



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

PROGRAMA DE DOCTORADO: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

TÍTULO:

**“TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y
ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL
ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ
(ALMERÍA)”**

AUTOR

JOSE ANTONIO GARCÍA GARCÍA

DIRECTORES:

DRA. D^a. M^a DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ

DR. D. JUAN TORRES GUERRERO

DR. D. FRANCISCO JAVIER ROJAS RUIZ

GRANADA 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Antonio García García
D.L.: GR 1223-2012
ISBN: 978-84-695-1169-5



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	
INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN	1
PRIMERA PARTE	17
MARCO CONCEPTUAL	
CAPITULO I	19
APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS	29
1.1.- LOS VALORES	31
1.1.1.- Conceptualizando el término valor	32
1.1.2.- Características de los valores	33
1.1.3.- Naturaleza de los valores	35
1.1.4.- Jerarquía de valores	37
1.1.5.- Clasificando los valores	39
1.1.5.1.- Valores sociales y personales	39
1.1.5.2.- Valores universales y valores controvertidos	
1.1.6.- Modelos de educación en valores	40
1.1.7.- Técnicas para el desarrollo de valores en la Educación Física y el deporte	41
1.2.- LAS ACTITUDES	42
1.2.1.- Conceptualizando el término actitud	43
1.2.1.- Características de las actitudes	43
1.2.2.- Componentes de las actitudes	44
1.2.3.- Funciones de las actitudes	44
1.3.- LAS NORMAS	46
1.3.1.- Conceptualizando el término norma	46
1.3.2.- Clasificación de las normas	46
2.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS	49
2.1.- EL JUEGO	51

2.1.1.- Conceptualizado el juego	51
2.1.2.- Caracterizando el juego	53
2.1.3.- Clasificando el juego	57
2.1.4.- Tipología del juego motor	60
2.1.5.- El juego motor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria	60
2.1.5.1.- El juego como procedimiento metodológico	60
2.1.5.2.- El juego como contenido	61
2.1.5.2.1.- Los juegos tradicionales	61
2.1.5.2.2.- Los juegos populares y autóctonos	62
2.1.5.2.3.- Los nuevos juegos	63
2.1.5.2.4.- Los juegos alternativos	63
2.1.5.2.5.- Los juegos cooperativos	64
2.2.- EL DEPORTE	65
2.2.1.- Conceptualizando el deporte	66
2.2.2.- Caracterizando el deporte	71
2.2.3.- Clasificando el deporte	72
2.2.4.- Características de los deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la educación primaria	77
2.2.4.1.- Los deportes colectivos en la educación primaria	77
2.2.4.1.1.- Concepto	78
2.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos	80
2.2.4.2.- Los deportes individuales en educación primaria	80
2.2.4.1.1.- Concepto	80
2.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes individuales	81
2.2.4.3.- Los deportes de adversario en educación primaria	82
2.2.4.3.1.- Concepto	82
2.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes de adversario	84
3.- EL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	85
3.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	86
3.1.1.- El juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje	87
3.1.2.- El juego predeportivo: el tránsito del juego al deporte	89

3.1.2.1.- Conceptualizando el juego predeportivo	90
3.1.2.2.- Diferencia entre juego simple, predeporte y deporte	90
3.1.2.3.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo	91
3.1.3.- El deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje	91
3.1.3.1.- El proceso de iniciación deportiva	92
3.1.3.2.- Planteamientos didácticos para la enseñanza del deporte	95
3.1.3.3. - Modelos de enseñanza deportiva.	96
3.2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	99
3.2.1.- Valor del juego como medio educativo	99
3.2.1.1.- Valor educativo del juego.	100
3.2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en Educación Primaria	102
3.2.1.2.1.- Libre o espontánea	102
3.2.1.2.2.- Dirigida	102
3.2.1.2.3.- Los juegos cooperativos	103
3.2.2.- Valor del deporte como medio educativo	104
3.2.2.1.- Educación deportiva	105
3.2.2.2.- Contenidos de la educación deportiva	107
3.2.2.2.1.- Enseñar a practicar y apreciar el deporte	107
3.2.2.2.2.- Enseñar a convivir en sociedad	108
3.2.2.2.3.- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos	108
3.2.2.2.4.- Enseñar la cultura deportiva	108
3.2.2.2.5.- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte	109
3.3.- VALORES A TRANSMITIR DESDE EL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	110
3.3.1.- La transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en la Educación Primaria	112
3.3.2.- Valores presentes en nuestra investigación	117
4.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN	123

FÍSICA

4.1.- LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)	123
4.2.- LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCIA (LEA)	129
4.3.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES, EL JUEGO Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL REAL DECRETO 1513/2006 DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA	134
4.4.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES EN EL DECRETO 230/2007 CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	144
4.5.- LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA ORDEN DE 10 DE AGOSTO DE 2006 POR LA QUE SE DESARROLLA EL CURRÍCULO CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA	146

CAPITULO II	147
ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES RELEVANTES	

1.- LA INVESTIGACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS DESDE EL NUCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS	153
2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES	157
2.1.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRACTICAN DEPORTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	159
2.2.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA	161
2.3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO	163

DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.4.- ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES	164
2.5.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA	166
2.6.- PERFIL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DE SUS PROFESORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS	169
2.7.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA	171
2.8.- EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EL JUEGO COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES, ACTITUDES Y VALORES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	173
2.9.- MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL FÚTBOL: UNA EXPERIENCIA CON ENTRENADORES DE FÚTBOL DE LA COMUNIDAD DE MADRID	177
2.10.- ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA GRANADINA DE LOS MONTES ORIENTALES, Y LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ELLOS	179
2.11.- 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 ESO	183
2.12.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA	185

2.13.- EL VALOR DE LA SALUD EN EL OCIO FÍSICO-DEPORTIVO JUVENIL. ANÁLISIS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS	188
2.14.- MOTIVACIONES DEL ALUMNADO DE 5º y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA, HACIA LA PRÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LA INFLUENCIA QUE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PARTICIPANTES TIENEN EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES	191
2.15.- 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	196
2.16.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO DE GRANADA	200
2.17.- ACTITUDES GENERALES DE LOS NIÑOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA	203
2.18.- 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 DE EDUCACIÓN PRIMARIA	205

SEGUNDA PARTE	209
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	

CAPÍTULO III	211
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	215
1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA	215
1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS	217

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	223
2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	223
2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	224
2.2.1.- Objetivos Generales	224
2.2.2.- Objetivos Específicos	225
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	227
3.1.- TIPOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN	227
3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA	229
3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN	234
3.3.1.- Técnica Cualitativa 1: El Grupo de Discusión	235
3.3.1.1.- Diseño y Desarrollo del Grupo de Discusión	236
3.3.1.2.- Características de nuestro Grupo de Discusión	239
3.3.2.3.- Validez y fiabilidad del grupo de discusión nuestra investigación	240
3.3.2.- Técnica Cualitativa 2: La Entrevista	242
3.3.2.1.- Conceptualizando la entrevista	242
3.3.2.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación	243
3.3.2.3.- Diseño y proceso a seguir en nuestras entrevistas	243
3.3.3.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario	245
3.3.3.1.- Conceptualizando el Cuestionario	245
3.3.3.2.- Revisión Bibliográfica	247
3.3.3.3.- Confección del cuestionario	247
3.3.3.3.1.- Fases en la elaboración del cuestionario	248
3.3.3.4.- Pilotaje del Cuestionario	250
3.3.3.5.- Validez y fiabilidad del cuestionario	251
3.3.3.5.1.- Validez del cuestionario	251
3.3.3.5.2.- Fiabilidad del cuestionario	252
3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	257
3.4.1.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos del cuestionario	257
3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8	260

3. 5.- PROCEDIMIENTO	265
3.5.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado	265
3.5.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado universitario	266
3.5.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Entrevistas personales al profesorado de Educación Física en Educación Primaria.	271

CAPÍTULO IV	279
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO	

1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO	285
I.1.- PERFIL PERSONAL	285
I.2.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL	288
I.3.- PERFIL ESCOLAR	295
2.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	301
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS	355
4.- ANÁLISIS Y DOSCUSIÓN DEL CAMPO IV: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES	417
5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS	467

CAPÍTULO V	489
EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO	

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES	501
1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL (NFI)	503
1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM: (FCM)	504
1.2.1.- De forma implícita (FCI)	504
1.2.2.- De forma Explícita (FCE)	504

1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (FPR)	505
1.3.1.- De manera implícita (FPI)	505
1.3.2.- De manera explícita (FPE)	506
1.4. FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	507
1.4.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal (AUF)	508 509
1.4.2.- Formación vertical/horizontal (FHV)	
1.4.2.1.- Formación vertical (FVE)	509
1.4.2.2.- Formación horizontal	509
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES	511
2.1.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL FUTURO ALUMNADO (FES)	513
2.1.1.- Enseñanza de estrategias al profesorado para trabajar las actitudes y los valores (EEP)	513 514
2.1.2.- Preparación del profesorado para trabajar actitudes y los valores (PRP)	515
2.2.- ESTRATEGIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (EST)	515
2.2.1.- Modelado (MOD)	515
2.2.2.- Refuerzo (REF)	516
2.2.3.- Motivación (MOT)	516
2.2.4.- Trabajo en grupo (ETG)	517
2.2.5.- Control individual (CIN)	517
2.2.6.- Empatía (EMP)	517
2.2.7.- Trabajo cooperativo (TCO)	518
2.2.8.- Reconducir la clase (RCL)	519
2.3.- HERRAMIENTAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (HER)	519
2.3.1.- Trabajo en grupo cooperativo (HTG)	519
2.3.2.- Rol-playing (ROL)	520
2.3.3.- Debate/Asamblea/Puesta en común (DEB)	520
2.3.4.- Reflexión (RFX)	521
2.3.5.- Tutoría (TUT)	521
2.3.6.- Autoevaluación (AEV)	522

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	523
3.1.- APARECE EN LAS PROGRAMACIONES (APR)	526
3.1.1.- En los Documentos oficiales (DOF)	526
3.1.2.- En las Programaciones Didácticas (PDI)	527
3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA PROGRAMACIÓN (ICN)	528
3.2.1.- Mayor importancia a los contenidos conceptuales (ICC)	528
3.2.2.- Mayor importancia a los contenidos procedimentales (ICP)	528
3.2.3.- Mayor importancia a los contenidos actitudinales (ICA)	529
3.2.4.- Igual importancia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (IIC)	529
3.3.- FORMA DE EVALUAR EL ÁMBITO ACTITUDINAL (EAA)	529
3.3.1.- Coevaluación (COE)	530
3.3.2.- Evaluación centrada en el ámbito actitudinal (CAA)	531
3.3.3.- Autoevaluación (AUT)	531
3.4.- PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES EN LA FORMACIÓN INICIAL (PFI)	532
3.4.1.- El clima de clase (CLC)	532
3.4.2.- Proximidad Profesorado-Alumnado (PRX)	533
3.4.3.- Motivación en las clases (MTC)	533
3.4.4.- Participación del alumnado en las clases (PAC)	535
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS	537
4.1.- JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS QUE SE ENSEÑA AL ALUMNADO DE MAGISTERIO (JDE)	539
4.1.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)	540
4.1.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)	540
4.2.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS DENTRO DE JUEGOS Y DEPORTES QUE FAVORECEN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES. (CJD)	541
4.2.1.- Tipología de los Juegos más utilizados (JUE)	541
➤ Juego Cooperativo (JCO)	541

➤ New Games (NWG)	541
➤ Juegos Colectivos de Cooperación-competición (JUC)	542
➤ Juegos de Rol (JRL)	542
➤ Juegos populares y tradicionales (JPT)	543
➤ Cualquier tipo de juego (CTJ)	543
4.2.2.- Tipología de los Deportes más utilizados (DEP)	543
➤ Deporte Competitivo (DCT)	544
➤ Deporte Cooperativo (DCO)	545
➤ Deporte Recreativo (DMC)	546
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS	547
5.1.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES INDIVIDUALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VIN)	551
5.1.1.- Responsabilidad (RED)	551
5.1.2. Autoestima (AUT)	551
5.1.3.- Salud (SAL)	552
5.1.4.- Afán de superación (AFS)	553
5.1.5. Esfuerzo (ESF)	553
5.1.6.- Libertad (LIB)	554
5.2.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES SOCIALES A TRANSMITIR AL ALUMANDO (VSO)	554
5.2.1.- Respeto (RES)	554
5.2.2.- Igualdad /Justicia (IGU)	555
5.2.3.- Colaboración/Cooperación (COO)	556
5.2.4. Compañerismo (COM)	557
5.2.5.- Solidaridad (SOL)	558
5.2.6.- Tolerancia (TOL)	559
5.3.- JERARQUIA DE VALORES QUE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO CONSIDERA FUNDAMENTALES EN LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS (VFF)	559
6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN	562

6.1.- IMPORTANCIA DE LOS DISTINTOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (IAS)	565
6.1.1.- La Familia (FAM)	565
6.1.2.- Los Iguales (IGU)	566
6.2.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (MES)	567
6.2.1.- La escuela y el profesorado (ESC)	567
6.2.2.- Los Medios de Comunicación (MCM)	569
6.2.3.- Otros agentes secundarios de socialización (OTR)	570
6.3.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EL ALUMANDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PTV)	571
6.3.1.- Exceso de protección (SOB)	572
6.3.2.- Déficit actitudinal en el alumnado (PDA)	572
6.3.3.- Distintos niveles de Motivación (DNM)	573
6.3.3.1.- La Motivación en las clases de Educación Física (MEF)	573
6.3.3.2.- Diferencias por género (DXG)	574
7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA	577
7.1.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO (PMU)	580
7.1.1.- Convencimiento personal de la importancia de las actitudes y los valores en la educación (CNP)	581
7.1.2.- Pararse, tomar conciencia (PCM)	581
7.1.3.- Formar en estrategias y herramientas para transmitir los contenidos actitudinales (FEH)	582
7.1.4.- Concienciarse, clarificar y actuar (CCA)	582
7.1.5.- Visualizar la futura salida profesional (FSP)	583
7.1.6.- Formar en estrategias de motivación (SRM)	584
7.2.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PEP)	585
7.2.1.- Establecer una programación didáctica desde los valores y las actitudes (CJP)	585
7.2.2.- Campañas escolares sobre los juegos y actividades deportivas orientados a la salud y como transmisores de actitudes y valores (CME)	586

CAPITULO VI **589**
EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS	601
1.1.- TIEMPO DEDICADO A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (TDD)	604
1.1.1.- Más tiempo que a otro bloque de contenidos (MAT)	604
1.1.2. El mismo tiempo que a otro bloque de contenido (MIT)	605
1.1.3.- Menos tiempo que a otro bloque de contenidos (MET)	605
1.1.4. El tiempo dependerá del alumnado (DAT)	605
1.2.- UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (JAD)	606
1.2.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)	606
1.2.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)	607
1.3.- TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (JYD)	607
1.3.1.- Tipología de los Juegos (JUE)	607
1.3.2.- Tipología de los deportes (DEP)	608
1.4.- SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (PDP)	611
1.4.1.- Programación de los deportes por cursos o por ciclos (PCC)	612
1.4.1.1.- Por cursos (XCU)	512
1.4.1.2.- Por ciclos (XCI)	612
1.4.2.- Proceso de transmisión de las reglas (REG)	613
1.4.3.- Transmisión de los valores a través de los deportes (TVD)	615
1.5.- VALORES DESARROLLADOS EN LA ENSEÑANZA DE JUEGOS Y DEPORTES (VED)	618
1.5.1.- Valores que el profesorado de Educación Física considera que desarrolla (VDP)	618
1.5.1.1.- Valores individuales (VIN)	618
1.5.1.2.- Valores sociales (VSO)	619

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ACTITUDES, VALORES Y HÁBITOS QUE EL PROFESORADO TRANSMITE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS	621
2.1.- JERARQUIA DE VALORES QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESARROLLA EN SUS SESIONES (JER)	624
2.1.1.- Respeto (RES)	628
2.1.2.- Cooperación/Colaboración (COO)	628
2.1.3.- Compañerismo (COM)	629
2.1.4.- Solidaridad (SCO)	630
2.1.5.- Mejora su salud (MSA)	630
2.1.6.- Deportividad, juego limpio, educación para la paz (PAZ)	631
2.1.7.- Responsabilidad (RSP)	631
2.1.8.- Mejora de su autoestima, autoconcepto (MAC)	632
2.1.9.- Igualdad (IGP)	633
2.1.10.- Libertad de actuar y tomar decisiones (LDE)	634
2.2.- HÁBITOS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INTENTA FOMENTAR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (HTP)	635
2.2.1.- Hábitos de alimentación, higiene, y posturales (HAP)	635
2.2.2.- Hábito de realizar calentamiento y relajación (HCR)	636
2.2.3.- Esfuerzos y Descansos (HDE)	636
2.2.4.- Uso de ropa y calzado adecuado (URC)	637
2.2.5.- Actividad física y ocupación del tiempo libre (OTL)	637
2.3.- ESTRATEGIAS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZA PARA QUE EL ALUMNADO SEA RESPONSABLE Y AUTÓNOMO (HPA)	638
2.3.1.- Responsables del Material (MAT)	639
2.3.2.- Dirigiendo el Calentamiento y vuelta a la calma (CVC)	639
2.3.3.- Explicando los juegos (EXJ)	640
2.3.4.- Actuando como Ayudantes (AYU)	641
2.3.5.- Utilizando la Enseñanza recíproca (ERP)	641
2.3.6.- Asumiendo el rol de árbitro (ARA)	642
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	645
3.1.- LA PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS (UDS)	649
3.1.1.- Duración de las Unidades Didácticas (DUD)	649
3.1.1.1.- Organización Temporal (TEM)	649
3.1.1.2.- Por sesiones (PSE)	649

3.1.2.- Distribución de los contenidos teóricos (DTE)	650
3.1.2.1.- En sesiones independientes (SIN)	651
3.1.2.2.- En las sesiones de practica (SPR)	651
3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA EVALUACIÓN (ICE)	652
3.2.1.- Mayor valoración a los contenidos actitudinales (MCA)	653
3.2.2.- Mayor valoración a los contenidos procedimentales (MCP)	654
3.2.3.- Menor valoración a los contenidos conceptuales (MCC)	654
3.2.4.- La misma valoración a todos los contenidos (IVC)	654
3.2.5.- Valoración en función de los contenidos de la Unidad Didáctica (VUD)	655
3.3.- LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (INF)	655
3.3.1.- Teoría (TEO)	655
3.3.2.- En la clase práctica (CPR)	656
3.4.- ESPACIO-TIEMPO DE LA COMUNICACIÓN (MCO)	656
3.4.1.- Unidad didáctica (UDI)	656
3.4.1.1.- Aula (AUL)	656
3.4.1.2.- En la sesión práctica (SPR)	657
3.4.2.- Información inicial y durante (IIN)	657
3.5.2.- Retroalimentación (RTR)	658
3.4.4.- Información final (IFN)	659
3.4.5.- Información individual o grupal (ING)	660
3.4.5.1.- Individual (INV)	660
3.4.5.2.- Grupal (GRU)	661
3.4.5.3.- Individual/Grupal (IYG)	661
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE, LA MOTIVACIÓN Y PREFERENCIAS SOBRE LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (CMP)	663
4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)	665
4.1.1.- Clima de la clase positivo (CCP)	665
4.1.2.- Nivel de conflictividad en las clases (NCC)	666
4.1.3.- Valores que necesita desarrollar el alumnado para mejorar el clima de la clase (VDR)	668
4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES (MAL)	669
4.2.1.- Motivación hacia la práctica de las actividades de Educación Física (MDC)	669

4.2.2.- Alumnado que rechaza la actividad física (ARH)	671
4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)	671
4.2.3.1.- Aspectos positivos (PPO)	671
4.2.3.2.- Aspectos negativos (PNE)	673
4.2.4.- Contenidos de Educación Física más motivantes (CMM)	674
4.2.4.1.- Alumnos (ALO)	676
4.2.4.2.- Alumnas (ALA)	676
4.3.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (PRE)	677
4.3.1.- Juegos (JUG)	677
4.3.2.- Deportes (DPT)	678
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ACTITUDES Y VALORES	683
5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA (FIP)	685
5.1.1.- Ninguna formación inicial (NFI)	685
5.1.2.- Formación inicial recibida a través del profesorado universitario (FPR)	685
5.1.2.1.- De manera implícita (FPI)	685
5.1.2.2.- De manera explícita (FPE)	686
5.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	687
5.2.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal (AUF)	688
5.2.2.- Formación vertical/horizontal (FHV)	688
5.2.2.1.- Formación vertical (FVE)	688
5.2.2.2.- Formación horizontal (FHO)	689
5.3.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL ALUMNADO (FES)	680
5.4.- COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CPR)	691
5.4.1.- Competencia suficiente (CSF)	692
5.4.2.- Competencia mejorable (CMJ)	682
6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA	695

6.1.- PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PMG)	697
6.1.1.- Creación de una asignatura (CRA)	697
6.1.2.- Parte de todas las asignaturas (PTA)	698
6.1.3.- Presente en las prácticas del alumnado universitario (POE)	699
6.1.4.- Coordinación de los agentes sociales (CAS)	699
6.1.5.- Plan Bolonia (PLB)	699
6.2.- PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA A SU ALUMNADO DE TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PEF)	700
6.2.1.- Creer en los valores y llevarlos a la práctica (PRA)	700
6.2.2.- Colaboración familias-equipo docente (FED)	701
6.2.3.- Presencia en los niveles de concreción y elementos curriculares (PPR)	701
6.2.4.- Concienciación para socializar e integrar (CSI)	702
6.2.5.- Comunicación y conocimiento (CYC)	702
6.2.6.- Reflexión en la acción (PYR)	703

CAPÍTULO VII **705**

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS PRACTICADAS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FISICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA.	715
1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria en la comarca de Los Vélez.	715
1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la muestra	715

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado	715
1.1.3.- Perfil familiar y social del alumnado	716
1.1.3.1.- Actividad laboral del padre y de la madre del alumnado	716 716
1.1.3.2.- Actividad deportiva del entorno del alumnado	718
1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.	721
1.2.1.- Tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria	723
1.2.1.1.- Tipología de los Juegos que se enseñan al alumnado	723
1.2.1.2.- Tipología de los Deportes que se enseñan al alumnado	726
1.2.1.2.1.- Deportes colectivos	726
1.2.1.2.2.- Deportes Individuales	728
1.2.1.2.3.- Deportes de adversario	730
1.2.1.2.4.- Deportes alternativos	730
1.2.1.2.5.- Deportes en el medio natural	731
1.2.2.- Preferencias y motivaciones hacia los juegos y las modalidades deportivas	731
1.2.2.1.- Preferencias de práctica en los Juegos	731
1.2.2.2.- Preferencia de práctica en los Deportes	732
1.3.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.	737
1.3.1.- Concepciones del alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores	738
1.3.2.- Valores y actitudes que el alumnado de Educación	744

Primaria considera que tiene adquiridos a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

1.4.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.	749
1.4.1.- Hábitos de salud adquiridos por el alumnado	750
1.4.2.- Ocupación del tiempo libre a través de la practica de de juegos y actividades deportivas	751
1.4.3.- Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores	752
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	755
2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de Educación Primaria de los elementos del currículum, en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y actividades deportivas como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.	755
2.1.1. - Tratamiento que se realiza de la programación	757
2.1.2.- Tratamiento que se realiza de los contenidos	760
2.1.2.1.- Prioridad e importancia en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	760
2.1.2.2.- Teoría y práctica	761
2.1.3.- Tratamiento que se realiza en la metodología	762
2.1.3.1.- Estrategias participativas y de organización para que el alumnado adquiera actitudes y valores.	762
2.1.3.2.- Estrategias y herramientas que favorecen la reflexión y la creatividad	764
2.1.3.3.- La información proporcionada es clara y de	765

calidad	
2.1.3.4.- Orientación y transmisión de la información	766
2.1.4.- Tratamiento que se realiza en la evaluación	767
2.1.4.1.- Importancia en la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	767
2.1.4.2.- ¿Qué y cómo se evalúa?	768
2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Conocer el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.	773
2.2.1.- El Clima de clase	775
2.2.2.- La relación profesorado-alumnado	776
2.2.3.- Relaciones entre el alumnado	778
2.2.4.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física	779
2.2.5.- La Motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes junto con sus preferencias	780
2.2.6.- Alumnado desmotivado por la actividad física	782
3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C. ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS.	785
3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 7: Conocer la percepción del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.	785
3.1.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial	786
3.1.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente	788
3.1.2.1.- Estrategias de autoformación	789

3.1.2.2.- Experiencia docente	790
3.1.2.3.- Formación permanente vertical	791
3.1.2.4.- Formación permanente horizontal	792
3.1.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de estrategias y herramientas para transmitir actitudes y valores	794
3.1.3.1.- Insuficientes conocimientos proporcionados en la formación inicial	794
3.1.3.2.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de estrategias para transmitir actitudes y valores	795
3.1.3.2.1.- Modelado	795
3.1.3.2.2.- Refuerzo	796
3.1.3.2.3.- Potenciación de la Motivación intrínseca	796
3.1.3.2.4.- Trabajo en grupo cooperativo	797
3.1.3.2.5.- Tutoría presencial y virtual	797
3.1.3.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de técnicas y herramientas para transmitir actitudes y valores	798
3.1.3.3.1.- Rol-playing	798
3.1.3.3.2.- Debate/Asamblea/Puesta en común	798
3.1.3.3.3.- Reflexión	798
3.1.3.3.4.- Asunción de responsabilidades	799
3.2.- INTEGRACIÓN METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de educación física en Educación Primaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.	803
3.2.1.- Propuestas para la familia	804
3.2.2.- Propuestas para la escuela	805
3.2.3.- Propuesta para el profesorado de Educación Física	807
3.2.4.- Propuestas para las instituciones	808
3.2.5.- Propuestas para los medios de comunicación	810

TERCERA PARTE	813
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	
CAPÍTULO VIII	815
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)	819
1.1.- FORTALEZAS	822
1.2.- DEBILIDADES	823
1.3.- OPORTUNIDADES	824
1.4.- AMENAZAS	825
2.- CONCLUSIONES	827
3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	843
3.1.- SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	843
3.2.- POSIBILIDADES DE APLICACIÓN PRÁCTICA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	843
4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	845
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	849
ANEXOS	897

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN
JUSTIFICACIÓN

SUMARIO DE LA INTRODUCCIÓN

1.- JUSTIFICACIÓN

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

1. JUSTIFICACIÓN

Valor es aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo. El valor es todo bien encerrado en las cosas, descubierto con mi inteligencia, deseado y querido por mi voluntad. Los valores dignifican y acompañan la existencia de cualquier ser humano.
P. SANDINO (2009).

La sociedad actual, que se ha venido a denominar sociedad de las tecnologías de la información y comunicación. Donde los ordenadores, teléfonos móviles, internet,..., ha propiciado una forma de comunicación de las personas distinta, sin contacto directo entre ellas. Estos avances tecnológicos a llevada a un proceso de deshumanización, donde no se manifiestan los sentimientos y las emociones. Y en esta línea también se ha perdido algunos valores, o se han dejado de transmitir, de ahí la importancia que suscita hoy en día la Educación en Valores.

Valdemoros San Emeterio (2010) en una reflexión sobre los valores en la sociedad actual nos expone que:

... estamos inmersos en una sociedad en la que ciertos valores, tales como la competitividad insana, la obsesión por ser los mejores y triunfar a cualquier precio, el afán materialista y el consumo como símbolo de prestigio social, entre otros, se ha convertido en parámetros válidos que nos empujan a comportarnos de un modo en el que la ética queda en muchas ocasiones relegada. Es una cuestión que, evidentemente, se refleja en el ámbito físico deportivo y que puede tener implicaciones educativas importantes dado que algunos valores dominantes, caso de la competitividad insana –que desvirtúa las relaciones personales-, la obsesión por la victoria –que desemboca en la ausencia de juego limpio y deja fuera a los “menos válidos”, llevando implícito el abandono de la práctica deportiva-, el interés económico exclusivo –que olvida, en ocasiones el lado humano del deportista-, entre otros, pueden no coincidir con el ideal jerárquico axiológico en el que se destacan el juego limpio, el fomento de las relaciones personales positivas, la cooperación, el afán de superación y el esfuerzo personal y grupal.

Gutiérrez Sanmartín (2003: 30) nos dice que hemos llegado a la sociedad tecnológica en la que:

“...el hombre contemporáneo ha descubierto una axiología ligada al proceso científico-tecnológico, en la que los valores más estrechamente humanos van siendo sustituidos por la eficacia, eficiencia, progreso, éxito...”

González Lozano (2011: 11) nos habla de la importancia de los valores para la convivencia, y comenta:

“La sociedad actual está pidiendo a la educación un esfuerzo por transmitir los valores necesarios para una auténtica convivencia armónica en paz y tolerancia.”

La vigencia que tienen hoy en día los valores en la educación, como nos dice Jiménez Martín (2008: 19):

“Los valores constituyen un tema de máxima actualidad en nuestra sociedad presentándose como una realidad dialéctica de manifestaciones morales positivas y negativas.”

No solo es un tema de actual, si no necesario, por la falta de valores en los jóvenes de hoy. A este respecto Valdemoros San Emeterio (2010: 13) indica que:

Es habitual escuchar expresiones tales como los jóvenes soportan carestía en valores, que han perdido las buenas formas en la convivencia con los demás, que no se preocupan por nada ni de nadie, que no saben lo que quieren, que no respetan, que existe cada vez mayor crispación en lo que a la resolución de conflictos se refiere y que no toleran las frustraciones porque se han acostumbrado a encontrarse con todo hecho y solucionado,...

Coincidimos con la opinión de Collado (2005), Vílchez (2007), Marín (2007), Torres Campos (2008) y Posadas (2009), en que cada vez se hace más necesaria una orientación en una Educación en Valores adecuada a la sociedad en la que vivimos. Por ello, es necesario y fundamental contar con el centro educativo y todos sus responsables.

Es necesario realizar un adecuado análisis para clarificar los principales aspectos e iniciativas que deben tomar todos los agentes educativos en referencia a la educación en valores durante la actividades escolares y extraescolares, para que nuestro alumnado adquiera esos valores que repercutirán en su desarrollo integral, así como la consecución de una sociedad más equitativa.

Por un lado, los cambios sociales de las últimas décadas han condicionado la forma de educar a los niños y niñas. Las familias dan a sus hijos e hijas todo lo que ellos no han tenido, con buena intención, pero sin control y de manera desmedida.

Ante los cambios sociales que se están produciendo en nuestra sociedad, Escámez (1996) dice que estamos en un momento de desorden en valores y nos afirma que:

“...las instituciones educativas, principalmente la escuela, deben plantearse, en una época de confusión valoral, ayudar a los jóvenes a identificar y clarificar sus propios valores para que tomen decisiones auténticamente suyas”.

Por otro lado, el sistema educativo ha tenido una serie de cambios esenciales en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías, recursos didácticos y evaluación. Donde el recorrido de la legislación educativa parte de la Ley General de Educación (LGE, 1970), posteriormente la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), a continuación la Ley de Orgánica de Calidad de Educación (LOCE) y, en la actualidad, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); que han tratado adecuarse a la sociedad y cubrir la necesidades del alumnado actual. En los últimos años se han producido demasiados cambios, como es el caso de la LOCE, no le han dado tiempo a desarrollarse, y ha sido sustituida por otra, LOE.

Todo esto ha hecho que se produzcan una falta de actitudes y valores en el alumnado actual. Las actitudes y valores que traían hace unos años, y en los centros educativos se producía un refuerzo de estos. Actualmente se presenta en el alumnado una carencia de los mismos; que desde el ámbito que nos compete, como es el de las instituciones educativas debemos abordar y buscar soluciones para una mejor y más adecuada transmisión de actitudes y valores.

Desde el campo de la docencia se ha insistido en varios valores, como nos dice Gutiérrez Sanmartín (1995: 57), que expone que:

Los profesores siguen prestando especial atención al trabajo en equipo, la cooperación y el respeto, que son los elementos que guardan mayor correspondencia con el constructo de responsabilidad social, la cual es un objetivo curricular al que algunos educadores atribuyen una construcción directa en el éxito de los estudiantes mediante la socialización, la convivencia y la resolución de problemas.

Aunque no debemos centrarnos solo en esos, si no que debemos ampliar el abanico de valores a transmitir.

Una de las aportaciones más importantes de los recientes diseños educativos es la introducción de las temáticas transversales, con la finalidad de enriquecer la formación de las personas con las nuevas demandas que surgen

de una sociedad cambiante. La Educación Física puede desempeñar un papel importante en la transmisión y adquisición de valores y actitudes del alumnado para construir una sociedad donde puedan ser ellos mismos y convivir con los demás.

Educación no es sólo instruir o transmitir conocimientos, además es integrar a la persona en una cultura que tiene una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes y unas formas de vida, pero no debería ser en esta o aquella cultura donde se integre, sino en la humana y universal (Camps, 1998).

Es evidente que la transmisión y adquisición de actitudes y valores abarca múltiples facetas del ser humano, donde el sistema educativo no llega a todas, pero sí tiene influencia. Y esto, es lo que motiva a acometer un estudio de las actitudes y valores:

- Numerosos profesionales (pedagogos, sociólogos, profesores de Educación Física,...) destacan el valor educativo que tiene los juegos y las actividades deportivas en el desarrollo personal y social del alumnado.
- La práctica de juegos y actividades deportivas puede ser una herramienta idónea para promover valores positivos, como respeto, responsabilidad, autoestima, compañerismo, esfuerzo, cooperación, entre otros muchos que podrían mencionarse. Valores que apoyaran el desarrollo integral del alumnado.
- El alumnado del 10-12 años está en una etapa caracterizada por cambios físicos, sociales y emocionales, donde suele manifestar unas actitudes negativas, que hay que encauzar desde la escuela con la colaboración de los demás agentes de socialización (familia, iguales, medios de comunicación,...).
- Nos encontramos con una realidad social donde conviven diferentes culturas, donde la interacción entre ellas no es la adecuada. La práctica de juegos y actividades deportivas en el tiempo libre y de ocio es una forma de comunicación, que favorece la convivencia y la proliferación de valores y actitudes positivas.
- A partir del conocimiento de las actitudes y valores del alumnado, del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria, estaremos en disposición de establecer propuestas para la mejora de la transmisión y adquisición de las actitudes y valores.

Jiménez Martín (2008: 59) manifiesta dos aspectos respecto a la educación de los valores:

1. Los valores no se promocionan por el simple hecho de la práctica deportiva; tan sólo se ponen de manifiesto aquellos que ya estaban afirmados en la persona que la realiza.

2. Para que verdaderamente se dé una educación en valores es necesario establecer una metodología precisa con unos estudios concretos, unas actividades y estrategias prácticas que los hagan operativos y unas técnicas de evaluación adecuadas que nos permitan confirmar si se ha producido una mejora en los valores y actitudes de los alumnos tras nuestra intervención.

No transmitiremos los valores, simplemente porque pongamos en práctica juegos y actividades deportivas, sino que debe haber una intencionalidad de trasladar esos valores y actitudes al alumnado.

El estilo de vida de las personas, las formas de vivir que adoptan individual y colectivamente, sus quehaceres, sus hábitos, etc. Todas nuestras acciones están impregnadas de unos valores y actitudes. Las actitudes y valores no son innatos, se adquieren, se aprenden, se modifican y maduran.

En este trabajo se elige el bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas por ser uno de los más adecuados para trabajar los valores y actitudes, porque se realizan actividades donde se fomenta la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes enfocadas a la solidaridad, la cooperación y la no discriminación. Este núcleo de contenidos está más relacionado con la **educación en valores**.

Los **Objetivos Generales** que hemos pretendido alcanzar en esta investigación son:

A. CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS PRACTICADAS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FISICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA.

B. ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL

PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

C. ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS.

Junto a estos objetivos generales y asociados a los mismos hemos pretendido conseguir los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria en la Comarca de los Vélez.
2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.
3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de educación física de educación primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.
4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.
5. Analizar el tratamiento que se realiza en la universidad y en los centros de educación primaria de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y actividades deportivas como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.
6. Conocer el clima de clase en educación física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.

7. Conocer la percepción del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.

8. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de educación física en Educación Primaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

Teniendo en cuenta las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243) esta investigación podemos considerarla descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo se centra en la recogida y análisis de información, para interpretar la realidad tratada. Es una forma de investigación social, donde se triangula desde un paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa, para abarcar todos los aspectos del problema planteado y obtener un resultado de este.

Best (1970) nos dice que la investigación descriptiva es la que:

“...se ocupa de analizar las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista y actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos observados o de las tendencias que subyacen”.

