
- Florence, J. (2000) *Tareas significativas en educación física escolar*. Barcelona: INDE

- Flores, R.; y Zamora, J. (2009) La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista Educación Costa Rica*, 33(1), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082008>
- Fonseca, J. (2003) *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional*. Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili: Tarragona, España.
- Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fridman, Jorge Luis (1998) Un nuevo marco para repensar la educación física. *Educación Física y Ciencia*, 4, 59-66. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.118/pr.118.pdf
- Fronidzi, R. (1981) *¿Qué son los valores? Introducción a la Axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, A. (1996) El lugar del cuerpo en una educación de calidad. Conferencia 3°. Congreso de la CoPIFEF, IPEF Córdoba, Argentina. *Revista digital Educación Física y deportes*, 4(13) Recuperado de www.efedeportes.com
- Galindo Cáceres, J. (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- García, A. (2011) *Influencia de un programa de educación física basado en las competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales en un grupo de 5º grado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P., Leo, F., y Amado, D. (2012) Escuela del deporte: Valoración de una campaña para la promoción de valores. *European Journal of Human Movement*, (28), 67-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274224368004.pdf>
- García de Brens, L. (2005) *La universidad y los valores éticos*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. PUCMM/FIUC. Santiago, República Dominicana. Recuperado de <https://issuu.com/pucmm/docs/>
- Garza, J.; Patiño, S. (2000) *Educación en valores*. México: Trillas.
- Gaviria, D., y Castejón F. (2016) Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Revista Movimento Porto Alegre*, 22(1), 251-262, Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/53455/36566>
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Editorial Herder.
- Gil, P. (2008) *La educación física y los deportes. Concreciones prácticas de educación en valores*. (Coord) Gil Madrona Pedro. España: Ediciones Mágina-Editorial Octaedro.
- Gingold, L., y Winocur, R. (2000) Los valores de la democracia según los niños mexicanos. *Revista Perfiles Latinoamericanos*. (16), 149-172. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia de la educación*. México: Siglo XXI
- Gómez, R. (2002) Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia *Revista Digital - Buenos Aires*, 8(47) Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Gómez Rijo, A. (2005) La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 89-99. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>

- González, J. (1995) Los valores y la educación frente a la crisis social actual. *AMIE*. III (3/4), 4-7.
- Gough, R.W. (1998) A practical strategy for emphasizing character development in sport and physical education. *JOPERD*, 69(2), 18-20.
- Guerrero, A. (2000) *La cultura física como promotora de la formación de personas sanas, cultas, críticas y creativas*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Iberoamericana del Noroeste, Tijuana, B.C. México
- Guerrero, A. (2002) Ética profesional del docente de educación física. *Congreso Internacional Educación Física*. Memoria CD-ROM. ESEF: México.
- Guerrero, A. (2005) La gestión del supervisor de educación física. *Ponencia IV Foro Hispano Mexicano*. Memoria CD-ROM. León, Guanajuato, México.
- Guerrero, A. (2007) La investigación educativa en Baja California. *En Corporeidad, movimiento y educación física*. Coordinadora Rose Eisenberg. Vol. II. La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE-UNAM-ESEF.
- Guerrero, A. (2010) Hacia una cultura física: una perspectiva docente. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 2(2), 162-177. México: CONADE – CFCCeI. Vía Regia.
- Guerrero, A. (2014) La ética profesional en los educadores físicos. *Ponencia en Congreso Mundial Educación Física*. Memoria en CD-ROM. FIEP: Morelia, México.
- Gutiérrez, M. (1995) *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos
- Gutiérrez, M. (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. España: Paidós
- Gutiérrez, M., y Pilsa, C. (2006) Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
- Gutiérrez, M.; Vivó, P. (2005) Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *European Journal of Human Movement*, (14), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2742/274220886001.pdf>
- Hall, B.; Tonna, B. (1986) *Inventory of values*. Values map. Published by Behaviordyne Publisher. Recuperado de <https://mx.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=C211MX911D20160513&p=The+Hall%2FTonna+Values+System>
- Hellín, G., Hellín, P., Llamas, L., y Moreno, J. (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Murcia. 1267-1275.
- Hernández, J. (2005) El deporte en el curriculum de la educación física: Justificación curricular y educación en valores. *Valores del Deporte en la Educación*. 127-158. Ministerio de Educación y Ciencia. España: Aulas de Verano ISFP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2005) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hersh, J., Reimer, J., Paolitto, D. (1988) *Crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Higuera, J. (2005) La ética en el pensamiento de Nicolai Hartmann, y la virtud cardinal de la templanza en el actuar del jugador. *Libros y Revistas Revista del Instituto de la*

- Judicatura Federal*, (19), 49-79. Recuperado de <http://doctrina.vlex.com.mx/vid/nicolai-hartmann-cardinal-templanza-71500676>
- Hirsch, A. (2005) *Educación y Valores*. Tomo I. Gernika: México.
- Hirsch, A., Pérez-Castro, J. (2013) Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- Hoyos, G. (2015) La formación del profesorado de educación física en México: Necesidad de un cuerpo troncal. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperada de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3940>
- Hoyos, G., Bautista, A., y Chávez, M. (2018) Síndrome de burnout en profesores de educación física de los sistemas federal y estatal a nivel primaria de Hermosillo, Sonora. *Congreso Internacional Investigación en Educación Física y Deporte Escolar*. Memoria CD-ROM. COMEXEF. Puebla: México.
- INEE (2014) *El derecho a una educación de calidad*. Informe 2014. México: INEE. INEE (2018) *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. México: INEE. Jaramillo, L. (2003) La escuela, el señor juego y la formación. Un mundo escolar objetivado por el niño y la niña en torno a la clase de educación física. Una mirada desde la formación. *Kinesis, Revista en Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*, (37), 19-25.
- Jaramillo L., Portela H., Murcia, N. (2005) *La educación física: un problema de preparación o seducción*. Un estudio comprensivo en el departamento de Caldas. Colombia: Kinesis.
- Juárez, M., y Comboni, S. (2014). La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la Reforma Educativa. *Argumentos*, 27(74), 155-194 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595/59532371007>
- Juárez-Hernández, L., y Tobón, S. (2017) Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, (23). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/328887439>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Latapi, P. (1999) *La moral regresa a la escuela*. México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdéz.
- Leal, J., y Carreiro da Costa, F. (2006). A atitude dos alunos face à escola e à educação física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim SPEF*, (15/16), 113-125.
- LeCompte, M. (1992). La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo. (Coords.) B.M. Rueda, y M.A. Campos. *Investigación etnográfica en educación*. 25-40. México: CISE-UNAM.
- Ley General de Educación (2018) *Última reforma publicada DOF 19-01-2018*. Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- Ley General de Educación (2019) SEP. *Decreto creación Ley General de Educación*. Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992) *La Filosofía en el aula*. Madrid: de la Torre.
- Lipovetsky, G. (2007) *La felicidad paradójica*. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo. Barcelona: Anagrama.
- Llopis, J. (1993) *Los valores en la reforma del sistema educativo. Estudio para una educación en los valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

- López Calva, J. (2013) Las aportaciones filosóficas y conceptuales y el análisis de las políticas educativas relativas a los valores en la educación. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- López, M., Caso, J., Rodríguez, J., Contreras, L., y Urias, E. (2009) *Perfil valoral de los egresados de la Educación Secundaria en Baja California*. UEE RT 09 - 005. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
- López, M., Caso, J., y Rodríguez, J. (2009) ¿Cuáles son los valores que poseen los estudiantes cuando egresan de la educación secundaria?: El caso de Baja California, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria CD-ROM. Veracruz, Veracruz. COMIE.
- López Rodríguez, A., y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, (32). Recuperado de <http://efdeportes.com/efd32/satisf.htm>
- López Zavala, R. (2013) Valores de los profesores y estudiantes en México. 2002-2011. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- Lorente, E. (2004) *Autogestión en educación física: Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. INEFC. Universidad de Barcelona.
- Lozano, I. (2009) *La educación física en el sistema educativo mexicano. Evaluación y prospectiva Mexicali, una visión en la frontera entre los maestros generalistas y maestros de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. España. Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1527>
- Macarro, J. (2008) *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de educación física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17506268.pdf>
- Maravé, M., Gil, J., Chiva, O., y Moliner, L. (2017) Validación de un instrumento de observación para el análisis de habilidades socio-emocionales en Educación Física. *FEADEF. Retos*, (31), 8-13. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43815/31017>
- Marías J. (1980) *Historia de la filosofía*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- Martínez Bordón A., Navarro, A. (2018) *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. (Coord) Arcelia Martínez Bordón y Alejandro Navarro Arredondo. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Martínez, M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1970) *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mclaren, P. (1995) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ideas.
- Medina, J. (2001) *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Medina, R. (2012) *El círculo vicioso de la educación física en México: Colima, un estado de la cuestión*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperada de

- http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/366/TDUEX_2012_Medina_Valencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L., Sosa, C. (1990). *El protocolo de investigación*. México: Trillas.
- Miraflores, E. (2006) El valor como contenido de la educación física escolar. *Revista Educación y Futuro*. (15) 149-162. Recuperado de www.oei.es/historico/n12137.htm
- Molina, A., y Alonso, G. (2005) ¿Formación en valores para la democracia en el sexto grado de primaria?: Una mirada etnográfica. (Comp) Ana Hirsch Adler. *Educación y valores. Tomo I*, 193-218. México: Ediciones Gernika.
- Molina, A., Heredia E. (2013) Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- Moreno, J., y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Muñoz, G. (2005) El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes. (Comp) Ana Hirsch Adler. *Educación y valores. Tomo I*, 93-118. México: Ediciones Gernika.
- Muñoz Izquierdo, C. (1998) Un acercamiento interdisciplinar a la caracterización de dos modelos de desarrollo. *Revista educativa UIA* (26-27).
- Muñoz, J. (2013) *Análisis de los indicadores del rendimiento competitivo en Goalball*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, España. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/572/tduex_2013_mu%C3%B1oz_jimenez.pdf?sequence=1
- Murcia, J., Cervello, G. (2003) Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Española. Enseñanza*, (21), 345-362. Recuperado de http://e-epacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20350&dsID=pensamiento_alumno.pdf
- Murcia, N., Jaramillo, L., Camacho, H., Loaiza, M. (2005a) *Imaginario de l@s jóvenes escolares ante la clase de educación física*. Informe Nacional de Investigación. Grupo motricidad humana y mundos simbólicos. Colombia: Kinesis.
- Murcia, N., Jaramillo, L., Camacho, H., Loaiza, M. (2005b) *Valores para la vida y la salud que promueven los docentes de educación física*. Colombia: Grupo motricidad humana y mundos simbólicos.
- Navarro, K. (1996). Posmodernidad y Juventud. Joven es. *Revista de estudios sobre juventud-Causa joven*, (1) 46-53. México: CIEJ.
- Navarro, N. (2010) Valoración de la clase de educación física en estudiantes de tercero de secundaria, de la ciudad de Colima; México. *I Congreso Nacional de Investigación Educativa en Educación Física, Deporte Escolar y Recreación 2010*. Memoria CD-ROM. Puebla, Puebla. México: Consejo Mexicano de Educación Física y Secretaria de Educación Estado de Puebla.
- Navarro, N. (2012) *La enseñanza de los valores por el profesorado de educación primaria en el Estado de Colima*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/422/TDUEX_2012_Navarro_Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Noro, J. (2015) Actitudes y valores. Puerta de entrada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13. Recuperado de http://formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/07_DesarrolloHumano/Actitudes%20y%20Valores.pdf
- Norris, D. (1997) *Revolutionary strategy for the knowledge age*. Ann Arber: Society for College and University Planning-PeopleSoft.
- Nunnally, J., Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Estrategias para la acción en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE (2012) *México mejores políticas para un desarrollo incluyente*. Series políticas. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>
- OCDE (2018) *Getting it Right: Prioridades estratégicas para México*. Paris: Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292871-es>. http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/FINAL_Prioridades%20Estrat%C3%A9gicas%20para%20M%C3%A9xico_GIR_OCDE_2018.pdf
- OECD (2019) *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Ortega, E., Calderón, A., Palao J., y Puigcerver, M. (2008) Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. FEADef. *Retos*, (14) 22-29. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35006/18943>
- Ortega, G., Abad, M., Durán, L., Franco, M., Giménez, F., Jiménez, P., Jiménez, A. (2015) *Por una educación real: Valores y deporte. Entrenando fútbol Enseñando valores*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid. Recuperado de https://www.realmadrid.com/StaticFiles/RealMadrid/img/pdf/Folleto_Basket.pdf
- Ortega, G., Jiménez, P., Duran, L., Giménez, F., Jiménez, A., Sáenz-López, P. (2010) *Por una educación real: Valores y deporte. La alineación de los valores*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid
- Ortega, G., Giménez, F., Jiménez, A., Franco, M., Durán, L., Jiménez, P. (2012) *Por una educación real: Valores y deporte. Iniciación al Valorcesto*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid. Recuperado de https://www.realmadrid.com/StaticFiles/RealMadrid/img/pdf/Folleto_Basket.pdf
- Ortiz-Ortiz R. (1996) Scheler y Hartmann: En el umbral de la ontología axiológica. *Frónesis* 3(2). Universidad de Zulia. Venezuela: SerbiLuz Repositorio Académico.
- Ossorio, D. (2002) La educación en valores a través de las actividades físico deportivas *Revista Digital EF deportes*. Buenos Aires. 8(50). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd50/valores1.htm>
- Palazuelo, M., Elices, R., Marugán, M., Sánchez, M., Del Caño, M., y De Frutos C. (2011) Diferencias entre profesorado y alumnos en la percepción de las relaciones sociales en un aula de educación infantil. *International Journal of Developmental and Education Psychology*. INFAD. Año XXII. 1(1) Recuperado de http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen1/INFAD_010123_541-558.pdf
- Pardo Arquero, V. (2016) Para qué sirve y para qué debería servir la Educación Física según el alumnado de segundo ciclo de Educación primaria (8-10 años) de diversos

- centros públicos. *EmásF*, 7(39), 58-71. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/EmasF_39.pdf
- Pastor, J. (2009) El tratamiento de los valores en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes. Época*, V (10), 9-40.
- Pedrero, M^a. (2005) *Análisis de la educación física en la región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Penfield, R. y Giacobbi, P. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. Recuperado de https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1207%2Fs15327841mpee0804_3
- Pereira, P.; Carreiro da Costa, F.; y Alves, J. (1998) O pensamento e accao do aluno em Educacao Física. *Intervención en conductas motrices significativas*. 561-573. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9782/CC_40_2_art_41.pdf?sequence=1
- Pérez, E. (2016) *Valor educativo del deporte en edad escolar. Los entrenadores como transmisores de valores y contravalores en las competiciones deportivas en edad escolar. Un análisis de los juegos deportivos en la provincia de Valencia*. Tesis doctoral. Universidad Católica de Valencia. San Vicente Mártir. España.
- Piaget, J. (1979) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piéron, M. (1999) *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE
- Piéron, M.; Ruiz Juan, F. y García, M. (2008) La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores. *Revista Fuentes*, 8. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. España.
- Posadas, V. (2009) *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/2406#.WNbjuPmGNPY19854389.pdf>
- Poujol, G. (2005) Identidad sociomoral y estilos de eticidad en el discurso y las interacciones de un grupo de profesoras. (Comp) Ana Hirsch Adler. *Educación y valores. Tomo I*, 455- 485. México: Ediciones Gernika.
- Prat, M. y Soler, S. (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: INDE
- Puig, J. (1995) Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia*. (8). Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>
- Puig, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Paidós: Barcelona
- Rivera, R. (2009) *El cuerpo en la escuela. Perspectivas de alumnos de tercer grado de secundaria y de profesores de educación física*. Tesis Maestría. FFYL UNAM. México.
- Rodríguez, A. (2006) Los valores para la vida democrática en la escuela primaria: La enseñanza explícita e implícita de la tolerancia. *Revista Tiempo de educar*. UAEM. 7(014), 209-241. Recuperado de teducar@uaemex.mx

- Rokeach, M. (1973) *La naturaleza de los valores humanos*. New York: The Free Press.
- Rolando, M., Alonso, G., Vidales, I., y Walker, O. (2003) Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela. (Coord) Bertley. *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo III, (3), 967-986.
- Rugarcía, T. (1994) *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Universidad Iberoamericana GC.
- Ruiz Omeñaca, J. (2004) *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: Calistenia.
- Ruiz, M. (2013) Cuerpo(s) y educación física escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (63/2). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5967&titulo=Cuerpo\(s\)%20y%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%20escolar](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5967&titulo=Cuerpo(s)%20y%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%20escolar)
- Ruiz-Juan, F., Baños, R., Fuentesal-García, J., García-Montes, E. y Baena-Extremera, A. (2019) Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica, México y España. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(74), 351-369. DOI: <http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.011>
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista74/artanalisis1028.pdf>
- Sacristán, G. (1999) La educación que tenemos, la educación que queremos. (Coord) F. Imbernón. *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Biblioteca del aula Serie Pedagogía. Teoría y Práctica. GRAÓ. Recuperado de http://cursa.ihmc.us/rid=1279035477015_658449089_20060/La%20educacion%20del%20siglo%20XXI.pdf
- Salazar, C. (2012) *Estilos y calidad de vida en jóvenes universitarios del Estado de Colima*. México. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/323>
- Salazar, C., Gómez, A., Del Río, J., Hernández, S., Velasco, J., Wong, S., Quintana, A., Quintana, L., y Manzo, G. (2010). *Usos y representaciones de las prácticas física-deportivas de los jóvenes mexicanos*. *Estudios Regionales*. Universidad de Colima y Universidad Veracruzana. Talleres de Prometeo Editores S.A. de C.V. Guadalajara. Recuperado de <http://leecolima.com.mx/img/usos-y-representaciones.pdf>
- Sanabria, J. (2005). *Axiología. En Ética*. México: Porrúa.
- Sánchez, B. (1993) *El desarrollo de actitudes en la educación infantil*. España: Edlives.
- Sánchez-Oliva, D., López Chamorro, J., Amado Alonso, D., Leo Marcos, F., y González-Ponce, I. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de educación física. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación Retos*, 9-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732288002>.
- Santiago, G. (2007) *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Savater, F. (2000) *Ética para Amador*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Schmelkes, S. (1995) La formación valoral y la calidad de la educación. *Revista AMIE*, II, (3-4).
- Schmelkes, S. (2004) *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.