El Diseño de Investigación se ha desarrollado en las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y pasación del Cuestionario al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado experto universitario en Juegos y Deportes.
5ª Fase	ENTREVISTAS PERSONALES al profesorado de Educación Física de la comarca de Los Vélez
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.

El contexto de la investigación, donde se ha desarrollado la investigación, ha sido en la provincia del Almería; en su parte más septentrional, donde se encuentra la **Comarca de los Vélez**. Está formada por los pueblos de Vélez Blanco, Vélez Rubio, María y Chirivel; limitando al Norte y al Este con la provincia de Murcia y al Oeste con la de Granada.

La población elegida es el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de los centros educativos de la Comarca de los Vélez. El grupo está formado por 191 alumnos y alumnas de 10 y 11 años mayoritariamente, de los cuales 91 son chicas y 100 chicos. Se ha incluido a toda la población de 5º y 6º curso. Los centros educativos de esta zona son públicos.

En cuanto a la muestra cualitativa, hay que decir que ha participado profesorado experto que imparte sus clases en distintas universidades, un total de 8 personas. Así como 12 maestros y maestras de Educación Física de la Educación Primaria.

Las **técnicas e instrumentos de recogida de la información** que hemos utilizado a lo largo del proceso, formando parte de nuestra metodología, integra técnicas cuantitativas como el cuestionario para el alumnado; y técnicas cualitativas como es el Grupo de Discusión con expertos (profesorado universitario que ha impartido o imparten asignaturas relacionadas con juegos y deportes y/o ha estado relacionada con la Educación Física en la Educación Primaria) y entrevista personal (realizada a maestros y maestras de Educación Física de Educación Primaria que han trabajado o trabajan en la Comarca de los Vélez). Estas técnicas han sido utilizadas para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

Al iniciar esta investigación, decidimos usar el **cuestionario** como instrumento de producción de información, con la pretensión de explorar de forma sistemática y ordenada, los pensamientos, ideas, creencias, motivaciones y hábitos desarrollados por el alumnado. Este tipo de instrumentos suele ser aceptado por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996: 291).

Para la realización de las preguntas hemos seguido las pautas recomendadas por Spradley (1979) y Buendía Eisman (1992) en relación con la naturaleza del contenido y la clasificación de las cuestiones.

El cuestionario usado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, distribuidas en cuatro campos, con la intención de que sean más exhaustivas las respuestas obtenidas. El cuestionario base utilizado ha sido el propuesto por Posadas (2009), validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991), Barrientos Borg (2001) y Palomares (2003) y modificado por el grupo de expertos.

Para la confección y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.
2. Elaboración / reestructuración del cuestionario
3. Pilotaje del mismo.

El Grupo de Discusión, nos menciona Del Rincón y cols. (1995: 318) que: “...los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo “. Es una técnica cualitativa, dónde se parte de una línea argumental dirigida por un moderador y orientada a un grupo de personas que van a debatir sobre el tema propuesto. Nuestro Grupo de Discusión lo componen profesorado universitario experto en la temática de juegos y deportes, así como en educación en valores, formado por 8 personas.

Las **entrevistas personales** a maestros y maestras de Educación Física de la Educación Primaria de los centros donde se ha pasado el cuestionario, nos dan otra visión sobre los mismos aspectos preguntados al alumnado de la zona. En total se han realizado 12 entrevistas (7 profesores y 5 profesoras, con edades comprendidas entre 25 y 58 años).

Los instrumentos usados para el tratamiento de la información han sido los siguientes:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. Asimismo, se ha procedido al análisis de las entrevistas personales a maestros y maestras de Educación Física.
- Los datos obtenidos del cuestionario se registraron en la hoja de cálculo Excel y se analizaron con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 19 para Windows.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto de Denzin y Lincoln (2000) denominan modelo de triangulación, de esta forma estemos más seguros de los resultados obtenidos, si utilizamos distintas técnicas de recogida de datos, debido a que cada una de ellas tiene sus ventajas e inconvenientes.

Cowman (1993) señala la triangulación como: *“la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga”*.

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

Para que se dé esta transmisión de valores son de vital importancia la calidad de las relaciones con las personas significativas en su vida, sus padres, hermanos, parientes y posteriormente amigos y maestros. Es además indispensable el modelo y ejemplo que estas personas significativas muestren al niño, para que se dé una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
CRISTINA COU (2008).

La organización estructural de nuestro trabajo de investigación está dividida en tres partes generales:

- 1.- La Primera Parte está dedicada al Marco Conceptual.
- 2.- La Segunda Parte describe el Desarrollo de la Investigación de Campo propiamente dicha.
- 3.- Y la Tercera Parte donde se presentan las Conclusiones y Perspectivas de Futuro de este estudio.

La **PRIMERA PARTE** incluye el Marco Conceptual, que a su vez consta de dos capítulos. El **Capítulo I**, está dedicado a una aproximación a los conceptos básicos de la investigación. Donde se trata de examinar y aclarar los aspectos conceptuales considerados vitales, ya que es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que contiene nuestro trabajo. Este capítulo está dividido en cuatro apartados: en el primero se tratan los conceptos relacionados con la educación en valores, actitudes y normas. En el segundo apartado se conceptualiza el juego y el deporte como actividades físicas organizadas y como medio educativo. En el tercer apartado se trata el juego y las actividades deportivas en la Educación Primar apartado cuarto, se ve reflejada la relación de la legislación educativa con el campo de nuestro estudio.

El **Capítulo II**, está dedicado a establecer el estado de la cuestión, y se centra en los diferentes estudios e investigaciones relevantes relacionadas con la presente, donde se reflejan los resultados y conclusiones obtenidas por estos.

La **SEGUNDA PARTE** desarrolla la investigación de campo, desplegada en los siguientes capítulos:

El **Capítulo III**, dedicado a la metodología de la investigación, en el que se realiza el Planteamiento del Problema, se formulan los objetivos de la investigación y se expone el diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el **Capítulo IV**, se efectúa un análisis descriptivo, interpretativo, comparativo y discursivo de los resultados del cuestionario realizado por el alumnado de tercer ciclo de la Comarca de los Vélez. El cuestionario está dividido en 5 campos, que son los siguientes:

Campo 1. Datos identificativos del alumnado.

Campo 2. Los juegos y deportes en las clases.

Campo 3. Preferencias y motivaciones hacia los juegos y actividades deportivas.

Campo 4. Juegos y deportes fuera del colegio y educación en valores

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos*. Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.

- *Análisis Comparativo*. El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, exponiendo aquellos ítems que presentaban significatividad estadística en el análisis comparativo por género (chicos y chicas) y por grupo (5º y 6º curso de Educación Primaria).

- *Análisis de Correspondencias*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas.

En el **Capítulo V**, al que hemos llamado Evidencias Cualitativas I, examinamos las Evidencias obtenidas del análisis y discusión de la información recogida del Grupo de Discusión, realizado con profesorado universitario.

En el **Capítulo VI**, al que hemos llamado Evidencias Cualitativas II, efectuamos un análisis y discusión de las entrevistas realizadas al profesorado de Educación Física.

En el **Capítulo VII**, se dedica a la triangulación metodológica, en la que se integran evidencias cuantitativas y cualitativas. En este capítulo tratamos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica. Se hace una discusión de los resultados obtenidos comparando los datos cuantitativos con los cualitativos que a nuestro juicio son los más destacados o relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados se han comprobado por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (Cuestionario) y por las técnicas cualitativas (Grupo de Discusión y Entrevistas).

En la **TERCERA PARTE** se determinan las Conclusiones y Perspectivas de Futuro de esta investigación. Se compone de un único capítulo, el **Capítulo VIII**, donde se realiza un análisis del trabajo a través de la estrategia DAFO, se muestran las conclusiones generales y específicas a las que se ha llegado y donde se manifiestan las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. También se incluye un apartado de implicaciones didácticas que pueden derivarse tras la realización de este estudio.

Como final, se añade un apartado específico dedicado a la **BIBLIOGRAFÍA** utilizada y consultada en la realización de este trabajo de investigación. También se incluye el apartado de **ANEXOS**, en los que se incorporan el cuestionario utilizado con el alumnado, el protocolo y la información recabada del Grupo de Discusión y la información de las entrevistas al profesorado de Educación Física.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

1.1.- LOS VALORES

- 1.1.1.- Conceptualizando el término valor
- 1.1.2.- Características de los valores
- 1.1.3.- Naturaleza de los valores
- 1.1.4.- Jerarquía de valores
 - 1.1.5.1.- Valores sociales y personales
 - 1.1.5.2.- Valores universales y valores controvertidos
- 1.1.6.- Modelos de educación en valores
- 1.1.7.- Técnicas para el desarrollo de valores en la educación física y el deporte

1.2.- LAS ACTITUDES

- 1.2.1.- Conceptualizando el término actitud
- 1.2.1.- Características de las actitudes
- 1.2.2.- Componentes de las actitudes
- 1.2.3.- Funciones de las actitudes

1.3.- LAS NORMAS

- 1.3.1.- Conceptualizando el término norma
- 1.3.2.- Clasificación de las normas

2.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

2.1.- EL JUEGO

- 2.1.1.- Conceptualizado el juego
- 2.1.2.- Caracterizando el juego
- 2.1.3.- Clasificando el juego
 - 2.1.3.1.- Clasificación de juego en general
 - 2.1.3.2.- Clasificación del juego desde una perspectiva global
- 2.1.4.- Tipología del juego motor

2.1.5.- El juego motor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria

2.1.5.1.- El juego como procedimiento metodológico

2.1.5.2.- El juego como contenido

2.1.5.2.1.- Los juegos tradicionales

2.1.5.2.2.- Los juegos populares y autóctonos

2.1.5.2.3.- Los nuevos juegos

2.1.5.2.4.- Los juegos alternativos

2.1.5.2.5.- Los juegos cooperativos

2.2.- EL DEPORTE

2.2.1.- Conceptualizando el deporte

2.2.2.- Caracterizando el deporte

2.2.3.- Clasificando el deporte

2.2.4.- Características de los deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Primaria

2.2.4.1.- Los deportes colectivos en la Educación Primaria

2.2.4.1.1.- Concepto

2.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos

2.2.4.2.- Los deportes individuales en Educación Primaria

2.2.4.1.1.- Concepto

2.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes individuales

2.2.4.3.- Los deportes de adversario en educación primaria

2.2.4.3.1.- Concepto

2.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes de adversario

3.- EL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1.1.- El juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje

3.1.2.- El juego predeportivo: el tránsito del juego al deporte

3.1.2.1.- Conceptualizando el juego predeportivo

3.1.2.2.- Diferencia entre juego simple, predeporte y deporte

3.1.2.3.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo

- 3.1.3.- El deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 3.1.3.1.- El proceso de iniciación deportiva
 - 3.1.3.2.- Planteamientos didácticos para la enseñanza del deporte
 - 3.1.3.3. - Modelos de enseñanza deportiva.

3.2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- 3.2.1.- Valor del juego como medio educativo
 - 3.2.1.1.- Valor educativo del juego.
 - 3.2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en educación primaria
 - 3.2.1.2.1.- Libre o espontánea
 - 3.2.1.2.2.- Dirigida
 - 3.2.1.2.3.- Los juegos cooperativos
- 3.2.2.- Valor del deporte como medio educativo
 - 3.2.2.1.- Educación deportiva
 - 3.2.2.2.- Contenidos de la educación deportiva
 - 3.2.2.2.1.- Enseñar a practicar y apreciar el deporte
 - 3.2.2.2.2.- Enseñar a convivir en sociedad
 - 3.2.2.2.3.- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos
 - 3.2.2.2.4.- Enseñar la cultura deportiva
 - 3.2.2.2.5.- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte

3.3.- VALORES A TRANSMITIR DESDE EL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- 3.3.1.- La transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en la Educación Primaria
- 3.3.2.- Valores presentes en nuestra investigación

4.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.1.- LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

4.2.- LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCIA (LEA)

4.3.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES, EL JUEGO Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL REAL DECRETO 1513/2006 DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

4.4.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES EN EL DECRETO 230/2007 CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.5.- LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA ORDEN DE 10 DE AGOSTO DE 2006 POR LA QUE SE DESARROLLA EL CURRÍCULO CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

... sólo admite un tipo de profesor. Éste será aquel que busca la formación de sus alumnos o jugadores desde una perspectiva educativa. Pondrá en práctica un deporte con unas características educativas determinadas, diseñará una programación teniendo en cuenta los valores que se pueden plantear, realizará propuestas específicas y se formará convenientemente para ello.
F. J. GIMÉNEZ y E. CASTILLO (2003).

En este capítulo se pretende establecer una delimitación y clarificación de los conceptos principales y de mayor influencia en nuestra investigación, como son los valores, las actitudes, el juego, el deporte,...

En primer lugar se hará referencia a los conceptos de valor, actitud y norma, tal y como la han definido numerosos autores.

Se continuará clarificando otras nociones fundamentales, tales como las referentes a la educación y los valores, términos inherentes el uno en el otro, además de estar relacionados son objeto de preocupación para el desarrollo integral de la persona.

Asimismo, se exponen los juegos y deportes, sus conceptos, características y clasificaciones.

A continuación se tratan los juegos y deportes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su valor como medio educativo, así como los valores estudiados.

Seguidamente se realiza un estudio de la legislación educativa buscando la presencia de valores y actitudes, insistiendo en el área de Educación Física.

1.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

“El ser verdadero, es decir, las Ideas, poseen la máxima dignidad y son por ello eminentemente valiosas; decir que algo es y que algo vale es, pues, en este caso decir aproximadamente lo mismo”.

PLATÓN.

La sociedad actual cambia, y el sistema educativo, al estar inmerso es esta también debe hacerlo, no puede evadirse de la realidad.

En los últimos años se está centrando la educación en torno al ámbito axiológico. Tomando como núcleo de análisis y discusión los valores, más concretamente la educación en valores, y este posicionamiento ha suscitado varios interrogantes: *¿qué postura debe tomar el ámbito escolar?, ¿qué valores se deben transmitir al alumnado?, ¿cómo deben transmitirse esos valores?, ¿los docentes actuales tienen valores?, ¿es posible educar esos valores?...*

En esta investigación se pretende un acercamiento a las actitudes y valores para dar respuesta a las diversas interrogantes que nos surgen. Para ello, es preciso fijar un marco conceptual y a partir de ahí estudiar los aspectos que dan soluciones a estas preguntas.

En la línea que nos ocupa, pero hace unas décadas, en la Constitución Española (1978) dice que la educación tendrá por objeto:

El pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Art. 27.2.).

El pleno desarrollo de la persona deberá sustentarse en el desarrollo tanto individual como colectivo, como individualidad y como individuo dentro de la sociedad; para lo cual, se hace necesario tener una serie de valores individuales (responsabilidad, esfuerzo, afán de superación,...) y sociales (respeto, compañerismo, tolerancia,...), así como la necesidad de incluirlos en la educación integral del alumnado.

Por otro lado, en la Ley Ordenación General del Sistema Educativa (LOGSE, 1990) nos habla de la formación de persona en conocimiento y valores:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (preámbulo).

En el preámbulo también establece una clara relación entre la educación y los valores:

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (preámbulo).

En la actualidad, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), continúa fundamentándose en dos aspectos principales: el desarrollo pleno de la persona como individualidad y como parte de una sociedad. Y entre sus principios de la educación resalta la transmisión de valores que favorezcan la igualdad, tolerancia, respeto, justicia,...

En la Educación Física, los objetivos más frecuentemente planteados hacen referencia al deporte, la habilidad y la forma física, aunque últimamente hay un incremento en el número de educadores físicos que ponen especial énfasis en los objetivos sociales al diseñar sus programaciones, incluyendo objetivos afectivos como el respeto a los demás y la interacción positiva en el grupo (Ennis, 1994).

Magallón (2006) matiza que la escuela facilita múltiples ocasiones para trabajar los valores, pues se da un espacio propicio para ello. Nos alude a:

“Cuando la escuela, es decir, los profesores y profesoras, creemos en algo, transmitimos ese valor por muchas vías: la organización escolar, el currículum, la forma de ser y comunicarnos...” (http://www.miescuelayel mundo.org/IMG/pdf/1MagallonUNESCOescuelas).

Cid y cols. (2001: 20) señala que:

“No sólo transmitir los valores existentes en la sociedad que le permitan integrarse en la misma, sino también el ser capaz de determinar los propios, aunque ello suponga enfrentarse a lo establecido”.

Gimeno Sanmartín (2004: 122) nos indica que:

“Para que el deporte favorezca la educación integral de la persona... ha de practicarse en un clima apropiado en el que resulta especialmente importante la orientación de valores de técnicos, entrenadores, profesores y demás agentes socializadores”.

1.1.- LOS VALORES

Rokeach (1973) manifiesta que *“los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes”*, ya que son determinantes de ellas y más difíciles de cambiar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el objeto de la creencia.

Schwartz y Bilski (1990) consideran que los valores son representaciones cognitivas de tres tipos de exigencias humanas universales:

- *las necesidades del organismo,*
- *los requisitos sociointeraccionales para la coordinación interpersonal, y*
- *las demandas socioinstitucionales para el bienestar y la supervivencia del grupo.*

Estas exigencias están presentes en cualquier sujeto. Las personas pueden representar conscientemente objetivos y valores, gracias a su capacidad cognitiva. Y, a través de la socialización los sujetos aprenden términos culturalmente compartidos, que les facilita la comunicación sobre esos objetivos y valores.

Gutiérrez Sanmartín (1995: 105) hace una diferenciación entre actitudes y valores, y nos dice que:

...los valores y actitudes se definen y diferencian al nivel de las creencias que los componen. Los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas.

La adquisición de los valores depende de la relación que tenga la persona con el contexto que le rodea. En esta línea Ruiz Omeñaca (2004: 15) dice que:

Las personas van conformando un sistema de valores lo suficientemente estable como para dar continuidad a sus acciones y con la flexibilidad necesaria para reorganizar dicho sistema a la luz de procesos de madurez personal, de las experiencias individuales y de los cambios sociales y culturales.

Puig (1993: 14) señala la relación que hay entre valores, actitudes y normas, y nos dice que:

“Los valores se convierten para cada sujeto en criterios que permiten enjuiciar la realidad, en predisposiciones que orientan su conducta (actitudes) y en normas que la pautan”.

De ahí que, los siguientes apartados, estarán dedicados a clarificar los conceptos de valores, actitudes y normas.

Siguiendo esta línea, la enseñanza y evaluación de valores, se centrará en las actitudes, que son las que se manifiestan y realizan. Por tanto, los valores serán evaluados indirectamente a través de sus actitudes.

1.1.1.- Conceptualizando el término valor

El Diccionario de la Lengua Española (DRAE, 2009) define en su acepción decima el valor como una:

“...cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores”.

Definición que refleja dos aspectos del valor: que es una cualidad y que tiene polaridad, pero resulta incompleta.

A continuación, algunas definiciones del concepto valor aportadas por distintos autores que han tratado este tema:

“Una creencia duradera donde un modo de conducta o un estado último de existencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia” (Rokeach, 1973: 5).

“Concepciones compartidas de lo que es deseable: son ideales que aceptan explícita o implícitamente, los miembros de un grupo social y que, por consiguiente, influyen en el comportamiento de los miembros del grupo” (Brock, 1985).

“Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas” (Vander Zanden, 1986).

“Proyectos ideales de comportarse y de existir que se adecuan a las coordenadas histórico-sociales y que a su vez las trascienden... que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia a su interacción con los demás” (Garzón y Garcés, 1989).

“Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa” (Schwartz y Bilsky, 1990).

“Ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo...” (Bolívar, 1992: 96).

“Proyectos globales de existencia (individual / social) que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento consciente y asumido de unas normas o pautas de conducta” (González Lucini, 1990: 37).

“Cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir las manifestaciones de dicha realidad, que son o nos parecen más óptimas” (Puig Rovira, 1993).

“Modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor... Son algo adquirido hasta el punto de convertirse en hábito; algo querido por la voluntad y que acaba siendo, así mismo, objeto de deseo” (Camps, 1994).

“Son creencias duraderas en las que un tipo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro opuesto. Un sistema de valores es una organización de creencias” (Bolívar, 1995: 76).

“Realidad dinámica, histórica, sometida, por tanto, a cambios en su jerarquización” (Ortega, Mínguez y Gil, 1998).

“Concepciones, creencias y principios referidos a formas de conducta y modos de vida deseables, con los que la persona mantiene un intenso vínculo emocional y desde los que guía su pensamiento y orienta su acción” (Ruiz Omeñaca, 2004: 13-14).

De forma general, manifiesta Collado Fernández (2005: 48) que:

...las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos.

1.1.2.- Características de los valores

Marín Ibáñez (1984: 632) entiende que son dos los rasgos típicos que caracterizan a los valores: la polaridad y la jerarquía.

*La Polaridad que implica que a todo valor se le opone su correspondiente antivalor (a la belleza la fealdad, a la justicia la injusticia).
La Jerarquía significa que unos valores tienen más rango y dignidad que otros.*

En lo referente a los valores, González Lucini (1992: 13) considera como rasgos que los caracterizan los siguientes:

1. *Proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
2. *Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
3. *Creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
4. *Características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

Gordillo (2000) comprende que la humanidad establece unos criterios a partir de los cuales constituye determinadas características de los valores, alguno de esos criterios se citan a continuación:

1. *Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores más permanentes en el tiempo que otros. Ejemplo, el placer es más fugaz que la verdad.*
2. *Integridad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.*
3. *Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.*
4. *Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.*
5. *Polaridad: todo valor se presenta en sentido positivo o negativo, es decir, todo valor conlleva su contravalor.*
6. *Jerarquía: hay valores que son considerados superiores o universales (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades vitales o básicas). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas, se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de la persona.*
7. *Trascendencia: los valores trascienden del plano concreto, dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.*
8. *Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.*
9. *Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.*
10. *Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicado juicios y decisiones.*

Los valores, son creencias modificables en el tiempo, donde un modo de conducta es personal y socialmente preferible a una opuesta. Según esta definición, un valor siempre es deseable, puede variar con el tiempo y dependerá de la sociedad donde se encuentre el individuo. Habitualmente un valor es compartido por la sociedad, y tradicionalmente era la sociedad quien marcaba esos valores, pero en la actualidad hay una tendencia a una autonomía frente a las instituciones, que han sido socializadoras, las que han transmitido hábitos, costumbres, actitudes, valores,...Se ha producido un proceso de individualización propio de las sociedades desarrolladas, y este cambio ha producido una afirmación de los valores individuales frente a los sociales.

1.1.3.- Naturaleza de los valores

Según Prat y Soler (2003: 28) manifiestan que problema es conocer la naturaleza de los valores, para a partir de aquí conocer como se adquieren. Establecen dos grandes posiciones:

a) Subjetivismo: las cosas no tienen valor por sí mismas, sino que dependen del que el individuo les otorgue. El valor de la acción o un objeto queda reducido a una vivencia personal y, por tanto, la valoración es la expresión de un estado psíquico subjetivos (interés, curiosidad, deseo,...).

b) Objetivismo: los valores son independientes del individuo que valora y del objeto o situación en se manifiesta este valor. Así que, los valores son absolutos, inmutables e incondicionados. Hay, por tanto, una independencia de los valores respecto del individuo.

En las tendencias de los últimos años ni el subjetivismo ni el objetivismo explican satisfactoriamente la manera de ver los valores (Bolívar, 1992: 101).

Se realiza una visión integradora, de interrelación entre el individuo y el objeto valorado.

1.1.4.- Jerarquía de valores

Una vez que estamos en los valores, tenemos por un lado el sistema de valores, que se refiere a la organización jerárquica de estos por parte del individuo y por otro lado, la estructura de los valores indica la ordenación jerárquica de los mismos que se observa en un grupo dado de sujetos.

No todos los valores tienen la misma importancia ni son compatibles entre sí. Así que se pueden jerarquizar por orden de preferencia. Hay variedad de teorías que han categorizado los valores, que es uno de los problemas, la falta de consenso sobre los mismos.

Un sistema de valores es una organización de creencias sobre los modos deseados o preferidos de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo espacio-tiempo. Así tenemos que puede haber valores terminales como: los referidos a estados terminales de existencia, que son metas valiosas por sí mismas y algunos pueden identificarse con valores morales; y podemos tener valores instrumentales que se pueden referir a

modos específicos de conducta, como estados deseables de conducta para obtener unos logros u objetivos.

Gutiérrez Sanmartín (2003: 37) nos da unas nociones de lo que puede ser valor terminal y valor instrumental, en los primeros nos dice que una actitud de ayuda y de compartir con los demás; y en los segundos una actitud de interés por la lectura o por las operaciones matemáticas.

Será de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas (Collado, 2005: 49; Marín, 2007: 141; Torres Campos, 2008: 136 y Posadas, 2009: 84).

Scheler (1942), citado por Posadas (2009: 84-85), nos dice que atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (será superior cuando es menos divisible), fundación (un valor que funda a otro será superior a este), profundidad de satisfacción y relatividad, crea el siguiente orden jerárquico:

1. Valores Religiosos (nivel más alto)
2. Valores Espirituales.
3. Valores Vitales.
4. Valores Útiles.

Los filósofos y educadores tendrán una jerarquía diferente respecto a los valores, en función de la corriente axiológica a que pertenezcan y con independencia del sistema de valores que se acepte.

Coincidiendo con el punto de vista de Posadas (2009: 85), cuando dice que:

...los valores no son, sino que están y se realizan en las cosas. La satisfacción o el éxito es uno de los motivos esenciales para cambiar las actitudes y la jerarquía de valores de nuestros alumnos. En la actualidad no

se concibe la educación en valores como la simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir entre los ámbitos personal y comunitario-social.

1.1.5.- Clasificando los valores

En el ser humano el proceso de valoración envuelve una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas como son: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al escoger, seleccionar, preferir, estimar, al elegir unas determinadas cosas frente a otras, al trazarse unos objetivos, unas metas o unos propósitos personales. Y de ese modo las valoraciones las expresamos a través de creencias, intereses, sentimientos, actitudes, acciones,... Desde el posicionamiento ético, en el proceso de valoración la importancia radica en la moral personal y autónoma del ser humano, es ahí donde se centra el poder que guía al individuo.

El máximo representante crítico y el pensador que dio a la Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en tono a la personalidad, Stern (1951), realiza la siguiente clasificación:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.
3. Valores extrínsecos.
4. Valores de servicio.
5. Valores circunstanciales:
 - Valores de cambio
 - Valores de poderío.

A modo de resumen, Marín Ibáñez (1984: 633-634) enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

- Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.
- Le Senne: verdad, arte, moral y amor.
- Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.

La clasificación de los valores de Ortega y Gasset (1961), muy divulgada en nuestro entorno, los clasifica en *útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.*

Ortega y Gasset se inspira en la clasificación de Scheler, pero a diferencia de éste añade los valores morales. Scheler no lo hace al creer que estos constituyen una clase peculiar de valores, puesto que una conducta moralmente adecuada tiene que realizar los demás valores de una forma correcta.

Al respecto de los valores morales, Escames y García López (1992: 525) indican que:

...nos parece cuando menos sorprendente que si bien hay una tendencia generalizada, y a nuestro juicio errónea, a identificar la totalidad de los valores con los valores morales, por otro lado, los filósofos morales de nuestro tiempo apenas o nunca hablan de valores. Un filósofo moral tan representativo como Habermas ha querido establecer una nítida diferenciación, dentro de lo práctico, entre las cuestiones morales y las cuestiones evaluativas o axiológicas.

La clasificación de Gervilla (2000: 66-ss.) tiene especial relevancia en el mundo de la educación. Considera una serie de valores en la persona como sujeto de la educación, y los agrupa en: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y trascendentes o religiosos. Por tanto, tenemos:

- Valores corporales.
- Valores intelectuales.
- Valores afectivos.
- Valores estéticos.
- Valores individuales.
- Valores morales.
- Valores sociales.
- Valores ecológicos.
- Valores instrumentales.
- Valores trascendentes o religiosos

Hay dos valores morales que se consideran fundamentales para la educación del ser humano: el valor del respeto y el valor de la responsabilidad. De estos valores se derivan los demás.

Peters (1987) propugna que en las primeras edades del desarrollo, cuando la capacidad de razonamiento lógico y abstracto está en proceso de formación, se debe enseñar a los niños a observar y cumplir ciertas normas. Hay que intentar que adopten guías concretas de conducta consensuadas. Esta educación afianzará la base para un pensamiento y una actuación

fundamentada en principios abstractos. Sin embargo, aunque los valores tienen relación con el resto de valores (útiles, vitales, estéticos,...), solo los seres humanos pueden realizar el valor moral.

En el ámbito educativo, consideramos que los valores morales se incluyen dentro de la educación en valores, donde están presentes el resto de los valores.

1.1.5.1.- Valores sociales y personales

Según Gutiérrez Sanmartín (1995: 227) los valores sociales y personales más propicios de alcanzar a través de la actividad física y el deporte son:

- Valores sociales: participación de todos, respeto a los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás y cohesión de grupo.

- Valores personales: habilidad (forma física y mental), creatividad, diversión, reto personal, autodisciplina, autoconocimiento, mantenimiento o mejora de la salud, logro (éxito-triunfo), recompensas, aventura y riesgo, deportividad y juego limpio (honestidad), espíritu de sacrificio, perseverancia, autodominio, reconocimiento y respeto (imagen social), participación lúdica, humildad, obediencia e imparcialidad.

1.1.5.2.- Valores universales y valores controvertidos

Trilla (1992) nos habla de valores universales y valores controvertidos, y hace la siguiente clasificación de valores:

- Valores universales o compartidos: son aquellos valores que se aceptan de forma generalizada, como justicia, libertad, belleza,...
- Valores no compartidos y contradictorios con los compartidos (contravalores): son aquellos que no gozan de aceptación generalizada y además se perciben como antagónicos a los anteriores, como el racismo, el terrorismo, la intolerancia,...
- Valores no compartidos pero sin ser contradictorios: son aquellos valores no compartidos ampliamente, pero que están legitimados para determinados individuos o grupos los puedan tener como propios. Como pueden ser la castidad, el celibato, el divorcio, la eutanasia,...

1.1.6.- Modelos de educación en valores

Hay una amplia diversidad de planteamientos respecto al ámbito axiológico. Ruiz Omeñaca (2004: 19-21) concreta los elementos más importantes de cada una de los tipos:

1) La educación en valores como socialización.

Pone el énfasis en la integración social de las personas, es la misma sociedad la que ha elaborado un sistema de valores a través de su evolución histórica en un contexto social. En el sistema educativo, el educador se presenta como modelo, y debe fomentar en el alumnado: el respeto a la libertad individual, interés por participar en un marco normativo que le facilite la integración social.

2) La educación en valores como clarificación.

Ante la diversidad axiológica existente en la sociedad actual, Raths, Harmin y Simon (1967), consideran que la función de la escuela no es transmitir valores sino orientar la educación en el ámbito moral a través de un proceso de reflexión y de libre elección.

El alumnado debe realizar una revisión crítica de sus metas, preferencias, sentimientos y experiencias para poder delimitar cuáles son sus valores.

3) La educación en valores como formación del carácter

Desde este enfoque la personalidad moral no es sólo conocimiento y la convicción de lo que está bien, o lo que es justo. También hay que atender el carácter moral, lo que lleva consigo la adquisición y puesta en práctica de hábitos virtuosos, entendiendo virtuoso como su orientación hacia el bien y la felicidad.

4) La educación en valores como construcción de la personalidad moral

Su finalidad es contribuir al desarrollo, por parte del alumnado, de una personalidad moral autónoma y propiciar un compromiso a partir de la racionalidad y el diálogo, en torno a los valores que afianzan la vida en democracia y el respeto de los derechos humanos.

1.1.7.- Técnicas para el desarrollo de valores en la Educación Física y el Deporte

Escámez (1996) y Gutiérrez Sanmartín (1996) manifiestan que los métodos más frecuentemente utilizados para la educación de actitudes y valores en el terreno físico-deportivos son tres:

- a) Inculcación de valores.*
- b) Clarificación de valores.*
- c) Desarrollo del razonamiento moral.*

Los planteamientos teóricos de la clarificación de valores y del desarrollo del razonamiento moral, se insiste especialmente en que el profesor no debe ser figura central en el proceso, que no debe participar si no es para activar la discusión, plantear cuestiones y reorientar los temas, dejando que sean los alumnos/deportistas quienes lleguen a conclusiones por sí mismos” (Gutiérrez Sanmartín, 2003: 230).

Buxurrais y cols. (1995) aluden como estrategias de aplicación al campo de desarrollo moral, tanto en la educación en general como la educación física y el deporte en concreto, las siguientes:

- a) Estrategias para el desarrollo del juicio moral (discusión de dilemas morales).*
- b) Estrategias de autoconocimiento y expresión (clarificación de valores).*
- c) Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras (autorregulación y autocontrol de la conducta).*
- d) Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía (role-playing, role-model).*
- e) Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes (comprensión crítica).*

Hersh y cols. (1988) manifiesta que uno de los problemas por los cuales los valores no tienen éxito en la enseñanza radica en la conflictividad a la que se exponen los escolares; recibiendo, a menudo, orientaciones contrarias de su padres, profesores, medios de comunicación y compañeros.

1.2.- CONCEPTO DE ACTITUD

Al pretender explicar las regularidades observadas en el comportamiento de las personas individuales surge el concepto de actitud. Mientras unos tienden a adoptar como propias los comportamientos del grupo otros la tendencia es hacia su clase social.

En su acepción tercera el Diccionario de la Lengua Española (DRAE, 2009) define la actitud como *una disposición de ánimo manifestada de algún modo*. Definición que marca dos aspectos de la actitud: que es una disposición y se manifiesta. Aunque esta también resulta incompleta.

A continuación, algunas definiciones del concepto de **actitud** aportadas por distintos autores que han tratado este tema:

“Idea cargada de emoción que predispone una serie de acciones para ciertas situaciones sociales” (Triandis, 1971).

“Organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así, que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta” (Rokeach, 1973).

“Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (Rodríguez, 1978).

“Conjunto de creencias, sentimientos y tendencias de un individuo que dan lugar a un determinado comportamiento” (Munné, 1980).

“Predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos” (González Lucini, 1990).

“Tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado” (Puig Rovira, 1993).

“Disposiciones, relativamente estables, a comportarse de una determinada manera y en determinadas situaciones referentes a personas, objetos o acontecimientos” (Ortega, Mínguez y Gil, 1994).

“Disposiciones estables que se ponen en juego al evaluar pensamientos, sentimientos o acciones y que orientan, de forma coherente, la actuación ante personas, objetos o situaciones” (Ruiz Omeñaca, 2004: 15).

Valdemoros San Emeterio (2010: 35-36) nos indica que:

...las actitudes tienen la cualidad de ser vivencias que buscan conquistar los valores. Los valores se asientan en creencias, y las actitudes se reconocen en objetos, contextos, personas y sucesos concretos. Por ello, los valores se expresan y cristalizan, para cada individuo, en determinadas actitudes.

De esta manera, podemos decir que las actitudes son más visibles, o explícitas que los valores. Y como las actitudes se pueden observar (los valores no), podrán ser evaluables, y por tanto, deben incluirse en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que son educables.

1.2.1.- Características de las actitudes

González Lucini (1992: 39), considera que las características de las actitudes en educación son:

- a. Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren: se aprenden, se modifican y maduran; son educables como los valores.*
- b. Son predisposiciones estables, es decir, son estados personales adquiridos de forma duradera.*
- c. Tienen un carácter dinámico, entran menos en el campo de los ideales y de las creencias, y son contrariamente mucho más funcionales y operativas... esta característica implica que la adquisición de las actitudes tiene que realizarse en la acción, es decir, en estrecha y permanente relación con todas las actividades que el alumno realiza en el ámbito escolar.*
- d. Las actitudes se fundamentan en los valores, lo que implica que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan con el desarrollo de las actitudes.*

Alcántara (1992) citado por Gutiérrez Sanmartín (2003), señala que las características más significativas de las actitudes son las siguientes:

- a) Son adquiridas, el resultado de la historia de cada persona.*
- b) Son estables, perdurables, difíciles de cambiar, pero dinámicas, ya que tienen posibilidad de crecer, arraigarse, deteriorarse e incluso perderse.*
- c) Son raíz de conducta, las precursoras de nuestro comportamiento.*
- d) Son procesos cognitivos y su raíz es cognitiva.*
- e) Conllevan procesos afectivos.*
- f) Son procesos complejos, integrales.*
- g) Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.*
- h) Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetivos.*

1.2.2.- Componentes de las actitudes

En las características anteriores se refleja que las actitudes no son innatas, sino que pueden ser adquiridas a través del proceso de educación y socialización, así como que se pueden moldear o modificar, aunque se trata de disposiciones relativamente estables.