- Schwartz, S. (1992) Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, (25) 1-65. New York: Academic Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230557790_Universals_in_the_Content_and_Structure_of_Values_Theoretical_Advances_and_Empirical_Tests_in_20_Countries/link/59ebdd284585151983cb77a4/download
- SEE (2004) *Calendario de valores. Proyecto estratégico para la formación en valores. Ciclo escolar 2004-2005*. SEE: BC
- SEE (2014) *Transformando BC*. Sistema Educativo Estatal. Gobierno del Estado de Baja California. Recuperado de <https://coordinacionts.files.wordpress.com/2014/08/proyecto-transformando-b-c-completo-para-impression.pdf>
- SEE (2017) *Compendio de cifras estadísticas del SEE en Baja California*, ciclo escolar 2016-2017. México: Dirección de Planeación y Estadística de la Secretaría de Educación y Bienestar Social en Baja California.
- Seirul.lo, F. (1998) Valores educativos del deporte. Coord. Domingo Blázquez. *En la iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE
- SEP (1993a) *Planes y programas de estudio*. México: SEP.
- SEP (1993b) *Programa de educación física. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (1999) *Educación cívica a formación cívica y ética*. México: SEP
- SEP (2004) *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- SEP (2006) *Educación física. Educación básica. Secundaria. Programa de estudios 2006*. México: SEP.
- SEP (2007) *Guía didáctica de formación cívica y ética para la educación primaria: Material de apoyo para el maestro*. México: SEP.
- SEP (2008) *Planes y programas de estudio*. México: SEP.
- SEP (2009) *Programa de estudios 2009. Primaria. Quinto grado. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011) *Programa de estudios: Guía para el maestro 1º. a 6º. Grados. Educación Básica Primaria*. México: SEP
- SEP (2012) *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. 4o. grado*. México: SEP.
- SEP (2016a) *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- SEP (2016b) *El modelo educativo 2016. El Planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. México: SEP.
- SEP (2016c) *Modelo educativo y propuesta curricular*. México: SEP.
- SEP (2017a) *Aprendizajes claves para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PAR_A_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP (2017b) *Modelo educativo y aprendizajes claves. Programas de estudio*. México: SEP
- SEP (2017c) *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232639/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A-2.pdf
- SEP (2019a) *Los contenidos del nuevo acuerdo educativo. Subsecretaría de Educación Básica*. DGDGE. SEP: México
- SEP (2019b) *Organización de los consejos técnicos escolares. Ciclo escolar 2019-2020*. Subsecretaría de Educación Básica. DGDGE. SEP: México. Recuperado de

- https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201909/201909-RSC-XzwTHKFWBI-Organizacion-CTE2019_2020VF.pdf
- SEP (2019c) *Suma Minutos. Material*. Recuperado de <http://35.202.191.209/wp-content/uploads/2019/09/PAUSAS-ACTIVAS.pdf>
- Sicilia, A. (2003) La investigación sobre el pensamiento del alumnado: una revisión desde la educación física. *Revista de Educación Madrid*, (331), 577-613. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/39208119>
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE
- Simón Abril, P. (2001) *La ética de Aristóteles*. Diputación de Albacete: Servicio de Publicaciones - Gabinete Técnico. www.dipualba.es/publicaciones. Recuperado de <file:///C:/Users/arturo%20guerrero/Desktop/UEX/Libros%20valores/EticaAristoteles%20Pedro%20Simon.pdf>
- Solano, A. (2015) *Entornos socioculturales, alimentación y estilos de vida en relación con la obesidad infantil adolescente en Zacatecas. México*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/3190>
- Solomon, G. (1997). Does physical education affect character development in students? *JOPERD*, 68(9), 38-41.
- Thomas, J., Nelson, J. (2007) *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo: España.
- Torres, F., Martínez, L. (2012). *Educación Física: Ensayos sobre historia y pedagogía*. México: Abarca.
- Torres, M. (1998) *Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la educación física mexicana*. Tesis Doctoral, FFYL UNAM. México.
- Torres, M., Guerrero A. (2013) La investigación educativa en valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2013) *Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes*. Instituto de Estadística de la UNESCO y el Centro de Educación Universal del Brookings Institution. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224102s.pdf>
- UNESCO (2016) *Declaración de Incheon. Educación 2030*. Incheon: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Veroz, R. (2015) *Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación*. Tesis Doctoral. Universidad de León. España.
- Vizúete, M. (2002). Euro educación física. Encuentro de culturas. (Coord) Rodríguez, P., Moreno, J.A. y Díaz, A. *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura.
- Vizúete, M. (2005) *El deporte educativo desde la educación física y desde la cultura física en Europa*. (Coord) Manuel Vizúete Carrizosa y Ángel Ventura García Preciado. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Wuest, M. (1995) Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos. (Coord.) M. Wuest. *La Investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa:*

- Educación, cultura y procesos sociales.* 313-374. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano-SNTE-COMIE.
- Wiersema, L. (2001) Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 53-157. Recuperado de https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1207%2FS15327841MPPE0503_3
- Yuren, T. (1995) *Ética, valores sociales y educación*. UPN. México.
- Yuren, T., Hirsh, A. (2013) *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011*. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- Yuren, T., y Andrade, S. (2013) Educación y valores en los ámbitos de la ética, la moralidad y la estética. (Coord) Teresa Yuren y Ana Hirsch. *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, COMIE.
- Zúñiga, S., González, A., Torres, P. (2005). Familia, valores, escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primarias y secundarias en Sinaloa. (Comp) Ana Hirsch Adler. *Educación y valores. Tomo I*, 159-191. México: Ediciones Gernika.

ANEXOS

**ANEXO A. Formato de Evaluación - Validación Expertos V-Aiken:
Cuestionario CVIAP**

ANEXO B. Manual de Apoyo Calendario Valores de BC

**ANEXO C. Cuestionario sobre Creencias y Valores Implícitos entre
Alumnado y Profesorado (CVIAP)**

**ANEXO D. Cuestionario sobre Creencias y Valores Implícitos entre
Alumnado y Profesorado (Cviap)**

ANEXO A. Formato de Evaluación - Validación Expertos V-Aiken: Cuestionario CVIAP

Descripción del estudio: El interés central de este estudio se dirige a reflexionar sobre las percepciones, creencias y valores [gustos, preferencias, actitudes, jerarquías] del alumnado y profesorado, propias de la interacción en la clase de educación física.

Objetivo: Dar validez y confiabilidad al cuestionario que se utilizará para la investigación doctoral, en un compromiso participativo entre expertos con rigor científico.

Instrucciones:

1. Coloque el número asignado en la línea de expertos.
2. Lea detenidamente las preguntas y evalúe los aspectos solicitados, considerando si son propios para el nivel de los alumnos y el interés del estudio [se anexa cuestionario CVIAP].
3. Los aspectos son: Redacción, incluye el sentido, claridad y congruencia de la pregunta. Pertinencia, referida a la adecuación y conveniencia de la pregunta. Escala, referida a las opciones o abanico de respuesta. La ponderación de calificaciones para estos aspectos, es de uno [1] como puntaje mínimo, y diez [10] como puntaje máximo.
4. Observaciones, espacio para describir consideraciones con respecto a su postura frente a los ítems, nivel de significado y sugerencias al respecto, sustentando su opinión y los cambios que considere prudente.
5. Consideraciones, No encontrará en los ítems, los abanicos de respuesta como se propone por regla, que deben ser opciones iguales; al contrario de lo que se supone, en algunos ítems son respuestas breves, o diferentes entre las preguntas. Lo anterior debido a que se consensaron con los alumnos en la discusión grupal, al parecer esto favorece su disposición o forma de contestar. Tres preguntas tienen el mismo significado y puede sentir que se repiten, tiene la finalidad de encontrar que las respuestas de los alumnos confirmen o nieguen la acción en cuestión. En el caso de las escalas jerárquicas se incluyen las 9 asignaturas que se cursan en el nivel de primaria en Educación Básica, y los 15 valores que se trabajan en el proyecto de vive tus valores en Baja California.
6. En los ítems sobre datos sociodemográficos hacer observación descriptiva solamente. La simbología antes del ítem, A/ es alumno y P/ es profesor, preguntas tipo espejo.
7. Toma tu tiempo, cuando termines de evaluar todos los ítems, favor de devolver el formato evaluado al correo jesusguerreros@edubc.mx

Experto No. _____

No.	Ítems	Redacción	Pertinencia	Escala	Observaciones
1	A/ ¿Con quién vives?				
2	A/ ¿Cuántos hermanos tienes?				
3	A/ ¿Cuántas clases de educación física tienes a la semana?				
4	A/ ¿Cuánto tiempo libre tienes?				
5	A/ ¿Quién prefieres que te de clase de Educación Física? Un profesor o una profesora P/ ¿A quién crees que prefieran los niños (as) para tomar clase de Educación Física?				
6	A/P/ ¿Cómo consideras que están, las instalaciones deportivas de tu escuela?				

Percepciones de alumnado y profesorado sobre las creencias, actitudes y valores que se promueven en la interacción de la clase de educación física

No.	Ítems	Redacción	Pertinencia	Escala	Observaciones
7	A/P/ ¿Cómo consideras que están los patios de tu escuela?				
8	A/ ¿Cómo te la pasas en la clase de Educación Física? P/ ¿Cómo crees que se la pasa el alumno en la clase de Educación Física?				
9	A/ ¿Cómo te la pasas en las clases con tu profesor(a) de grupo? P/ ¿Cómo crees que se la pasa el alumno en las clases regulares con el profesor de grupo?				
10	A/ ¿Respetas las reglas del juego que pone el profesor(a) de Educación Física? P/ ¿El alumno respeta las reglas que pones?				
11	A/ ¿Crees que tu profesor(a) de Educación Física te demuestre o enseñe valores? P/ ¿Crees que enseñes valores?				
12	A/ ¿Elige tres valores que reconoces en el profesor de EF? P/ ¿Elige tres valores que reconoces en el alumno?				
13	A/M/ ¿Elige tres valores que reconoces en el profesor grupo?				
14	A/P/ ¿Elige tres valores que reconoces en los colegas EF?				
15	A/P/ ¿Elige tres valores que reconoces en papá y mamá?				
16	A/P/ ¿Elige tres valores que reconoces en la escuela?				
17	A/ ¿Cuándo participas en la clase de EF, haces trampa en los juegos o actividades? P/ ¿Cuándo los alumnos participan en los juegos, hacen trampa?				
18	A/ ¿Y tus compañeros hacen trampa? P/ ¿Los alumnos perciben que sus compañeros hacen trampa?				
19	A/ ¿Hay compañeros que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones? P/ ¿Hay niños que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones?				
20	A/ ¿Te gustan e interesan las actividades que pone el profesor(a) de EF? P/ ¿Le motivan al alumno las actividades que pones?				
21	A/ ¿Les interesan a tus compañeros las actividades que pone el profesor(a) de EF? P/ ¿Le motivan al alumno las actividades que pones?				
22	A/ ¿Cuándo participas en la clase de EF tu profesor te? P/ ¿Cuándo los alumnos participan en la clase de Educación Física les?				
23	A/ ¿El profesor(a) de EF te felicita, ¿cuándo realizas o ejecutas bien las actividades? P/ ¿Felicita a los alumnos cuándo realizan bien las actividades?				
24	A/ ¿El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar? P/ ¿Pones el ejemplo en la práctica de algunos valores, demostrando los valores que pides a los alumnos que practiquen?				
25	A/ ¿Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables? P/ ¿Eres alegre y emotivo con los alumnos, expresas comportamientos gratos?				
26	A/ ¿Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido? P/ ¿Eres indiferente, no expresas emociones, eres seco y parco con los alumnos?				
27	A/ ¿Tu profesor(a) de EF utiliza frases que te				

Anexos.

No.	Ítems	Redacción	Pertinencia	Escala	Observaciones
	hacen sentir mal, que te incomoden? P/ ¿Utilizas algunas frases despectivas al dirigirte a los alumnos, o frases que les incomoden?				
28	A/ ¿Tu profesor(a) de EF te castigan cuando no cumples con las actividades que está enseñando? P/ ¿Castigas a los alumnos cuando no cumples con la actividad que estas enseñando?				
29	A/ ¿Las actividades que prácticas en la clase de EF, te sirven para mejorar tu salud? P/ ¿Muestras preocupación para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo para su vida y para su salud?				
30	A/ ¿Te gustan en general las clases de EF, están súper suaves? P/ ¿Consideras que tus clases de Educación Física son de calidad?				
31	A/ ¿Estás contento con las clases de EF? P/ ¿tus alumnos están contentos con las actividades que pones?				
32	A/ ¿Quién crees que te enseña valores? P/ ¿Quiénes enseñan valores?				
33	A/ ¿En tu casa te enseñan valores? P/ ¿Crees que en la casa de tus alumnos enseñen valores?				
34	A/ ¿Crees que durante las clases de EF te enseñen valores? P/ ¿Crees que enseñes valores con tus clases de EF?				
35	A/ ¿En la escuela te enseñan valores? P/ ¿Les enseñan valores a los alumnos en la escuela?				
36	A/ ¿Cuándo solicitas apoyo a tu profesor(a) de EF, lo haces con confianza? P/ ¿Crees que cuando los alumnos te solicitan apoyo lo hacen con confianza?				
37	A/ ¿Tus compañeros se pelean en la clase? P/ ¿Los alumnos se pelean en clase?				
38	A/ ¿Intervienes cuándo hay conflictos entre tus compañeros? P/ ¿Intervienes cuándo hay conflictos entre los alumnos?				
39	A/ ¿Tu profesor de EF interviene cuando hay conflictos entre los alumnos? P/ ¿Solucionas conflictos entre los alumnos?				
40	A/P/ Escala jerárquica. Preferencia de asignaturas, nivel Primaria				
41	A/P/ Escala jerárquica. Valores más importantes				
42	Datos sociodemográficos	Hacer observaciones descriptivas por ítem			

Muchas Gracias por tu apoyo, tu participación es muy relevante.

ANEXO B. Manual de Apoyo Calendario Valores de BC

Síntesis Programa Valores - Artgros

<u>RESPECTO</u>			
<p>El respeto es la actitud que se manifiesta al reconocer la dignidad y los derechos de las personas en el trato diario, ya que todos somos diferentes. El respeto se apoya en la reciprocidad y la confianza mutuas. Es necesario conocer y establecer reglas claras donde se marquen los límites para lograr una convivencia en armonía, ya sea en tu escuela, en tu familia o en tu comunidad. La regla de oro es: ponerme en el lugar del otro, pensando cómo me gustaría que me trataran y tratar de esa manera a los demás; a esto se le llama empatía. Si practicas el respeto con quienes te rodean hablando con palabras sencillas, utilizando un tono de voz adecuado, pidiendo “por favor” las cosas, agradeciendo todas las atenciones que tienen hacia su persona y pidiendo una disculpa cuando sea necesario, podrás ganarte su admiración y reconocerán en tí a una persona respetuosa. Debes considerar que el respeto incluye tu propia persona, ya que tiene que proteger tus derechos, tu intimidad y tu pudor, cuidando tu cuerpo para que no se dañe.</p>			
Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Soy cortés al hablar. · Utilizo las palabras: gracias, por favor y discúlpame. · Valoro mi cuerpo y cuido que nadie lo dañe. · Trato a todos como me gustaría ser tratado. · Pido permiso para tomar una cosa que no es de mi propiedad. 	<ul style="list-style-type: none"> · Platico de mis cosas y escucho a los demás cuando nos reunimos en familia. · Evito utilizar un vocabulario inadecuado dentro y fuera del hogar. · Acato las normas de mi familia y de mi escuela. · Pido disculpas a mi hermano (a) si lo (a) ofendí. 	<ul style="list-style-type: none"> · Escucho con atención la clase de mi maestro. · Cuido los bancos, los escritorios y las instalaciones de mi escuela. · Acepto con gusto a los integrantes de mi equipo. · Evito interrumpir las conversaciones. · Soy cortés con todos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Evito correr entre la gente cuando estoy jugando. · Me divierto con mis amigos evitando hacer daño a la propiedad ajena. · Aviso a mis padres al ver una persona sospechosa en mi barrio. · Pongo mucho cuidado con las pertenencias ajenas.

<u>HONESTIDAD</u>			
<p>Ser honesto es vivir en coherencia con uno mismo, con los propios valores. La honestidad es la palanca que te mueve a desarrollarte como persona íntegra, con una gran autoestima y confianza en ti mismo, y se demuestra cuando tu forma de ser no tiene dobleces ni busca sacar ventaja de los demás. Una persona honesta no exagera situaciones con el fin de impresionar, antes de comprometerse con algo, está segura de poder realizarlo sin crear falsas expectativas en los que le solicitan un favor o un servicio. Ser honesto también se demuestra al decir la verdad con amabilidad y en el momento oportuno, sin tener el propósito de ofender a los demás, reconociendo las cualidades y defectos de quienes lo rodean, sin pretender enjuiciar a nadie. Una persona que no es honesta consigo misma, tampoco lo es con los demás.</p>			
Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Tomo solamente lo que es mío. · Digo siempre la verdad. · Regreso de inmediato lo que me prestan. · Evito el engaño y la mentira. · Soy honesto conmigo mismo y con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> · Enseño a mis padres los trabajos diarios de la escuela. · Cumpló lo que prometo. · Acepto cuando mis padres tienen la razón. · Si cometo un error lo reconozco. 	<ul style="list-style-type: none"> · Digo las cosas sin exagerar. · Pido ayuda si la necesito. · Si encuentro algo que no es mío lo entrego al maestro o director. · No creo necesario exagerar para ser importante. 	<ul style="list-style-type: none"> · Hago las cosas sin esconderme. · Reconozco la importancia de las personas que me rodean. · Reconozco mis errores ante los demás. · No me engaño, ni permito que otros me engañen.

JUSTICIA

La práctica de la justicia nos da la fidelidad a nuestro modo de ser, que es la concordancia, la participación en la tarea común de realizar nuestra vocación y misión. El hombre justo es el hombre bueno, el que satisface su necesidad de crecer, de lograr la estatura moral que le compete. Todos somos responsables de la vida que se nos ha confiado; esta conciencia de responsabilidad implica un deber, pero también un derecho: el recibir las responsabilidades que necesitamos para dar a nuestra realidad personal de dignidad y el honor que le corresponde. La justicia vive en el interior de cada persona. Todo sentimiento negativo que se desarrolla en ti, te daña a ti y a los demás. Practica la justicia comenzando por ti, empieza ahora mismo aceptándote con tus cualidades y defectos para irte transformando en una persona que practica la justicia. Si no eres justo contigo no lo podrás ser con los demás.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Investigo la verdad por sí mismo y acepto lo que dicen otros sólo como una opinión. · Actúo sin prejuicios y veo a cada uno como la persona que es. · Admito mis errores y acepto las consecuencias. · Procuro no juzgar a las personas. · Pienso por mi cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconozco mis errores y acepto las consecuencias. · Comparto equitativamente mis cosas con los demás. · Ayudo a mis padres en las tareas de la casa. · Obedezco a mis padres y aprendo a ser justo con mis hermanos y amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Acepto y cumplo con las reglas del juego. · Devuelvo lo prestado en las mismas condiciones en que lo recibí. · Reconozco la dignidad e igualdad de las otras personas. · Respeto el derecho de otras personas. · Evitas los chismes y las críticas solapadas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Defiendo mis derechos y los de los otros. · No acepto que nadie amedrente a los demás, mienta o engañe. · Dejo de lado las malas influencias. · Respeto el derecho de otras personas.