Podemos decir que las actitudes tienen diferentes componentes, que generalmente se coincide en señalar tres principalmente, como indican Gairín (1987: 336), Bolívar (1992: 86) o Sarabia (1992: 137):

- Componente cognitivo: este componente el que más fácilmente se puede incidir en la enseñanza. Es donde subyacen las creencias, valores, conocimientos o expectativas del individuo.
- Componente afectivo: se basa en los sentimientos y preferencias personales.
- Componente conductual: es la disposición o tendencia a actuar favorable o desfavorablemente. Da lugar a acciones manifiestas y a declaración de intenciones.

El que se mencionen estos componentes no quiere decir que tengan que estar todos presentes. Normalmente se incluye en el análisis el componente afectivo, pero no siempre se tiene en cuenta la inclusión del componente cognoscitivo y conductual (Gairín, 1987: 341).

Prat y Soler (2003: 24), señalan que muchos estudiosos consideran que el componente afectivo es el más importante en la configuración de las actitudes.

1.2.3.- Funciones de las actitudes

Las funciones de las actitudes explican las razones por las que una persona mantiene una actitud concreta. Marín Sánchez (1997), propone cuatro bases funcionales de las actitudes:

1. Función adaptativa. Las personas intentamos obtener las máximas recompensas en las relaciones con el mundo, procurando que sean mínimas las situaciones no gratas. En esta función la claridad, consistencia y proximidad de los premios o castigos, son factores determinantes en la adquisición y mantenimiento de las actitudes.

2. Función defensiva del yo. Se basa en el principio de que las actitudes sirven para proteger al individuo de sentimientos negativos hacia él o hacia los demás, buscando la adaptación a la realidad. Es una actitud defensiva con la finalidad de adaptarnos al mundo que nos rodea.

3. Función expresiva de valores. Busca abrirse al mundo exterior, mostrando una actitud que esperamos que los individuos de nuestro alrededor

la aprueben; y sentimos satisfacción de mostrar el verdadero concepto de nosotros mismos. Esta actitud se puede ver en determinados grupos sociales que presentan actitudes similares como: en la forma de vestir, en los hábitos de su tiempo libre, en su forma de relacionarse, en el lenguaje que usan,...

Collado (2005: 62) dice que las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar relacionadas entre sí. De este modo, menciona que:

...una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionan entre sí para construir un conjunto organizado de actitudes, influenciadas mutuamente, hablaremos de la existencia de un valor subyacente que supone un concepto generalizado de lo que es bueno o malo en el sistema social.

1.3.- CONCEPTO DE NORMA

El Diccionario de la Lengua Española (DRAE, 2009) define en su acepción tercera la norma como *regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.* Y se entiende por regla, en sus acepciones segunda y sexta, como *aquello que ha de cumplirse por estar así convenido por una colectividad; y como razón que debe servir de medida y a que se han de ajustar las acciones para que resulten rectas.* Pero al igual que las anteriores es incompleta, en este caso no hace referencia al individuo, a la persona. De esta definición resaltan dos aspectos: que son reglas y que deben ajustarse a algo.

A continuación, algunas definiciones del concepto de **norma** aportadas por distintos autores que han tratado este tema:

“Patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social, a los que se prevé que ellos han de ajustarse, y que son puestos en vigencia mediante sanciones positivas y negativas. Las normas nos suministran perfiles y pautas orientadoras que nos dicen qué acciones son apropiadas en determinadas circunstancias” (Vander Zanden, 1986).

“Pautas de conducta o criterios de actuación que dictan cómo debe ser el comportamiento de una persona ante una determinada situación” (González Lucini, 1990).

“Patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social” (Sarabia, 1992).

“Criterios o pautas -morales o no- concretas de actuación en determinadas situaciones, derivadas de principios, actitudes o valores, con carácter coactivo o impositivo” (Bolívar, 1992).

“Modelos, reglas y patrones de conducta más o menos circunstanciales que en determinadas situaciones han de observarse” (Puig Rovira, 1993).

“Modelos de conducta o pautas de actuación que, con carácter prescriptivo, delimitan cuál ha de ser el comportamiento de las personas ante situaciones concretas” (Ruiz Omeñaca, 2004: 17).

1.3.1.- Clasificación de las normas

Prat y Soler (2003: 28-29) nos dicen que las normas son reglas o pautas de conducta que determinan qué se puede y qué no se puede hacer. Se consideran instrumentos o medios que nos sirven para alcanzar determinados fines y objetivos. De esa forma toda norma está relacionada con un principio valorativo, así que un valor puede generar diferentes normas, o también pueden existir normas que no sustenten ningún valor, sino que se fundamenten en la tradición, poder o autoridad que las dicta.

En función de su origen, podemos clasificar las normas en:

1. Normas subjetivas: vienen dadas subjetivamente por el individuo, de acuerdo con su conciencia, aunque indirectamente siempre tengan un origen externo.

2. Normas exteriores o sociales: están impuestas desde fuera por algún tipo de autoridad o poder, o porque existen en un determinado grupo social. Suelen implicar alguna clase de presión social o individual que induce a cumplirla. Su incumplimiento puede conllevar sentimientos de culpabilidad o marginación en el grupo.

No todas las normas implican un sentido coactivo-prescriptivo; algunas puede ser que atribuyan competencias, que se relacionen con los comportamientos o usos o que sean de carácter técnico.

2.- CONCEPTUALIZANDO EL JUEGO Y EL DEPORTE COMO ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

Tanto el juego como el deporte desarrollan habilidades y destrezas motrices, poseen un gran poder motivador, favorecen una evolución adecuada y equilibrada de las cualidades físicas básicas del individuo, ponen en marcha numerosas situaciones de aprendizaje en donde interactúan una gran variedad de actitudes, valores y normas.

J. C. MUÑOZ y G. NAVARRETE (2005)

La Educación Física en el siglo XXI no es solamente el “*estar en forma*” del cuerpo, sino que deberá de usar actividades que satisfagan las necesidades y vivencias del alumnado, a la vez que le transmita unos valores y unas actitudes.

Hoy se pretende que la Educación Física no se centre sólo en un cuerpo sano y eficiente, sino también hay que educar al alumnado a que conozca y comprenda su realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, que descubra y experimente las capacidades de relación, comunicación y expresivas del cuerpo.

En las sociedades actuales tanto el juego como el deporte están presentes en ella. El juego y el deporte tienen gran importancia en la vida de las personas en la época que vivimos. No obstante, el diferenciar uno de otro no es una tarea fácil, ya que tras una apariencia simple se esconde una complejidad socio-cultural donde hay innumerables acepciones relacionadas con ambos.

En este sentido, tenemos que decir que la relación que existe entre estos dos grandes epítomes es muy estrecha, por lo tanto, es importante conocer los puntos de unión entre los juegos y los deportes.

Antes de iniciar el análisis de contenido de este apartado, hay que indicar que debemos reflexionar sobre la importancia que tiene el orientar la enseñanza de los juegos y deportes como medios para educar al alumnado en valores individuales y sociales.

Durang (1976: 12) consideraba que:

“... la distinción entre juego y deporte radica en la codificación concreta que caracteriza al deporte”.

Y nos expone como se produce el paso de juego a deporte:

“El inconveniente de los antiguos juegos era que se prestaban solamente a confrontaciones regionales; en algunas comarcas se lanzaba un madero, en otras una piedra, en la de más allá una rueda. La imposición de reglamentos permitió una confrontación en condiciones semejantes de peso, dimensiones, superficie del lugar de lanzamiento y formas de hacerlo. Se puede decir, en suma, que el deporte ha añadido al espíritu del juego una preocupación rigurosa y racionalista. Por ello, indudablemente, puede pretender satisfacer el gusto por lo absoluto, cosa que no puede proporcionar los juegos. Sin embargo, a medida que el deporte pierde su carácter de gratuidad en los medios profesionales, el deporte se aleja del espíritu del juego. Hoy en día incluso en los medios no profesionales, muchos deportistas están cegados por el resultado que se debe lograr, el partido que hay que ganar o la marca que es preciso igualar o abatir. El placer de jugar desaparece ante la preocupación de la eficacia. Seguramente el deporte de competición de nuestra era tecnológica, está ligado a la evolución y cumbre la presión del utilitarismo invasor”.

Los profesionales de la Educación Física reconocen el valor del juego y el deporte, como las formas más comunes de entender la actividad física, así como la gran importancia que tienen para el fomento y transmisión de actitudes y valores positivos en el alumnado de Educación Primaria; sobre todo cuando estas actividades promueven la aceptación de reglas, cambio de roles, trabajo cooperativo, responsabilidad en las tareas, respeto a las demás personas,...

2.1.- EL JUEGO

2.1.1.- Conceptualizado el juego

Elkonin (1980) nos dice que la importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del ser humano en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador.

Asimismo, Gross (1902) entendía el juego como la expresión de una experiencia motora. El tipo de juego está determinado por la necesidad del ser humano y por el grado de su desarrollo orgánico. El juego es un instinto que hace que todos los animales jóvenes realicen los ejercicios necesarios para su desarrollo muscular y psíquico. El juego es el medio donde el niño expresa de manera simbólica sus deseos, las experiencias que vive,...

Piaget (1962) decía que:

“Podemos estar seguros de que todos los sucesos, buenos o malos, en la vida de un niño, tendrán repercusión en los juegos”.

El juego facilita a los participantes enfrentarse a su pasado, comprender su presente y prepararse para el futuro.

Hahn (1985: 25) alude a que la característica clave del juego consiste en las cualidades motrices adquiridas que se modifican, estabilizan, varían y amplían. De esta forma, las prioridades educativas del juego son aprovechar esas posibilidades.

Seybold (1974: 180) marca como elemento más importante dentro de la idea de juego a la *“libertad”*. La libertad interior, para hacer frente a sí mismo y su voluntad de imponerse y afirmarse; y la libertad exterior, para seguir sus propios caminos, escoger su propio objetivo y buscar una solución con sus propios medios.

Lavega (1996) se manifiesta sobre la dificultad de intentar delimitar conceptualmente el juego:

“Acercarse a la comprensión conceptual del juego es un reto frustrado, si se pretende abordar en términos absolutos. El juego, en su condición de realidad compleja, se resiste ante cualquier intento de definición o de conceptualización categórica. Como si de una pastilla de jabón mojado se tratara, se muestra tan resbaladizo con aquellas posturas titubeantes, como con los planteamientos cerrado, arrogantes y categóricos”.

Cagigal (1959) sostiene que los conceptos que más capacidad metafórica tienen son los que primariamente representan una realidad más profunda, más rica y más elemental. Asimismo, el rastro que deja el término juego en sus antecedentes etimológicos, ya sea en sus raíces latinas “*iocus*”, “*jocus*” como en sus expresiones “*ludus, ludere, lusus o ludicrum*”

Trigo Aza (1994: 387) afirma que el sentido del juego empieza y acaba dentro del juego, debido a que el juego tiene su sentido en sí mismo y señala que si se le pregunta a una persona que está jugando por qué juega, nos contestaría porque le gusta, porque quiere o porque se divierte. No hay una explicación al juego, ya que tiene fin en sí mismo.

Según Lavega y Olaso (2003), en el juego no hay una definición absoluta de este, así, cualquiera de ellas no representa más que una aproximación parcial al fenómeno.

En el siguiente cuadro se presentan algunas definiciones destacadas de juego:

DEFINICIONES DEL JUEGO	
Huizinga, J. (1972: 26)	<i>"Es una acción libre ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o disfrazarse para destacarse del mundo habitual".</i>
Cagigal, J. M. (1996: 29)	<i>"Una acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que, saliéndose de la vida habitual, se efectúa en una limitación temporal y espacial conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento formativo es la tensión".</i>
Blanchard y Cheska (citados por Moreno, 1993: 12)	<i>"Actividad deleitable y voluntaria marcada por límites temporales y que ofrecen cierto contenido de ficción".</i>
Moreno, C. (1993: 12)	<i>"Actividades competitivas en las que intervienen la destreza física, la estrategia y la suerte, o cualquier combinación de esos elementos y que, igual que ocurre con el deporte, suelen desarrollarse en las mismas condiciones ambientales del ocio".</i>

Cuadro 2.1.1.a. Definiciones de juego según distintos autores

De la misma manera, también resultan interesantes otras definiciones de juego, recogidas de Torres y cols. (1994: 40-41):

DEFINICIONES DEL JUEGO	
Freud, S. (1909)	<i>“Guardián del despertar”.</i>
Wallon, H. (1948)	<i>“Exploración jubilosa y apasionada, tendente a probar las funciones del niños en todas sus posibilidades”.</i>
Arnold, A. (1975)	<i>“El juego para el niño es un verdadero trabajo; es el medio por el cual recibe nuevas experiencias y aprende por medio del hacer; y es, sobre todo, su forma de expresarse y de crear todas las maravillosas y fascinantes cosas que el adulto le niega normalmente y por necesidad”.</i>
Lagrange, F. (1978)	<i>“Actividad natural y espontánea por la cual todo individuo es impelido cuando le agrada la necesidad instintiva de movimiento”.</i>
Zapata, J. M. (1989)	<i>“Medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad, efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, medio esencial de la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad”.</i>
Miranda, J. y Camerino, O. (1996)	<i>“Acto libre, ejecutado con tensión, de gran valor social, que permite descargar energía física y psíquica, expresar el inconsciente y afirmar la personalidad que constituye una realidad aparte y un fin en sí mismo, y que implica un compromiso”.</i>

Cuadro 2.1.1.b. Definiciones de juego según diferentes autores

2.1.2.- Caracterizando el juego

Moreno Palos (1992: 14), identifica el juego con tres aspectos:

1. *El juego es una acción o actividad, que forma parte del repertorio comportamental del ser humano.*
2. *Es una actividad sin objetivo exterior a ella misma.*
3. *Es una actividad que causa placer convirtiéndose éste en el auténtico “motor interno” del juego.*

A partir las definiciones de Huizinga, Lagrange, Arnold, Zapata, Miranda y otros, Torres y cols. (1994: 41-42) establecen las siguientes características del juego:

Características del juego de Torres y cols. (1994: 41-42)	
Placentero	“El juego debe producir satisfacción en quien lo practica y no suponer en ningún caso motivo de frustración o malestar. Es por esto que es importante hacer ver a nuestros alumnos y alumnas, el valor del juego como juego, desligado del valor de la victoria o la derrota”.
Mundo aparte	“La práctica de un juego evade de la realidad, introduciendo al niño o al adulto en un mundo paralelo y de ficción, que le ayuda a lograr satisfacciones que en la vida normal no alcanzan”.
Liberador	“En este sentido hay que entender el juego como actividad libre, nunca obligada y como un medio de evasión de lo cotidiano”.
Expresivo	“Facilitador de la exteriorización de sentimientos y comportamientos que en situaciones normales mantenemos reprimidos”.
Socializador	“Probablemente una de sus principales características, en especial, en las primeras edades escolares, cuando el niño pasa del juego individual al juego cooperativo y de equipo”.

Cuadro 2.1.2.a. Características del juego según Torres y cols.

Timón y Hormigo (2010: 24), resaltan como características de los juegos las siguientes:

- **Lúdico:** es una de sus características más importantes. Cualquier tipo de juego tiene un alto componente lúdico, que entretiene, divierte, anima y motiva al que lo practica.
- **Libre:** entendido como una actividad espontánea, que no requiere de grandes esfuerzos o acontecimientos externos. El sujeto no está obligado a realizar la acción. El juego es incompatible con cualquier forma de imposición.
- **Participativo:** poseen un alto tiempo de compromiso motor, al tener cabida en ellos cualquier participante.
- **Intrascendente:** el resultado es lo de menos, es decir, se juega por diversión. Lo importante es participar y divertirse, el ganar también lo es pero no lo primordial.

- **Enriquecedor:** el juego destaca por su dimensión social, participativa, comunicativa. El jugador puede expresar sus sentimientos, actitudes, intereses, tendencias... en el juego.
- **Azar:** todos los juegos tienen un alto grado de incertidumbre, esto ayudará a enriquecer al que los practica.
- **Voluntarios** (espontáneo): los juegos deben ser naturales, voluntarios por parte de los sujetos.
- **Socioculturales:** estaban dentro de un contexto y una cultura, como es la nuestra.
- **Global e integral:** a través del juego se pueden trabajar muchos aspectos y ámbitos (cognitivo, perceptivo, motriz y socio afectivo):

Omeñaca y Ruiz (1999) realizan un cuadro con los rasgos del juego, tras el análisis de 24 definiciones de distintos autores, desde una perspectiva teórica rescatando las principales características del juego según diversos autores:

EL JUEGO	A Placentero y divertido	B Un disfrute de medios	C Espontáneo	D Fuente de aprendizaje	E Acto de expresión	F Participación activa	G Encuentro "conductas sociales"	H Un "mundo aparte"
Wallon, H. (1948)	*	*	*					*
Garvey, C. (1977)	*	*	*				*	
Doron, R. (1979)		*		*	*		*	
Echevarría, J. (1980)	*			*				
Martínez, E. (1983)	*	*	*					
Bordogna, F. (1983)	*				*			
Grupo Oskus (1984)	*	*		*	*			
Arnold, R. y cols. (1985)	*		*	*				*
Moyles, J. R. (1990)	*	*		*			*	
Garaigordobil, M. (1990)	*	*	*		*			
Guitart, R. M. (1991)	*		*	*	*			

Gutiérrez, M. (1991)	*		*	*	*		*	*
Ortega, R. (1990)		*		*	*			
Linaza, J. L. (1991)	*	*	*					*
García, A. y cols. (1992)	*	*	*					
Smith, P. (1992)	*	*					*	
Miranda, J. (1992)	*	*	*		*			*
Narganes, M. C. (1993)	*	*						
Trigo, E. (1994)	*	*	*	*	*			
Arranz, J. D. (1995)	*	*	*	*	*		*	
Malagurriaga, A. (1995)	*		*	*				
Fernández, A. (1995)	*	*		*				
Trichant, E. (1995)	*	*	*	*	*			
Arráez, J. y cols. (1995)			*	*	*			*
FRECUENCIA	21	17	15	14	12	6	6	6

Cuadro 2.1.2.b. Rasgos del juego, Omeñaca y Ruiz (1999)

Lavega (1996) estudio las definiciones realizadas por distintos autores, entre otros: Bally, Cagigal, Claparede, Dehoux, Huizinga, Klein, Ortega y Gasset, Russel, Vygotsky, Schmitz,...; también las aportaciones del alumnado de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. El análisis del contenido le permitió sacar las siguientes ideas:

- El juego es ante todo una manifestación activa.
- La gran mayoría de autores destacan la condición dinámica del juego haciendo uso de distintos términos, aquí matizados como sinónimos: realidad, fenómeno, ser, conducta, movimiento, motricidad, ejercicio, esfuerzo, comportamiento, impulso, actividad,...
- Si se quiere ser coherente en el uso del juego se tendrá que evitar jugadores espectadores, ya que el juego es ante todo actuar, sentir... fluir mediante la participación activa, es decir, a través de la acción motriz.
- La dimensión lúdica o el alma del juego.

2.1.3.- Clasificando el juego

La mayoría de las clasificaciones sobre juegos no solían tener cuenta los juegos tradicionales infantiles.

Clerc y Smulders (1988), citados por Andreu Cabrera (2006), realizaron la siguiente propuesta de clasificación de los juegos en el primer “*European Seminar on Traditional Games*”.

TYPOLOGY FOR THE CLASIFICACIÓN OF CHILDREN'S GAMES	
MAIN HEADINGS	SUBHEADINGS
1. BALL GAMES (de pelota)	1. WITH HANDS (con manos) 2. WITH BAT (con bate) 3. WITH FEET (con pies) 4. OTHERS (otros)
2. BOWLING GAMES (bolos)	1. MARBLES (canicas) 2. BOWLS (bolos) 3. OTHERS (otros)
3. THROWING GAMES (de lanzamiento)	A. WITHOUT PROPELLING ARTEFACT: (sin artefacto) 1. COINS, DISCS (monedas, discos) 2. KNIVES (navajas) 3. STICKS (palos) 4. OTHERS (otros) B. WITH PROPELLING ARTEFACT: (con artefacto) 1. BOW (arco, lazo) 2. GUN (arma) 3. SPIN-TPOS (peonza) 4. OTHERS (otros)
4. LOCOMOTION GAMES (de locomoción)	C. WITHOUT DEVICE: (sin aparato) 1. RUNNING (correr) 2. JUMPING (saltar) 3. HOPPING (pillar) 4. OTHERS (otros) D. WITH DEVICE: (con aparato) 1. SKATING (patinaje) 2. STILTS (zancos) 3. OTHERS (otros)
5. FORMATION GAMES (juegos de formación)	1. CIRCLE (círculo) 2. ROW (hilera) 3. OTROS (otros)
6. PARTY GAMES (juegos de fiesta)	1. BOARD (CHECKERS, NINE MEN'MORRIS) (de tablero: ajedrez...) 2. TABLE (CARDS...) (de mesa: cartas...) 3. PARLOUR (de salón) 4. OTHERS (otros)
7. FIGHTING GAMES (juegos de lucha)	1. INTERINDIVIDUAL (uno contra uno) 2. BETWEEN GROUPS (entre grupos) 3. OTHERS (otros)
8. ANIMAL GAMES (juegos de animales)	1. BAITING (de caza o pesca con cebo) 2. FIGHTS AND COMPETITIONS BETWEEN ANIMAL (lucha entre animales) 3. TRAPPING GAMES (atrapar animales con trampas) 4. OTHERS (otros)

Cuadro 2.1.3.a. Typology for the clasification of children's games

En el siguiente cuadro incorporamos las clasificaciones de juego desde un doble planteamiento: autores que han tratado el tema y factores que intervienen en el juego.

Esta visión es recogida por Santamaría (1994), citado por Torres y cols. (1994: 43-44):

CLASIFICACIONES DEL JUEGO SEGÚN DIVERSOS AUTORES								
Autores	FACTORES DEL JUEGO							
	Social	Competición	Catarsis	Cultural	Comunicación	Funcional higiénico	Emotivo	Azar
Kenyon	Experiencia social	Competición	Catarsis		Estética	Salud y estado físico	Vértigo, emoción	
Intosh		“Mejor que”		Combactivos	Comunicación		Reto Natz.	
Kodym	Deportes de equipo					Coord. óculo-manual. Poder Resistencia	Actividades peligrosas	
Querat				Hereditarios	Imitación Imaginativos			
Stern	Sociales			Combactivos	Complementarios imitación simple	Motores con cosas		
Claparade	Sociales			Lucha y caza	Familiares e imitativos	Sensoriales motores psíquicos		
Bhüler	Colectivos				Ficción receptivos	Funcionales Constructivos		
Callois			Agon		Mimicry		Ilinx	Alea

Cuadro 2.1.3.b. Clasificación del juego según diversos autores

Callois (1968), citado por Torres y cols. (1994: 44-45), realiza una clasificación de los juegos desde una visión sociológica. Para que el juego se haga realidad es necesario que sea libre, separado, incierto, improductivo,

reglamentado y ficticio. Propone una agrupación del juego que obedece aspectos formales. Divide el mundo lúdico en cuatro categorías:

CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS DE CALLOIS	
JUEGOS DE AGON	Serían juegos de competencia, entre ellos los más característicos van a ser los deportes, en cualquiera de sus acepciones.
JUEGOS DE ALDEA	Estos jugos van a tener un alto porcentaje del factor suerte (azar), como: los dados,...
JUEGOS DE MIMICRY	Dentro de este grupo situaría a los juegos de simulación o imitación, los más identificables con esta categoría serían los relacionados con el campo de la expresión, el teatro,...
JUEGOS DE ILINX	Con un alto componente de riesgo y aventura en su realización; normalmente va a estar muy conectados con la naturaleza, como son: el esquí, parapente,...

Cuadro 2.1.3.c. Clasificación de los juegos de Callois (1968)

Torres y cols. (1994: 47-48) clasifican el juego como procedimiento y como contenido:

JUEGO COMO PROCEDIMIENTO					
JUEGO PERCEPTIVO		JUEGO PSICOMOTOR	JUEGO MOTRIZ	JUEGO EXPRESIVO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auditivos ▪ Visuales ▪ Táctiles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaciales ▪ Temporales ▪ Espacio-temporales ▪ Rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Básicos ▪ Genéricos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fuerza ▪ Velocidad ▪ Resistencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imitación ▪ Creación 	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordinativos 			

Cuadro 2.1.3.d. Clasificación del juego como procedimiento

JUEGO COMO CONTENIDO		
JUEGOS TRADICIONALES	JUEGOS POPULARES	JUEGOS ALTERNATIVOS

Cuadro 2.1.3.e. Clasificación del juego como contenido

2.1.4.- Tipología del juego motor

Distinguimos tres tipos de juegos, tomando como referencia a Jonhson (1981).

- **Juegos con estructura de meta individualizada:** los objetivos son individuales no se relacionan con el resto, no hay interacción. No existe relación directa entre éxito o fracaso obtenido por las distintas personas dentro del juego.
- **Juegos con estructura de meta de competición:** los objetivos del individuo están relacionados con el resto, que sólo uno de ellos puede alcanzarlos. Los éxitos individuales van unidos al fracaso del resto de participantes.
- **Juegos con estructura de meta de cooperación:** los objetivos que el juego marca para cada persona van unidas a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta si el resto de los participantes alcanza la suya. La actuación de cada persona lo determina la estructura del juego, de ese modo será más fácil favorecer actitudes cooperativas con este tipo de juegos.

2.1.5.- El juego motor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria

Lopez (1998) y Torres (2000), observan el juego desde una doble perspectiva:

- Como procedimiento (estrategia metodológica).
- Como contenido (fin en sí mismo).

2.1.5.1.- El juego como procedimiento metodológico

Para fundamentar esta propuesta metodológica sobre la utilización del juego como procedimiento, a continuación citamos algunas razones:

- El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizadora del deporte.
- La actividad lúdica se ajusta a los intereses del alumnado y evoluciona en función de ellos.

- El juego constituye, especialmente en los primeros años del aprendizaje motor, el eje en torno al cual deben girar las actividades motrices.
- Mediante la práctica lúdica se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas como básicas en un proceso que atiende a la evolución del alumnado.
- En el juego intervienen componentes fundamentales de dominio y organización espacio-temporal y por consiguiente su práctica contribuye a la adquisición de conceptos y estrategias relacionadas con esas dos nociones básicas.
- El desarrollo físico se realiza en gran parte sobre la base de juegos y actividades compartidas con otros.
- Es una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural.
- Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumnado.
- Las características propias de la enseñanza en niños y jóvenes aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Garantiza la participación de todo el alumnado en un clima de relación saludable.
- Su práctica habitual debe desarrollar en el alumnado actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social, basadas en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.
- La práctica motriz, entendida en un amplio sentido lúdico, potencia las relaciones e interacciones con los demás en un marco de participación e integración.
- Implica el suscitar en el alumnado análisis reflexivos en torno a las posibles situaciones que pueden producirse en la práctica de los deportes colectivos.

2.1.5.2.- El juego como contenido

En Educación Primaria se abarca desde los juegos tradicionales hasta el tratamiento del juego como vía de creatividad para el diseño de nuevos juegos. Asimismo, vamos a centrarnos en este apartado en el Juego Tradicional, Popular y Autóctono y en la nueva corriente de juegos llamados Nuevos Juegos, en la cual trataremos también los Juegos Alternativos, los Juegos Cooperativos y los New Games.

2.1.5.2.1.- Los juegos tradicionales

El Juego Tradicional es aquel juego que ha ido pasando de generación en generación, por medios verbales, escritos u otras fuentes documentales.

Renson y Smulders (1978), citado por Moreno Palos (1993:13), los entienden como:

“Aquel juego tradicional, local, activo, de carácter recreativo que requiere destreza física, estrategia o suerte o alguna combinación de las tres”.

2.1.5.2.2.- Los juegos populares y autóctonos

El Juego Popular es aquel que practican las masas y no tiene porque ser un juego tradicional, aunque puede perpetuarse y pasar a ser tradicional. Autóctono, quiere decir que se ha creado, modificado u originado en la misma zona, comarca o localidad.

Trigueros (2000) menciona que podemos encontrar un juego que fuese autóctono, pero que no fuese tradicional, del mismo modo, podría haber un juego que fuese popular pero que no fuese autóctono.

2.1.5.2.3.- Los nuevos juegos

El juego se considera como una actividad dinámica, cambiante y arraigada al momento cultural en que se vive. Por eso, es necesario e interesante que nuestro alumnado aprenda nuevos juegos que sean funcionales y les acerque a su entorno en el que viven.

Estos juegos surgen en San Francisco hacia 1973 (New Games). Y nacen como consecuencia de distintas influencias:

- Movimiento opuesto a la cultura del deporte de competición.
- Los resultados de estudios antropológicos sobre el juego.
- Desarrollo de las teorías de la socialización del juego.

Torres (2000: 53) considera que lo más importante de la corriente de los Nuevos Juegos es:

“...la posibilidad que le brinda al profesor y a los alumnos de crear sus propios juegos..., en definitiva serán los Juegos del siglo XXI”.

2.1.5.2.4.- Los juegos alternativos

Como nos indica su nombre, son juegos alternativos a los convencionales. Este concepto, según Ruiz (1992) trae la idea de la no competición, la recreación, ocupación del ocio en este ámbito, desenvolvimiento placentero y espontáneo del hombre en el tiempo libre,...

Los juegos alternativos pueden usarse tanto dentro de los centros educativos como fuera de estos, por las siguientes razones que nos comentan Rivera y Torres (1994: 13):

- Instalaciones fáciles de improvisar.
- Materiales y equipos baratos.
- Son fáciles de aprender
- Nivel homogéneo de iniciación.
- Coeducativos.
- Esfuerzos relativamente moderados
- Múltiples aplicaciones.
- Entran dentro del bloque de contenidos de Juegos y Actividades Deportivas de Educación Primaria.
- Nuevos recursos educativos.
- Alternativa a los deportes tradicionales.

Torres (2000: 51-52) nos expone que los juegos alternativos pueden tener distinto origen:

- Juegos con material alternativo no industrializado: se refiere a todas las prácticas de carácter lúdico que utiliza objetos que provienen del entorno circundante, pudiendo ser incluso objetos autofabricados, como una papelera, latas, botes de suavizante,...
- Juegos con material alternativo sofisticado: situaciones de juego en las que se usa material alternativo que se ha desarrollado e introducido en el mercado industrial, como son las indiacas, los zancos, el paracaídas,...

2.1.5.2.5.- Los juegos cooperativos

La idea de los juegos cooperativos es la de jugar con otros y no contra otros, cuando esto sucede de esta forma todo el mundo se divierte. Se trata de superar desafíos y no a otras personas.

Cavinato y cols. (1993: 257) dan especial importancia al elemento estructural al definir el juego cooperativo como:

“... juego en el que se requiere conseguir un resultado que sólo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse y coordinar energías”.

Posteriormente alude su carácter lúdico indicando que:

“... el juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan, como habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas. De ese modo, el juego, liberado de la tensión de la competición con los demás y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de relación de conocimiento, y de diversión...”

2.2.- EL DEPORTE

Jiménez Fuentes-Guerra (2000: 25) nos manifiesta la importancia que tiene el deporte en la educación actual:

“El deporte durante el periodo formativo puede convertirse en un excelente medio educativo para el individuo, ya que desarrolla la capacidad de movimiento, habitúa la relación con los demás, a la aceptación de las reglas y estimula la superación.”

Torres Guerrero (2005: 112) menciona la dificultad de definir el término deporte, ya que se habla y se escribe mucho sobre este, su importancia social, sus posibilidades educativas, su nocividad, sus beneficios, sus aspectos culturales..., que se hace difícil precisar lo que la sociedad actual entiende por deporte y sobre todo lo que entendemos por deporte como actividad física organizada por las diversas instituciones con una intención educativa.

Cuando usamos la palabra deporte o el adjetivo deportivo, a qué nos estamos refiriendo; por un lado, podemos hacer alusión a un estilo, a un hábito, a una forma de actuar o a un modo de comportarse; o por otro lado, aludimos a las instituciones deportivas o a una moda de una determinada época.

Torres Guerrero (2000: 276) alude al amplio campo semántico que abarca, y nos dice que:

... hay algo en la conducta humana y en el estilo de la sociedad que permite la aplicación de este término en muchos ámbitos de la vida, desde conductas individuales hasta costumbre sociales, y por supuesto a instituciones que tienen como principal objetivo la difusión del deporte.

Diversos acontecimientos están dotando al deporte de mayor importancia, como la Declaración del Año Europeo de la Educación a través del Deporte por parte de la Unión Europea (2004), supone darle una gran relevancia al deporte en el contexto deportivo y social. También otros organismos internacionales, como la ONU, han creado una comisión especial para promover el deporte en los países vías de desarrollo por considerarlo un vehículo transmisor de valores educativos.

Como nos dice Vázquez Gómez (2004: 2), en diferentes momentos históricos educación y deporte han ido de la mano, formando parte del mismo Ministerio, sugiriendo que son dos aspectos relacionados.

2.2.1.- Conceptualizando el deporte

En la actualidad, el gran auge de la actividad físico-deportiva ha hecho que el deporte sea analizado desde distintos puntos de vista. Así, el deporte es estudiado por la sociología, historia, biomecánica,..., y por la educación, que es lo que más nos interesa a nosotros.

El deporte, es un fenómeno de masas, con una indudable importancia e influencia en la sociedad actual. Vázquez Gómez (2004: 1) expone que el mundo del deporte es hoy un lugar de confluencia de muchos factores sociales. El deporte no sólo se puede practicar sino también se puede ver como un espectáculo o acto festivo. El deporte es un ámbito laboral cada vez más fuerte, un lugar de experiencias personales, un sector económico, un ámbito de servicios múltiples, etc.

El deporte puede ser considerado un contenido educativo, nos dice Rozergardt (2000), ya que es un conocimiento históricamente construido y validado socialmente. Necesita de un proceso de conocimiento, ya sea práctica (saber jugarlo) o teórica (para su comprensión) para los sujetos que participan en la tarea de aprender.

El término deporte, es polisémico, hace referencia a distintos significados, desde la práctica de actividad deportiva hasta el deporte más institucionalizado. Según Vázquez Gómez (2001: 44) todos ellos tienen tres elementos comunes: ejercicio físico, juego y agonismo, que variará la proporción según el tipo de deporte que se realice.

Coincidimos con la afirmación de García Ferrando (1990: 29), cuando dice que el deporte abarca diversos órdenes de nuestra sociedad. En torno al deporte se ha establecido una industria deportiva que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física, competitiva y recreativa.

El origen etimológico del término actual de deporte podemos situarlo en el vocablo inglés "*sport*" de finales del siglo XIX. Sin embargo, según Hernández Moreno (1994: 13) dice que este aparece en un poema del siglo XI de la lengua provenzal de Guilhem de Peiteiu (Guillermo de Poitiers, 1071-1127). Otros autores como García Blanco (1997) y Adam (citado por Romero Granados, 2001: 15), entienden que el origen de la palabra deporte es del latín.

Según García Blanco (1990: 28), Piernavieja señala que la cuna de la palabra deporte fue la lengua provenzal y de ella pasa a otras lenguas romances, como francés y el castellano.

Según Adam, citado por Romero Granados (2001: 15), nace de la palabra “*de-portare*”, que se refería a salir fuera de las puertas de la ciudad para realizar juegos competitivos; otros, citados por el mismo autor, sitúan su origen en el vocablo francés “*de-porter*” que se usa hasta el siglo XII que es cuando se comienza a utilizar “*sport*”.

García Blanco (1997) nos manifiesta que el origen de la palabra deporte es de origen latino y posteriormente pasará a las lenguas romances formando:

DEPORTO	Depuerto (s. XIII), del antiguo deportarse	CASTELLANO
	Deport	FRANCÉS
	Deportare	ITALIANO
	Disport	PORTUGUÉS

Cuadro 2.2.1.a. Evolución del latín a las lenguas romances del término “deporto” (García Blanco, 1997)

Nos encontramos con la dificultad de definir el concepto de deporte, ya que abarca la mayoría de los ámbitos de la vida humana (económico, social, político, educativo, etc.). En esta línea Cagigal (1981: 24) nos expone que:

“...todavía nadie ha podido definir con general aceptación en qué consiste el deporte”.

De la misma manera, Olivera (2006), nos comenta hay gran cantidad de intentos por parte de asociaciones del deporte, autores de renombre y de organizaciones académicas internacionales, para definir el concepto de deporte, por su complejidad simbólica, realidad social y cultural, resulta indefinible. De la misma forma Hsu (2000), nos menciona que es muy difícil definir el concepto deporte de una forma clara.

Cagigal (1981: 24), nos realiza el siguiente comentario sobre la dificultad de la definición del deporte:

“...el deporte cambia sin cesar y amplía su significado, tanto al referirse a una actitud y actividad humana, como al englobar una realidad social”.

A ese respecto Mandel (1984: 89), alude al término deporte, diciendo lo siguiente:

“Es un concepto polisémico, que hace referencia a multitud de realidades distintas y a veces contradictorias que no pueden integrarse”.

En el siguiente cuadro presentamos diferentes definiciones de deporte propuestas por varios autores:

DEFINICIONES DEL DEPORTE	
Coubertin (1960), citado por Hernández Moreno (1994:14)	<i>“Culto voluntario y habitual del intenso ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progresar y que puede llegar hasta el riesgo”.</i>
Cagigal (1981: 19)	<i>“Diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas”.</i>
Parlebas (1988: 40)	<i>“Toda situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o deporte por las instancias sociales”. Del mismo modo lo define como: “situación motriz de competición institucional”.</i>
García Ferrando (1990: 31)	<i>“Una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas”.</i>
Hernández (1994: 16)	<i>“Situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”.</i>
Sánchez Bañuelos (1995)	<i>“Toda actividad física, que el individuo asume como esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo”.</i>
Paris (1999)	<i>“Un conjunto de subsistemas y realidades, muy diferentes entre sí, pero con dos elementos comunes: la actividad física y el juego”.</i>
Castejón (2001:17)	<i>“Una actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro(s), tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo”.</i>
Romero Granados (2001: 17)	<i>“Cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o de victoria a título individual o de grupo”.</i>
Castejón (2004)	<i>“Es un juego reglado, pues tiene esas características que lo detallan: parte como juego, hay actividad física, competición y tiene una serie de reglas para los participantes. Todos estos elementos se interrelacionan”.</i>

Cuadro 2.2.1.b. Definiciones del término deporte según diversos autores

Hernández Moreno (1994:16) siguiendo a algunos de los autores anteriormente citados resalta los algunos rasgos que nos permiten aproximarnos al concepto deporte.

DEPORTE	Juego	Todos los deportes nacen como juegos, con carácter lúdico
	Situación Motriz	Implican ejercicio físico y motricidad más compleja
	Competición	Superar una marca o un adversario(s)
	Reglas	Reglas codificadas y estandarizadas
	Institucionalización	Está regido por instituciones oficiales (federaciones, etc.)
	Juego	Todos los deportes nacen como juegos, con carácter lúdico

Cuadro 2.2.1.c. Características del concepto deporte Hernández Moreno (1994: 16).

Giménez Fuentes-Guerra y cols. (2009) nos mencionan los distintos contextos donde se puede llevar a cabo el deporte, en los cuales su significado va a ser diferente.

- **Deporte escolar**

Es todo aquel deporte practicado en la escuela durante las sesiones de Educación Física programadas por el centro escolar, y todas las actividades deportivas llevadas a cabo fuera de la institución escolar pero que hayan sido planificadas y programadas por el centro dentro del horario lectivo del mismo.

- **Deporte en edad escolar**

Hace referencia a las actividades deportivas realizadas por los niños y niñas que están en edad escolar al margen del centro escolar, y por tanto, de las clases de Educación Física. Se trataría de aquellas prácticas deportivas realizadas en escuelas deportivas, clubes deportivos, etc.

- **Deporte para todos**

El movimiento a favor del Deporte para Todos, nace como una reivindicación del derecho a la realización de actividad física y deporte (Sánchez Bañuelos, 2000). También hace alusión al hecho de que toda persona tiene el derecho de practicar una actividad deportiva independientemente de su clase socio-económica, sexo, etc. (Giménez, 2002).

- **Deporte recreativo**

Blázquez (1999:22) entiende este deporte de la siguiente manera:

“Es aquél que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce”.

- **Deporte competitivo**

Este se refiere a aquellas prácticas deportivas en las que el objetivo consiste en superar, vencer a un contrario o a sí mismo (Blázquez, 1999).

- **Deporte educativo**

Blázquez (1999) dice que en este deporte lo verdaderamente importante es la persona que realiza la actividad deportiva. De esta modo, el deporte educativo ha de favorecer el desarrollo y la mejora de las distintas capacidades cognitivas, afectivas, sociales, motrices y psicomotrices de la persona que lo practica. Coincidiendo con Giménez Fuentes-Guerra (2002), entendemos que el deporte que se presente a niños/as y a jóvenes debe basarse en un planteamiento estrictamente educativo.

- **Deporte de iniciación o iniciación deportiva**

Hernández y cols. (2001), definen la iniciación deportiva como:

El proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional.

- **Deporte adaptado**

Se trata de todas aquellas actividades deportivas en las es necesario reestructurar, acomodar y ajustar las condiciones de práctica, es decir, las normas y reglas, los móviles o aparatos, la técnica o formas de ejecución, el espacio y el tiempo de juego, etc., para que puedan ser practicadas por las personas que presentan alguna discapacidad física, psíquica o psicofísica.

Las distintas orientaciones marcada anteriormente, pueden encontrar que una práctica deportiva que reúne características de dos o más orientaciones del deporte, como puede ocurrir, por ejemplo, en el caso del deporte para todos, el deporte recreativo y el deporte educativo.

2.2.2.- Caracterizando el deporte

La integración del deporte entre los contenidos de la Educación Física en Educación Primaria, según Contreras (1998: 213) hay que comprender su naturaleza educativa y entender el deporte educativo como:

“Aquel privado de excesos competitivos, selectivos, etc., que desvirtúan su naturaleza.”

Durang (1976: 15), entiende que para considerar la actividad física como deporte, esta debe cumplir al menos las siguientes características: desgate físico, performance, gratuidad y codificación.

El deporte, como expone Velázquez (2001), es un fenómeno de primera magnitud, como espectáculo y como práctica, que despierta gran interés en todos los sectores sociales, además, es difícil hallar otro elemento cultural que origine tantas pasiones.

Haciendo referencia al deporte como un hecho social, Paredes (2002) nos indica que:

“El deporte es un fenómeno complejo, abierto que expresa una idea en constante evolución acorde a los tiempos y que constituye un componente significativo de la experiencia vital del ser humano como individuo y del colectivo social.”

Muñoz Soler (1979: 14), menciona como características de la acción deportiva, las siguientes:

- Agonismo
- Normativa
- Cierta intensidad física
- Carece de utilidad
- Movilidad histórica
- Toma de actitudes propias
- No hay azar

Desde otro punto de vista de la concepción del deporte, distintos autores señalan como características principales de este, para que sea utilizado como medio educativo, las siguientes:

CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE EDUCATIVO	
Rodríguez López (1989), citado por Castejón (1995)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El deporte es parte integrante de la educación. ▪ Debe haber equilibrio entre las actividades intelectuales y las físicas. ▪ Programas adecuados a las posibilidades del alumnado. ▪ El material debe ser adecuado. ▪ El deporte posibilita el tomar iniciativas al niño/a. ▪ Equilibrio entre la iniciación deportiva y la libertad de elección. ▪ Es la edad para aprender el juego limpio. ▪ Cada alumno debe desarrollar al máximo sus posibilidades motrices. ▪ Los profesores deber estar técnicamente preparados.
Rodríguez Campazas y cols. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener un carácter más abierto donde tengan cabida no solo los mejores, sino todos aquellos que quieran participar. ▪ Que su finalidad no se limite a la mejora de habilidades motrices, sino que se tengan en cuenta otros objetivos educativos. ▪ Que los resultados no tengan tanta importancia, valorando más otros aspectos como los actitudinales: el comportamiento, la superación o la cooperación. ▪ Que se puedan modificar las reglas de juego. Se cambiarán en beneficio de los participantes y para hacer más igualitaria la competición. ▪ Que se fomente una actitud crítica ante el deporte que nos venden los medios de comunicación y aberraciones que se producen. ▪ Que se recuperen deportes tradicionales y prácticas alternativas de la zona en la que trabajamos.
Fraile (1997)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar conductas saludables y hábitos higiénicos. ▪ Relacionarse con la formación en valores y actitudes positivas vinculadas con la práctica deportiva. ▪ Adoptar una actitud crítica ante el consumo de los escolares. ▪ Las metas y los objetivos deben ser coincidentes y complementarios de la Educación Física Escolar. ▪ Contribuir como medio educativo para la formación integral. ▪ Mejorar las habilidades motrices y capacidades perceptivas. ▪ Trabajar de forma polivalente para evitar la especialización prematura. ▪ Primar la cooperación por encima de la competición. ▪ El técnico actuará como educador.

Cuadro 2.2.2. Características del deporte educativo según distintos autores

2.2.3.- Clasificando el deporte

Tras repasar las características fundamentales del deporte, ahora es el momento de ver algunas de las formas que hay de clasificarlo, ya que es un aspecto de gran importancia. Existen variedad de clasificaciones, en función de distintas características y con criterios dispares, y en la mayoría de los casos no coincidentes, pero todas tienen el fin común de ordenar los diferentes deportes.

Bouchard (1974), citado por Torres y cols. (1994), realiza su clasificación en tres categorías:

- Deportes Colectivos, dónde debe existir al menos dos equipos de dos jugadores.
- Deportes Individuales, dónde un solo jugador se halla implicado.
- Deportes de Lucha o Combate, existen dos deportistas implicados y son adversarios.

Durang (1976: 24), expone que existe la costumbre en Francia de clasificar a los deportes en cuatro categorías:

- Deportes Individuales.
- Deportes Colectivos.
- Deportes de Combate.
- Deportes al Aire Libre.

Estas clasificaciones anteriores son bastante heterogéneas, cogiendo sucesivamente como criterio: la situación del jugador, la forma de actividad y el marco dónde ésta se desarrolla. Nos encontramos, con el deporte del ciclismo y el atletismo que también son al “*aire libre*”, así pues, existe una cierta ambigüedad en las clasificaciones.

Sánchez Bañuelos (1984: 153), distingue entre deportes básicos y deportes complejos.

Clasificación de Sánchez Bañuelos	
Deportes básicos	Se encuentran relacionados con las habilidades y destrezas básicas. Se suelen desarrollar en un entorno estable. La exigencia respecto a los mecanismos de percepción y decisión suele ser escasa, frente a los mecanismos de ejecución que suele ser elevada. Estos deportes generalmente son individuales, tales como el atletismo, la natación, tiro con arco...
Deportes complejos	Se desarrollan en entornos cambiantes, el control del movimiento es la regulación externa. Generalmente, estos deportes implican actividades con un mayor número de componentes de ejecución, y el orden secuencial de las mismas puede ser variable de una situación a otra. La exigencia en los tres mecanismos percepción-decisión-ejecución son bastante elevadas. Por ejemplo el baloncesto, balonmano, voleibol...

Cuadro 2.2.3.a. Clasificación del deporte según Sánchez Bañuelos

Matveiev (1983: 121), clasifica los deportes, sobre la base del tipo de esfuerzo físico requerido.

Clasificación sobre la base del tipo de esfuerzo físico requerido (Matveev)	
Deportes acíclicos: caracterizados por una fase de aceleración seguida de una fase explosiva.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saltos (gimnasia, trampolín, esquí, longitud). ▪ Lanzamientos (jabalina, disco, peso y martillo). ▪ Halterofilia. ▪ Velocidad (sprint).
Deportes de resistencia: donde las capacidades aeróbicas máximas se involucran en un nivel de alta exigencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movimientos de intensidad submáxima (medio fondo, natación 100 y 400 metros). ▪ Movimientos de intensidad superior y media (5000 y más metros y 800 y 1.500 en natación).
Deportes de equipo: la necesaria coordinación establece una base física mixta.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deportes de considerable intensidad, pero con la posibilidad de ser abandonado de tiempo en tiempo (baloncesto, hockey hielo). ▪ Deportes de considerable duración con pocas interrupciones (fútbol, hockey hierba).
Deportes de combate: sobre la base de desarrollo físico general, se apoya la noción de explosividad, en continuo intercambio de esfuerzos con un oponente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esgrima, boxeo, lucha.
Deportes complejos y pruebas múltiples: intervienen factores de necesaria implicación física combinada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Penthalon moderno, decathlon, gimnasia deportiva.

Cuadro 2.2.3.b. Clasificación del deporte según Matveiev

Parlebás (1981: 74), hace una clasificación basada en la mayor o menor incertidumbre (inseguridad, inquietud producida o surgida), provocada por la interacción global con el compañero (C), adversario (A) y entorno físico (I).

Las situaciones en las que no existe incertidumbre, aquellas en las que el individuo actúa en solitario (lanzamiento de jabalina, salto de altura, etc.) se denominan situaciones “*psicomotrices*”.

Cuando se existe incertidumbre, debido al medio físico, los compañeros o los adversario (deporte de equipo, lucha, frontón), son denominadas situaciones “*sociomotrices*”.

Esta clasificación se basa en la utilización de tres factores relacionados con la incertidumbre, que son: el medio físico, los compañeros y los adversarios.

- I) Incertidumbre provocada por la relación del participante con el medio exterior o entorno físico.
- C) Incertidumbre en la interacción con el compañero/s o comunicación motriz.
- A) Incertidumbre en la interacción con el adversario/s o contracomunicación motriz.

La relación existente entre la incertidumbre y los tres factores anteriores propicia que cada situación pueda ser caracterizada en función de la existencia o ausencia de intertidumbre en uno o varios de los parámetros considerados (la ausencia de incertidumbre se señala con un trazo encima del parámetro considerado, en nuestro caso lo significamos sin negrita).

Clasificación basada en la mayor o menor incertidumbre (Parlebás)		
Categorías	Incertidumbre	Ejemplos
1ª Categoría CAI	El participante está solo en un medio estable. No existe ningún tipo de <i>incertidumbre</i> ni de interacción.	Natación, atletismo en pista,...
2ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> se plantea en relación con el medio físico.	Esquí alpino, escalada en solitario,...
3ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> se plantea en relación con el compañero.	Patinaje artístico por parejas, remo por parejas,...
4ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> se sitúa en el medio físico pero la actividad se realiza en cooperación con el compañero.	Alpinismo en cordada, vela con compañero,...
5ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> se plantea en la relación con el adversario.	Lucha, esgrima, boxeo...
6ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> se plantea en relación con el adversario y el medio que es fluctuante.	Esquí de fondo
7ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> se plantea en relación tanto con el compañero como con el adversario situados en un medio fluctuante.	Fútbol-playa, deportes populares por equipos,...
8ª Categoría CAI	La <i>incertidumbre</i> es provocada por el compañero y adversario, ya que es medio estable.	Baloncesto, fútbol, balonmano, voleibol...

Cuadro 2.2.3.c. Clasificación del deporte según Parlebás

Almond (1986), citado por Devís y Peiró (1992: 162), presenta la siguiente clasificación de juegos deportivos, que es a su vez una variación de la propuesta por Ellis (1983).

Clasificación de juegos deportivos de Almond, basada en Ellis	
Juegos deportivos de blanco o diana	Golf, bolos, croquet, etc.
Juegos deportivos de campo y bate	Beisbol, críquet, softball, etc.
Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro	Tenis, voleibol, bádminton, squash, frontón, etc.
Juegos deportivos de invasión	Fútbol, waterpolo, hockey, etc.

Cuadro 2.2.3.d. Clasificación del deporte según Almond, basado en Ellis

Hernández (1994), basándose en los estudios de Parlebás, realiza la siguiente clasificación, agrupando los deportes en cuatro grupos.

Clasificación de Hernández basada en Parlebás	
Deportes psicomotrices o individuales	Aquellos deportes en los que se participa individualmente sin presencia de compañeros ni adversarios que puedan influir en la ejecución del resto. Relacionando esta con la de Parlebás, tendremos dos deportes psicomotrices, uno que realiza en medio fijo (salto de longitud, salto de altura,...) y otro que se realiza en un medio fluctuante (esquí).
Deportes de oposición	Aquellos deportes individuales en los que nos enfrentamos a otro oponente. Incluiría a todos los deportes de adversario. Pueden ocurrir tanto en medio fijo (tenis, bádminton,...) como en medio fluctuante (windsurf).
Deportes de colaboración	Aquellos deportes en los que participan dos o más compañeros y no existen adversarios. Tenemos los que se realizan en medio fijo (remo por equipos) y los de medio cambiante (escalada en cordada).
Deportes de cooperación-oposición	Aquellos deportes en los que un equipo de dos o más jugadores se enfrenta a otro de similares características. En este grupo estarían la mayor parte de los deportes colectivos. Hernández distingue tres grupos: primero los que se realizan en espacios separados y con participación alternativa de los intervinientes (voleibol, bádminton dobles). En segundo lugar, los que se realizan en un espacio común pero con participación alternativa (frontón por parejas) y tercero, los que se desarrollan en espacios comunes y con participación simultánea (baloncesto, fútbol,...).

Cuadro 2.2.3.e. Clasificación del deporte según Hernández

2.2.4.- Características de los deportes colectivos, individuales y de adversario que se practican en la Educación Primaria

Seguidamente nos centraremos en el análisis de las características más relevantes de las diferentes modalidades deportivas. Nos referiremos a los deportes colectivos, individuales y de adversario.

2.2.4.1.- Los deportes colectivos

Al tratar los deportes colectivos, podemos encontrar con distintos términos a la hora de hablar de ellos, como pueden ser deportes de cooperación-oposición, deportes de equipo, deportes colectivos. Aunque todos ellos se refieren al mismo tipo de deporte.

2.2.4.1.1.- Concepto

Uno de los aspectos más importantes de los deportes colectivos, es el concepto de equipo. Donde todos deben buscar unos objetivos comunes, y para conseguirlos deberán colaborar y cooperar todos los miembros de ese colectivo.

López Ros (2000: 426) entiende los deportes colectivos como:

“Un conjunto entramado de relaciones complejas de los diferentes participantes en la defensa de unos intereses, en la que cada uno de los elementos que hemos mencionado constituye una variable de alto valor... Estas relaciones son cambiantes y requieren de una gran capacidad de adaptación”.

Para Hernández Moreno (1994: 119) los deportes de cooperación-oposición son:

“Aquellos en los que la acción de juego es la resultante de las interacciones entre participantes, producidas de manera que un equipo coopera entre sí para oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior”.

Para Rioux y Chappuis (1979: 17), consideran que el equipo:

“Constituye un principio de orientación general de la conducta colectiva, que no se da de golpe, como una organización cohesionada, sino que llega a serlo, moldeado por la voluntad común”.

El deporte colectivo es un juego de conjunto, en el que los intereses personales han de plegarse a los intereses del grupo. Por ello, entendemos que en nuestra referencia a los deportes colectivos, lo haremos considerándolos como el resultado de un proceso de interacción, en el que intervienen factores diversos, y cuya acción no se da como suma de acciones individuales, sino como producto de una cooperación, realizada ante una oposición siempre cambiante y no repetitiva (Torres y cols., 1994: 79).

2.2.4.1.2.- Características básicas de los deportes colectivos

Según Bayer (1986: 49), los elementos comunes de los deportes colectivos son: el móvil, el terreno de juego, el reglamento, los compañeros y los adversarios.

a) El móvil

Normalmente es un objeto esférico, un disco o un móvil ovalado. Los materiales suelen ir cambiando, aunque los más usados son el cuero o los materiales plásticos.

- Es el elemento alrededor del cual gira todo el juego.
- Es el elemento de comunicación entre los jugadores.
- Es considerado como algo precioso que hay que conservar.
- Su posesión nos da la seguridad. De ahí la importancia de su dominio y hacer con él (la técnica) lo que en la práctica nos indica la táctica.
- Las medidas, el tamaño, la forma, la presión y demás características vienen señaladas en el reglamento.
- En algunos deportes, existen adaptaciones en las medidas de los móviles, en función de la edad y el sexo de los participantes (Torres Guerrero y cols., 1994: 188-189).

b) El terreno de juego

El espacio dónde se llevan a cabo las acciones motrices.

- Tienen unas medidas fijas que las marca el reglamento: anchura, altura y longitud.
- Condiciones del terreno de juego: aire libre (seco, lluvia), sala.

- Zonas que delimita el reglamento: zonas fijas prohibidas (áreas de portería en balonmano), zonas variables prohibidas (fuera de juego en fútbol) y zonas fijas semi-prohibidas (3 segundos en baloncesto).
- Las porterías o metas (suelen estar sobre el terreno de juego, encima del terreno y en el propio terreno de juego). (Torres Guerrero y cols., 1994: 189).

c) El reglamento

El reglamento contiene una serie de normas que determinan la evolución de la actividad, y que Torres Guerrero y cols. (1994: 189) resumen en las siguientes:

- Dimensiones y características del terreno de juego.
- Composición de los equipos.
- Tiempo total de juego.
- Forma de jugar el móvil.
- Relaciones con los compañeros y adversarios.
- Principales acciones técnicas para el desarrollo del juego y penalizaciones a la infracción de las mismas.
- Consecuencia de los tantos (goles, carreras, puntos y valor de estos).
- Zonas de utilización del espacio.

En general, todos los reglamentos contienen:

- Definición y objetivo del deporte.
- Desarrollo de las reglas de todos los aspectos del juego.
- Unas prohibiciones y sus penalizaciones.

d) Los compañeros

En el reglamento se detallan las condiciones de sociabilidad, de rechazo y otras dimensiones, e indica las relaciones entre compañeros, es decir todos juegan para conseguir un objetivo común.

En la comunicación en los deportes de equipo, además del intercambio del móvil, se produce la colaboración entre individuos, en la cual se produce la comunicación motriz. El jugador debe comprender al otro y su intención a nivel de la corporeidad.

Hay que conocer al compañero, percibir sus comportamientos, ser capaz de ponerse en el lugar del otro para captar todas las sutilezas de sus conductas y de sus gestos, representan en el juego colectivo finalidades educativas que se revelan sembradas en escollos y trampas (Torres Guerrero y cols., 1994: 190).

e) Los adversarios

Los adversarios conforman el componente de oposición, es decir sus objetivos son iguales que los nuestros, pero deben conseguirlos antes que nosotros.

La educación deportiva, debe velar por el control de la agresividad, educar para la victoria pero también para la derrota, inculcar a nuestro alumnado, que la victoria o la derrota son azares del juego y que ambos resultados pueden resultar gratificantes.

El respeto al contrario, debe preceder al deseo de ganar. A los niños les será más útil para su vida futura educarles en el compañerismo y el respeto mutuo. Deben reflexionar que sus adversarios son compañeros que propician que nuestro equipo pueda realizar lo que más les gusta: jugar y competir (Torres Guerrero y cols., 1994: 190).

2.2.4.2.- Los deportes individuales

2.2.4.2.1.- Concepto

Los deportes psicomotrices o individuales, según la clasificación que realiza Parlebás (1981), están dentro de las situaciones psicomotrices, que son aquellas en las que el individuo actúa en solitario, por lo que la incertidumbre se sitúa en el medio físico y nunca en el adversario o compañero.

La definición que realiza Hernández (1994: 99) de los deportes psicomotrices es la siguiente:

“Aquellos en los que el individuo que actúa está solo, sin que exista ningún otro participante que incida o condicione de manera determinante o pregnante ni su comportamiento motor ni su conducta motriz”.

Del mismo modo, Hernández y Jiménez (2000: 22) definen los deportes individuales, denominándolos como:

Aquellas situaciones motrices codificadas en forma de autosuperación y competición, resultante de la interacción del individuo con el medio, donde ha de intentar conseguir determinados objetivos con relación a un tiempo, una distancia o una situaciones técnicas, que pueden ser comparados con los conseguidos anteriormente por el mismo sujeto o con otros, que también intervienen en iguales condiciones.

2.2.4.2.2.- Características básicas de los deportes individuales

A continuación nos centraremos en las características de los deportes individuales. Esta labor es difícil debido a los distintos medios en los que se realiza, como son el agua, la tierra, la nieve, ... Robles (2008: 64-65) basándose en los siguientes autores, Antón y López (1989), Sebastián (1995) y Giménez Fuentes-Guerra (2000) establece las características básicas:

- El carácter competitivo de estos deportes se centra fundamentalmente en la superación de uno mismo.
- Gran importancia en el mecanismo de ejecución.
- Gran importancia de las cualidades físicas.
- Los resultados se expresan en: espacio, tiempo, peso o puntos.
- Existencia de reglas en las características de los aparatos y artefactos, en los terrenos de juegos (excepto en los de medio fluctuante) y en los gestos técnicos.
- Aparecen en algunos de ellos la utilización de objetos o instrumentos de cierta complejidad.

A estas características les añades otras al diferenciar entre deportes individuales en medio fijo o en medio fluctuante:

Características de los deportes individuales	
MEDIO FIJO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta organización. Estructura temporal del gesto técnico muy estable y conocida por el deportista. ▪ Gran importancia en el mecanismo de ejecución, y viceversa en los mecanismos de percepción y decisión. ▪ Gran objetividad en la valoración de los resultados. ▪ Limitaciones reglamentarias, sobre todo espaciales.
MEDIO FLUCTUANTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja organización debido al alto grado de incertidumbre creado por el medio. ▪ Importancia de los mecanismos de percepción y decisión, en función de la inestabilidad del medio. ▪ Dificultad de objetividad en la valoración de los resultados. ▪ Alta motivación que radica en el grado de riesgo y aventura. ▪ Alto grado de tecnificación, siendo necesario el uso de instrumentos de gran complejidad.

Cuadro 2.2.4.2.2.a. Características de los deportes individuales en medio fijo o en medio fluctuante

Antón y López (1989), y Latorre (1989) estudian los deportes individuales independientemente de la presencia o no presencia de adversario, y los definen como:

“La actividad física de carácter psicomotriz, en la que la incertidumbre en su realización sólo puede provenir del adversario directo o del medio en el que se desarrolla”.

Robles (2008: 66), siguiendo la definición que dan estos autores clasifica los deportes individuales en:

EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA O NO DE OTROS DEPORTISTAS		
Actuación en solitario	Actuación en oposición directa	Actuación simultanea con otros deportistas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esquí ▪ Atletismo ▪ Gimnasia deportiva ▪ Gimnasia rítmica ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenis ▪ Esgrima ▪ Lucha ▪ Judo ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natación ▪ Piragüismo ▪ Atletismo ▪ Ciclismo ▪ Etc.

Cuadro 2.2.4.2.2.b. Características de los deportes individuales en función de la presencia o no de otros deportistas.

EN FUNCIÓN DE LA INCERTIDUMBRE PROVOCADA POR EL MEDIO			
MEDIO ESTABLE		MEDIO FLUCTUANTE	
Sin presencia de objetos a manipular	Con presencia de objetos a manipular	Sin presencia de objetos a manipular	Con presencia de objetos a manipular
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gimnasia deportiva ▪ Saltos trampolín ▪ Natación ▪ Atletismo ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gimnasia rítmica ▪ Halterofilia ▪ Ciclismo ▪ Tiro ▪ Tenis ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cross ▪ Escalada libre ▪ Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vela ▪ MotoCross ▪ Ala delta ▪ Ciclocross ▪ Windsurf ▪ Etc.

Cuadro 2.2.4.2.2.c. Características de los deportes individuales en función de la incertidumbre provocada por el medio.

2.2.4.3.- Los deportes de adversario

2.2.4.3.1.- Concepto

En general, se puede decir que los deportes individuales, un adversario es un oponente o rival que se enfrenta a otro, en disputa de una acción determinada.

Nos podemos encontrar los deportes de adversario con otra denominación como deportes de oposición, deportes de combate,...

Parlebás (1977), entendía por deportes de adversario aquellos que:

“...tienen un carácter sociomotriz y se desarrollan en un marco de incertidumbre producida por una oposición inteligente de uno o varios contrarios (contracomunicación)”.

Para Hernández Moreno (1994: 105) los deportes de adversario son los que:

“... en el desarrollo de la acción situación motriz se da siempre en presencia de otro, que lo hace en calidad de adversario u oponente, de manera que todo comportamiento y conducta motriz de uno y otro participante tienen objetivos opuestos”.

Siguiendo a Parlebás (1981), los deportes de adversario son situaciones sociomotrices que se dividen en dos grupos:

DEPORTES DE ADVERSARIO (PARLEBÁS, 1981)		
Con compañero y sin incertidumbre en el medio.	Sin compañero y sin incertidumbre en el medio.	
Están representados por los deportes de adversarios por parejas o de dobles.	Están representados por todos aquellos deportes en los que la incertidumbre es provocada por el adversario.	
	Deportes de adversario con blanco material	Deportes de adversario con blanco humano

Cuadro 2.2.4.3.1.a. Clasificación de los deportes de adversario según Parlebás (1981)

Latorre (1989) analiza los deportes de adversario teniendo en cuenta la participación alternativa, comenta que estos se caracterizan porque el blanco es generalmente un móvil (pelota), siendo éste el que establece el duelo en un espacio determinado. Robles (2008: 73) diferencia entre:

ESPACIO DE JUEGO COMÚN	Sin presencia de objetos a manipular	▪ Pelota vasca
	Con presencia de objetos a manipular	▪ Cesta punta ▪ Frontón
ESPACIO DE JUEGO SEPARADO	Sin presencia de objetos a manipular	▪ Indiacas
	Con presencia de objetos a manipular	▪ Tenis ▪ Padel

Cuadro 2.2.4.3.1.b. Clasificación de los deportes de adversario según el espacio de juego

2.2.4.3.2.- Características básicas de los deportes de adversario

Las distintas acciones que se producen en el enfrentamiento o combate entre dos adversarios, suele darse de acuerdo con unos principios generales, con algunas diferencias en función de las especialidades y reglamentación de cada deporte, según Torres y cols. (1994: 205), están presentes en todos ellos, y estos autores determinan que los principios básicos, serían los siguientes:

- La actitud o predisposición con que cada uno de los que se enfrentan afrontan el combate, siempre debe poseer agresividad.
- Los desplazamiento, específicos para cada deporte, pero cuyo equilibrio y oportunidad de realización se convierten en factores básicos de cualquier acción.
- El ataque, para la culminación de cualquier acción, es imprescindible, bien como propia iniciativa o como respuesta adecuada a una acción de combate.
- La defensa para contrarrestar las acciones emprendidas por nuestro adversario u oponente.

Amador (1995: 352) propone como características de los deportes de adversario las siguientes:

- Son situaciones bipersonales, donde los intereses de ambos siempre son opuestos.
- Presentan un nivel de incertidumbre respecto al resultado.
- Son modelos deportivos simétricos, donde los sistemas de roles se corresponden por igual en cada jugador.
- Suelen ser de baja organización, al no requerir elementos complejos.
- Requieren de un gran repertorio técnico.
- Poseen exigencias elevadas de velocidad, precisión y equilibrio.
- El espacio de actuación es igual para cada oponente, pudiendo ser el mismo o distinto con idénticas características.

3.- JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La motivación es básica para hacer que los alumnos se sientan atraídos por la práctica de actividad física. Para que exista esta motivación será necesario el empleo del juego como principal medio de aprendizaje. Las situaciones que planteemos deben ser variadas y atractivas para el alumnado; todos participarán en las actividades; todos tendrán éxito en la ejecución de éstas, siendo válidos varios niveles de ejecución para que todos se esfuercen y trabajen en función de sus posibilidades.
F. J. GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA (2000).

Es evidente que la actividad física y el deporte pueden ser fuente de integración social, tolerancia, solidaridad, independencia y confianza en uno mismo. Pero también pueden serlo de conflictos, violencia, intolerancia y exclusión (Weis, 1979).

Los juegos y las actividades deportivas son un contenido excelente para la transmisión de valores, pero estos no educan en valores “*per se*”, sino que dependerá de la utilización que se haga de los mismos. Para que verdaderamente se dé una educación en valores necesitaremos establecer unos objetivos concretos y llevarlos a la práctica a través de las actividades, y evaluar si se ha producido una mejora en los valores y actitudes del alumnado.

Tradicionalmente, conocidos autores han destacado en el área de Educación Física el papel que juega la actividad física y el deporte en la promoción de valores sociales y personales (Miller y Jarman, 1988; Gutiérrez, 2003; Prat y Soler, 2003; Jiménez y Durán, 2006, Goldstein e Iso-Ahola, 2006,...).

Con frecuencia se menciona que de la participación en juegos y deportes surgen cualidades como la lealtad, la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia, la perseverancia y la determinación, cualidades que no están limitadas al deporte o resultan peculiares a este (Arnold, 1991). En esta línea Maraj (1965) llegó a la conclusión de que no existen en la vida cotidiana muchas situaciones que proporcionen el número de oportunidades que susciten las cualidades deseables como lo hace el deporte. Aunque esto no significa que estas actitudes y valores puedan alcanzarse en otras situaciones, ni tampoco que vayan a transmitirse rápidamente a la vida cotidiana.

3.1.- TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A los juegos y las actividades deportivas se les reconoce en la legislación educativa actual su importancia en la transmisión de actitudes y valores, como podremos observar en el punto cuatro del presente capítulo. De esta manera, son considerados como valiosos a la hora de fomentar actitudes positivas en el alumnado, sobre todo en aceptación de roles, reglas, trabajo en equipo, responsabilidad, respeto,..., en los distintos espacios y tiempos de actuación.

Los juegos y las actividades deportivas son un buen medio para que el alumnado perciba cuáles son sus limitaciones, las acepte y aprenda a dosificar su esfuerzo físico en función de sus características.

La transmisión de valores puede ser afrontada desde diferentes ámbitos educativos, aunque los juegos y las actividades deportivas se convierten en un referente por varios motivos:

1. La Educación Física, gracias a su forma de desarrollarse, facilita las interacciones entre el alumnado y entre el alumnado-profesorado; permitiendo desarrollar las cualidades personales y sociales como solidaridad, cooperación, respeto, igualdad, etc.

2. Las clases de Educación Física se dan en espacios abiertos, con actividades que ponen a unos alumnos en contacto con otros, y de esta manera pueden expresar sus sentimientos, actitudes y emociones con mayor facilidad.

3. El alumnado experimenta los principios teóricos de su desarrollo social y personal, pueden llevarlos a cabo en la práctica: dónde, cuándo y cómo hacer lo que deben.

4. La interacción social del alumnado en las clases de Educación Física supone enfrentarse a un punto de vista distintos al suyo, lo que da lugar a conflictos que le obligan a superar su egocentrismo; los juegos y las actividades deportivas favorecen esto mismo debido a que ponen en juego de conflicto en el transcurso de las actividades y exigen la búsqueda de una solución con los compañeros.

5. Podemos observar los aspectos personales del carácter del alumnado, su conducta y actitudes, que son muestras de los procesos internos que ocurren en él. Y podemos verlo debido a la naturaleza pública de las actividades.

6. Cuando el alumnado realiza acciones negativas en clase, pone en evidencia sus debilidades y vulnerabilidades.

7. Ven la Educación Física como algo distinto al resto de materias académicas. En los deportes suelen tener un interés mayor, lo que hace que el área les motive mucho.

3.1.1.- El juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de aplicar el Juego en la Educación Primaria es conocer donde estamos, cuál es el contexto. Debemos tener los datos sobre a quién van dirigidas las actividades y en qué lugares se van a desarrollar, aspectos como: el género, la edad, el número de participantes, material disponible, instalaciones, intereses del alumnado,... El prever todas estas cosas beneficiará a la dinámica de la clase y a la consecución de los objetivos marcados en el área de Educación Física.

Torres y cols. (1994: 74) mencionan unas normas generales para la utilización del juego en la Educación Primaria, que son las siguientes:

- Prescindir de explicaciones largas y complicadas.
- Aclarar todas las dudas posibles
- Si es necesario, realizar un ensayo del juego.
- La actividad lúdica debe estar realizada con el espacio y el tiempo disponible.
- Todos deben intervenir en la actividad.
- Todos deben respetar las reglas y al juez o árbitro.
- Debe hacer un control del entusiasmo.
- Exigir justo lo que los niños y niñas pueden hacer.
- Cambiar de juego antes de que se pueda perder el interés.

Para llevar a la práctica los juegos en las clases de Educación Física, Torres y cols. (1994: 87-88) exponen los aspectos que debemos tener en cuenta, y estos son los siguientes:

ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	
OBJETIVOS	Establecidos de acuerdo con los distintos estadios evolutivos del alumnado a las que van dirigidas nuestras sesiones. Los juegos deben ajustarse a la evolución del alumnado y a los objetivos perseguidos.
NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS	El alumnado del grupo o clase, que nos condicionará tanto el desarrollo y organización de la sesión, como el empleo de juegos.
TERRENO DE JUEGO	<p>Aunque en principio, cualquier espacio parece indicado para desarrollar la sesión de juegos son necesarias unas condiciones mínimas: una superficie libre de obstáculos y suelo lo menos agresivo posible para evitar accidentes, y debe ser lo suficientemente grande que permita a todo el alumnado del grupo o clase, la realización de actividades lúdicas.</p> <p>El terreno de juego normalmente nos viene impuesto por el entorno (espacios físicos del centro educativo), con poca posibilidad de variarlo, por lo que tendremos que utilizar la imaginación, para organizar un buen número de recursos, para adaptar nuestros juegos al espacio disponible.</p>
MATERIAL DIDÁCTICO	<p>Aunque la mayoría de los centros no disponen de un repertorio amplio de material, tampoco para el desarrollo de la sesión de juegos es necesario un material costoso, a modo informativo nos podríamos remitir a un material mínimo compuesto por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pelotas de diferentes medidas, consistencia y colores. - Cuerdas de diferentes grosores, longitudes,... - Picas o palos. - Pañuelos o cintas de diferentes colores. - Gomas elásticas. - Aros, colchonetas, bancos suecos,... <p>Y todo el material que podamos improvisar sobre la marcha: tacos de gomaespuma, neumáticos, zancos, cajas de diferentes tamaños,...</p>

Cuadro 3.1.1. Aspectos a considerar para la clase de Educación Física, Torres y cols. (1994)

Torres y cols. (1994: 88) indican que la utilización de los juegos, presentan algunos problemas que debemos tener en cuenta a la hora de nuestro planteamiento educativo:

- Se dan exclusiones mientras se desarrolla la actividad.
- Incluyen algunos aspectos que facilitan la marginación de los participantes de bajo nivel.
- Se valora el enfrentamiento, la oposición y sólo se tiene en cuenta los resultados.
- No favorece la relación de solidaridad entre todos los participantes.
- Potencian las formas de excesivo comportamiento competitivo.