TOLERANCIA

La tolerancia es la virtud de evitar los conflictos, generalmente es un estado mental de apertura hacia el otro, se trata de admitir maneras de pensar y actuar diferentes de aquéllas que uno mismo tiene. La tolerancia es el arte de ser feliz en compañía de otros, no hay tolerancia sin agresión, es decir que sólo se puede ser tolerante frente aquello que nos molesta, es decir con lo que no se está de acuerdo, pero que se acepta por respeto al o para la defensa de un ideal de libertad. La tolerancia por respeto al individuo se podría formular como: "No estoy de acuerdo contigo, pero te dejo que lo hagas por respeto a las diferencias"; la tolerancia para la defensa de un ideal de libertad, "No estoy de acuerdo con lo que me dices, pero lucharé hasta el final para que puedas decirlo".

La tolerancia es una elección dictada por una convicción, sea una elección condescendiente. En todos los casos, para que haya tolerancia, debe haber elección deliberada. Sólo se puede ser tolerante con aquello que uno puede intentar impedir. La aceptación bajo constricción es la sumisión.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Acepto lo que dicen otros sólo como una opinión, investigo la verdad por sí mismo. · Actúo sin prejuicios y veo a cada uno como la persona que es. · Defiendo mis ideas. · Soy condescendiente y procuro no juzgar a las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconozco mis errores y acepto las consecuencias. · Comparto equitativamente mis cosas con los demás. · Llego a acuerdos con mis padres y hermanos · Obedezco a mis padres y aprendo a ser justo con mis hermanos y amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Dialogo con mis maestros y compañeros · Respeto sus puntos de vista. · Cuando estoy aburrido en clase. · Respeto el derecho de otras personas. · Evito las burlas y no hago caso a los chismes. · Respeto los reglamentos de la escuela · Espero mi turno para comprar 	<ul style="list-style-type: none"> · Defiendo mis derechos y los de los otros. · Respeto a las personas y sus diferencias. · Dejo de lado las malas influencias. · Respeto el derecho de otras personas. · Soy feliz en compañía de otros.

RESPONSABILIDAD

La persona responsable es aquélla que rinde cuentas de sus actos, es quien da buenas respuestas sobre sus tareas, cumple con su labor puntualmente y con buenos resultados, y cuando se presenta algún obstáculo que le impide realizarla, avisa oportunamente sobre la imposibilidad de cumplir con su compromiso. Una persona responsable es quien da los mejores resultados en cada una de sus actividades. Sabe lo que tiene que hacer y lo hace.

Una persona responsable acepta sus debilidades, limitaciones y errores, acepta las consecuencias de sus acciones, positivas y negativas, llevándole a recibir reconocimientos que debes aceptar con humildad por haber actuado bien, o llamadas de atención y correcciones cuando lo que hiciste estuvo mal o dañó a otros.

No olvides que una persona responsable asume y acepta las consecuencias de sus actos, así como el resultado de las decisiones tomadas.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Hago una lista de las actividades que voy a realizar durante el día. · Soy puntual en mis actividades. · Cuido el dinero que me dan mis papás para gastar. · Cumpro con lo que prometo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ayudo a limpiar la casa. · Hago la tarea sin que me lo pidan. · Juego sin ponerme en peligro. · Estoy dispuesto a aclarar los malentendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Termino todo lo que empiezo. · Cumpro con el Reglamento Escolar. · Llevo las tareas firmadas. · Me concentro en la parte que me corresponde y no en la del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conservo limpia mi banqueta y la de mis vecinos. · Mantengo limpio el lugar donde juego. · Cuido las áreas verdes de mi comunidad. · Pongo mi mejor empeño en todo lo que hago y cumpro lo que prometo.

AMOR

El amor significa dar, sin presiones con la decisión libre de hacerlo, y sin otra motivación que el amor por el otro ser humano. Se trata de dar con satisfacción al entregar algo sin recibir nada, como cuando te desprendes de lo que posees. El amor es algo que los seres humanos necesitamos y expresamos.

El amor filial de los padres con los hijos, el amor generoso, amor íntimo del esposo y la esposa, el amor dedicado, duradero de novios y amigos de toda la vida, son evidencias de que el amor es uno de los valores que nos hace trascender. El amor se manifiesta en tu comportamiento.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Quiero y admiro a mi familia, les digo a mis padres y hermanos que los quiero mucho. · Me gusta convivir con mis semejantes y estoy atento por ayudarlos. · Aprecias todo lo bueno que tienen los que te rodean y lo valoras. · Disculpas y olvidas brindar consuelo a las personas enfermas o afligidas estás actuando con amor. 	<ul style="list-style-type: none"> · Me gusta ayudar cuando mis padres me piden hacer algún trabajo en casa. · Deseas y haces el bien a otras personas. · Estoy contento cuando en casa platico con mis padres y mis hermanos. · Si alguien se enferma en casa lo acompaño y lo ayudo. · Me gusta cuidar y proteger a mis mascotas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Me agrada platicar con mi maestra y mis compañeros. · Me siento alegre cuando convivo con mi maestro y mis compañeros · Respeto y quiero mucho a mi maestra y compañeros. · Me gusta saludar amablemente y con respeto a mi maestra y compañeros. · Me gusta dedicarles tiempo a mis compañeros y compartir con ellos actividades y juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Demuestra interés por las demás y prestas atenciones cuando hablan de sí mismos. · Te solidarizas con el amigo que te necesita. · Me siento alegre al convivir con mis amigos. · Me gusta ser educado, cortés y agradecer cuando me regalan alguna cosa mis vecinos. · Me gusta ayudar a las personas mayores.

TRABAJO

El trabajo es el esfuerzo para realizar algo, también es conocido como labor. La laboriosidad es el valor que se manifiesta al cumplir tu trabajo con alegría y con amor, mejorando así tu calidad de vida y la de los demás. Requiere un esfuerzo continuo para hacer las cosas bien, ya que la falta de constancia y el poco esfuerzo hace que las personas, aunque sean capaces, no logran grandes metas; pero con tenacidad, muchas otras que aparentemente tienen menos talento, alcanzan lo que se proponen, porque mejoraron sus cualidades y destrezas al ejercitarse diariamente. El trabajo educa tu voluntad para terminar todo lo que empiezas, recordando cada vez que el ánimo, el coraje y la valentía fortalecen el valor de la laboriosidad, permitiéndote lograr todo lo que te propongas, busca siempre ser original, tener iniciativa y fomentar la creatividad en cada uno de tus trabajos, ya sea en tu escuela, en tu casa o en cualquier otro lugar. El trabajo se convierte en el mejor instrumento para mejorar cada pequeño detalle del ambiente donde vives.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Aprovecho al máximo mi tiempo libre para ayudar a los demás. · Cuido mi aseo personal. · Me esmero por hacer las cosas lo mejor posible con espíritu de perfección. · Mantengo limpios y en buen estado mis cuadernos y libros. 	<ul style="list-style-type: none"> · Participas con gusto en las labores de tu casa, arreglo mi cama cuando me levanto., lavó los trastes después de comer. · Limpio las ventanas. · Ayudo a mamá a limpiar los muebles. 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabajo con mucha limpieza en cada actividad que me piden realizar. · Escucho con mucha atención todas las indicaciones de mi maestro. · Leo cuidadosamente todas las instrucciones de cada trabajo que voy a realizar. · Entrego a tiempo y bien terminados mis tareas y trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Nos organizamos todos los vecinos para mantener limpia la cuadra. · Planto y cuido un árbol. · Mantenemos nuestras mascotas dentro de nuestras casas. · Soy servicial con los vecinos. · Ofrezco lo bueno de mi, poniéndolo al servicio de los demás

DIGNIDAD

Tener dignidad es estar consciente del respeto y trato justo que nos merecemos como seres humanos por parte de cualquier otra persona, sin importar su grado de autoridad y actuar acorde con ello. Sinónimos de dignidad son: perfección, excelencia, nobleza, grandeza, decoro, honor, merecimiento. La dignidad de la persona le viene de su naturaleza racional y libre, de su conciencia de responsabilidad antes sus propios principios éticos. El principio rector de la dignidad es el amor y el valor fundamental es la justicia, que inclina a nuestra voluntad a dar a los demás lo que les es debido, e implica necesariamente el reconocimiento de la dignidad de los demás como personas, con los mismos derechos y deberes. El objetivo de este valor es aprender a descubrir y valorar nuestra riqueza interior para que en esta medida aprendamos a ser mejores personas.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Aprendo a descubrir y valorar mi riqueza interior para aprender a ser mejor persona. · Me respeto, acepto mis defectos y virtudes, aprendo a tomar decisiones. · Acepto a las demás personas como son. · Cuido mi cuerpo y aseo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> · Escucho los consejos de mis padres. · Saludo con amabilidad y respeto. · Toco la puerta antes de entrar. · No peleo con mis hermanos y comparto mis juguetes y útiles escolares con ellos. · Digo siempre la verdad, ayudo en las tareas de casa, pido disculpas y rectifico cuando cometo un error. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respeto y acepto a mis compañeros y compañeras. · Evito los apodos y burlas a mis compañeros y maestros. · Evito decir palabras groseras y tomar las cosas ajenas sin permiso. · Trato amablemente a mis compañeros y ayudo a mantener limpia la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> · Trato con amabilidad, respeto y justicia a todas las personas. · Me gusta ayudar a cruzar la calle a los ancianos. · Estoy atento a las necesidades de las personas de mi comunidad para ayudarlas. · Me gusta dar sin esperar recompensa.