Para evitar las exclusiones debemos modificar las acciones o introducir variantes en las que se puedan repescar los excluidos y puedan seguir participando, y así evitar este grave problema.

El aspecto competitivo no se puede aislar del juego, la competencia asegura la motivación del participante. El problema radica en la excesiva competencia, para lo cual, deberemos introducir variantes, nuevas reglas, y de este modo intentar que la competencia sea un instrumento educativo. Tenemos que utilizar juegos que fomenten las formas de relación y acción, que rompan con las formas del enfrentamiento tradicional.

3.1.2.- El juego predeportivo: el tránsito del juego al deporte

Los juegos predeportivos, están a mitad de camino entre el juego y el deporte. Tienen la intención del primero, pero se empieza a adaptar a las características del segundo, por su mayor complejidad en las reglas y acciones que se llevan a cabo.

El juego predeportivo tiene como objetivo el acercamiento del alumnado de manera progresiva hacia el deporte.

Torres y col. (1994: 65) diferencian en el juego predeportivo:

- “*Genéricos*”: se refieren a modelos polideportivos. Por ejemplo, el juego de los “*diez pases*”.
- “*Específicos*”: integran modelos concretos, propios de un deporte convencional. Por ejemplo, el juego de “*pelota-torre*” como iniciación más clara al baloncesto.

Los juegos predeportivos no tienen la riqueza técnico-táctica de los deportes, pero ayudan en la adaptación del alumnado a las exigencias que tiene el deporte.

Chávez (1968) consideraba que el juego como tránsito al deporte, propicia que el alumnado pueda practicar muchos juegos predeportivos, siguiendo una norma didáctica que es el profesorado el que debe controlar su organización. Hay que tener en cuenta los objetivos que tenemos previstos a la hora de elegir el juego, las habilidades que este trabaja, los contenidos a tratar, los materiales que vamos a usar, los espacios y tiempos dónde se realicen, etc.

3.1.2.1.- Conceptualizando el Juego Predeportivo

García-Fogueda (1989) realiza la siguiente definición de los Juegos Predeportivos:

“Actividad física de conjunto en la que se combinan elementos técnicos de diferentes deportes, con la aplicación de las reglas fundamentales o modificadas para su realización, su tarea es propiciar el aprendizaje y formación previa a la participación en el deporte”.

Este autor nos matiza que el Juego Predeportivo no sólo hace hincapié en los aspectos motrices, sino también en los cognitivos y sociales, que están presentes en los deportes colectivos.

3.1.2.2.- Diferencia entre juego simple, predeporte y deporte

Farfan (2009: 46) considera que:

“Entre el Juego y el Deporte, como puente, nos encontramos el predeporte, como una duración más allá del juego simple pero muy lejos del deporte; con unas reglase algo complicadas pero no tan draconianas como las del deporte y que exige la movilización de unas capacidades hechas a medida para el prepuber”.

Este autor presenta el siguiente cuadro diferenciando el juego simple, predeporte y deporte.

JUEGO SIMPLE	PREDEPORTE	DEPORTE
<ul style="list-style-type: none">▪ Actividad lúdica de breve duración.▪ Reglas simples.▪ Esfuerzo espontáneo y natural.	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividad lúdica de duración media.▪ Reglas de tipo medio.▪ Esfuerzo hecho a la medida para los jóvenes pre y puberal.	<ul style="list-style-type: none">▪ Actividad lúdica de gran duración.▪ Reglas complicadísimas.▪ Esfuerzo agonístico.

Cuadro 3.1.2.2. Diferencias entre juego simple, predeporte y deportes, Farfan (2009)

3.1.2.3.- Consideraciones didácticas para la aplicación del juego predeportivo

En las clases de Educación Física, al emplear el Juego Predeportivo hay que tener en cuenta unas consideraciones didácticas, como las que nos proponen García Fogeda (1989: 71), Torres y cols. (1994: 87-89) o Farfán (2009: 54):

- Seleccionar según sea para su aplicación general a todos los deportes o especial para algunos deportes.

- Los juegos se seleccionan para cubrir fines concretos, abarcando intencionalidades de tipo general (desarrollo anatómico y funcional,...) o de tipo particular (condición para determinados deportes).
- Según las características del alumnado, los juegos conocidos modifican sus reglas, se reducen, se adaptan a las circunstancias del centro,..., para lograr alcanzar los objetivos previstos.
- Las adaptaciones de los juegos nos permiten ir progresivamente hasta llegar al deporte. Para llegar al deporte es necesario realizar modificaciones, simplificación de las normas, adaptar los espacios, los tiempos y objeto que utilicen a las características del alumnado participante.
- El profesorado debe utilizar su capacidad creativa para facilitar la enseñanza al alumnado de la forma más adecuada, según los fines pretendidos.

Así que estas adaptaciones de reglas, espacios, tiempos, materiales,..., son parte de un camino que recorreremos paso a paso, y que tienen como misión facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

3.1.3.- El deporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El profesorado de Educación Física sabe que la iniciación deportiva debe iniciarse a edades que corresponden a un periodo clave en el desarrollo del alumnado. A estas edades los niños y niñas se encuentran en pleno crecimiento tanto en talla como en peso (Tanner, 1966), desarrollo de los caracteres sexuales (Ross y Coll, 1985), de su personalidad (Macura, 1981). Debe tenerse en cuenta, la relación que hay entre los distintos índices de maduración.

Torres (1996, 2002) nos dice que el haber comenzado la práctica de la actividad física en el momento y forma adecuada garantizará el futuro deportivo del alumnado y su durabilidad en sus itinerarios deportivos.

Martín (1982), Navarro (1989), Torres (1996) y Bueno (2004) afirman que los rendimientos deportivos más destacados, se logran después de un prolongado periodo de entrenamiento que dura muchos años.

Hay un interés del profesorado y de los entrenadores/as por averiguar la edad de comienzo del proceso de entrenamiento específico, esto surge de la

preocupación de no empezar pronto para evitar las consecuencias negativas de la práctica precoz.

3.1.3.1.- El proceso de iniciación deportiva

La iniciación deportiva, es el comienzo de la actividad deportiva de los niños y niñas, y suele estar entre los 8-10 años hasta los 14.

Blázquez (1995), concibe que el proceso de iniciación deportiva no debe entenderse como:

“... el momento en el que se comienza la práctica deportiva, sino como la acción pedagógica que, teniendo en cuenta las características del niño y los fines a conseguir, va evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad”.

Seguidamente se presentan algunas definiciones del proceso de iniciación deportiva, expuestas por distintos autores, cada una de ellas con matices propios.

DEFINICIONES DE INICIACIÓN DEPORTIVA	
Sánchez Bañuelos (1984: 181)	<i>“Un individuo está iniciado cuando es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación de juego o competición”.</i>
Blázquez (1986: 35)	<i>“Al periodo en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o de varios deportes”.</i>
Delgado (1994: 125)	<i>“El proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo o practicarlo con adecuación a su estructura funcional”.</i>
Romero Cerezo (1997: 30)	<i>“La etapa en que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica deportiva... un periodo facilitador y de preparación de una posterior especialización, ofreciendo actividades genéricas y específicas del deporte a preparar”.</i>
Romero Granados (2001: 22)	<i>“La iniciación deportiva como la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global”.</i>
Hernández Moreno y cols. (2001: 1)	<i>“Proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional”.</i>

Cuadro 3.1.3.1.a. Definiciones de Iniciación Deportiva según diferentes autores

Vargas (1980: 165) nos dice que:

“El proceso de aprendizaje deportivo hay que considerarlo a largo plazo, donde es preciso contemplar distintas etapas. Cada una de dichas etapas primordialmente se diferencia del resto tanto en los objetivos a alcanzar como en los contenidos a desarrollar con tales fines”.

En el proceso de aprendizaje deportivo, según Vargas (1980) se contemplan tres etapas:

- Etapa de Iniciación Deportiva (aproximadamente 10-14 años).
- Etapa de Preparación a la Alta Competición (15-19 años).
- Etapa de Alta Competición (20 años en adelante).

Jiménez Fuentes-Guerra y Castillo Viera (2001) establecen una clasificación apoyándose en la importancia de la edad y de los contenidos de la formación deportiva.

INICIACIÓN
1. Aplicación de las habilidades genéricas en el juego.
2. Inicio en el trabajo de las habilidades específicas.
3. Trabajo colectivo básico
DESARROLLO
4. Desarrollo genérico
5. Desarrollo específico
PERFECCIONAMIENTO
6. Especialización
7. Polivalencia

Cuadro 3.1.3.1.b. Etapas de la Formación Deportiva

Las tres etapas clásicas, Torres Guerrero (2004: 11) las subdivide en cinco etapas, para poder secuenciar mejor los objetivos y contenidos, teniendo en cuenta las etapas del sistema educativo.

FASES DE INICIACIÓN DEPORTIVA	
1ª FASE 6-8 años	EXPERIENCIA MOTRIZ GENERALIZADA
2ª FASE 8-12 años	INICIACIÓN DEPORTIVA MULTILATERAL
3ª FASE 12-16 años	INICIACIÓN DEPORTIVA ESPECIALIZADA
4ª FASE 16-20 años	RENDIMIENTO: ESPECIALIZACIÓN
5ª FASE + 20 años	RENDIMIENTO&ELITE&RECREACIÓN

Cuadro 3.1.3.1.c. Fases de la Iniciación Deportiva

Teniendo en cuenta la edad del alumnado de este estudio, desarrollaremos los objetivos y contenidos principales de estas subetapas. Trataremos las siguientes:

- Fase de Experiencia Motriz Generalizada

La Iniciación Deportiva en esta fase será una prolongación de la Educación Física Base, y se extenderá desde Educación Infantil hasta el primer ciclo de Educación Primaria. Aquí las actividades planteadas y las condiciones de la práctica deberán permitir que se vayan asentando y consolidando las estructuras cognitivas, motrices y actitudinales que no sólo favorecerán posteriores aprendizajes deportivos más específicos y complejos, sino que también irán propiciando el desarrollo personal y social del alumnado.

- Fase de la Iniciación Deportiva Multilateral

Esta etapa es donde se realiza una práctica variada y diversificada, para facilitar un enriquecimiento de capacidades perceptivas motrices, de las habilidades básicas y genéricas, y los problemas de motivación y atención que presenta el alumnado a esas edades.

Las dificultades motrices y estratégicas deberán adaptarse a las características del alumnado, para garantizar la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes. En esta apreciación, coincidimos con la opinión de

Giménez Fuentes-Guerra (2000) que considera que en esta etapa se debe iniciar el trabajo de un deporte:

... sin la necesidad de trabajar las habilidades específicas. En estas edades tempranas se tratará simplemente de seguir trabajando las habilidades básicas y genéricas y aplicarlas en uno o varios deportes. Es decir, utilizaremos el deporte como medio motivante para seguir formando a los alumnos.

- Fases de Iniciación Deportiva Específica.

Su inicio es al final de la etapa de Educación Primaria y el objetivo principal es crear bases duraderas en los componentes técnicos-tácticos y físico-psíquicos de los jugadores que ya han elegido un deporte específico y que tienen una amplia base motriz adquirida en las etapas anteriores.

En el trabajo de los contenidos procedimentales hay que incluir ejercicios técnicos-tácticos, juegos, formas jugadas y competiciones variadas.

Para llevar a cabo la comprobación de aprendizajes se puede hacer a través de procedimientos objetivos y subjetivos (listas de control, observación participante, hojas de registros, situaciones reales de juego,...).

3.1.3.2.- Planteamientos didácticos para la enseñanza del deporte

En los últimos años la orientación deportiva ha buscado, una conducción general hacia la asociación de contenidos de formación multilateral con los de formación especial, utilizando modelos cronológicos a largo plazo. Una de las propuestas teóricas que más ha llamado la atención a los especialistas de Educación Física y Deporte ha sido la denominada “hipótesis de la variabilidad al practicar” que fue formulada por Schmidt (1982), basada en el efecto asociacional del feedback que tiene la propiedad de procurar una asociación entre el estímulo y la respuesta, donde el conocimiento de los resultados tiene la intención de operar conjuntamente, así como en las formas que el modelo de Adams (1971) del circuito cerrado había sugerido.

En los deportes, en la última década, el nivel técnico-coordinativo y la exigencia motora ha crecido significativamente, lo cual exige una concentración precoz del entrenamiento de los elementos específicos básicos, en los fundamentos técnico-tácticos y en el grado de dificultad de las estructura motoras competitivas. De esta forma, el entrenamiento base exige un conjunto

de coordinaciones específicas a través de un aprendizaje continuo de nuevas estructuras motrices.

Siguiendo los anteriores argumentos, entendemos que el componente cualitativo del movimiento (cualidades coordinativas) tendrá una influencia decisiva en el proceso de aprendizaje deportivo.

Por tanto, la coordinación motriz será muy importante el proceso de aprendizaje. Caminero (2002: 65) entiende por coordinación motriz lo siguiente:

“Es el conjunto de capacidades que organizan y regulan de forma precisa todos los procesos parciales de un acto motor en función de un objetivo motor preestablecido. Dicha organización se ha de enfocar como un ajuste entre todas las fuerzas productivas, tanto internas como externas, considerando todos los grados de libertad del aparato motor y los cambios existentes de la situación”.

Hay que considerar que la multilateralidad estimula capacidades que abarcan diversas actividades deportivas, con el objetivo de desarrollar la coordinación general, y la especificidad se centraría en una actividad deportiva concreta.

La “especialización en el momento justo y creciente”, dicen Müller y cols. (1993: 105), lo que significa no solo la adquisición de un nivel específico para un determinado deporte, sino también aprovechar las potencialidades de adaptación. Teniendo en cuenta los momentos de desarrollo y madurativos de los niños, niñas y adolescentes que son favorables para su estimulación.

3.1.3.3.- Modelos de enseñanza deportiva

Blázquez (1995) identifica en general el término modelo de enseñanza con el de metodología. Realiza un reagrupamiento de los distintos métodos de enseñanza deportiva en dos grandes grupos:

- Métodos tradicionales.
 - Método analítico.
 - Método pasivo.
 - Método mecanicista.
 - Método directivo.
 - Método intuitivo.
 - Método asociacionista.

- Métodos activos.
 - Método global.
 - Método sintético
 - Pedagogía de las situaciones.
 - Pedagogía del descubrimiento.
 - Pedagogía exploratoria.
 - Método estructuralista.

Robles (2008: 137) nos comenta los métodos tradicionales de Blázquez, y realiza la siguiente puntualización:

... asigna a cada característica o matiz del modelo tradicional el rango de método, pues es difícil disociar unas características de otras. Así, del método analítico extrae su estrategia en la práctica; del método pasivo la consideración estática del sujeto, mero receptor de conocimientos; del método mecanicista la estructuración de los ejercicios y su repetición sin variación; del método directivo un enfoque en el que el profesor toma la mayor parte de las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje; del método intuitivo el hecho de basarse en la experiencia del profesor/entrenador para sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, sin la suficiente contrastación científica de las mismas; y, por último, el método asociacionista, del que asume la concepción conductista de que al someter a un sujeto a unos determinados estímulos, éstos provocarán una determinadas respuestas en su comportamiento. Su denominador común es el uso de la anatomía y biomecánica como referencia teórica, y la descomposición de la práctica en multitud de destrezas o técnicas que serán afrontadas por el principiante con un criterio de dificultad creciente.

La principal característica de los métodos activos, indica Robles (2008: 139) que es:

... la concepción de los mismos no como una suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones en el que lo importante son los procesos que se le proponen para aprender. Para ello, los métodos global y sintético aportan una forma de abordar las tareas integral, sin descomposición en partes, partiendo de que el fondo es más que la suma de las partes; la pedagogía de las situaciones aporta la variable ecológica, la necesidad de que la tarea objeto de aprendizaje sea practicada en un contexto real de juego donde se pongan en funcionamiento, no solo las capacidades de ejecución, sino también las capacidades perceptivas y de toma de decisiones; la pedagogía exploratoria y el descubrimiento tratan de que el sujeto participe de una manera más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando y encontrando soluciones propias a los problemas planteados por el profesor; el método estructuralista, por fin, propone el desarrollo del aprendizaje en función de las relaciones que se dan entre las características del propio juego (reglas y requerimientos que se producen a raíz de ellas), el sujeto que aprende y los sujetos que lo acompañan en ese aprendizaje.

En la actualidad podemos diferenciar dos formas de tratar la iniciación deportiva, en función de si se enseña un deporte o varios al mismo tiempo. Así que tenemos los modelos verticales y los modelos horizontales.

Los **modelos verticales** se centran en la iniciación a un único deporte. Se distinguen los modelos verticales tradicionales y modelos verticales alternativos. Los primeros se basan en la lógica del pensamiento del adulto que realiza un análisis de los elementos fraccionándolos para asimilar sus partes. Los segundos se diferencian de los anteriores en que dan sentido y funcionalidad a los aprendizajes, lo que hacen es tomar como punto de partida la exploración y conocimiento de los problemas que surgen en el juego, y a partir de ahí tratar de dar respuesta a esos problemas.

Los **modelos horizontales** dan la presunción de transferencia de los juegos planteados a todos aquellos deportes que comparten similitudes estructurales y principios tácticos. Se caracterizan por centrarse en el desarrollo de capacidades tácticas.

3.2.- LA UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE EDUCAR EN VALORES, ACTITUDES Y NORMAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La utilización de juegos y actividades deportivas como medio educativo no es algo nuevo, sino que existe la creencia en la sociedad sobre los beneficios que estos tienen sobre su salud y el carácter. Esto se debe en muchos momentos la intencionalidad de la práctica deportiva era en principio educativa.

Ruiz Omeñaca (2004: 127) nos dice que en:

... los juegos y actividades se proveen las condiciones que invitan a centrarse en la propia tarea, a tratar de superar a los otros, o a intentar conseguir metas comunes coordinando las acciones con ellos. Especialmente, de ella derivan las disposiciones egocéntricas, los impulsos para obrar sólo o en beneficio propio, la relaciones antagónicas, las motivaciones altruistas, la emociones empáticas, los lazos solidarios, los vínculos amistosos...

Los factores del espacio, tiempo y su interacción aplicados en los juegos y actividades deportivas tienen una importante carga axiológica y, además, es donde se dan las condiciones para una educación en valores.

McHugh (1995) señalaba que algunos de los beneficios asociados con la actividad física influyen en: aprender a depender unos de otros, aumentar la autoestima y autoconfianza, construir un sentimiento de responsabilidad y trabajo en equipo, desarrollar la persona al completo y adquirir una buena deportividad, cualidades consideradas valores sociales.

Bosello (1993) opina que los niños pequeños pueden participar activamente en el aprendizaje de valores. Por esto, deben participar en las decisiones que se tomen en el aula, que tengan responsabilidades, que elaboren normas para los juegos y actividades deportivas,... De esta manera, tomarán conciencia del sentido de la responsabilidad, de la tolerancia, respeto a unas normas y de las consecuencias de sus acciones, tanto positivas como negativas.

3.2.1.- Valor del juego como medio educativo

Torres y cols. (1994: 82) manifiestan que el juego es el mejor medio para globalizar e interrelacionar los contenidos de Educación Física. Por tanto, el juego es un elemento importante en el diseño de las actividades físicas. El

juego, es a la vez, un medio de aprendizaje y socialización, donde las conductas de habilidades motoras están relacionadas con las cognoscitivas y afectivas. Exponen que el juego reúne una serie de características que le convierte en un poderoso medio educativo:

- Libertad: que permite actuar en el juego sin que se convierta en obligación, y por tanto en trabajo.
- Totalidad; se origina desde diferentes tipos de situaciones, va ordenándose y estructurándose, hasta conseguir unas reglas bien definidas.
- Irrealidad: tiene su propio mundo, que no tiene nada que ver con la realidad.
- Ambivalencia: tiene diferentes niveles de tensión, que le hacen muy interesante y motivante.
- Límites: siempre se estructura en unos límites de tiempo, espacio y vigente actualidad.

En el niño, el juego y su capacidad física, tienen influencia en su prestigio social, por este motivo es importante una participación adecuada en los juegos, ya que les facilita su adaptación y una buena interacción social.

Diferentes autores coinciden en que el juego es una actividad vital e indispensable en el desarrollo humano (Medrano, 1995; Garón, 1996; Sarle, 1999). El juego no es solo una actividad de niños y niñas sino de todas las personas. El juego es una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales se conoce uno mejor y a construye los conceptos sobre el mundo.

3.2.1.1.- Valor educativo del juego

En general, casi todo el profesorado está de acuerdo con el valor educativo del juego, como medio que favorece el desarrollo integral del alumnado. El juego es el medio educativo más importante que tenemos los profesores de Educación Física.

Torres (2008: 12) alude al juego como actividad global que ayuda al desarrollo de todas las facetas y ámbitos de la personalidad y conducta del alumnado:

- Cognitivo: facilita la observación, análisis, interpretación y resolución de problemas de juego, etc.
- Motriz: desarrollo y mejora de las capacidades perceptivo-motrices, las capacidades físico-deportivas, etc.
- Afectivo: afirmación de la personalidad, equilibrio emocional, descubrimiento de las propias posibilidades y limitaciones (autovaloración), etc.
- Social: facilita el proceso de socialización: descubrimiento y respeto de los otros, las reglas, etc.

El juego como actividad física educativa se basa en:

- Empleo de habilidades físicas y del espacio.
- Reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.
- Utilización de estrategias básicas de juego.

De la Torre y De las Mulas (1990), citado por Torres y cols. (1994: 83-84) reconocen el juego motriz como un elemento educativo que facilita transmitir al alumnado, una serie de características entre las cuales destacamos las siguientes:

- Afirmación del YO, de la propia personalidad de cada uno de los que juegan.
- Conocimiento y dominio del mundo que les rodea, incluido su propio cuerpo que es vivido como parte integrante de ese todo donde se desarrolla el juego.
- Conocimiento de “los otros”, no estás solo. Aceptación de los demás, saliendo del egocentrismo.
- Vivir cada etapa en plenitud, es decir, contribuyendo al desarrollo armónico e integral del individuo, liberándolo de todas las ansiedades mediante el juego.
- Ser elemento fundamental de la alegría en el aprendizaje, como factor motivante de primer orden.
- Aceptación de las reglas que el juego impone. “Juego limpio”, como prelude de las normas de convivencia que el adulto tiene en su vida.
- Aprendizaje de las labores en grupo, en equipo, en colaboración, como factor altamente socializante, en busca de un objetivo común.
- Elemento para evitar que el fracaso sea motivo de frustración, lo importante es volverlo a intentar.
- Potenciador de la responsabilidad como parte de la actuación individual en el juego que sólo tú puedes y debes hacer.

- Integrar todos los elementos para la vida, como son el yo, los demás, las situaciones y todas las relaciones posibles entre estos elementos.

3.2.1.2.- Formas del empleo educativo del juego en Educación Primaria

Desde el punto de vista pedagógico, diversos autores comentan que en sus planteamientos de Educación Física, se puede utilizar el juego, como actividad:

3.2.1.2.1.- Libre o espontánea

Torres y cols. (1994: 84) nos precisan que el alumnado escoge y plantea sus juegos, y el educador se convierte en un mero observador. Desde el punto de vista de conseguir nuestros objetivos educativos, no tenemos ninguna influencia, al ser el juego una creación del niño y no existir en el mismo, una finalidad consciente.

Este planteamiento reúne las ventajas de que podemos conocer mejor al alumnado y observar los juegos que se ajustan más a los intereses naturales del alumnado de cada edad:

- Permite conocer las estructuras del juego infantil.
- Es el vivero, de dónde nacen los juegos dirigidos.

El inconveniente más importante es la poca o nula intervención del docente, y por lo tanto no conducen a nuestros objetivos:

- Tienen una carencia relativa de organización.
- Pueden ser reiterativos, al tiempo que se les presta una atención inestable.
- Acusan la falta de medida de tiempo.

3.2.1.2.2.- Dirigida

Torres y cols. (1994: 84) nos indican que es el medio más importante para que se produzca la intervención docente, con este tipo de acción los papeles están fijados: el alumnado realiza el juego y el docente lo dirige.

Las ventajas más importantes radican, en que son más adecuados para la acción educativa por la intervención del docente:

- Los efectos del juego son controlados, en tiempo e intensidad.
- Hay más variedad y tienen unos objetivos marcados.
- Su distribución y desarrollo es más racional, de acuerdo con los objetivos.

Entre los inconvenientes, el más importante es que coartan la libertad del alumnado para escoger:

- Limitan la autonomía del niño.
- Regulan su expresividad y creatividad.

3.2.1.2.3.- Los juegos cooperativos

Los juegos cooperativos tienen una serie de características que hay que este tenga unas connotaciones especiales.

Brown (1987), citado por Jares (1992) subraya que las características de los juegos cooperativos son liberadoras y nos indica las siguientes:

- Liberan de la competencia: *el objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que todos jueguen juntos, eliminando la presión que produce la competencia. El participante no se preocupa si va a ganar o a perder: su interés está en la participación.*
- Liberan de la eliminación: *El diseño del juego cooperativo busca la incorporación de todos. Muchos juegos tratan de eliminar a los más débiles, a los más lentos, a los más torpes, etc. Y junto con la eliminación va acompañado el rechazo y la desvaloración. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.*
- Liberan para crear: *crear es construir y, para construir, la importancia del aporte de todos es fundamental. Las reglas son flexibles y los participantes pueden contribuir a cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar a grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y dependientes de equipos especiales.*
- *Todo esto ocurre porque están excesivamente orientados al resultado final; el juego cooperativo, en cambio, no pone el énfasis en el proceso; lo importante es que los jugadores gocen participando.*

- Liberan de agresión física: *si promovemos la agresión física contra otro, estamos aceptando un comportamiento destructivo y deshumanizante. Se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra los demás.*

Omeñaca y Ruiz (1999) establecen los siguientes elementos significativos que caracterizan al juego cooperativo:

- En su formulación, demandan la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel a desarrollar.
- Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.
- Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.
- No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, etc.
- Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros. No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

3.2.2.- Valor del deporte como medio educativo

Entre otros, Blázquez (1986), Devís (1996) y Sánchez Bañuelos (1996) manifiestan que el deporte no es bueno ni malo, es el contexto el que determina su carácter; puede generar espíritu de equipo como ser individualista. Por eso, es necesario establecer unas condiciones pedagógicas que permitan convertir el deporte en una actividad educativa realmente.

Gutiérrez Sanmartín (1995: 62) nos expone como el deporte se asocia a las conductas deseables, y nos dice que:

En el deporte, las conductas sociales deseables son consideradas representativas del buen carácter, la deportividad y el juego limpio. Estos tópicos son bastante difíciles de definir y medir, lo cual supone que los argumentos acerca del comportamiento correcto o incorrecto constituyan juicios personales basados en valores asociados con la participación y la competición.

Shea (1978) manifiesta que el contexto de la Actividad Física provee excelentes oportunidades para aplicar las deliberaciones éticas en un esfuerzo por determinar si la conducta puede ser considerada correcta o incorrecta, buena o mala. A este respecto, la clase de Educación Física se diferencia de la clase convencional, puesto que su objeto de estudio, el movimiento, propicia en mayor medida el desarrollo cognitivo, psicomotor, presupuestos tácticos y eficacia.

En los últimos años se está produciendo un cambio considerable, donde una amplia representación del profesorado ha entendido la importancia del desarrollo de los valores personales y sociales.

Numerosos estudios, entre los que destacan los desarrollados por Coakley (1982), Eitzen (1979), Yiannakis y cols. (1976), Blázquez (1995), Collado (2005), Marín (2007), insisten en la promoción de valores deportivos, reforzando el tema de que el deporte promueve conductas deseables.

En lo que respecta a la conducta y las actitudes en el deporte, la idea de “juego limpio” guía los juicios de lo correcto e incorrecto. El juego limpio se apoya en los conceptos de justicia y de imparcialidad, de donde derivan los conceptos de libertad e igualdad.

3.2.2.1.- Educación deportiva

El deporte puede valorarse desde varios aspectos, así que nos encontramos con distintos enfoques, entre los que tenemos:

1. Los efectos positivos que tiene la actividad física sobre la salud.
2. Desarrollo de actitudes críticas ante tabaco, alcohol,...
3. Adquisición de hábitos posturales favorables.
4. Valoración de la práctica deportiva en sí y no en función del éxito o fracaso.

5. Aprovechar las posibilidades educativas del deporte: aceptación de reglas, toma de decisiones, dialogo, respeto, tolerancia, establecimiento de relaciones de amistad, asimilación de la victoria o derrota como una parte más del juego.

Desde la enseñanza de los deportes debemos tener cuidado en el proceso de enseñanza aprendizaje de fomentar los valores y no los contravalores (Gonzalo Lozano, 2001: 51-52):

- *Violencia: genera conflictos.*
- *Utilitarismo: el deporte como negocio, si no trae algún beneficio material o cuantificable.*
- *Manipulación: cuando hay en juego algo parece estar todo permitido.*
- *Consumismo: lucimiento de determinadas marcas o modelos.*
- *Hedonismo: el placer de disfrutar con el deporte; pero un exceso de autoestima se convierte en vanidad y falso orgullo.*
- *Triunfalismo: el triunfo es la meta que ponen las personas en el deporte, en vez de hacerlo por pura diversión.*

En el área de Educación Física debemos minimizar los contravalores, enfatizando, reforzando y motivando los valores deseados en el alumnado.

Blázquez (1995: 29) considera que:

El deporte sólo es educativo cuando el profesor, el entrenador, o el propio deportista los utilizan como objetivo y medio de educación, cuando lo integra con método y orden en un programa coherente, cuando la actividad práctica y la reflexión de lo que se está realizando lo convierten en una acción optimizante.

Feu (2000) nos dice que las características que puede y debe tener un deporte para contribuir a la educación y formación de los individuos que se inician, serían las siguientes:

- Fomente la autonomía personal.
- No discrimine y participen todos.
- Enseñe a ocupar el tiempo libre de ocio con actividades físico-deportivas.
- Ofrezca diversión y placer en la práctica.
- Utilice una competición enfocada al proceso.
- Favorezca la comunicación, expresión y creatividad.
- Establezca hábitos saludables de práctica deportiva.
- Enseñe a valorar y respetar las propias capacidades y las de los demás.
- Mejore la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas.
- Permita la reflexión y la toma de decisiones.

Torres (2002: 27) entiende que para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características del alumnado en el proceso. Así que habrá que establecer los objetivos, escoger los contenidos adecuados a la edad y nivel del desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas y definir los criterios de evaluación.

3.2.2.2.- Contenidos de la educación deportiva

Siguiendo la línea de Torres (2004), que entiende que la educación deportiva del siglo XXI debería abarcar los siguientes contenidos:

- Enseñar a practicar y apreciar el deporte.
- Enseñar a convivir en sociedad.
- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos.
- Enseñar la cultura deportiva.
- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte.

3.2.2.2.1.- Enseñar a practicar y apreciar el deporte

Saenz-López (2006) nos comenta que para que el alumnado aprecie el deporte deberá practicarlo y de esa forma adquiere un hábito, y por consiguiente, una mejora de su competencia motriz. Cuando no se conoce, y no se tiene un nivel de práctica, no se aprecia, no se crea hábito y difícilmente el alumnado participará en las actividades.

Por esto, se considera que una educación para la práctica deportiva con finalidad de educar valores requiere:

- Poner en práctica situaciones pedagógicas basadas en la variabilidad.
- Trabajar elementos psicomotrices y sociomotrices.
- Mejorar las capacidades motrices de manera generalizada.
- Valorar más el proceso que el producto.
- Utilizar elementos que mantengan los niveles de motivación de los participantes.
- Evitar especializaciones tempranas.

3.2.2.2.2.- Enseñar a convivir en sociedad

Vázquez (2001) dice que socializarse significa aceptar como justas las normas, los valores y las formas de comportamiento dominantes, y dicha conformidad normativa ha de estar en equilibrio con la propia individualidad; por tanto, la persona ha de tener “*identidad*”, que es reconocerse frente a su entorno.

Torres (2005: 137) nos señala que desde la perspectiva de socialización en el deporte supone que, por un lado, los participantes en el deporte adquieren esa cultura deportiva y la incorporan a su personalidad; y por otro lado, la cultura deportiva que han adquirido da a los deportistas las herramientas necesarias para integrarse de un modo eficaz.

En las clases de Educación Física, en los entrenamientos, partidos y demás actividades nos comenta Torres (2004: 167) que:

... hay que pretender que los jugadores y jugadoras sean capaces de participar en las actividades en grupo como recurso para fomentar la colaboración y solidaridad, respetar la opinión de los demás, actitud de respeto frente a las diferencias existentes entre las personas y grupos humanos; aceptar las normas del grupo, respetar y conservar los materiales de uso común, responsabilidad frente al trabajo y los compromisos adquiridos...

3.2.2.2.3.- Enseñar a ser consumidor responsable de artículos, material y servicios deportivos

La educación al consumidor establece un compromiso con cuestiones y situaciones, que desde el punto de vista de los derechos de los consumidores se relacionan con una realidad social y económica que nos parece necesario y urgente modificar.

Torres (2004: 73 y ss) nos dice que no basta con enseñar conceptos y posibilitar el aprendizaje de procedimientos. Así que debemos potenciar el consumo responsable en nuestro alumnado, generando conductas solidarias, informando, propiciando críticas ante la degradación medioambiental y de respeto por las leyes que rigen la convivencia.

3.2.2.2.4.- Enseñar la cultura deportiva

Figueras (2008: 122) nos indica que la tarea de los docentes es la de poner en contacto al alumnado con el campo de las prácticas deportivas.

Enseñar al alumnado “*de que se tratan*” las diferentes disciplinas deportivas, para entender que significa, cuál es su lógica, por qué caminos discurre esa actividad deportiva.

Torres (2004: 73 y ss) nos menciona que aprendiendo deporte se participa en el conocimiento de la rica historia del mismo (particularmente una historia del juego).

3.2.2.2.5.- Enseñar a ser espectador, oyente, lector de deporte

Se debe inculcar al alumnado la capacidad de contemplar y disfrutar de los espectáculos deportivos, enjuiciando y valorando su calidad mediante sus propios criterios, de lo que escuchan en los medios y de lo que leen (Figueras Valero, 2008: 124).

En la actualidad hay que enseñar al alumnado a ser un espectador, oyente, lector que pueda comprender los sucesos y posicionarse de una manera adecuada, civilizada y reflexiva.

En este sentido, habrá de educar en el alumnado la capacidad de identificar los intereses que se mueven alrededor del deporte profesional, los intereses que defienden los medios de comunicación y cómo tratan de que estos intereses prevalezcan en muchas ocasiones sobre el hecho deportivo (Torres, 2005: 125 y ss).

3.3.- VALORES A TRANSMITIR DESDE EL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La Educación Física alcanza su verdadero valor educativo no sólo como factor desencadenante de mejoras biológicas o higiénicas (condición física y salud) y mejoras perceptivas, sino también psíquicas y espirituales (morales y éticas). Esta significación de la Educación Física como educación integral es la que ha venido tomando cuerpo en los últimos tiempos (al menos conceptualmente hablando), ya que la práctica es otra cuestión aún no del todo resuelta (Gutiérrez Sanmartín, 2003: 55).

Coincidimos con Gutiérrez Sanmartín (2003: 229) en afirmar la importancia de los valores, tanto sociales como individuales, revierten en beneficio de quienes lo practican; ya los clásicos divulgaban el valor del deporte como formador de carácter. Y Arnold (1991) nos menciona la creencia tradicional de que a través de la participación en los juegos y deportes surgen cualidades como lealtad, cooperación, valor, resolución, fuerza de voluntad, dominio de sí mismo, resistencia, perseverancia o determinación.

Sin embargo en la práctica, nos dice Gutiérrez Sanmartín (2003: 55) que no todos adquieren unos valores positivos:

... son numerosos los alumnos que no adquieren valores sociales positivos en las clases de educación física. Por ejemplo, muchos estudiantes nunca tocan el balón durante el juego o pasan la mayor parte del tiempo sentados en el banquillo;...; el triunfo y la agresividad son aspectos frecuentemente valorados, por encima de la participación y la cooperación;...

Los juegos y actividades deportivas son poseedores de valores sociales, los cuales pueden ponerse o no de manifiesto dependiendo de la actitud de quienes los practican y las personas e instituciones relacionados con ellos.

En la línea de propiciar una educación en valores a nuestro alumnado, Collado (2005: 364) nos dice que:

“... es posible educar en este sistema de valores. Para ello es necesario propiciar entre nuestros alumnos un ambiente relajado y entusiasta que genere seguridad personal, que suscite sentimientos positivos y que acoja el encuentros alegre con los compañeros”.

No obstante, esto no es suficiente, la educación en valores también se sustenta en las vivencias, interacciones sociales, diálogo constructivo, en la búsqueda de medios para la superación de conflictos, en la reflexión,...

Así pues, desde el área de Educación Física, podemos aportar a la educación en valores, actitudes y normas; pero para que el efecto sea el apropiado deben contribuir a esta educación desde otros ámbitos, como nos indica Gutiérrez Sanmartín (1995):

... el tratar de educar y promocionar en valores sociales y personales mediante la actividad física y el deporte, entendemos que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general, en la que se tengan en cuenta los valores de la persona como individuo y del entorno en el que se desarrolla, los valores de la política educativa general, los valores de la política deportiva y los valores que transmiten los medios de comunicación social, aplicando un tratamiento interdisciplinario en el que, además de considerar cada uno de los sectores individualmente, se mantengan suficientes lazos de unión entre ellos como para que el conjunto aporte un resultado superior al de la suma de sus partes.

En nuestro ámbito de acción, el área de Educación Física, podemos fomentar los valores, puesto que la práctica de juegos y actividades deportivas se presta a la transmisión de valores en particular y el resto del área en general. A continuación presentamos una relación entre los distintos elementos específicos de la Educación Física y sus influencias sobre la Educación en Valores de Ruiz Omeñaca (2004: 37-38).

ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	INFLUENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES
El núcleo esencia de las actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento, como expresiones globales del ser.	El acercamiento al mundo de los valores personales, éticos y estéticos se realiza no de forma exclusiva, pero sí fundamentalmente, a partir de las relaciones prácticas que derivan de las diferentes propuestas motrices.
La actividad física posee un carácter vivencial.	Este hecho le confiere un valor especial como medio potencial para proveer situaciones reales, cargadas de sentido y ligadas a la propia experiencia en relación con un marco axiológico.
Existe, a priori, una convergencia de intereses y valores entre lo que se hace en las clases y lo que viven los alumnos fuera de ellas	Hace posible tratar valores desde una mayor proximidad con lo que los alumnos conocen, hacen y sienten y demanda una convergencia de valores en los distintos escenarios.
La actividad física resulta habitualmente motivante para la mayoría de los niños y adolescentes.	Permite que los alumnos se acerquen a los contenidos de índole ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que posibilita la consecución de aprendizajes significativos en el ámbito moral.
Las conductas motrices que se manifiestan en el contexto de la Educación Física tienen un carácter explícito.	Se produce una notable influencia sobre la elaboración del autoconcepto, aspecto de gran importancia en la pedagogía de los valores.

La actividad está presidida, habitualmente, por una metodología lúdica.	La actividad ludomotriz, como situación contextualizada en la que convergen el movimiento corporal, los elementos cognitivos, el mundo de la afectividad y las relaciones sociales, propicia situaciones pedagógicas variadas y dotadas de una riqueza notable en lo que atañe a la educación en valores.
La actividad física conlleva una importante implicación emocional.	Confiere una mayor intensidad a las vivencias experimentadas en la actividad física y posibilita la profundización en la dimensión volitiva de la acción ética.
La idiosincrasia de la educación física está marcada por su naturaleza relacional.	Permite reparar en el carácter convivencial de mucho valores y amplía la posibilidad de realizar aprendizajes sociales y éticos, a partir de las interacciones con los compañeros de actividad.
En las clases de Educación Física surgen, con relativa frecuencia conflictos reales influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del área.	Nos sitúa ante la posibilidad de hacer uso del conflicto como situación de reflexión, de análisis y, en suma, de aprendizaje en el contexto de la educación en valores.
El carácter social del área la ubica en el lugar en el que confluyen diferentes aspectos de corte económico, ideológico y cultural.	Concede la posibilidad de abordar de un modo crítico los principios que rigen el funcionamiento de nuestra sociedad y los valores que se hacen más o menos explícitos en ella.
La actividad física está condicionada por la influencia que sobre ella y sobre su imagen ofrecen los medios de comunicación social.	Nos permite apreciar la incidencia que, sobre la educación moral, poseen otros contextos de socialización y nos sitúa ante la necesidad de proponer valores convergentes en dichos contextos.
En la Educación Física posee una relevancia especial el currículo oculto.	Nos sitúa ante la tarea de llevar el currículo oculto hasta el terreno de lo explícito, dentro de una planificación intencional de todos los elementos propios de la Educación Física en coherencia con un sistema axiológico basado en criterios de respeto a las personas y de promoción de la convivencia entre ellas.

Cuadro 3.3. Elementos específicos de la Educación Física y sus influencias sobre la Educación en Valores (Ruiz Omeñaca, 2004).

3.3.1.- La transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en la Educación Primaria

En general, en la línea seguida por Osorio (2002) se puede decir que tradicionalmente se han venido planteando dos líneas teóricas para la promoción de valores a través de la actividad físico-deportiva, como son: la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo estructural. La primera la más utilizada y la segunda la que nos ofrece más perspectivas de futuro. La

teoría de aprendizaje social (Piaget, 1965; Kohlberg, 1969 y Hahn, 1993) que produce un desarrollo moral, donde el proceso de aprendizaje es influido por experiencias estructuradas que dan lugar a un avance progresivo, de estadio a estadio. A la hora de hablar de los valores que los juegos y actividades deportivas pueden transmitir debemos diferenciar entre los valores intrínsecos y los extrínsecos de la acción deportiva.

Los **valores intrínsecos** a la actividad deportiva son aquellos que el alumnado va vivir eventualmente en la realización de la misma. Devis (1993: 142) nos dice que estos valores, por lo general, son los realmente educativos.

Para Seriu-lo (1995), los valores intrínsecos que conforman la práctica deportiva son tres: el agonístico, el lúdico y hedonístico.

- *El valor agonístico*: es el que confiere la intencionalidad competitiva, la lucha contra algo o contra alguien, que puede ser uno mismo. La competición es el aspecto que más atrae al alumnado al realizar un juego o al practicar un deporte, así que no debemos privarlos de este aspecto.

Acerca de este aspecto, Hernández Moreno (1989) nos dice que:

“... competir es una conducta humana que, por sí misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno u otro carácter”.

- *El valor lúdico*: se refiere al hecho de realizar una actividad físico-deportiva simplemente por divertirse, donde existe una voluntariedad en la participación. Por tanto, nos expone Seriu-lo (1995: 66) que:

“... no se trata de ganar, se trata de pasarlo bien y de una forma más o menos organizada”

El valor lúdico de la actividad física es un recurso favorecedor de los aprendizajes del alumnado.

- *El valor hedonístico*: se refiere a la realización de una actividad deportiva simplemente por el placer de hacerla. El alumnado practica los juegos y actividades deportivas por el mero hecho del placer que siente cuando lo realiza.

- *El valor higiénico*: a este valor hace referencia Gómez Rijo (2001). Hace alusión al beneficio que aporta la actividad física al ser humano. La actividad física mejora la salud, el estado físico, previene enfermedades,...

Los **valores extrínsecos** a la actividad deportiva son aquellos que podemos atribuir a la propia práctica deportiva, los que podemos potenciar en el alumnado.

Son numerosos los autores que están investigando sobre este tema. Así pues, tenemos el estudio de Cruz y cols. (1991) que entrevistaron a 66 futbolistas de entre 12 y 16 años, con la intención de estudiar los valores que propician tres tipos de conductas: conductas instrumentales (hacer una falta en beneficio de tu equipo), conductas agresivas hacia un contrario, conductas altruistas o prosociales. De los valores expresados por los futbolistas se destacan los siguientes valores educativos:

Mostrar habilidades	Diversión en el juego	Mantenimiento de contrato	Deportividad
Ganar - victoria	Cohesión de grupo	Responsabilidad social	Preocupación por los otros
Utilidad	Conformidad	Imagen social	Obediencia
Equidad			

Cuadro 3.3.1.a. Valores expresados por los futbolistas de 12 a 16 años (Cruz y cols, 1991).

En la misma dirección, Lee (1993), trata de identificar los valores que los niños entre 12 y 16 creen importantes en el deporte. Esta investigación se realizó con 87 niños, 60 futbolistas y 27 tenistas. Destacamos como valores educativos expresados los siguientes:

Aceptación	Buen juego	Logro	Salud y forma física
Interés	Obesidad	Compañerismo	Imagen pública
Conformidad	Deportividad	Perseverancia	Autoactualización
Compromiso	Mostrar habilidades	Equidad	Cohesión de grupo
Imparcialidad	Triunfo		

Cuadro 3.3.1.b. Valores expresados por futbolistas y tenistas de 12 a 16 años (Lee, 1993).

Tratando de analizar la actitud de los alumnos, Guerra y Pintor Díaz (2002), observan que éstos carecen de actitud crítica en las clases de Educación Física, baja aceptación de los contenidos teóricos y actitud irrespetuosa,... Así, que plantean la aplicación de un programa de Educación Física en el que se fomente el aprendizaje cooperativo. Para ello proponen una organización basada en el microgrupo. Partiendo de situaciones-problemas, proponen una serie de valores educativos intrínsecamente relacionados con ellas:

Juicio crítico	Responsabilidad	Cooperación	Respeto
Tolerancia	Superación	Competición	

Cuadro 3.3.1.c. Valores intrínsecos en la actividad física (Guerra y Pintor Díaz, 2002).

Álamo, Amador y Pintor Díaz (2002), plantean que la función educativa del deporte, además del trabajo técnico-táctico y del desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos, debe incidir en la adquisición de unos hábitos, valores y actitudes positivas. Para ello exponen una serie de valores educativos que pueden trabajarse a través del deporte escolar, que son los siguientes:

Medio de socialización	Solidaridad y tolerancia	Respeto a las normas, árbitros y contrarios	Diálogo como capacidad básica	Fomento de la cooperación
------------------------	--------------------------	---	-------------------------------	---------------------------

Cuadro 3.3.1.d. Valores a través del deporte escolar (Álamo, Amador y Pintor Díaz, 2002).

Gutiérrez Sanmartín (2003: 230), nos dice que según la opinión de diferentes investigadores:

“... lo que importa no es tanto el potencial de la educación física y el deporte, sino que lo realmente importante es la intención que se ponga en su enseñanza y aprendizaje, lo cual aportará o no una serie de valores positivos a los alumnos y deportistas”

Devís y Pérez-Samaniego (2001) afirma que las cuestiones éticas y morales no son una preocupación para:

“... los profesionales de la actividad física el deporte. Además, en la literatura profesional y académica ocupan un espacio marginal, en la formación inicial y permanente son temas al borde la extinción, y entre los

propios profesionales las cuestiones éticas suelen ser menospreciadas, cuando no silenciadas o consideradas inservibles”.

En referencia a la afirmación anterior, hay que decir que actualmente se le está empezando a dar más importancia a las actitudes y valores dentro del ámbito educativo, no solo con las intenciones de los educadores, sino también se está reflejando en el currículum.

La dimensión axiológica, no goza del valor de sistematización propia, aunque si está dotada de coherencia interna y pretende responder a la necesidad de concretar valores que deben regir la actividad educativa en relación a la necesidad de facultar al alumnado en su progreso personal y colectivo.

En las siguientes propuestas pedagógicas del ámbito axiológico, podemos encontrar un alto grado de acuerdo en estos valores: responsabilidad, tolerancia, diálogo, cooperación, solidaridad, libertad y paz.

Valores propuestos por Carreras y cols. (2006) para el ámbito educativo:

RESPONSABILIDAD	CONFIANZA	PAZ	RESPECTO
SINCERIDAD	AUTOESTIMA	AMISTAD	COMPARTIR
DIÁLOGO	CREATIVIDAD	JUSTICIA	COOPERACIÓN

Cuadro 3.3.1.e. Valores propuestos por Carreras y cols. (2006)

Valores propuestos por Zurbano (2001) de educación para la paz:

LIBERTAD	CONVIVENCIA	PLURALISMO	TOLERANCIA
DIÁLOGO	CIVISMO	COOPERACIÓN	SOLIDARIDAD

Cuadro 3.3.1.f. Valores propuestos por Zurbano (2001)

Valores propuestos por Romero (1997) para el ámbito educativo general:

ALEGRÍA	BELLEZA	DIÁLOGO	ECOLOGISMO
GRATITUD	PAZ	RESPECTO	RESPONSABILIDAD
SOLIDARIDAD	AUSTERIDAD	COHERENCIA	COMPROMISO
TOLERANCIA	GENEROSIDAD	JUSTICIA	SINCERIDAD

Cuadro 3.3.1.g. Valores propuestos por Romero (1997)

Valores propuestos por Ortega y Mínguez (2001) para el ámbito educativo general:

DIÁLOGO	TOLERANCIA	LIBERTAD	SOLIDARIDAD
JUSTICIA	ECOLOGISMO	PAZ	

Cuadro 3.3.1.h. Valores propuestos por Ortega y Mínguez (2001)

Valores recogidos por González (2001) para el ámbito de la Educación Física y la animación deportiva:

SALUD	SOCIALIZACIÓN	RECREACIÓN	CREACIÓN
LIBERTAD	SOLIDARIDAD	PAZ	CONSTANCIA

Cuadro 3.3.1.i. Valores propuestos por González (2001)

Valores recogidos por Ruiz Omeñaca (2004) para un proyecto humanístico de Educación Física:

LIBERTAD	RESPONSABILIDAD	AUTOESTIMA	AUTOSUPERACIÓN
COMPETENCIA MOTRIZ	CREATIVIDAD MOTRIZ	SALUD	RESPECTO
DIÁLOGO	TOLERANCIA	AMISTAD	COOPERACIÓN
SOLIDARIDAD	JUSTICIA	PAZ	

Cuadro 3.3.1.j. Valores propuestos por Ruiz Omeñaca (2004)

3.3.2.- Valores presentes en nuestra investigación

Es el momento de establecer los valores elegidos para esta investigación, teniendo en cuenta:

- Las diferentes aportaciones que hacen sobre este tema todos los autores tratados anteriormente.
- La legislación educativa actual.

Los valores seleccionados para esta investigación, siguiendo la línea marcada por Posadas (2009) han sido:

RESPECTO	RESPONSABILIDAD	AUTOESTIMA
AFÁN DE SUPERACIÓN	DEPORTIVIDAD	COMPAÑERISMO
SOLIDARIDAD	TOLERANCIA	IGUALDAD-JUSTICIA
ESFUERZO	COLABORACIÓN-COOPERACIÓN	SALUD

Cuadro 3.3.2. Valores presente en esta investigación

Una vez establecidos los valores a investigar en el alumnado, se estima conveniente realizar una definición de aquellos valores que vamos a tratar en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria:

- **Respeto:** proviene del latín *respectus*, atención, consideración.

Ruiz Omeñaca (2004: 57) lo define como:

“Consideración y deferencia de la personal en la relación consigo mismo, con los demás y con el entorno natural.”

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2009) realiza la siguiente definición:

“... el sentimiento que lleva a reconocer los derechos, la dignidad, decoro de una persona o de una cosa y a abstenerse de ofenderlos.”

Torres Campos (2008: 172) considera que:

“... el respeto es la base de la convivencia en la sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir.”

- **Responsabilidad:** procede del latín *respondere*, responder, que referido a “actos” significa que se asumen como autor.

Ruiz Omeñaca (2004: 57) menciona que responsabilidad es una:

“Obligación moral, individual o colectiva, asumida sin presión externa.”

Collado (2005: 348), en sentido amplio, dice que es:

“... la madurez psicológica de una persona que la hace apta para realizar adecuadamente una tarea determinada y capaz de tomar las decisiones pertinentes.”

González Ramírez (2002: 38), alude a que se trata en definitiva de crear personas responsables, y esto es como descubrir el mundo de las causas y los efectos. Cada sociedad tiene su propia mentalidad y manera de vivir. Una sociedad sana es saludable y muestra su alegría de vivir, si los seres la forman asumen con responsabilidad sus actos.

■ Autoestima

Ruiz Omeñaca (2004: 57) la menciona como una:

“Valoración de uno mismo, unida a la percepción personal de las propias capacidades.”

Valdemoros (2010: 57) nos manifiesta que es:

“Sentimiento determinado por el autoconcepto, que hace referencia a la valoración que tenemos de nosotros mismos referente a todas nuestras dimensiones y que condiciona nuestra competencia y valía personal.”

Marsellach (2003: 4) la define como:

“... el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida.”

Briggs (1986: 21) la entiende como:

“... la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida.”

■ Afán de superación

Ruiz Omeñaca (2004: 57) la conceptualiza de la siguiente manera:

“Deseo de progresar alcanzando cotas progresivamente más elevadas, en relación con las propias capacidades.”

El afán de superación es la capacidad de las personas de esforzarse para alcanzar cotas mayores de perfección.

■ **Deportividad**

Collado (2005: 352) alude a la deportividad diciendo que:

“La Deportividad (fair play) es fundamentalmente el respeto a las reglas del juego. Pero también incluye conceptos tan nobles como amistad, respeto al adversario y espíritu deportivo. Deportividad es, además de un comportamiento, un modo de pensar y una actitud favorable a la lucha contra la trampa y el engaño.”

Valdemoros (2010: 57) entiende la deportividad como:

“Sentimiento de valoración de los beneficios que se obtienen con el juego limpio, de jugar de acuerdo con la reglamentación, haciendo uso del sentido común y respetando a los compañeros, los adversarios, los árbitros y los aficionados, dando ejemplo y demostrando justicia, imparcialidad, solidaridad y utilizando como estrategia para la resolución de conflictos la paz, el diálogo, la armonía, la serenidad, el respeto y la comunicación.”

■ **Compañerismo**

La Real Academia de la Lengua Española (2009) alude a este término como:

“... vínculo y relación amistosa que existe entre compañeros/as.”

Algunos autores hacen referencia al concepto compañerismo y amistad de la misma manera. Así pues, incluimos la definición que hace de la amistad, Ruiz Omeñaca (2004: 57) que expone como:

“Sentimiento de afecto, habitualmente recíproco, asentado sobre el trato personal, el respeto, la responsabilidad y la generosidad.”

■ **Solidaridad**

González Lozano (2001: 55) refiriéndose al término de solidaridad, menciona que:

“Es antídoto del individualismo. Hay que fomentar la no competitividad.”

Ruiz Omeñaca (2004: 57) alude a este concepto como:

“Actuación comprometida con las causas que se consideran justas, en las que están implicadas otras personas.”

■ **Tolerancia:** su origen viene del latín *tolerare* (sostener, soportar).

Ruiz Omeñaca (2004: 57) la define como:

“Respeto y consideración hacia las opiniones ajenas y hacia la forma de vida de los demás.”

La tolerancia hace referencia al grado de aceptación a las ideas, creencias o prácticas de los demás, aunque sean distintas o contrarias a la nuestras.

- **Igualdad-Justicia:** con este valor nos referimos a una situación social, en la cual cada persona tiene las mismas oportunidades o derechos que cualquier otra.

Ruiz Omeñaca (2004: 57) entiende el término como:

“Disposición que preserva los derechos de las personas y que regula la convivencia desde la igualdad, el respeto y la equidad.”

■ **Esfuerzo**

Coll (2003) realiza una apreciación del esfuerzo diciendo que:

“El esfuerzo no es un rasgo personal, estático e inalterable de los alumnos exclusivamente atribuibles a sus características individuales. El esfuerzo y sus componentes de motivación y voluntad son educables, se enseñan y se aprenden y por tanto se pueden desarrollar en las personas.”

El esfuerzo es la cantidad de energía que las personas aportamos de sí mismas para abordar una tarea y obtener un objetivo o meta.

■ **Colaboración/Cooperación**

Ruiz Omeñaca (2004: 57) lo define como:

“Disposición para actuar de forma coordinada con otras personas para alcanzar un objetivo común.”

Valdemoros (2010: 57) realiza la siguiente definición:

“Sentimiento de valoración del trabajo en equipo para conseguir un mismo fin y obtener beneficios comunes convencidos de la sinergia que proporciona el mismo, aceptando a los demás como son, sin imponerse ni dejarse llevar por el afán de dominio, trabajando por el bien colectivo,

apoyando y ayudando en todo tipo de necesidades de forma comprometida, solidaria y justa.”

Rodríguez Chillón (1999) hace una diferenciación entre ambos términos de la siguiente forma:

“La colaboración es un filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el cual los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales; la cooperación es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta en personas que trabajan juntas o en grupo. En otras palabras, la colaboración es la suma de individuos que se unen para llegar a un fin; y la cooperación es la necesidad de interactuar con el individuo para llegar a un fin.”

■ Salud

Salleras (1985) se refiere a este concepto como:

“... el nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad.”

Marcos Becerro y cols. (1995) en la siguiente cita refleja el valor del concepto de salud:

“... la salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él.”

Valdemoros San Emeterio (2010: 58) hace alusión a la salud como:

“Sentimiento de valoración de nuestro bienestar físico, psicológico y social a través de la práctica físico-deportiva, adoptando medidas preventivas y rehabilitadoras e identificando riesgos para su fin.”

Todos estos valores se expresan desde un punto de vista de aspectos positivos. Pero, determinados valores, en función de cómo los considere la persona, se manifestarán en actitudes favorables o desfavorables.

4.- TRATAMIENTO DE LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y EL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

“Por juego deportivo entendemos las situaciones motrices de enfrentamiento codificadas, explícitamente designadas con los términos, deporte o juego por las instancias sociales. Tanto los deportes de los Juegos Olímpicos o de los campeonatos del mundo, como los juegos tradicionales”.
PIERRE PARLEBAS (1988).

En este apartado se realizará un análisis de las actitudes y valores en las distintas leyes, reales decretos, decretos y órdenes que marcan el currículum de Educación Física en Educación Primaria.

De esta forma se examinarán las actitudes y valores que impregnan la legislación vigente en nuestro sistema educativo. El análisis estará basado en la etapa de Educación Primaria, relacionando las competencias básicas con las actitudes y valores. Posteriormente nos centraremos en el análisis del área de Educación Física; sus objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación...

4.1.- LOS VALORES Y ACTITUDES, EL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su título preliminar (cap. I, art. 1), expone que el sistema educativo español de acuerdo con los valores de la Constitución, se inspira en unos **principios**, que están directamente relacionados con las actitudes y valores:

b. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

f. La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g. El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

h. El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

k. La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

l. El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Los principios seleccionados son 7 de los 17 establecidos, lo que nos hace ver la importancia que tiene la educación en valores, ya que marcará el desarrollo personal del alumnado.

En cuanto a la vinculación de los **finés** de la educación, se han elegido los que tienen mayores puntos de unión con el ámbito actitudinal:

a. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

d. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

e. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

g. La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

h. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

k. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

De los fines de la educación, nueve de ellos hacen referencia directa a los valores, lo que permite ver la importancia que les da la actual ley.

La Ley Orgánica de Educación, en su título I, respecto a la **Educación Primaria**, se mencionan los siguientes **objetivos** relacionados con la educación en valores (Cap. II, art. 17):

a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

h. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Igualmente hay que hacer alusión al apartado de **Enseñanzas Deportivas**, que en sus **principios generales** (cap. VIII, art. 63, puntos 1 y 2) nos expone que:

1. Las enseñanzas deportivas tienen como finalidad preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa.

2. Las enseñanzas deportivas contribuirán a que los alumnos adquieran las capacidades que les permitan:

a. Desarrollar la competencia general correspondiente al perfil de los estudios respectivos.

b. Garantizar la cualificación profesional de iniciación, conducción, entrenamiento básico, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de alto rendimiento en la modalidad o especialidad correspondiente.

c. Comprender las características y la organización de la modalidad o especialidad respectiva y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones.

d. Adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su labor en condiciones de seguridad.

En esta misma línea los autores Bunes y cols. (1993: 10), los cuales insisten en la necesidad de ir más allá de lo establecido por ley:

Los valores no se encuentran únicamente en las declaraciones de principios ni en la finalidades manifiestas, sino en todo el contenido de la ley que estructura el sistema, al igual que los valores de una persona o grupo humano no son sólo aquellos que se declaran verbalmente como tales, sino, sobre todo, los que se traslucen en su conducta y en sus preocupaciones reales.

En mundo de los valores, no está solo en los principios, fines,..., sino que está presente en todo el sistema educativo.

En el punto que habla de la **Equidad en la Educación** y su capítulo uno hace mención al **alumnado con necesidad específica de apoyo educativo**, se citan los principios (Título II, cap. I, art. 71, puntos 1 y 2):

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

También aparecen los valores, en las **funciones del profesorado**, en los puntos:

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

Respecto a la **formación permanente del profesorado** se dice (Título III, cap. III, art. 102, punto 2):

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

En el punto de la **participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros**, en los **principios generales**, se cita (Título V, cap. I, art. 118, punto 1):

1. La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución.

Así mismo, en el **proyecto educativo**, en el que resaltan los siguientes puntos (Título V, cap. II, art. 121, puntos 1 y 2):

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

En lo que respecta a las normas de organización y funcionamiento se detalla (Título V, cap. II, art. 124, punto 1):

1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.

En lo concerniente a las **competencias del consejo escolar**, destacamos su relación con las actitudes y valores lo siguiente (Título V, cap. III, art. 127, los puntos f y g):

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

En los referente al **claustró de profesores**. Se mencionan las siguientes **competencias** (Título V, cap. III, art. 129, puntos i y j):

i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.

j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

En lo que respecta a la **dirección de los centros públicos**, se menciona las competencias del director (Título V, cap. IV, art 132, puntos f y g):

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

Y por último, la LOE en su **disposición adicional vigésimo quinta**, en la que trata del **Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres**, se alude:

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

Después de analizar distintos apartados de la LOE (2006) se corrobora que la idea de educar en valores está presente en la mayor parte de los textos de esta ley.

4.2.- LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA)

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) en la **Exposición de Motivos, punto I**, nos cita el artículo 27 de la Constitución Española que reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación y establece los principios esenciales sobre los que se sustenta el ejercicio de este derecho fundamental.

Asimismo en el punto **IV**, nos dice que esta Ley pretende ser:

... una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienta las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

En el **Título Preliminar** nos expone los **principios del sistema educativo andaluz** (art. 4), en los que podemos ver como se decanta por una educación basada en la transmisión de valores, la formación de individuos responsables y en consecuencia de una sociedad democrática:

a. Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

b. Equidad del sistema educativo.

c. Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.

d. Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.

e. Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.

f. Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.

g. Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.

h. Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.

Así tenemos los **Objetivos de Ley** (art. 5) que nos hablan del fomento de valores como igualdad, compromiso, responsabilidad, cooperación,..., de los que destacan los siguientes:

c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

d) Estimular al alumnado en el interés y en el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar.

De la misma manera hacen hincapié en el desarrollo de valores y procedimientos que mejoren las prácticas educativas, las aulas, el clima, la convivencia,....., tan necesarios hoy en día:

h) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.

Igualmente se alude a la cultura de paz, como una parte necesaria para toda la sociedad actual:

j) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.

Además buscan la participación activa y crítica del alumnado como miembro activo de la sociedad en la que se encuentra:

k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.

En el **Título I, Comunidad Educativa**, en su Capítulo I del **Alumnado** (art. 6, punto 2) nos menciona que:

Todo el alumnado tiene el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía, con el fin de formarse en los valores y principios recogidos en ellos.

De la misma forma, en el apartado de **derechos del alumnado** (art. 7), hace referencia a los valores en los siguientes puntos:

c. La evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar.

d. La formación integral que tenga en cuenta sus capacidades, su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo personal, la motivación por el aprendizaje y la responsabilidad individual.

f. La educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como la adquisición de hábitos de vida saludable, la conservación del medio ambiente y la sostenibilidad.

g. El respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales, así como a su identidad, intimidad, integridad y dignidad personales.

h. La igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación.

j. La libertad de expresión y de asociación, así como de reunión en los términos establecidos en el artículo 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

En el **Título II** se marcan las **Enseñanzas** para la que va destinada esta Ley. En su **Capítulo I**, el **Currículo**, nos precisan las **Competencias Básicas** (art. 38, punto 2) de las Enseñanzas Obligatorias:

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

b) Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

Se estima relevante el apartado de la **Educación en Valores** (art.39, punto 1), donde se destaca la importancia en la en la consecución y desarrollo de aquellos elementos transversales que son la base de los derechos humanos:

1. Las actividades de las enseñanzas, en general, el desarrollo de la vida de los centros y el currículo tomarán en consideración como elementos transversales el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.

Además se hace referencia al cumplimiento, para esta educación en valores, de lo contenido en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Andalucía (punto 2):

2. Asimismo, se incluirá el conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

Se considera que para que esto sea efectivo y educar en valores, el currículo debe reflejar los elementos del mismo: objetivos, contenidos, actividades,... (punto 4):

4. El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social para sí y para los demás.

Se menciona en el último punto la presencia de los valores en los distintos temas transversales:

5. Asimismo, el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

Se exponen **los principios generales de la educación básica** (cap. III, sección 1ª, art. 46) donde cabe destacar el siguiente principio que aboga por

una metodología activa en estas etapas de educación primaria y secundaria, de trabajo individual y en equipo:

La metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

A lo largo de la Ley de Educación de Andalucía, hay innumerables referencias a los valores, muchas de las cuales son propias y otras son recogidas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

4.3.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES, EL JUEGO Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL REAL DECRETO 1513/2006 DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En el artículo 2, de los **fines** , de la Educación Primaria dice que:

La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Además, son muchos los **objetivos** (art. 3) de la Educación Primaria que guardan una estrecha relación con la educación en valores, que contribuirán a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades que les permitan:

a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

h. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

En el apartado de **competencias básicas**, definidas como: “*aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*” (Real Decreto 1513/2006, anexo I)

A continuación, se revelará como la educación en valores está presente en cada una de las competencias básicas, que a la vez envuelve la legislación educativa. Son ocho las competencias básicas planteadas en el Real Decreto citado:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En este apartado, tras la lectura de las mismas, se identifican alusiones explícitas a los valores en la educación. A continuación, se mencionan valores encontrados en cada una de las competencias:

➤ Competencia en comunicación lingüística.

Comunicación, autorregulación, dialogo, juicio crítico y ético, igualdad, empatía y sensibilidad.

➤ 2. Competencia matemática.

Resolución de problemas, aprendizaje permanente y participación social.

➤ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Comprensión, autonomía, salud, resolución de problemas, espíritu crítico, vida saludable, responsabilidad, respeto, iniciativa y valores éticos.

➤ Tratamiento de la información y competencia digital.

Comunicación, resolución de problemas, creatividad, autonomía, colaboración, actitud crítica y respeto.

➤ Competencia social y ciudadana.

Cooperación, convivencia, participación, responsabilidad, juicio moral, comprensión, logros, autonomía, reflexión crítica, valores, empatía, resolución de conflictos, integración, democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad y participación.

➤ Competencia cultural y artística.

Comprensión, valoración crítica, enriquecimiento, sensibilidad, estética, iniciativa, imaginación, creatividad, cooperación, libertad y colaboración.

➤ 7. Competencia para aprender a aprender.

Autonomía, motivación, éxito, logro, perseverancia, esfuerzo, autorregulación y responsabilidad.

➤ 8. Autonomía e iniciativa personal.

Responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica, motivación, actitud positiva, flexibilidad, autonomía, cooperación, empatía, espíritu de superación y diálogo.

En el **anexo II**, referente al área de Educación Física, nos expresa que su enseñanza debe fomentar la:

... adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima. Por otra parte, la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio.

A su vez, se alude a que las relaciones interpersonales que surgen alrededor de la actividad física inciden en la:

... asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad. De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.

Además nos indica la variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, donde el deporte es de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aunque siguen teniendo importancia las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales.

La enseñanza de la **Educación Física** en esta etapa tendrá como **objetivo** el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.

3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.

5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

Al igual que en los apartados anteriores vuelve a comprobarse el interés que hay sobre las actitudes y valores: salud, capacidad motriz, autonomía, autoexigencia, creatividad, expresión, comunicación, participación, cooperación igualdad, diálogo,...

En la siguiente tabla se expone como el área de Educación Física contribuye a la consecución de las competencias básicas:

COMPETENCIAS BÁSICAS	CONTRIBUCIÓN DE LA E. F.
Competencia en comunicación lingüística.	Ofreciendo una gran variedad de intercambios comunicativos, del uso de las normas que los rigen y del vocabulario específico que el área aporta.
Competencia matemática.	En este sentido Lleixá (2006) hace referencia al aprendizaje de elementos y razonamientos matemáticos, incidiendo en su utilización para la resolución de problemas en situaciones cotidianas propias de nuestra materia. Podemos desarrollarla, realizando y analizando cálculos; utilizando números; interpretando informaciones, datos y argumentaciones; realizando razonamientos de lógica matemática sobre orden, secuencias, cantidades, u otras nociones matemáticas...).
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	Mediante la percepción e interacción apropiada del propio cuerpo, en movimiento o en reposo, en un espacio determinado mejorando sus posibilidades motrices. Se contribuye también mediante el conocimiento, la práctica y la valoración de la actividad física como elemento indispensable para preservar la salud. En la sociedad actual que progresa hacia la optimización del esfuerzo intelectual y físico, se hace imprescindible la práctica de la actividad física, pero sobre todo su aprendizaje y valoración como medio de equilibrio psicofísico, como factor de prevención de riesgos derivados del sedentarismo y, también, como alternativa de

	ocupación del tiempo de ocio.
Tratamiento de la información y competencia digital.	Esta área colabora, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal.
Competencia social y ciudadana.	El entorno y la dinámica de las clases de Educación física, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales. Las actividades físicas y sobre todo las colectivas son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. La educación física ayuda a aprender a convivir: en elaboración y aceptación de reglas para el funcionamiento colectivo, el respeto a la autonomía personal, en la resolución de conflictos, la participación y la valoración de la diversidad. Las actividades dirigidas a la adquisición de las habilidades motrices nos ayudan a: asumir las diferencias, las posibilidades y limitaciones propias y ajenas. Finalmente, cabe destacar que se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas.
Competencia cultural y artística	A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento. Valoración de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana: deportes, juegos tradicionales, actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos. Favorece un acercamiento al fenómeno deportivo como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.
Competencia para aprender a aprender.	Mediante el conocimiento de sí mismo y de las propias posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje motor desarrollando un repertorio variado que facilite su transferencia a tareas motrices más complejas. Ello permite el establecimiento de metas alcanzables cuya consecución genera autoconfianza. Al mismo tiempo, los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación.
Autonomía e iniciativa personal.	Haciendo que al alumnado tome decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva, También lo hace, si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas.

Tabla 4.3.a. Contribución del área de Educación Física a las Competencias Básicas

Acerca de la aportación en valores que se hace desde área de Educación Física a las competencias básicas, indicamos los siguientes:

COMPETENCIAS BÁSICAS	VALORES APORTADOS POR LA EDUCACIÓN FÍSICA
Competencia en comunicación lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicación ➤ Comprensión ➤ Expresión
Competencia matemática.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciativa personal ➤ Comprensión ➤ Participación social
Conocimiento y la interacción con el mundo físico.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salud ➤ Responsabilidad ➤ Ecologismo
Tratamiento de la información y competencia digital.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Creatividad ➤ Autonomía ➤ Colaboración
Competencia social y ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Integración ➤ Respeto ➤ Colaboración ➤ Igualdad ➤ Responsabilidad
Competencia cultural y artística	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión ➤ Creatividad ➤ Expresión ➤ Respeto ➤ Interculturalidad ➤ Afectividad
Competencia para aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autorregulación ➤ Colaboración ➤ Participación social ➤ Esfuerzo
Autonomía e iniciativa personal.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciativa personal ➤ Autonomía ➤ Autosuperación ➤ Responsabilidad ➤ Aceptación

Tabla 4.3.b. Valores de la Educación Física para las Competencias Básicas

El área de **Educación Física** está estructurada en cinco **bloques de contenidos**, que son:

*Bloque 1. **El cuerpo imagen y percepción** corresponde a los contenidos que permiten el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Está especialmente dirigido a adquirir un conocimiento y un control del propio cuerpo que resulta determinante tanto para el desarrollo de la propia imagen corporal como para la adquisición de posteriores aprendizajes motores.*

*Bloque 2. **Habilidades motrices** reúne aquellos contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia. Se verán implicadas por tanto adquisiciones relativas al dominio y control motor. Destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones.*

*Bloque 3. **Actividades físicas artístico-expresivas** se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.*

*Bloque 4. **Actividad física y salud** está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.*

*Bloque 5. **Juegos y actividades deportivas**, presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana. Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas.*

El quinto bloque de contenidos, **juegos y actividades deportivas** del tercer ciclo, es donde centramos nuestro estudio de las actitudes y valores, tiene los siguientes contenidos:

- *El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales.*
- *Tipos de juegos y actividades deportivas. Realización de juegos y de actividades deportivas de diversas modalidades y dificultad creciente.*
- *Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.*
- *Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.*
- *Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.*
- *Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.*

En los cuales, de forma explícita, se manifiestan algunos valores: cooperación, esfuerzo, aceptación, respeto, socialización, juego limpio,...