HUMILDAD

Humildad es interiorizar los principios naturales en la conducta personal, en las relaciones y en otros aspectos del desarrollo humano, es una herramienta útil y la mejor estrategia para servir a los demás. Es muy bonito reconocer la humildad en las personas, pero es más bonito que los demás reconozcan este gran valor en nosotros mismos. Esto no significa que debemos mover la cola, limpiar los zapatos y sufrir a palos, más bien es un ejemplo de servicio y no se debe interpretar literal, significa que la soberbia y prepotencia no son muy buenas referencias de una persona servicial, además, quien tenga muchas virtudes, al no ser humilde, ninguna de sus cualidades será reconocida. Humildad es dejar hacer y dejar ser. La humildad, abarca nuestra relación con la naturaleza y nos obliga a no transgredir las leyes naturales. Quien tenga la virtud de ser humilde hará el esfuerzo de escuchar y de aceptar a los demás y mientras más acepte a los demás, más se tendrá a esa persona en gran estima y más se le escuchará. Una palabra dicha con humildad tiene el significado de mil palabras.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · No soy posesivo con las cosas. · Digo siempre la verdad. · No soy arrogante, ni presumido. · Soy honesto conmigo mismo y con los demás. · Dejo que los demás hagan lo que consideren 	<ul style="list-style-type: none"> · Escucho a mis padres y hermanos. · Cumpló lo que prometo. · Acepto cuando mis padres tienen la razón. · Si cometo un error lo reconozco. · Escucho con atención. 	<ul style="list-style-type: none"> · Pido ayuda si la necesito · Digo las cosas sin exagerar. · Apoyo a mis compañeros con sus problemáticas. · Hablo con humildad. · No exagero con las cosas para que me tomen en cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> · Respeto la naturaleza. · Reconozco la importancia de las personas que me rodean. · Ayudo a mis amigos con las cosas que necesitan. · Reconozco mis errores ante los demás. · Respeto los puntos de vista de los demás

DIÁLOGO

El diálogo es un encuentro entre personas, supone la plena confianza de expresarse, sin temor de molestar al otro y con seguridad de ser oídos y escuchados. Quienes entablan un diálogo utilizan todos los recursos del lenguaje verbal y gestual. El diálogo exige que las personas se descubran sin tapujos y sin misterios y facilita la llave para penetrar en las últimas intenciones de las personas. El dialogante respeta; pero el respeto no se convierte en miedo de contradecir. Los dialogantes no callan lo que deben decir; pero lo dicen sin ofensa, no importa que las personas sean de diferente edad, formación, estado o nivel cultural. Lo que importa es el mutuo aprecio, aunque sean muy dispares. El diálogo es comunicación creativa que exige el cumplimiento de normas y persigue una finalidad propia, que es la de crear un campo de exposición de ideas, de participación en sentimientos, de incremento de la amistad. Las normas son las siguientes: respeto mutuo, tolerancia, apertura de espíritu, capacidad de estar a la escucha, comprensión de la situación del otro, aceptación agradecida de cuanto pueda a uno sorprenderle y enriquecerle.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Digo la verdad y respeto a las personas. · Mantengo la calma y el buen ánimo para comunicarme. · Procuo adecuar la intensidad y firmeza de los mensajes a la situación en que me encuentro. · Trato de no ser demasiado insistente en mis expresiones o peticiones. 	<ul style="list-style-type: none"> · Controló mi mal humor y trato a los demás con cortesía. · Comunico mis sentimientos y opiniones con honestidad, respeto y oportunidad. · Escucho los consejos de mis padres y respeto lo que dicen mis hermanos aunque no esté de acuerdo con ello. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respeto el derecho de los demás a no estar siempre de acuerdo conmigo. · Sé poner límites amablemente a mis compañeros y decir no. · Respondo con seguridad a los requerimientos o situaciones interpersonales que enfrento. · Cuando hablo con mis compañeros me dirijo a ellos amablemente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendo a exigir con respeto. · Tomo en cuenta los derechos, necesidades y sentimientos de los demás. · Saludo amablemente a todas las personas. · Respeto las ideas y opiniones de mis vecinos.

GENEROSIDAD

La generosidad es un acto desinteresado de la voluntad, donde una persona se esfuerza en dar algo de sí misma con el fin de cubrir una necesidad de otra, buscando su bien. Es un acto donde ejercemos plenamente nuestra libertad. La generosidad engrandece a la persona que la práctica y la enriquece, porque nada nos hace más humanos que el desprendernos de nosotros mismos para darnos a los demás. Son actos de generosidad: saber escuchar, agradecer, perdonar, dar la bienvenida y ayudar. La generosidad bien entendida permite reconocer, mediante la humanidad personal, que somos administradores de nuestros bienes, de nuestro saber y de nuestra persona, y que el hecho de dar o darnos a otros constituye una manifestación de justicia y amor que hace felices a los demás y a nosotros mismos. La generosidad es dar sin esperar recibir nada a cambio del que no sabe, del que le falta, del que necesita, pero siempre significa hacer feliz al que le compartes de lo tuyo. Es generoso quien da un poco de su tiempo a los ancianos, a los enfermos, a todo el que lo necesita.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Comparto mis cosas sin esperar nada a cambio. · Felicito a los amigos que triunfan. · Pido disculpas cuando me equivoco u ofendo a alguien. · Disculpo a quien pueda ofenderme. · Eres agradecido por lo que tienes 	<ul style="list-style-type: none"> · Leo a mamá una lectura de su agrado. · Ayudo a mi hermano menor a realizar su tarea. · Comparto mi ropa con mi hermano. · Cuido a mi abuelito cuando está enfermo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Aclaro las dudas de la clase a mis compañeros. · Colaboro con mi maestro en la organización del grupo. · Invito a un niño que este solo a trabajar en mi equipo. · Soy considerado con mis compañeros y maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> · Visitó al vecino que está enfermo. · Ofrezco mi asiento a las personas mayores. · Saludo afectuosamente a mis vecinos. · Ayudo a cruzar la calle a los ancianos. · Estás dispuesto a hacer sacrificios por los demás.

LIBERTAD

Se define como “el derecho de la persona a actuar sin restricciones siempre que sus actos no interfieran con los derechos equivalentes de otras personas”. La libertad individual es la capacidad de autodeterminación de la voluntad que permite a los seres humanos actuar de acuerdo a sus deseos. Como es lógico suponer, la libertad individual no puede ser limitada pues esto haría imposible la convivencia humana. Se basan en la libertad de ser del individuo y es el valor fundamental de la democracia, dentro de la cual se traduce en libertades concretas que el Estado garantiza al individuo.

La libertad incluye saber lo que quieres y aceptar las renunciaciones que implica conseguirlo. Un fuerte impulso hacia un proyecto vital e ideales válidos. Para ejercer tu libertad requieres de un proyecto, ponerte en acción hacia un objetivo. En sus relaciones sociales el hombre es un ser independiente, de esto resulta que su libertad de acción se debe sustentar en el enlace con las libertades de los demás para lograr una sana convivencia social.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Reconozco mis errores y sus consecuencias. · Procuro no juzgar a las personas. · Ayudo a mis hermanos. · Pienso antes de actuar. · No dependo de los juicios ni de los prejuicios de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> · Soy responsable de las labores que hago en casa. · Cumpro lo que prometo. · Digo siempre la verdad. · Escucho los consejos de mis padres. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respeto a mis compañeros con sus cualidades y defectos. · Distingo entre lo importante y lo secundario, para decidir correctamente. · Cumpro con el reglamento escolar. · Escucho con atención la clase del maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> · Procuro ayudar a las personas mayores. · Respeto los demás sin fijarme en sus apariencias. · Respeto las cosas de los vecinos. · Pido disculpas si cometo un error. · No dependo de la aprobación ni de la reprobación de los demás.

CONFIANZA

Es tener seguridad, creer en sí mismo y en los demás. Es tener la certeza de que sucederá lo esperado si cumplimos con nuestro deber, es decir, hacer lo que corresponde sin temor y con perseverancia. Confiar en ti mismo es tener fe en tu propia capacidad de aprender y crecer. Confiar en otros es creer que cumplirán sus compromisos sin que los obliguemos. A veces cuesta creer cuando hemos pasado por situaciones difíciles y desengaños. Confiar no significa ser ingenuo y esperar que todo en la vida sea fácil. Confiar es estar seguro de que en la vida todo puede ser posible si nos lo proponemos. Cuando tienes confianza sabes que nunca estás solo.

Confiar en ti es una parte importante del crecimiento. Si no confías en ti te desgastarás centrándote en los posibles errores que podrías cometer, provocando una actitud de inseguridad, un lugar de dar lo mejor de ti y confiar en que eso será suficiente. El niño inteligente, buen deportista, sociable, tiene confianza en sí mismo, porque en todo lo que hace le va bien y encuentra satisfacción en ello, aunque sea superficial.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Con mis pensamientos cultivo el éxito. · La confianza fortalece mi espíritu para hacer tareas difíciles. · Confiar en mí es el primer secreto del éxito. · Sé que hay algo bueno en todo lo que sucede. 	<ul style="list-style-type: none"> · Con los consejos de mis padres me libero de los miedos y las preocupaciones. · Confío en los problemas de mis padres porque siempre me cumplen. · Controlo mis emociones a pesar de un ambiente negativo. · Tengo confianza en que las dificultades pasan rápidamente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cultivo los talentos que poseo. · Busco aprender de las dificultades. · Mi capacidad es superior a mis problemas. · No permito que el miedo al fracaso me detenga. 	<ul style="list-style-type: none"> · Confío en mis vecinos para resolver los problemas de la comunidad. · Los problemas se presentan en un momento, pero las cosas pueden cambiar. · Podemos cambiar las cosas al asumir un control activo. · Las dificultades se dan en un momento, pero en el siguiente podemos controlarlos.

SUPERACIÓN

La superación es la virtud que se manifiesta en el crecimiento humano y espiritual de la persona, fortaleciendo la autoestima, mayor productividad, mayor calidad en el servicio, mejor comunicación, creación de un mejor ambiente de trabajo, liderazgo, trabajo en equipo. Se presenta como una necesidad urgente del hombre para estar preparado y enfrentar los retos de un mundo cambiante, en permanente evolución, donde la ciencia y la tecnología realizan avances sorprendentes en todas las áreas de desarrollo.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Me comprometo a terminar bien y a tiempo todo lo que me proponga. · Realizo con gusto mis tareas escolares. · Procuro adquirir el hábito de la lectura para superarme. · Me gusta escribir lo que pienso y siento para aprender a expresar mis ideas. · Me esfuerzo lo suficiente al realizar alguna tarea 	<ul style="list-style-type: none"> · Soy responsable en las labores que hago en mi casa. · Elijo programas formativos en la televisión. · Presto atención y pongo en práctica los consejos de mis padres. · Acondiciono un lugar propicio para estudiar y hacer mis tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Me comprometo a asistir puntualmente y no faltar a clases. · Pertenezco al comité de la sociedad de alumnos para ayudar en comisiones de servicio. · Me gusta participar en los concursos escolares que se convocan. · Participo en las actividades culturales y deportivas de mi escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> · Pertenezco a un grupo juvenil de servicio. · Me gusta visitar las bibliotecas y museos. · Me gusta participar en competencias deportivas. · Participo en los festejos sociales y culturales de la comunidad. · Ayudo a las demás personas a estudiar

IDENTIDAD

La persona es el ser humano consciente y libre en cuanto es unidad de pensamiento, sentimiento y acción, con derechos y deberes, con el objetivo de realizar por sí mismo su ser en el mundo, de buscar su trascendencia personal. La persona es el individuo de la especie humana, inteligente y consciente de su ser y su existir, con voluntad libre para realizar su vida a través de actos responsables. Todo ser humano tiene un compromiso ante sí mismo, ante los demás y con la naturaleza, con el fin de formar una comunidad a la cual pertenece, que ha de brindarle la oportunidad de realizar su proyecto de vida. Por lo tanto, debe ejercer su libertad de iniciativa para descubrir cuál es su misión en la vida, su vocación y comprometerse a realizarla para llegar a la plenitud.

La identidad de cada persona es uno de los valores que cada ser humano debe de asumir para que desde ahí comprenda el cambio hacia los otros valores y procure la construcción de una comunidad solidaria y global. Nadie da lo que no tiene, sólo damos de lo que somos y poseemos. Se vale por lo que se es, no por los bienes materiales que se poseen. El deber de los padres y maestros consiste en buscar los medios para que los niños y jóvenes vayan identificando y aprendiendo cuales son los valores específicos de su entorno inmediato.

Persona	Familia	Escuela	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Me acepto a mí mismo y acepto a los demás. · Me gusta conocer el árbol genealógico de mi familia. · Me gusta conocer la historia de mi ciudad. · Investigo sobre algún personaje importante de la historia de Baja California. 	<ul style="list-style-type: none"> · Asisto con mi familia a la celebración del aniversario de la fundación de mi ciudad o de mi pueblo. · Me gusta participar con mi familia en el desfile del 16 de septiembre para celebrar la independencia de México. · Platico con mis abuelos sobre los acontecimientos históricos que les tocó vivir o que les contaron sus antepasados.. 	<ul style="list-style-type: none"> · Me gusta entonar el canto a Baja California. · Me gusta cantar el himno de mi escuela. · Escucho con atención la historia de Baja California que nos narra el maestro. · Me interesa conocer el significado del nombre de la península de California. 	<ul style="list-style-type: none"> · Me gusta celebrar y participar en las fiestas del aniversario de la fundación de mi ciudad o de mi pueblo. · Me gusta bailar las danzas típicas de Baja California y de México. · Me gusta ver y comentar los documentales sobre Baja California. · Visitamos la Biblioteca de la comunidad para investigar la historia de los héroes de nuestra Patria.

Fuente: Elaboración propia

ANEXO C. Cuestionario sobre Creencias y Valores Implícitos entre Alumnado y Profesorado (CVIAP)

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Indicaciones:

1. El presente cuestionario recoge información en relación a lo que sucede en la clase de Educación Física, en la interacción con tus compañeros y el profesor de EF.
2. La información sobre la cual se pregunta se refiere a tus datos, a tus preferencias en la clase, a lo que percibes, a tu actitud y a la del profesor de EF. Los valores son las formas en que se comportan los alumnos y profesores, se refiere a como muestran sus actitudes y creencias en las actividades que realizan.
3. El cuestionario consta de treinta y cuatro preguntas, da respuesta a las preguntas con toda la sinceridad y honestidad posible.
4. Las últimas dos preguntas, número 33 y 34, son escalas jerárquicas, donde se deben de poner en orden de importancia las opciones de asignaturas (del 1 al 9) y de valores (del 1 al 15); de acuerdo a como les atribuyes en la clase y en tu vida en general; no se deben repetir los números en la escala.
5. Para dar respuesta a las preguntas puedes consultar el manual de “Vive tus valores”, donde se explica claramente la definición de los valores o la guía de apoyo.
6. EF es la abreviatura de Educación Física.
7. Lee bien la pregunta, y contesta encerrando con un óvalo la respuesta que consideres más adecuada para lo que tú piensas o crees, y de acuerdo a lo que sucede en la clase de EF. Solo puedes elegir una respuesta de las opciones que tienes.
8. La pregunta 7 del subsistema educativo, ya está contestada, para que no haya duda si estas en escuela federal o estatal.
9. Lee el ejemplo, suerte y a empezar.

Ejemplo: Encierra con un ovalo la respuesta que consideres correcta

1. Una persona Honesta es aquella que dice la verdad:
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

I. Datos Sociodemográficos.

I.I Datos del alumno.

1. Sexo: a) Mujer b) Hombre
2. Edad: a) 9 años b) 10 años c) 11 años d) 12 años e) 13 y mas
3. Grado escolar: a) Quinto b) Sexto
4. ¿Con quién vives? a) Mamá y Papá b) Solo con Mamá
c) Solo con Papá d) Abuelitos e) Otros (quien) _____

I.II Datos de la escuela.

5. Nombre de la escuela _____.
6. Tipo de escuela: a) Escuela urbana centro b) Escuela urbana periférica
c) Escuela rural d) Escuela particular urbana e) Escuela particular rural
7. Subsistema Educativo al que pertenece la escuela
a) ISEP-Federal b) SEBS-Estatal
8. Turno Escolar: a) Matutino b) Vespertino c) Tiempo completo
9. ¿Cómo consideras que están las instalaciones deportivas y patios de tu escuela?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) No muy bien e) Mal

II. **Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes.**

10. ¿Cuántas clases de educación física tienes a la semana?
a) Una b) Dos c) Ninguna
11. ¿Quién prefieres que te de clase de Educación Física?
a) Un Profesor b) Una Profesora c) Me da igual
12. ¿Cómo te la pasas en la clase de Educación Física?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) No muy bien e) Mal
13. ¿Cómo te la pasas en las clases con tu profesor(a) de grupo?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) No muy bien e) Mal
14. ¿Crees que tu profesor(a) de Educación Física te demuestre o enseñe valores?
a) Si b) No c) Algunas veces
15. ¿Respetas las reglas del juego que pone el profesor(a) de Educación Física?
a) Si b) No c) Algunas veces
16. ¿Cuándo participas en la clase de EF, haces trampa en los juegos o actividades?
a) Si b) No c) Algunas veces
17. ¿Y tus compañeros hacen trampa?
a) Si b) No
c) Algunas veces d) No me he dado cuenta e) No se
18. ¿Te gustan e interesan las actividades que pone el profesor(a) de EF?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
19. ¿Las actividades que prácticas en la clase de EF, te sirven para mejorar tu salud?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
20. ¿Te gustan en general las clases de EF, están súper suaves?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