En el apartado de los criterios de evaluación de tercer ciclo se reflejan distintos valores mencionados hasta ahora como: cooperación, relaciones de grupo, esfuerzo personal, juego limpio,... Y establece los siguientes:

1. Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumnado de resolver problemas motores al adaptar las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas. Igualmente, se evaluará la capacidad de orientarse en el espacio tomando puntos de referencia, interpretando mapas sencillos para desplazarse de un lugar a otro, escogiendo un camino adecuado.

2. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.

Es preciso comprobar el dominio en el manejo de objetos, pero sobre todo su utilización en situaciones de juego, es decir teniendo en cuenta a los compañeros de equipo y a los oponentes. Por ello, es importante observar la orientación del cuerpo en función de la dirección del móvil. Deberá tenerse en cuenta también la capacidad de anticipación a trayectorias y velocidades.

3. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, ya sea como atacante o como defensor.

Este criterio pretende evaluar las interacciones en situaciones de juego. Se trata de observar las acciones de ayuda y colaboración entre los miembros de un mismo equipo. Se observarán también acciones de oposición como la interceptación del móvil o dificultar el avance del oponente. También se debe observar si los jugadores y jugadoras ocupan posiciones en el terreno de juego que faciliten las acciones de cooperación y oposición.

4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora.

5. Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.

Reflexionar sobre el trabajo realizado, las situaciones surgidas y cuestiones de actualidad relacionadas con el cuerpo, el deporte y sus manifestaciones culturales constituirán el objeto de evaluación de este criterio. Se tendrán en cuenta capacidades relacionadas con la construcción y la expresión de las opiniones, los hábitos para un buen funcionamiento del debate y las que permiten tener un criterio propio, pero a la vez, entender el punto de vista de las demás personas.

6. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Se observará el interés por mantener conductas activas que conduzcan a los alumnos y alumnas a la mejora de su condición física. Simultáneamente se observará si el alumnado ha desarrollado las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y observando los progresos. Así mismo, se tendrá en cuenta la capacidad para dosificar el esfuerzo y adaptar el ejercicio a las propias posibilidades y limitaciones.

7. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

Este criterio pretende valorar la capacidad para trabajar en grupo, compartiendo objetivos, en la elaboración de un pequeño espectáculo. Por otra parte, se observará la capacidad individual y colectiva para comunicar de forma comprensible sensaciones, mensajes, etc., a partir del gesto y el movimiento, y siendo capaz de transmitir los elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.

8. Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.

Es preciso comprobar si el alumnado establece relaciones coherentes entre los aspectos conceptuales y las actitudes relacionados con la adquisición de hábitos saludables. Se tendrá en cuenta la predisposición a realizar ejercicio físico, evitando el sedentarismo; a mantener posturas correctas; a alimentarse de manera equilibrada; a hidratarse correctamente; a mostrar la responsabilidad y la precaución necesarias en la realización de actividades físicas, evitando riesgos.

4.4.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES EN EL DECRETO 230/2007 CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En la introducción del decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, nos dice que se deben adoptar desde la enseñanza actitudes y valores para crear una sociedad democrática, y además se integrará en todas las áreas la educación en valores:

Siendo el objetivo esencial de la educación obligatoria el desarrollo integral de la persona, es imprescindible incidir, desde la acción educativa, en la adopción de las actitudes y los valores que, a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad, contribuyen a crear una sociedad más desarrollada y justa. Por otra parte, y con la intención de favorecer el desarrollo de las capacidades del alumnado, se integrarán, de forma horizontal en todas las áreas las competencias básicas, la cultura, la educación en valores, la interdisciplinariedad y las referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.

En el capítulo I, los **Fines** (art. 3), nos expone que:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

En esa misma línea, en los **Objetivos** (art. 4), nos precisa que además de los objetivos referidos en la LOE, añade otros en los que también están presente los valores y actitudes:

La educación primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permiten alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los siguientes:

a. Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

b. Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

c. Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

d. Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de cultural.

En el decreto 230/2007, en su capítulo II, en el **Currículo** (art. 5, punto 4) se mencionan diferentes aspectos relacionados con la educación en valores:

a. El fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, como elementos transversales.

b. El conocimiento y el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

c. Contenidos y actividades para la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social, para el propio alumno o alumna y para los demás.

d. Aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

e. Contenidos y actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.

f. Formación para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, estimulando su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las materias y en el trabajo del alumnado.

En el apartado de **orientaciones metodológicas** (art. 7, puntos 1 y 2) resaltan los valores que se incluyen en lo expuesto a continuación:

1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.

2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.

En el capítulo III, de la **organización de las enseñanzas** (art. 9, punto 5) hace referencia a la educación en valores:

5. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

En la misma línea de la legislación educativa mencionada anteriormente, en el decreto 230/2007, también aparecen alusiones en distintos apartados referidos a los valores y las actitudes.

4.5.- LOS VALORES Y ACTITUDES EN LA ORDEN DE 10 DE AGOSTO DE 2006 POR LA QUE SE DESARROLLA EL CURRÍCULO CORRESPONDIENTE A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En la Introducción de esta orden se expone que:

...el currículo de la educación primaria se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores para el alumnado y que tomará en consideración, como elementos transversales, el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.

En el anexo I de las **enseñanzas propias de la comunidad autónoma de Andalucía para la Educación Primaria**, nos dice que el currículo propio de Andalucía incluye, además, como características peculiares que impregnan todas sus áreas o ámbitos, aspectos relacionados con:

a. La igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. El currículo permitirá apreciar la contribución de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

b. La diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social.

c. El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Los medios tecnológicos son hoy día herramientas esenciales para enseñar y aprender, por lo que su presencia debe ser habitual en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la adopción de medidas para el impulso de la sociedad del conocimiento y, en particular, la apuesta por la introducción de las TIC en el ámbito educativo, constituyen una importante contribución de carácter social en Andalucía que debe aprovecharse para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

d. El fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática. El ejercicio responsable de estos derechos y deberes comportará una preparación para los retos de una sociedad cambiante que requiere ciudadanos y ciudadanas dispuestos a una convivencia basada en el respeto mutuo y en la cultura de la paz y no-violencia, capaces de reconocer y respetar las diferencias culturales y que rechacen todo tipo de discriminación por razón de nacimiento, de capacidad económica o condición social, de género, de raza o de religión.

e. La adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva, la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar físico, mental y social, para sí y para los demás, la educación vial, la educación para el consumo, la salud laboral, el respeto al medio ambiente, la utilización responsable del tiempo libre y del ocio y el fomento de las capacidades emprendedora del alumno.

Tanto en el decreto 230/2007 como en esta orden, no se han mencionado los apartados o puntos que ya se citaron en las leyes anteriores o en el real decreto, para no ser reiterativos.

Para finalizar con el análisis legislativo, decir que todos los documentos oficiales vigentes están impregnados de los valores y las actitudes, los cuales envuelven a la enseñanza actual.

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES RELEVANTES

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES RELEVANTES

1.- LA INVESTIGACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS DESDE EL NUCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES

2.1.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRACTICAN DEPORTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

2.2.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.4.- ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES

2.5.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.6.- PERFIL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DE SUS PROFESORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

2.7.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

2.8.- EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EL JUEGO COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES, ACTITUDES Y VALORES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.9.- MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL FÚTBOL: UNA EXPERIENCIA CON ENTRENADORES DE FÚTBOL DE LA COMUNIDAD DE MADRID

2.10.- ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA GRANADINA DE LOS MONTES ORIENTALES, Y LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ELLOS

2.11.- 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 ESO

2.12.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

2.13.- EL VALOR DE LA SALUD EN EL OCIO FÍSICO-DEPORTIVO JUVENIL. ANÁLISIS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

2.14.- MOTIVACIONES DEL ALUMNADO DE 5º y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA, HACIA LA PRÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LA INFLUENCIA QUE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PARTICIPANTES TIENEN EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES

2.15.- 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

2.16.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO DE GRANADA

2.17.- ACTITUDES GENERALES DE LOS NIÑOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.18.- 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 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.- LA INVESTIGACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS DESDE EL NUCLEO DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

“Se considera que la práctica físico-deportiva puede llegar a ser un espacio increíblemente favorecedor de la autoestima y el autoconcepto, pero, también, el medio idóneo para minar la ilusión, la confianza y el deseo de continuar en dichas experiencias, si la sensación dominante es el aislamiento y la marginación”
M. A. VALDEMOROS SAN EMETERIO (2010)

Después de ver la necesidad de una educación en valores como realidad intrínseca a la propia educación, en la que se ha incluido los contenidos de juegos y actividades deportivas como uno de los contenidos idóneos para transmitir los actitudes y valores desde el área de Educación Física, aclarando conceptos, analizando la legislación educativa, vamos a profundizar en aquellas investigaciones, que alguna medida han tratado de aclarar la cuestión que nos ocupa. Donde veremos que se ha investigado, como se ha llevado a cabo el estudio, en qué momento, que muestra se ha seleccionado, y cuáles han sido los resultados y conclusiones a los que han llegado estas investigaciones. Y así partir de una base sólida en que apoyar y justificar el presente estudio.

Autores como Ortega, Mínguez y Gil (1998), consideran que el acto de educar no estaría justificado si no estuviesen implicados los valores.

Casi nadie cuestiona que desde el área de Educación Física se pueden fomentar valores y actitudes positivas, tales como cooperación, esfuerzo, afán de superación, compañerismo, deportividad, respeto, responsabilidades, etc. (Collado, 2005; Marín, 2007; Macarro, 2008; Posadas, 2009). Aunque también hay que tener en cuenta, el no fomentar los valores negativos o contravalores, como la intolerancia, la marginación, el egoísmo,...

En la actualidad nos encontramos con la afirmación de la importancia que tiene para la educación plena de la persona una educación en valores, y en esta línea numerosos autores, como Varo (2003), Ryan, Fleming y Maina (2003) y Valdemoros San Emeterio (2010) subrayan la necesidad de desarrollar investigaciones sobre los valores y actitudes en la Educación Física.

Tenemos que ser conscientes de que valores queremos transmitir y como los queremos transmitir, pues de la línea marcada dependerán los futuros resultados. De esta manera, se pronuncia Valdemoros San Emeterio (2010: 91):

“Se considera que la práctica físico-deportiva puede llegar a ser un espacio increíblemente favorecedor de la autoestima y el autoconcepto, pero, también, el medio idóneo para minar la ilusión, la confianza y el deseo de continuar en dichas experiencias, si la sensación dominante es el aislamiento y la marginación”

La idea de desarrollo y mejora de las actitudes positivas a través de la Educación Física, es compartida por varios autores. Gutiérrez Sanmartín y Pilsa (2006), analizaron las actitudes del alumnado hacia la Educación Física y su profesorado. Con una muestra de 910 estudiantes, de 13 a 16 años, de centros públicos y concertados, utilizando como instrumento el Cuestionario de Actitudes de los alumnos hacia la Conducta de los Profesores y los Contenidos del Programa de Educación Física, realizado por Luke y Cope (1994) y una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. Gutiérrez Sanmartín y Pilsa (2006) afirman la importancia que tiene el generar actitudes positivas en el alumnado, y exponen:

“Los adolescentes con actitudes positivas hacia la educación física están más ilusionados por aprender y por tanto tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de la Educación Física: forma física, habilidades motrices, habilidades cognitivas y habilidades socio-emocionales “

Desde el área de Educación Física, y en particular desde los contenidos de juegos y actividades deportivas, debemos fomentar la adquisición de actitudes y valores positivos en el alumnado, que los comprendan y sean capaces de valorarlos, ya que estos impregnarán su personalidad en el futuro. En esta línea, López Pastor (2003) dice que no debe olvidarse que:

“... en función de los valores que se elijan, se determinará el modelo de hombre que pretende ser”.

La investigación en educación, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996), hay que entenderla de forma general como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que se apoyan en un marco teórico, en un esquema de trabajo y con un horizonte establecido, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, estructurando nuevos conocimientos, teorías, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes.

Vielle (1989) alude a que una investigación son aquellas actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Ese “algo” lo entiende como producto de la investigación, que no solo ideas ordenadas y conocimiento, sino que genera resultados diversos y muy distintos, nuevas ideas, nuevos diseños, valores, comportamiento y actitudes.

Carmena López y cols. (2000: 68) recogen la definición de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, 1995) sobre investigación en educación como:

...una exploración sistemática y original, así como las actividades de desarrollo asociadas a ella, en los siguientes campos: el contexto social, cultural, económico y político de los sistemas educativos de los procesos de aprendizaje; los objetivos educativos; procesos de enseñanza, aprendizaje y evolución de niños, jóvenes y adultos; el trabajo de profesoras y profesores, recursos y modelos de organización de la educación; decisiones políticas y estrategias para la consecución de objetivos educativos; efectos y resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación.

Como podemos ver hay variedad de formas para definir la investigación educativa, así que ninguna puede ser considerada universal, sino que cada una está dirigida o enfocada a un aspecto concreto e incluso unas se complementan con otras.

Las últimas tendencias apoyan una mayor profesionalización de los docentes, destacando la capacidad investigativa de estos. Dichas líneas de pensamientos y acción destacan la capacidad o preparación de los docentes para la investigación como uno de los elementos imprescindibles para responder al reto de la enseñanza día a día (Contreras, 1998; Pieron, 1999).

En lo referente al ámbito específico de la investigación en Didáctica de la Educación Física, ésta debe asumir su valor instrumental y su importancia en la formación inicial y permanente en el profesorado. Carreiro da Costa (1999: 11), nos indica que:

En verdad se trata de una actividad muy estimulante, tanto para los formadores como para los profesores. Para los formadores, porque los invita a una reflexión crítica centrada en la comparación entre las prácticas educativas y los efectos que generan en los procesos de pensamiento y acción de los futuros profesores. Para los profesores en ejercicio, porque los conocimientos pedagógicos que genera la investigación constituyen instrumentos que les permitirán no sólo analizar la forma en que conciben y realizan su labor de enseñanza, sino además reflexionar sobre su acción, ayudándolos a pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva propia de un verdadero profesional.

Las perspectivas actuales de las investigaciones sobre juegos y deportes girarán, según Posadas (2009), en torno a temas como:

... los programas de Educación en Valores, la socialización de los profesores de Educación Física, dado su especial antecedente formativo en el ámbito del deporte y su colisión con las tendencias actuales de la Educación Física, el pensamiento y las motivaciones del profesor y de los estudiantes, así como los intereses y las actitudes del alumnado hacia la Educación Física.

A continuación se exponen diferentes investigaciones relevantes en el campo del juego y las actividades deportivas y/o en valores y actitudes como contenidos de Educación Física relacionados con nuestra investigación.

2.- INVESTIGACIONES RELEVANTES

“El enfoque interpretativo de la investigación enfatiza y estudia la comprensión de las situaciones en el contexto de enseñanza–aprendizaje desde la perspectiva del participante. Vinculada a los estudios de carácter etnográfico y fenomenológico, emplea habitualmente técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa”.
K.M. WILLIAMSON (1996).

2.1.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRACTICAN DEPORTE. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha sido realizada por Torres, Carrasco y Medina (2000), cuyo propósito es conocer cuál es la motivación de los estudiantes de la Universidad de Granada por la actividad física dentro de las actividades deportivas organizadas por dicho organismo. Por este motivo, se escogió una muestra de 50 jóvenes universitarios que practican deportes dentro de estas actividades, utilizando para ello una escala de opinión tipo Likert con 6 categorías y 26 motivos hacia los cuales los cuestionarios tenían que mostrar su grado de conformidad.

Las actividades deportivas organizadas por la Universidad, se han enmarcado dentro del “*Deporte para todos*”, pero en pocas ocasiones se han reflejado los motivos por los cuales los universitarios realmente realizan deporte dentro de estas actividades. Por otro lado, es interesante conocer que les motiva a las personas universitarias a hacer deporte. El saber estos motivos es importante de cara a la organización y planificación de las actividades deportivas de I.C.E.P.A.D. (Centro de Planificación y Actividades Deportivas) dentro de la oferta deportiva de la Universidad de Granada.

OBJETIVOS

Los objetivos que se marca esta investigación son los siguientes:

- Utilizar un cuestionario que nos permita concretar los motivos por los cuales los universitarios practican deporte dentro de las actividades deportivas de la Universidad de Granada.
- Determinar los motivos principales por los que los universitarios practican deporte dentro de estas actividades.

- Comprobar las diferencias que existen sobre estos motivos en cuanto al género.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto de estudio:** alumnado de la Universidad de Granada, sujetos participantes dentro de la oferta del C. E.P.A.D. (Centro de Planificación y Actividades Deportivas).
- **Sujetos participantes:** 50 universitarios (22 chicos y 28 chicas), con edades comprendidas entre los 20 y 40 años.
- **Metodología de la investigación:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

De forma general, tras el análisis estadístico, se comprobó cómo la categoría mejor puntuada fue la denominada como Forma Física-Salud, quitando importancia a los aspectos relacionados con las Razones Situacionales o de Autorrealización. Además, se establecieron las diferencias de sexo por la práctica deportiva en estas actividades organizadas por la Universidad de Granada, y se comprobó que las chicas valoran más los aspectos socializadores y de práctica en grupo, que los chicos. Las conclusiones a las que llegaron los autores son las siguientes:

- La motivación tiene un papel predominante en los estudiantes universitarios en lo que se refiere a su práctica deportiva, prevaleciendo así los motivos relacionados con la forma física, la salud, el bienestar y la propia ejecución.
- Se le resta importancia a las motivaciones derivadas de los resultados y de la competición (motivación extrínseca).
- Las chicas valoran más las relaciones personales generadas en la práctica de estas actividades deportivas. Lo que implica un factor socializador destacable.
- Es importante el conocimiento, por parte de los organismos implicados al efecto, de las motivaciones, expectativas y necesidades de los estudiantes universitarios frente a la actividad físico-deportiva para así poder planificar y organizar una buena oferta y asegurar el éxito en este tipo de actividades.

2.2.- INTERESES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha sido llevada a cabo por Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003). El fenómeno físico-deportivo y la creciente importancia de diversos ámbitos de la Educación Física como área de conocimiento fundamental para una formación integral, está provocando un serio cambio de concepción y vivencia de los contenidos de esta área. Sánchez Bañuelos (1987) nos expresa que *“ la educación físico-deportiva, adecuadamente encauzada bajo el prisma de un talante pedagógico actual, debe cubrir inexcusablemente unos objetivos específicos de enriquecimiento motor, a la vez que, de una forma pragmática, abordar el desarrollo de una serie de dimensiones de carácter afectivo y socio-afectivo, sobre las cuales la práctica bien encauzada de la actividad física puede tener una operatividad manifiesta”*. Por otro lado, es un objetivo primordial de la Educación Física elevar el nivel de eficacia de los educadores para lograr progresivamente la satisfacción de las metas principales señaladas en los distintos niveles educativos.

Los autores de esta investigación son partidarios de pensar que, mediante un estudio exhaustivo de las consideraciones del alumnado sobre la asignatura de Educación Física, se puede desvelar la transformación que tiene dentro de dicho contenido en su aplicación en el ámbito escolar. Asimismo, es importante verificar que la actitud del alumnado hacia la Educación Física viene derivada de la intervención docente del profesional de Educación Física.

Una forma de comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en Educación Física, según Gutiérrez (1995) es el conocimiento de la valoración efectuada por el alumnado de los contenidos recibidos en la misma, sobre todo, cuando conocemos de hace tiempo la baja consideración que ha gozado dicha asignatura. En el prólogo del libro *Aprendizaje Deportivo* (Moreno y Rodríguez, 1996), nos dice Escudero, con estas palabras: *“ La educación física representó en un pasado no demasiado lejano uno de los ámbitos de conocimiento y de formación relegado al cajón de las tan denotadas asignaturas marías”*. Estas consideraciones resaltan el giro que ha producido recientemente en este panorama, abriéndose una línea de pensamiento y orientación de la Educación Física mucho más valiosa que, sin duda, contribuye a la mejora de la calidad del profesorado.

Partiendo del auge de la actividad físico-deportiva, así como la creciente consideración por la Educación Física como área de conocimiento

fundamental en la formación integral, se plantea esta investigación, para comprobar las repercusiones de la mejora cualitativa percibida en la Educación Física en el conocimiento de la valoración que efectúa el alumnado de los contenidos recibidos en la misma.

OBJETIVOS

Los objetivos que persigue este trabajo son, entre otros, los siguientes:

- Conocer la valoración del alumnado respecto a la asignatura de la Educación Física.
- Conocer la percepción que el alumnado tiene de la importancia de la Educación Física frente a otras asignaturas.
- Conocer la valoración que el alumnado hace del docente de la Educación Física frente al resto de profesorado.
- Analizar la diferencia que existe en las actitudes hacia la Educación Física según el curso del alumnado.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** estudiantes de la región de Murcia.
- **Muestra:** 934 estudiantes (492 chicos y 442 chicas), de edades comprendidas entre los 12 y 15 años.
- **Metodología de la investigación:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario de actitudes hacia la educación física y su entorno.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

A continuación señalamos algunas de las conclusiones obtenidas:

- Los varones valoran menos la asignatura y al profesor/a que las mujeres, asociándolo a que las mujeres declaran mayor dificultad y utilidad de la Educación Física.

- La asignatura y el profesor/a son más valorados por el alumnado de 12 y 13 años.

- El alumnado cuyo educador es de género masculino valora en mayor medida la asignatura y al profesor, considera que la Educación Física les va a ser útil en el futuro, facilita su situación de empatía con el profesor y con la asignatura y prefiere la Educación Física y el Deporte en mayor grado que aquellos cuyos maestros son profesoras. Además, se observa que aquellos estudiantes que tienen profesora encuentran la asignatura de la Educación Física más difícil que otras asignaturas.

- Los alumnos/as, en general, muestran buenas actitudes hacia la Educación Física y sus profesores/as.

2.3.- TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR, EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMERO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Collado Fernández (2005), autor de esta investigación justifica su propuesta de intervención afirmando que *“a la educación le acechan un gran número de peligros, de problemas, unos ajenos a la propia escuela y otros que surgen dentro de su propio entorno. Todos ellos desembocan en una situación de mala conducta, agresividad e indisciplina en las aulas”*.

Un elemento importante para explicar el problema está en la escasa o nula importancia que en la cotidianidad de la enseñanza se le conceden a los objetivos y contenidos de tipo actitudinal, y en consecuencia la falta de respeto mutuo entre el alumnado, la escasa aptitud y actitud hacia la práctica y desarrollo de valores. Los valores elegidos para este trabajo son: responsabilidad, autoestima, respeto y salud.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación, relacionados con nuestro trabajo a nivel general, son:

- Analizar la problemática de la situación actual de la Educación Secundaria Obligatoria, intentando profundizar en su etiología.
- Analizar las posibilidades que puede tener un programa basado en el juego motor sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en los alumnos.
- Mejorar el concepto que el alumnado tiene de sí mismo, de su valía personal, de sus capacidades, así como de su autoconfianza y eficacia en las tareas que realiza.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** El Centro donde se ha desarrollado la intervención está enclavado en el barrio Albaycín de Granada. Acoge a alumnos/as de diversas zonas de la ciudad: Albaycín, Haza Grande, Cartuja, etc.; y de varias casas de acogida como Aldeas Infantiles, Madre Teresa, etc.

- **Muestra:** Alumnado de 1^{er} curso de ESO del CES Ave María San Cristóbal. En total 27 alumnos/as (14 chicos y 13 chicas).

- **Metodología de investigación:** cuantitativa y cualitativa.

- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario, grupo de discusión y diario del profesor.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

Seguidamente se detallan las conclusiones más representativas de esta investigación:

- En cuanto a la percepción que los demás tienen de uno mismo y la valoración que se les otorga a ésta, no aparece definida con claridad a lo largo del curso. El esfuerzo del profesor, de los alumnos y la incidencia del programa han sido factores decisivos para que el alumnado comprendiese que cada ser humano posee unas capacidades propias, que sólo él mismo o con la ayuda de los demás, puede llegar a mejorar, proponiéndose metas a las que se siente atraído y que llenarán de contenido su existencia.

- El desarrollo del concepto de sí mismo, incluye el sentimiento emocional y las ideas que una persona reconoce, interpreta y valora como propias. El cambio de actitud respecto a diferentes núcleos de contenido, provoca ir en la dirección correcta ya que consideramos que la adquisición del movimiento expresivo va más allá de las habilidades motrices, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la personalidad, que les han permitido mostrarse como son, sin timideces y sin complejos.

- El alumnado tiene criterios propios respecto a cuestiones tales como *Tengo mis propios criterios a la hora de vestir*, siendo este un buen indicador de decisiones propias. Este indicador es más alto en el grupo de chicas que en el de chicos. Éste es un aspecto muy repetido y tomado como un hecho de «ser mayores» o de «sentirse mayores».

- La valoración global que se realiza de la mejora de la autoestima, no proporciona conclusiones homogéneas, ya que el grupo de alumnos y alumnas no lo son. Así, se mezclan los niveles de autoconcepto, e incluso dependiendo de las diferentes situaciones, se comprueban altibajos en los mismos alumnos.

2.4.- ACTITUDES DE LOS ALUMNOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROFESORES

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente trabajo Gutiérrez y Pilsa (2006) se proponen en esta investigación analizar las actitudes del alumnado hacia los contenidos de las clases de Educación Física y la conducta del profesorado.

Estos autores entienden que las actitudes pueden ser consideradas como sentimientos, predisposiciones, ideas, miedos y convicciones personales hacia un determinado tópico u objeto social (Aricinena, 1991), pudiendo deducirse de lo que dice o hace una persona. Asimismo, las respuestas que el alumnado nos comunica son un compendio de lo que conocen o piensan acerca de la Educación Física, su percepción y su actuación en relación a ella. Los componentes cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes se manifiestan en distintos sentidos. Así, la parte cognitiva se presenta a través de expresiones verbales de conocimiento o creencias; la parte afectiva, en términos de expresiones verbales de agrado o desagrado; y la parte conductual, en términos de expresiones verbales sobre las intenciones que una persona tiene de actuar en relación a un tópico.

El desarrollo de actitudes positivas hacia la actividad física es un objetivo vital que debería estar presente en los programas de los distintos niveles educativos. Hay que tener en cuenta que para desarrollar esas actitudes positivas, previamente deberíamos conocer que piensa el alumnado sobre los contenidos de la Educación Física y el profesorado que la imparte.

OBJETIVOS

En esta investigación se proponen los siguientes objetivos:

- Conocer cuáles son las actitudes del alumnado hacia el comportamiento del profesorado y los contenidos del programa de Educación Física.
- Conocer si existen diferencias en las actitudes de los alumnos/as hacia los contenidos del programa de Educación Física y sus profesores/as, según el curso (nivel escolar).
- Conocer si existen diferencias en las actitudes de los alumnos/as hacia los contenidos del programa de Educación Física y sus profesores/as, según el género.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana.
- **Muestra:** 910 estudiantes (422 hombres y 488 mujeres), de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años.
- **Metodología de la investigación:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de información:** cuestionario.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

De entre las conclusiones de este trabajo tenemos las siguientes:

- Las actitudes del alumnado tanto hacia la Educación Física como hacia su profesorado, en todos los niveles, son positivas.
- El alumnado ve conveniente la realización de las pruebas de condición física como parte de la evaluación y calificación final (opinión que comparten un mayor número de los chicos encuestados que de las chicas).
- En sentido positivo, el alumnado analizado valora tanto las clases de Educación Física como al profesorado que las imparte (valorando más a los que dominan la materia), se encuentran poco estresados en su ambiente educativo cotidiano, valoran también 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.
- Y en sentido menos positivo, el alumnado manifiesta el deseo de poder disfrutar de mayor libertad en la elección de las actividades a practicar, y les gustaría que su profesorado de Educación Física se preocupasen más por lo que ellos sienten, y tuvieran mayor control sobre el alumnado en clase.

2.5.- EL INTERÉS DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El pensamiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física es un tema de gran interés para los docentes; existen numerosas variables que lo determinan. En esta investigación de Moreno y Hellín (2007) analizaron la influencia en el interés mostrado por el alumno hacia la asignatura causado por diferentes aspectos relacionados con la misma: 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 Educación Física.

Florence (1991) nos indica que un alumno motivado se manifiesta en el grupo de clase con distintas conductas: es activo, se agota, está atento a las explicaciones, las cuestiona, ayuda a sus compañeros, se interesa por hacer más y por hacerlo bien, adelanta a su turno, está alegre, repite ejercicios y aparte se entrena fuera de su curso. En definitiva, obtiene placer y deseo de ejercitarse y aprender en la clase de Educación Física.

Para López y González (2001), 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 Educación Física) 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.

La satisfacción mostrada por los alumnos en las clases de Educación Física se relaciona con los ambientes motivacionales generados dentro de las mismas. En este sentido, las investigaciones de Cervelló (2000), Gutiérrez (2000), Papaioannou (1994, 1995, 1998) apuntan a que las clases de Educación Física con una orientación hacia las actividades físicas provocan que los alumnos se sientan más satisfechos en las mismas. Escartí y Brustad (2000) sugieren que los sujetos orientados a estas tareas perciben el deporte y la actividad física 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.

OBJETIVOS

El objetivo que plantea el presente trabajo es el siguiente:

- Analizar la relación entre el interés hacia la Educación Física y los diferentes factores involucrados con él: grado escolar, género del alumnado, la importancia que éste concede a la Educación Física, su práctica físico-deportiva, el contexto en el que se realiza dicha práctica y la titulación del profesor de la asignatura, en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la región de Murcia.

- **Muestra:** 1.499 estudiantes (769 mujeres y 730 hombre) de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, todos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

- **Metodología de la investigación:** cuantitativa.

- **Instrumentos de recogida de información:** cuestionario cerrado.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- Los resultados mencionados conducen a pensar que la Educación Física resulta más interesante y gusta más a los varones que a las mujeres.

- Pérdida de actitudes positivas hacia la asignatura a medida que aumenta la edad. Los más motivados son los alumnos de 1º.

- Existe una relación directa entre la importancia que el alumno/a atribuye a la Educación Física y el interés mostrado en ella.

- El análisis del interés según los contenidos, evidencia que la *Condición Física y Salud*, así como *Juegos y Deportes* son los mejor valorados por los alumnos/as a los que gusta mucho la Educación Física, mientras que cuando gusta regular, la *Expresión Corporal* resulta ser el contenido mejor valorado.

- En cuanto a la valoración de las clases de Educación Física según el interés, se comprobó que a mayor interés por la materia, los alumnos/as encuentran las clases más fáciles, motivantes y de mayor utilidad en cuanto a que mejora la condición física, ayuda a relacionarse con los demás, a ser más inteligente y más coordinado.

- En este mismo sentido, se considera que el profesor/a ayuda a interesarse en la práctica físico-deportiva extracurricular y a valorar positivamente la importancia de la materia con respecto a las demás asignaturas. Asimismo, este alumnado demanda más sesiones semanales, mientras los menos interesados consideran suficientes las que se imparten.

2.6.- PERFIL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DE SUS PROFESORES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007) nos justifican su investigación planteando que en cualquier centro educativo se hacen alusiones al profesorado, por parte del alumnado, del siguiente tipo: *“es un estupendo profesor”, “como profesor es un desastre”, “le falta experiencia, pero puede llegar a ser un buen profesor”, “este profesor ha mejorado de forma notable”*. ¿Qué hace que un profesor sea considerado maravilloso y a otro no se le encuentre ninguna cualidad positiva? ¿Está el alumnado capacitado para evaluar seriamente a su profesorado?

En la Educación Física de nuestros días se plantea como objetivo la educación del alumnado como ser integral para guiarle en la mejora de su cuerpo, autoconfianza y control del movimiento y del pensamiento. Singer (1991) no menciona que el proceso de aprendizaje en Educación Física debe desarrollarse guiando a todo el alumnado hacia su óptimo logro, bienestar general y felicidad. Esta son algunas de las razones por las que la formación de los profesores de Educación Física y Deportes constituye una parte importante de la filosofía de la educación, sobre todo últimamente. No obstante, un aspecto escasamente considerado en todo este proceso ha sido la valoración que el alumnado hace de sus profesores (Gutiérrez, 2003).

Analizando las actitudes del alumnado hacia la Educación Física y su profesorado, Gutiérrez y Pilsa (2006), encuentran que el alumnado valora más a los profesores que dominan su materia, explican claramente lo que el alumnado ha de aprender y les ayudan cuando se presentan dificultades, a la vez que manifiestan el deseo de disfrutar de mayor libertad en la elección de las actividades a practicar, así como les gustaría que su profesorado de Educación Física se preocupase más por lo que ellos sienten, y tuvieran mayor control sobre el alumnado en clase.

OBJETIVOS

Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007) proponen como objetivo principal el siguiente:

- Conocer los aspectos de la Educación Física que más les gustan y les disgustan al alumnado, así como las cualidades que, según su criterio, deberían caracterizar al buen profesorado de Educación Física.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** alumnado procedentes de centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, asistentes habituales a las clases de Educación Física, escolarizados en los cursos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- **Sujetos participantes:** 788 estudiantes, de entre 13 y 16 años, de los cuales 337 son alumnos (42,8%) y 451 alumnas (57,2%).
- **Metodología:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de información:** cuestionario.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- Se concluye que lo que más le gusta al alumnado de la Educación Física es practicar deportes de equipo y realizar actividades y juegos variados, la práctica de ejercicio y el disfrute del tiempo libre en el que podían organizar actividades y juegos.
- Lo que menos le gusta al alumnado de la Educación Física son los ejercicios de estiramientos, carrera y calentamiento, los aspectos teóricos (clase teórica, trabajos escritos), los ejercicios de resistencia y los exámenes y pruebas.
- Los alumnos idealizan a las profesoras mientras las alumnas plasman su ideal en profesores. Además, se plantean como ideal un profesor o profesora con simpatía y carácter agradable, con atractivo físico, competente en su trabajo, con capacidad de comprender a los alumnos con dificultades, que permita la flexibilidad en la programación de actividades y juegos, joven y en forma. Los alumnos idealizan más los aspectos físicos de los profesores, mientras las alumnas se refieren a las características más comunicativas como la comprensión, la simpatía, la amabilidad o la disposición para prestar ayuda.

2.7.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA FÍSICO-DEPORTIVA DEL ALUMNADO ALMERIENSE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación Gómez López y cols. (2007) dicen que en la actualidad el deporte postmoderno debe concebirse como un sistema abierto, ya que es un sistema social al que se van incorporando nuevas prácticas y nuevas concepciones que relativizan las correspondientes al deporte tradicional (Puig y Heinemann, 1991), sin olvidar el aumento de la oferta físico-deportiva de los últimos años, y que continuarán en el futuro.

Toda esta amplia oferta de actividades físico-deportivas, tanto a nivel privado como público, requiere una rigurosa planificación y gestión, para poder adaptarlas a las necesidades y características de sus demandantes. Por ello, es fundamental conocer cuáles son las preferencias de actividades físico-deportivas con que les gustaría ocupar su tiempo libre el alumnado de Almería.

OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es el siguiente:

- Conocer la evolución de las preferencias del alumnado almeriense de educación secundaria post obligatoria, en cuanto a las modalidades físico-deportivas más demandadas, tipo de oferta y finalidad de las mismas.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** alumnado matriculado en la Educación Secundaria Postobligatoria de la provincia de Almería durante el curso 2001/2002.

- **Muestra:** 11.505 alumnos y alumnas (5.242 hombres y 6.263 mujeres), siendo 1.014 la muestra representativa.

- **Metodología de la investigación:** cuantitativa.