III. **Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado.**

21. Cuando participas en la clase de Educación Física, el profesor(a):
a) Te da libertad b) Te limita c) No te toma en cuenta
22. ¿El profesor(a) de EF te felicita, cuándo realizas o ejecutas bien las actividades?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
23. ¿El profesor(a) de EF demuestra los valores que te dice que debes practicar, él pone el ejemplo con la práctica de algunos valores?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
24. ¿Tu profesor(a) de EF es alegre y emotivo, expresa comportamientos agradables?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
25. ¿Tu profesor(a) de EF es indiferente, no expresa emociones, es aburrido?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
26. ¿Tu profesor(a) de EF utiliza frases que te hacen sentir mal, que te incomoden?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
27. ¿Tu profesor(a) de EF te castigan cuando no cumples con las actividades que está enseñando?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
28. ¿Quién crees que te enseña valores?
a) Profesor(a) de grupo b) Profesor(a) de EF c) Tus padres
d) Ambos profesores e) Todos
29. ¿Crees que durante las clases de EF te enseñen valores?
a) Sí b) Algunas veces c) No
30. ¿Cuándo solicitas apoyo a tu profesor(a) de EF, lo haces con confianza?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
31. ¿Hay compañeros que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones?
a) Muchos b) Algunos c) Muy pocos d) No hay
32. ¿Intervienes cuándo hay conflictos entre tus compañeros?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
33. ¿Tu profesor de EF interviene cuando hay conflictos entre los alumnos?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

IV. Preferencia por las asignaturas.

34. Ordena de acuerdo a tu preferencia tu asignatura favorita, pon del 1 al 9: El número 1 a la asignatura que más te gusta, el 2 a la que sigue hasta llegar a la materia que menos te gusta que sería el número 9. Recuerda, no se deben repetir los números.

Asignatura	Orden Jerárquico
Español	
Matemáticas	
Cs. Naturales	
Geografía	
Historia	
Formación Cívica y Ética	
Educación Física	
Educación Artística	
Inglés	

V. Importancia de los valores.

35. Jerarquiza los valores que consideras sean más importantes para ti, ordena del 1 al 15; lee primero todos los valores y luego ve eligiendo entre ellos el de mayor importancia lleva el 1 y el de menor importancia lleva el 15. Recuerda, no se deben repiten los números.

Valores	Orden Jerárquico
Respeto	
Honestidad	
Justicia	
Tolerancia	
Responsabilidad	
Amor	
Trabajo	
Dignidad	
Humildad	
Diálogo	
Generosidad	
Libertad	
Confianza	
Superación	
Identidad	

Gracias por tu gran apoyo.

ANEXO D. Cuestionario sobre Creencias y Valores Implícitos entre Alumnado y Profesorado (Cviap)

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Indicaciones:

- 1 El presente cuestionario recoge información en relación a lo que sucede en la clase de Educación Física, en la interacción con tus alumnos.
2. La información sobre la cual se pregunta se refiere a tus datos, a las creencias y preferencias en la clase, a lo que percibes, a tu actitud y a la de los alumnos. Los valores son las formas en que se comportan los alumnos y profesores, se refiere a como muestran sus actitudes y creencias en las actividades que realizan.
3. El cuestionario consta de treinta y cuatro preguntas, da respuesta a las preguntas con toda la sinceridad y honestidad posible.
4. Las últimas dos preguntas, número 33 y 34, son escalas jerárquicas, donde se deben de poner en orden de importancia las asignaturas que consideres favoritas del alumno (del 1 al 9) y los valores (del 1 al 15) de acuerdo a como les atribuyes en la clase y en tu vida en general; no se deben repetir los números en la escala.
5. Para dar respuesta a las preguntas puedes consultar el manual de “Vive tus valores”, donde se explica claramente la definición de los valores o la guía de apoyo.
6. EF es la abreviatura de Educación Física.
7. Lee bien la pregunta, y contesta encerrando con un óvalo la respuesta que consideres más adecuada para lo que tú piensas o crees, y de acuerdo a lo que sucede en la clase de EF. Solo puedes elegir una respuesta de las opciones que tienes.
8. Lee el ejemplo, suerte y a empezar.

Ejemplo: Encierra con un ovalo la respuesta que consideres correcta

9. Una persona Honesta es aquella que dice la verdad:

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

VI. Datos Sociodemográficos.

I.I Datos del docente.

1. Sexo: a) Mujer b) Hombre
2. Edad: a) 22 a 25 años b) 26 a 30 años c) 31 a 40 años
d) 41 a 50 años e) 51 A 60 años f) 61 en adelante.
3. Grado en el que enseña: A) Quinto año B) Sexto año
4. Cuántos años lleva dedicado a la actividad docente de Educación Física:
a) Menos de 5 b) Entre 6 y 10 c) Entre 11 y 20 d) Entre 21 y 26 e) Más de 27
5. Escolaridad: a) Normal b) Licenciatura c) Maestría d) Doctorado

I.II Datos de la Escuela.

6. Tipo de escuela:
a) Escuela urbana centro b) Escuela urbana periférica c) Escuela rural d) Escuela particular urbana e) Escuela particular rural
7. ¿La escuela pertenece al Subsistema Educativo?
a) ISEP-Federal b) SEBS-Estatal c) Privado Estatal d) Privado Federal
8. ¿Trabajas en escuela de turno?
a) Matutino b) Vespertino c) Tiempo completo d) Ambos turnos
9. ¿Cómo consideras que están las instalaciones deportivas y patios de tu escuela?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) No muy bien e) Mal

VII. **Participación en la clase de EF: creencias, preferencias y actitudes.**

10. ¿Cuántas clases de educación física trabajas diario, y a la semana?
a) Una a dos b) Tres a cuatro c) Cinco a siete d) Ocho
a) 4 o menos b) 5 a 8 c) 9 a 12 d) 13 a 20 e) 21 a 28 f) 29 a 36 g) 37 a 42
11. ¿A quién crees que prefieran los niños(as) para dar clase de Educación Física?
a) Un Profesor b) Una Profesora c) Indistinto
12. ¿Cómo crees que se la pasa el alumno en la clase de Educación Física?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) No muy bien e) Mal
13. ¿Cómo crees que se la pasa el alumno en las clases regulares con el profesor de grupo?
a) Muy bien b) Bien c) Regular d) No muy bien e) Mal
14. ¿Crees que enseñes valores?
a) Si b) Algunas veces c) No
15. ¿El alumno respeta las reglas que pones? a) Si b) No c) Algunas veces
16. ¿Cuándo los alumnos participan en los juegos, hacen trampa?
a) Si b) No c) Algunas veces
17. ¿Los alumnos perciben que sus compañeros hacen trampa?
a) Si b) No c) Algunas veces
18. ¿Le motivan al alumno las actividades que pones?
a) Siempre b) Casi Siempre c) Algunas veces d) Nunca
19. ¿Muestras preocupación para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo para su vida y para su salud?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
20. ¿Consideras que tus clases de Educación Física son de calidad?
a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

VIII. **Percepción de actitudes y valores entre alumnado y profesorado.**

21. ¿Cuándo los alumnos participan en la clase de Educación Física?
a) Les das libertad b) Los restringes c) Les prohíbes d) No los consideras

22. ¿Felicitas a los alumnos cuándo realizan bien las actividades?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
23. ¿Pones el ejemplo en la práctica de algunos valores, demostrando los valores que pides a los alumnos que practiquen?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
24. ¿Eres alegre y emotivo con los alumnos, expresas comportamientos agradables?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
25. ¿Eres indiferente, no expresas emociones, eres seco y parco con los alumnos?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
26. ¿Utilizas algunas frases despectivas al dirigirte a los alumnos, o frases que les incomoden?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
27. ¿Castigas a los alumnos cuando no cumples con la actividad que estas enseñando?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
28. ¿Quiénes enseñan valores?
 a) profesor de grupo b) profesor de EF c) los padres d) Ambos profesores
 e) Todos
29. ¿Crees que enseñes valores con tus clases de EF?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
30. ¿Crees que cuando los alumnos te solicitan apoyo lo hacen con confianza?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
31. ¿Hay niños que traten mal o agredan a los demás con palabras o acciones?
 a) Muchos b) Algunos c) Muy pocos d) No hay
32. ¿Intervienes cuándo hay conflictos entre los alumnos?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca
33. ¿Solucionas conflictos entre los alumnos?
 a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

IX. Preferencia por las asignaturas.

34. Ordena de acuerdo a tu criterio, cuales son las asignaturas preferidas por los alumnos, pon del 1 al 9: El número 1 a la asignatura que consideres es la favorita, el 2 a la que sigue hasta llegar a la materia que menos les gusta que sería el número 9. Recuerda, no se deben repetir los números.

Asignatura	Orden Jerárquico
Español	
Matemáticas	
Cs. Naturales	
Geografía	
Historia	
Formación Cívica y Ética	
Educación Física	
Educación Artística	
Inglés	

X. Importancia de los valores.

35. Jerarquiza los valores que consideras sean más importantes para ti, ordena del 1 al 15; lee primero todos los valores y luego ve eligiendo entre ellos, el número 1 es el de mayor importancia y el de menor importancia lleva el 15. Recuerda, no se deben repetir los números.

Valores	Orden Jerárquico
Respeto	
Honestidad	
Justicia	
Tolerancia	
Responsabilidad	
Amor	
Trabajo	
Dignidad	
Humildad	
Diálogo	
Generosidad	
Libertad	
Confianza	
Superación	
Identidad	

Gracias por tu gran apoyo