- **Instrumento de recogida de la información:** cuestionario estandarizado.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

A continuación se señalan unas pocas conclusiones escogidas de esta investigación:

- La demanda de actividades físico-deportivas disminuye con el tránsito hacia niveles educativos superiores, al tiempo que se demandan las que más se practican y que son las que más se ofertan.
- Las actividades más demandadas son los deportes tradicionales colectivos e individuales, entre ellos: fútbol, voleibol, tenis y natación
- Aparecen nuevas modalidades, sobre todo en periodos vacacionales como senderismo y esquí alpino.
- El tipo de oferta preferido es la llevada a cabo por cuenta propia, de forma libre y autoorganizada. Y el carácter de la más deseada la no competitiva.

2.8.- EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EL JUEGO COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE HABILIDADES SOCIALES, ACTITUDES Y VALORES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que presenta Marín Rega y Collado (2007) intenta dar posibles soluciones a problemas de convivencia en el aula.

Los docentes sufren, junto a su propio alumnado, el problema de indisciplina, la falta de respeto a las personas y a las cosas y las consecuencias de la escasez de valores. Cuando se refiere a la indisciplina no solo habla de convivencia, sino de indefinición de los límites hasta donde pueden llegar las conductas disruptivas del alumnado, situaciones que impiden una buena marcha de la clase, insultos y otros episodios de comportamiento antisocial, que genera violencia escolar.

Collado Fernández (2005: 11) nos dice que la escuela: *“tiene un futuro lleno de incertidumbre, condicionado por infinidad de situaciones imprevisibles y complejas que sin duda influyen en gran medida en el Sistema Educativo actual”*. El profesorado es consciente de que a la educación le acechan un gran número de peligros, de problemas; unos ajenos a la propia escuela y otros que surgen dentro de su propio entorno o incluso en su propio seno y firmados por sus protagonistas.

Al final todo acaba en una situación de mala conducta, agresividad en las aulas. La autora de la presente investigación refiere que una de las fuentes donde nacen los problemas de gestión de un aula, es la escasa conciencia de respeto mutuo entre el alumnado, la escasa aptitud y actitud hacia la práctica y desarrollo de los valores. Es en este punto donde tiene que incidir la Educación actual, para intentar un cambio desde lo esencial, evitar la solución de problemas inmediatos, sin mirar horizontes más lejanos, más consistentes desde el punto de vista humano.

OBJETIVOS

Esta investigación pretende los siguientes objetivos:

- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

- Conocer cuáles son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.
- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física y tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación.
- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo.
- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.
- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros/as, profesores/as, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos).
- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **El contexto de estudio:** la Comarca de los Montes Orientales, zona de Guadix (Granada).
- **Sujetos Participantes:** los participantes han sido 24 niños y niñas entre 9 y 12 años.
- **Metodología de Investigación:** Investigación descriptiva.
- **Instrumentos de recogida de la información:** técnica cuantitativa el sociograma pasado al alumnado y como técnicas cualitativas el Diario de la Profesora y los Entrevistas grupales al alumnado.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- El alumnado ha comenzado a darse cuenta que no sirve de nada aprender muchas cosas, si lo principal que es respetarse y aceptarse a uno mismo para aprender a respetar a los demás, no se ha interiorizado. Y es que en educación no hay fórmulas mágicas, nada sucede al azar, sino que los progresos y las mejoras en el alumnado es fruto del trabajo programado y sistematizado, así como proporcionar buenos modelos a imitar.
- El desarrollo del concepto de sí mismo, incluye el sentimiento emocional y las ideas que una persona reconoce, interpreta y valora como propias. El cambio de actitud respecto a diferentes núcleos de contenido, preferentemente los relativos a juegos y deportes, provoca ir en la dirección correcta ya que consideramos que la adquisición del movimiento expresivo va más allá de las habilidades motrices, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la personalidad, que les han permitido mostrarse como son, sin timideces y sin complejos.
- La valoración global que hacemos de la mejora de la autoestima, no puede ser homogénea, porque los grupos de niños y niñas no lo son. Así, se mezclan los niveles de autoconcepto, e incluso dependiendo de diferentes situaciones, se comprueban altibajos en los mismos participantes.
- En cuanto a la percepción que los demás tienen de uno mismo y la valoración que se les otorga a ésta, no aparece definida con claridad a lo largo del curso. El esfuerzo llevado a cabo por la profesora y la incidencia del programa han sido factores decisivos para que el alumnado comprendiese que cada ser humano posee unas capacidades propias, que sólo él mismo o con la ayuda de los demás, puede llegar a mejorar, proponiéndose metas a las que se siente atraído y que llenarán de contenido su existencia.
- El alumnado ha aprendido que la amistad es un compartir afectos, un sentimiento que anima a darse y a dar, a recibir y a comprender al otro, no por pura simpatía, sino por el conocimiento que se fomenta con el trato.
- A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado ha aprendido a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.

- Se ha producido un cambio sustancial en la conducta del alumnado en cuanto a la aceptación de los compañeros menos hábiles para formar equipos, aceptan a los compañeros que les toque, sin tener que buscar a su grupo de amigos.
- El programa de intervención ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, lo que ha significado un aumento de sus niveles de autoconcepto y autoestima.
- La cohesión del grupo, así como su total integración de todas y todos los miembros del grupo y su aceptación sin ningún tipo de discriminación, ha sido otro de los objetivos que nos habíamos planteado alcanzar con la aplicación del programa de intervención y que se ha conseguido a tenor de las evidencias cualitativas y cuantitativas.

2.9.- MODELO DE INTERVENCIÓN PARA EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DEL FÚTBOL: UNA EXPERIENCIA CON ENTRENADORES DE FÚTBOL DE LA COMUNIDAD DE MADRID

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación de Gutiérrez del Poz (2007) presenta un Modelo de Intervención para educar en valores a niños y jóvenes a través del fútbol. El estudio se llevó a cabo con entrenadores y jugadores del Fútbol Base de la Comunidad de Madrid desarrollándose en dos fases. En la primera fase se realizó un estudio a entrenadores de Fútbol de la Comunidad de Madrid para identificar los posibles problemas relacionados con la educación en valores en el fútbol. En la segunda fase se creó y se puso en práctica un Modelo de Intervención para educar en valores a niños y jóvenes a través del fútbol, para verificar su eficacia. Esta parte es la que mayor relación tiene con nuestra tesis, por tanto, es en la que nos vamos a centrar.

Parten de la idea de que el deporte del fútbol podía ser utilizado para fomentar actitudes y conductas positivas, para transmitir valores de compañerismo, respeto, esfuerzo, deportividad, etc.; pero también son conscientes de que el fútbol base se dan situaciones poco edificantes.

La imitación del modelo profesional por el fútbol infantil ha llevado a muchos entrenadores, padres, espectadores, directivos, y lo peor, a muchos niños y jóvenes a reproducir actitudes y conductas negativas, más propias del fútbol profesional que de un fútbol educativo. El fútbol necesita un cambio radical, donde la formación integral del niño sea lo más importante y no los resultados deportivos.

El presente estudio afronta un tema vigente en el fútbol que practican los niños y jóvenes, la educación en valores. Entendiendo que a estas edades el deporte y la formación deben ir unidos, se ha decidido intervenir educativamente a través del diseño y puesta en práctica de un Modelo de Intervención de educación en valores a través del fútbol, con entrenadores y jugadores, para posteriormente verificar su eficacia.

OBJETIVOS

El objetivo principal del Modelo de Intervención es el siguiente:

- Diseñar un Modelo de Intervención para educar en valores a niños y jóvenes a través del fútbol; su puesta en práctica, por parte de 10 entrenadores de la Escuela de Fútbol de Getafe; y la posterior verificación de su eficacia.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** categorías benjamín, alevín, infantil y cadete de la Escuela de Fútbol de Getafe.
- **Muestra:** compuesta por 313 jugadores de la Escuela de Fútbol de Getafe, 153 pertenecientes al grupo experimental y 160 al grupo de control. Las edades estaban comprendidas entre los 8 y los 16 años.
- **Metodología de la investigación:** cuantitativas y cualitativas.
- **Instrumentos de recogida de la información:** diarios, entrevistas, cuestionarios, registros de observación, etc.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- La encuesta sociodemográfica, señala que los jugadores más jóvenes practican fútbol principalmente por diversión, hacer amigos y aprender nuevas habilidades, frente a los más mayores, cuyos motivos para practicar fútbol son principalmente competitivos (como ganar, superarse, competir) y de diversión.
- El cuestionario de valores de fair play, donde se indica la existencia de una tendencia que va desde los valores deportivos y de diversión en las categorías más pequeñas, a los valores competitivos y de autorrealización en las categorías mayores.
- El cuestionario de actitudes de fair play, que confirma que los benjamines y alevines dan una alta importancia a la diversión y al juego limpio, están en desacuerdo con las actitudes que persiguen la victoria y muy en desacuerdo con el juego sucio; frente a los infantiles y cadetes que tienen una actitud positiva hacia la diversión y el juego limpio, pero comienzan a ser más permisivos con el juego sucio y dan más importancia a la victoria.
- En el instrumento de observación de conductas de fair play en el factor faltas de contacto, existen dos subgrupos formados por las dos categorías de menor edad (benjamín y alevín) y las dos categorías de mayor edad (infantil y cadete). Este último subgrupo comete un mayor número de faltas que las categorías de menor edad.

2.10.- ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLES EN LOS ESCOLARES DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMARCA GRANADINA DE LOS MONTES ORIENTALES, Y LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ELLOS

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, su autora Ví lchez Barroso (2007), considera que en la actualidad existe una emergente demanda de actividades físicas y deportivas, actividades de ocio, actividades ex traescolares no deportivas, deportes de aventura, actividades de relajación, etc., de niños, niñas, adolescentes y personas que busc an con gran inquietud e interés, que todas estas actividades contribuyan positivamente a su salud y calidad de vida con la mejora de su bienestar físico, afectivo y social.

La escuela, los profesionales de la Educación Física y otras instituciones reconocen los beneficios saludables que produce el ejercicio físico a corto y largo plazo, tanto a nivel fisiológico, psicológico y social. Pero el número de personas que dedican su tiempo libre a practicar actividad física sigue siendo muy bajo.

La sociedad actual da al ejercicio y deporte una función importante en la preservación y desarrollo de la salud del ser humano, por este motivo el movimiento debe mostrarse como una forma de cultura, de educación y de promoción de salud.

Este trabajo espera aportar reflexión y acción a través de la interpretación y mejor comprensión de las actitudes y valores que forman la Educación para la Salud.

OBJETIVOS

Los objetivos específicos de esta investigación son los siguientes:

- Conocer la percepción que sobre el concepto de salud y la adquisición de hábitos de vida saludables que inciden en su promoción, tiene el alumnado de tercer ciclo, en opinión de sus familias y del profesorado de los centros educativos de los Montes Orientales.
- Analizar cuáles son los hábitos del alumnado de tercer ciclo de los Montes Orientales en relación a su alimentación e hidratación.

- Conocer cuáles son los hábitos de higiene del alumnado con relación al aseo y cuidado personal, al estado y mantenimiento de las instalaciones deportivas y del entorno dónde viven.
- Indagar y analizar cuáles son los hábitos posturales, de esfuerzos y descansos adecuados del alumnado de tercer ciclo de la Comarca de los Montes Orientales.
- Comprobar cuál es la actitud del alumnado ante hábitos que perjudican a la salud como el consumo de alcohol y el tabaco.
- Conocer qué tipo de actividades físicas y deportivas practica el alumnado, sus motivaciones hacia ellas y las causas de abandono de las mismas.
- Identificar los factores preventivos que conoce y lleva a cabo el alumnado durante su práctica físico-deportiva, así como conocer los factores de la dinámica de los esfuerzos que realizan en las diferentes actividades físicas practicadas.
- Conocer el concepto que alumnado tiene de sí mismo, de su valía personal, de sus capacidades, así como verificar la influencia que puede tener la práctica de actividad física sobre el componente psico-afectivo de la salud.
- Comprobar el nivel de relaciones sociales del alumnado, así como su capacidad de aceptación de los demás en las actividades físicas y en la vida cotidiana.
- Indagar acerca de las personas con las que ocupa su tiempo libre, así como que tipo de actividades no deportivas utiliza para la ocupación del ocio.
- Comprobar la influencia del área de Educación Física en los hábitos de vida saludables y, su valoración social como medio de adquisición, cambio y/o mantenimiento de dichos hábitos.
- Comprobar la influencia de los agentes socializadores primarios y secundarios en la adquisición, cambio y mantenimiento de los hábitos saludables del alumnado de la Comarca de los Montes Orientales.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **El contexto de estudio:** Centros escolares de Educación Primaria de la Comarca granadina de los “*Montes Orientales*”.
- **Sujetos Participantes:** La Muestra elegida es el alumnado de Tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) de los centros educativos de la Comarca de los Montes Orientales. La muestra queda distribuida entre 124 alumnos de quinto curso (43 chicos y 60 chicas) y 163 de sexto curso (57 chicos y 78 chicas).
- **Metodología de Investigación:** investigación descriptiva, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Integra técnicas cualitativas (grupo de discusión, entrevista) y cuantitativas (cuestionario).

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- La relación entre la actividad física y la salud va más dirigida hacia la habilidad, la diversión, pasarlo bien y en algunos casos con el reconocimiento social y con la imagen corporal.
- El alumnado masculino participa más en actividades extraescolares deportivas que el femenino.
- Tanto a los chicos como a las chicas les gusta más jugar al fútbol o montar en bicicleta que jugar al ordenador.
- Los juegos de calle se convierten en las opciones preferidas por el alumnado en cuanto a ocupación de su tiempo libre.
- El deporte más practicado por los niños es el fútbol, seguido de montar en bici y el baloncesto; a las chicas les gusta más practicar aeróbic, danzas y bailes, seguido de jugar a fútbol y montar en bicicleta.
- Los chicos pertenecen más a equipos deportivos que las chicas.

- Tanto en chicos como en chicas la motivación principal es la diversión, seguidas de que les gusta hacer deporte y en tercer lugar por mejorar la salud.
- Ambos grupos de chicos y chicas afirman que realizan mucho deporte, concretamente con una frecuencia superior a cinco días a la semana en el caso de los chicos, y de dos a tres días a la semana en el caso de las chicas, siendo éstas las que realizan con menor frecuencia actividad física.
- El alumnado manifiesta que le gusta realizar actividades deportivas extraescolares, en mayor número los chicos que las chicas.
- En cuanto a la cooperación, las respuestas del alumnado son contundentes en el sentido de que colaboran y ayudan a los compañeros que precisan de la misma.

2.11.- 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 ESO

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo de investigación Macarro (2008) indaga sobre las consideraciones del alumnado con respecto a dos temas de gran interés: el área de Educación Física y la práctica de actividad físico deportiva en el tiempo libre. Y la suma de ambas, es decir, ¿cómo incide el área de Educación Física en la práctica de actividad físico deportiva de la población? La práctica de la actividad física por parte de la población es escasa, según diversos estudios. A pesar de la importancia que le da la sociedad al deporte y los beneficios que esta aporta. La práctica es alta en edad escolar, sobre todo en los chicos. Aunque, a medida que se alejan de la etapa educativa va disminuyendo hasta llegar a una práctica muy escasa en la población adulta. El problema de la baja participación en actividades físico-deportivas por parte de la población, hace plantearse al autor de este estudio la necesidad de buscar sus causas. En esta línea realiza un análisis exhaustivo de la población joven, de sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de la actividad físico deportiva, así como de sus hábitos de práctica. Y a partir de ahí, establecer estrategias de promoción de la actividad físico deportiva con el objetivo de incentivar la práctica.

OBJETIVOS

Los objetivos planteados a nivel general en esta investigación son:

- Conocer los comportamientos físico-deportivos de los jóvenes al terminar la Educación Secundaria Obligatoria en su tiempo libre, así como sus actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad física deportiva
- Indagar sobre la valoración que realiza el alumnado sobre distintos aspectos del área de Educación Física, así como la incidencia que tiene esta área curricular en la práctica de actividad físico deportiva en el tiempo de ocio.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** un total de 19 centros de la provincia de Granada, tanto públicos,

concertados, como no concertados.

- **Sujetos participantes:** 857 alumnos y alumnas (389 chicos y 468 chicas), estudiantes de primer curso de Bachillerato.

- **Metodología la investigación:** cuantitativa y cualitativa.

- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario y grupo de discusión.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

Entre otras, encontramos las siguientes conclusiones en este trabajo:

- La mitad de la muestra encuestada practica actividad físico-deportiva en su tiempo libre, siendo su frecuencia bastante alta, prefiriendo los chicos las modalidades de: fútbol, baloncesto y ciclismo-bicicleta de montaña, y en las chicas las de: baile, gimnasia rítmica, aeróbic, voleibol y natación.

- Al alumnado en general les gusta practicar actividad físico-deportiva, considerándola divertida y beneficiosa para la salud.

- En un futuro, el alumnado manifiesta interés e intención por practicar actividad físico-deportiva; ya durante su vida laboral, los chicos si piensan que van a continuarla, mientras que las chicas no por obligaciones laborales y familiares.

- Los motivos que manifiestan los chicos y chicas que les llevan a practicar deporte son por orden de preferencia: porque les gusta hacer deporte, por estar sanos y en forma, porque les divierte para ocupar su tiempo libre, por mantener la línea y tener buen aspecto físico y por encontrarse con amigos y hacer nuevos amigos.

- El alumnado en general, valora de forma muy positiva las clases de Educación Física, siendo los aspectos que provocan la valoración positiva del alumnado: que supone una buena experiencia para ellos, que presenta un cambio de rutinas en las clases, y que permite una mayor relación entre el alumnado.

2.12.- TRATAMIENTO DEL DEPORTE DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE HUELVA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Robles Rodríguez (2008) en este estudio pretende conocer la realidad en cuanto al tratamiento que los docentes dan al deporte en las clases de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva.

La educación no está exenta de los cambios sociales, ya que está inmersa en esta. Delors y cols. (1996: 18), consideran que “ *la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y frutos de la experiencia.*”

La adolescencia es una etapa crítica y lo que hagamos en ese periodo se verá reflejado posteriormente, de ahí la importancia de mantener unos hábitos durante este periodo de la vida. En este sentido, Ca stillo (2006) realizó un estudio sobre la población Universitaria Onubense, en donde se observa que sólo el 23,8% de los jóvenes practican actividad física de manera habitual. Esa inactividad va aparejada, a veces, con falta de motivación. Cervelló (1996) nos indica que abandono y motivación son conceptos estrechamente ligados, puesto que el primero está motivado normalmente por la falta del segundo. En la misma línea, Iso-Ahola y St. Clair (2000), afirma que la motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte.

En la actualidad el deporte se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, incluido el educativo. Por este motivo, hay que tener presente que la actividad físico-deportiva es un aspecto que va a influir de manera directa en la educación integral de los jóvenes.

OBJETIVOS

Encontramos como objetivos específicos de esta investigación relacionados con nuestro trabajo, los siguientes:

- Establecer el perfil del profesorado de Educación Física de Educación Secundaria de la Provincia de Huelva.
- Analizar la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria.

- Analizar las opiniones de los docentes respecto a la presencia de una metodología propia de la etapa de la iniciación deportiva a lo largo de la Educación Secundaria al desarrollar los contenidos deportivos en las clases de Educación Física.
- Descripción y análisis de los principales elementos del currículo en relación a la aplicación de los contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.
- Identificar cuáles son los motivos por los que los docentes imparten determinados contenidos deportivos durante las clases de Educación Física.
- Diseñar instrumentos de investigación específicos que permitan la recogida de información necesaria para llevar a cabo el estudio.
- Plantear unas orientaciones relacionadas con la puesta en práctica de los contenidos deportivos a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** Centros de Educación Secundaria Obligatoria donde el profesorado imparte clases de Educación Física en la Provincia de Huelva.
- **Muestra:** docentes que impartían clases de Educación Física en la etapa de Secundaria en cada centro, en el momento de la consulta 90, de los cuales 77 impartían clases en la Educación Secundaria Obligatoria.
- **Metodología de la investigación:** cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario estandarizado y entrevista.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

Algunas de las conclusiones que hemos recogido de este estudio son:

- En cuanto al perfil, se ha concluido en que, según los datos obtenidos se observa una inclinación bastante acentuada hacia los docentes masculinos ,

ya que el 85.7% de los profesores de Educación Física de la provincia de Huelva son hombres, mientras que el 14, 3% restante lo forman las mujeres. En cuanto a edad, nos encontramos con un colectivo relativamente joven, rondando la media en torno a los 35 años. En lo que respecta a la titulación académica, se observa que el 69,8% son Licenciados en Educación Física.

- La mayoría de los docentes con estudios de Educación Física destacan las asignaturas específicas de cada deporte y las asignaturas prácticas como las que les han sido más útiles para impartir contenidos deportivos en la Educación Secundaria Obligatoria.

- El 65,9% de los profesores consideran el periodo comprendido entre los 12 y los 16 años como una etapa idónea para trabajar el deporte teniendo en cuenta los principios de la iniciación deportiva, debido fundamentalmente a las características del contexto en el que nos encontramos.

- En lo que respecta a los objetivos que persiguen los docentes mediante el desarrollo de las unidades didácticas de las distintas modalidades deportivas, se observa que principalmente buscan desarrollar objetivos actitudinales relacionados fundamentalmente con el ámbito social y afectivo, la salud y la ocupación del tiempo libre y de ocio.

- A la hora de evaluar los docentes utilizan más de un instrumento, el más usado es la observación sistemática.

- En cuanto a la planificación de los contenidos, los docentes tienen en cuenta los materiales y las instalaciones de las que dispone el centro escolar, el segundo aspecto a tener en cuenta es la demanda del alumnado y el tercero, la riqueza del aprendizaje.

2.13.- EL VALOR DE LA SALUD EN EL OCIO FÍSICO-DEPORTIVO JUVENIL. ANÁLISIS Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En su tesis, la doctora Valdemoros San Emeterio (2008) plantea que las experiencias de ocio físico-deportivo son, en principio, un contexto de valores neutro aunque poseen un enorme potencial para fomentar valores, actitudes y comportamientos que optimizan el desarrollo integral de adolescentes y jóvenes.

Los profundos y vertiginosos cambios sociales, educativos, económicos, políticos y familiares experimentados en nuestra sociedad en las últimas décadas, han desembocado en cierta confusión y crisis para el ámbito de los valores, acarreando serias dificultades que reclaman el esfuerzo para la educación de esta dimensión.

Ciertos comentarios reiterativos sobre los adolescentes, acerca de su carencia de valores, de su apatía e indiferencia o los que hacen referencia a que los esfuerzos invertidos en su educación se tornan en casivanos, entre otros, llegan a convertirse en muchas ocasiones en afirmaciones.

La tesis doctoral parte de que esta realidad puede ser cierta sólo de un modo parcial. La práctica educativa demuestra que adolescentes y jóvenes encierran un rico mundo de valores que requiere ser explorado y orientado bajo el fomento de actitudes reflexivas, responsables y coherentes con uno mismo y en su relación con los demás.

El valor de la salud en el ocio físico-deportivo integra la dimensión física, la psicológica y la social del individuo, por lo que posibilita indagar en una ingente cuantía de valores que integran el atlas axiológico del ocio físico-deportivo juvenil, como es el caso de la estética corporal, la condición física, la autoestima, el autoconcepto, el logro personal, la amistad, la cooperación, la competitividad, la familia, el dinero, la recreación, así como la competencia y la creatividad motriz, entre otros muchos.

OBJETIVOS

El objetivo general es:

- Analizar el valor de la salud en el ocio físico-deportivo juvenil, a partir de la percepción que tienen los jóvenes, los padres y los profesores.

Y los objetivos específicos son:

1. Indagar en las actitudes manifestadas por los jóvenes y los agentes educativos más cercanos a ellos, sobre el valor de la salud en las experiencias de ocio físico-deportivo juvenil.
2. Comprobar que la salud se constituye en valor transversal del atlas axiológico del ocio físico-deportivo juvenil.
3. Constatar qué categorías y subcategorías del valor de la salud son las más frecuentes y cuáles son las ausentes.
4. Detectar las relaciones que se establecen entre las dimensiones y los fines del valor de la salud.
5. Contrastar las percepciones de los distintos colectivos sobre el valor de la salud en el ocio físico-deportivo juvenil.
6. Elevar propuestas de intervención educativa para el ámbito del ocio físico-deportivo-juvenil.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **El contexto de estudio:** Comunidad Educativa no universitaria de la Rioja. Estudiantes de 12 a 18 años y padres/madres, profesores de Educación Física, profesores de otras áreas de esos alumnos.

- **Sujetos Participantes:** la población objeto de estudio está constituida por 20.638 individuos (18.405 alumnos, 81 profesores de Educación Física y 2.152 profesores de otras áreas) más 18.405 unidades familiares.

- **Metodología de Investigación:** En la presente investigación se analiza el valor de la salud bajo el punto de vista de los jóvenes, así como de los padres y los profesores como principales agentes educativos implicados, utilizando como instrumento los grupos de discusión, mantenidos con cada colectivo mencionado y sometiendo su contenido a sendos tratamientos que ofrecen como resultado una triangulación de la metodología cualitativa y cuantitativa.

- **Instrumentos de recogida de la información:** grupos de discusión.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

Los resultados obtenidos descubren interesantes conclusiones, de las que se destacan:

1. La sintonía entre todos los colectivos en la consideración de que una nutrida proporción de jóvenes se estaciona en estilos de vida sedentarios.
2. La estimación del potencial motivador del responsable físico-deportivo, valorándose más las actitudes empáticas del mismo que su capacidad técnica.
3. Los mutuos reproches entre padres y profesores que responsabilizan al otro en cuestiones relacionadas con la ausencia de práctica y el abandono de la misma por parte del adolescente.
4. La estimación de los profesores de otras áreas acerca de que las experiencias de ocio físico-deportivo favorecen la interculturalidad, además de servir de apoyo a aquellos adolescentes que pudiesen sufrir determinados problemas de adaptación social.
5. La discrepancia entre colectivos acerca de los fines de la salud en la práctica físico-deportiva, reflejando los profesores una predisposición hacia la búsqueda de la salud como objetivo en sí misma, considerando los padres que la práctica físico-deportiva se constituye en un espacio preventivo de estilos de vida insalubres y descubriendo los jóvenes actitudes críticas ante la localización de efectos contrarios a los esperados en el ámbito físico-deportivo.
6. La transversalidad del valor de la salud en el esquema de valores del ocio físico-deportivo juvenil.
7. Las cuantiosas referencias a la dimensión social de la salud, así como a la búsqueda de la salud con un fin en sí misma y a los fines contraproducentes.
8. La constatación de que los jóvenes manifiestan menor preocupación que el resto de colectivos por la dimensión social de la salud, las características psicológicas de la adolescencia, los agentes sociales, así como por la presión que ejercen algunos valores sociales dominantes y que se constituyen en el único colectivo que pone de manifiesto su interés hacia el influjo de las diferencias físicas entre ambos sexos y hacia los beneficios de la actividad físico-deportiva improvisada.

2.14.- MOTIVACIONES DEL ALUMNADO DE 5º y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE GRANADA, HACIA LA PRÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y LA INFLUENCIA QUE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PARTICIPANTES TIENEN EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Figueras Valero (2008) en esta investigación se centra en el análisis de la práctica de *actividades extraescolares*, de manera especial, las actividades extraescolares deportivas.

Queda lejos la época donde el deporte escolar ocupaba un lugar privilegiado en todo lo referente al ocio y tiempo libre del alumnado en edad escolar. En la actualidad ocupan un puesto privilegiado los clubes deportivos, asociaciones deportivas y numerosas entidades privadas que concentran a un gran número de deportistas. Los centros públicos, desde el profesorado hasta los padres, han delegado la función educativa dentro de la práctica extraescolar en esas entidades, unas más que otras con una vertiente educativa o competitiva.

Durante los últimos años han existido en la comunidad Andaluza y en el contexto escolar de nuestro país numerosos cambios en la enseñanza con motivo de la implantación de las *nuevas leyes educativas* (LOGSE, LOE y LEA). Existe una preocupación general en nuestra Comunidad Andaluza hacia la práctica de actividades extraescolares. Con motivo de la Orden de 6 de mayo de 2002 de la Junta de Andalucía, en la cual se hace llegar a la comunidad escolar la ley del *"Plan de Apertura de los Centros Educativos a la comunidad"* se apuesta decididamente por dar un impulso desde los centros educativos públicos a la organización y desarrollo de actividades extraescolares de calidad, supervisadas por toda la comunidad escolar, con la concreción de las nuevas empresas que surgen para la puesta en práctica de este ambicioso plan. Con ello se intenta además competir en muchas zonas con los centros privados o concertados, ya que en la actualidad es donde el deporte escolar aún no ha perdido todo su esplendor anterior.

Este trabajo pretende conocer y analizar la implicación de la comunidad escolar y social (profesores, monitores, padres, medios de comunicación,...) en las actividades extraescolares y el papel central que ocupan estos agentes a la hora de la *transmisión y adquisición de valores*. El campo educativo y deportivo extraescolar nos presentan un gran reto: enseñar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Cada vez se hace más necesaria una orientación en una *Educación en*

Valores adecuada a la sociedad en la que vivimos. Para ello es necesario y fundamental contar con el *centro educativo* y todos sus responsables.

Todo esto supone un esfuerzo colectivo, así como una voluntad personal firme y decidida de tomar las riendas cada educador en el lugar que le corresponde para aunar esfuerzo y conseguir una verdadera Educación en Valores, mediante las Actividades Extraescolares, así como una ocupación del tiempo libre adecuada a las distintas edades.

OBJETIVOS

Los objetivos que pretende alcanzar esta investigación más relacionados con nuestro estudio son:

- Identificar las motivaciones y expectativas del alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria a la hora de inscribirse en las actividades extraescolares y de tiempo libre, identificando cuales son en las que participa.
- Conocer la opinión del alumnado sobre los valores que se transmiten en el desarrollo de las actividades extraescolares.
- Evidenciar el nivel de conocimiento y de satisfacción de los agentes de socialización respecto al desarrollo de las actividades extraescolares y su importancia en la Educación en Valores para el alumnado participante.
- Verificar la importancia que los diferentes agentes de socialización tienen en la ocupación constructiva del tiempo libre del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.
- Conocer los pensamientos y creencias de los agentes socializadores respecto al grado de responsabilidad propia y compartida en materia de Educación en Valores.
- Identificar los principales valores que se deben trabajar en las actividades extraescolares, estableciendo los principales agentes responsables de ello.
- Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentran los agentes sociales primarios y secundarios a la hora de transmitir valores, durante las actividades extraescolares y en la ocupación del tiempo libre.

- Conocer las aportaciones de la Educación Física escolar al proceso de Educación en Valores del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.

- Indagar acerca de las aportaciones de las actividades físico-deportivas extraescolares al proceso de Educación en Valores del alumnado de 5º y 6º participante en las mismas.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** en la provincia de Granada. La población objeto de nuestro estudio son los 20.342 alumnos/as de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada que durante el curso 2004/05 están escolarizados en los centros educativos, tanto públicos como privados.

- **Muestra:** el alumnado del Tercer Ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) de los centros educativos de la provincia de Granada. La muestra queda distribuida entre 463 alumnos de quinto curso y 467 de sexto curso. En total el grupo está formado por 930 alumnos de entre 9 y 13 años, estando muy igualada la muestra entre el género masculino y femenino (500 niños y 430 niñas). Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que pertenecen a un nivel heterogéneo, al pertenecer a la muestra alumnado de toda la provincia y de todo tipo de centros (públicos y privados-concertados).

- **Metodología de la investigación:** cuantitativa y cualitativa.

- **Instrumentos de recogida de datos:** integra técnicas cualitativas (grupos de discusión) y cuantitativas (cuestionario), para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica. En este caso se han hecho cuatro grupos de discusión: Grupo 1 con padres y madres del alumnado de Educación Primaria; Grupo 2 con profesores de Educación Primaria; Grupo 3 con monitores en activo y Grupo 4 con periodistas de medios escritos y audiovisuales. A su vez, han sido 930 cuestionarios los obtenidos en 25 centros educativos de la provincia de Granada.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- El alumnado considera que realiza actividades extraescolares por los siguientes motivos y por este orden: porque se divierte, porque aprende valores positivos, por sentirse bien, porque le son de utilidad, porque le ayudan a ocupar de manera constructiva su tiempo libre y porque le ofrecen un marco para competir en actividades deportivas.
- La diversión como motivación importante para realizar actividades extraescolares aparece en nuestra investigación como la más relevante.
- El alumnado manifiesta que las actividades extraescolares las eligen de manera mayoritaria ellos mismos, porque les gusta participar siempre en algo.
- Las actividades extraescolares deportivas más practicadas por los niños son: fútbol, baloncesto, multideporte, tenis, kárate y artes marciales.
- Las actividades extraescolares donde se observa una mayor práctica por parte de las niñas son: baile, gimnasia rítmica, natación y voleibol.
- El alumnado considera que en la práctica de las actividades extraescolares se dan bastantes más valores positivos que negativos.
- El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir, el alumnado está de acuerdo con el concepto de respeto.
- El alumnado está totalmente de acuerdo en que las actividades extraescolares le ayudan a ser más responsable y sólo una minoría cree que las actividades no colaboran a adquirir este valor.
- De manera mayoritaria al alumnado les gusta realizar actividades de ocio en familia.
- El alumnado considera que las actividades extraescolares deberían transmitir los valores de diversión, amistad, autoestima, compañerismo, respeto, responsabilidad y aquellos que colaboran de manera efectiva a la educación integral.
- El profesorado indica que las actividades extraescolares colaboran a educar en los valores de respeto, compañerismo, trabajo en equipo, esfuerzo, paz, solidaridad, responsabilidad, libertad, amor al arte y autoestima.
- De manera altamente mayoritaria al alumnado les gusta como sus profesores de Educación Física dan las clases.
- El alumnado admite que “*las actividades en las clases de Educación Física suelen ser muy competitivas*”, siendo estos contenidos de dichas clases muy del gusto del alumnado.
- Los valores de responsabilidad, autoestima y respeto están presentes en las

clases de Educación Física en función de las respuestas que da el alumnado.

- Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso.

- Los diez valores que el alumnado considera que se transmiten a través de la práctica de las actividades físicas son y por este orden: diversión, compañerismo, deportividad, mejorar habilidad, esfuerzo, forma física, respeto a las reglas, animar, ganar y ayuda mutua.

- Los valores colectivos elegidos por el alumnado por orden de preferencia es: respetar las reglas de juego, participar en las actividades, esfuerzo y constancia en las tareas, cuidar el material, asumir la responsabilidad y buena disposición para el trabajo.

- En cuanto a los comportamientos colectivos que más les gustan al practicar deporte, señalan en primer lugar, “*respeto*” y en segundo lugar la “*capacidad de trabajo en grupo*”.

2.15.- 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

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación ha sido realizado por Posadas (2009). En este estudio pretende conocer y analizar el tratamiento que la comunidad escolar y social (profesorado, madres/padres, entrenadores/as...) realiza del núcleo de juegos y deportes como medios privilegiados para la transmisión y adquisición de valores, en primero y segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Además intenta conocer cómo ha sido o como está siendo la formación del profesorado que imparte la materia de Educación Física en la ESO, respecto a su preparación para educar valores a los jóvenes.

El campo de trabajo en el que se ha centrado para su análisis ha sido el núcleo de juegos y deportes. La época donde el deporte escolar ocupaba un lugar privilegiado en todo lo referente al ocio y tiempo libre del alumnado en edad escolar ha pasado. En la actualidad ocupan un puesto privilegiado los clubes deportivos, asociaciones deportivas y numerosas entidades privadas que concentran a un gran número de deportistas. En los centros de enseñanza, se realizan juegos y deportes que hacen que este núcleo de contenidos sea importante y apreciado por la sociedad del conocimiento, pero también se realiza fuera del horario escolar dentro de la práctica extraescolar en determinadas entidades, en unas más que otras, con una vertiente educativa o competitiva.

Tradicionalmente los chicos y chicas realizaban más actividad física de manera espontánea. No obstante, los adolescentes de hoy son más sedentarios y las actividades físicas se reducen, disminuyendo así sus posibilidades de desarrollo saludable, personal y social que el juego y la actividad física les ofrece, y la adquisición de valores que trae consigo como la tolerancia, respeto, cooperación, ..., que se puede derivar de la práctica de juegos y deportes. Pero lo que sucede es que sus juegos están cambiando y los juegos motores se están perdiendo, en pro de otras actividades y juegos más sedentarios. Está sucediendo que en muchos casos el alumnado el único contacto con la actividad física es en los centros escolares, por lo que es muy importante que los docentes de Educación Física transmitan unos valores y actitudes positivas hacia la realización de la actividad física.

La principal motivación de la autora para realizar este trabajo ha sido verificar

el tratamiento que se realiza del núcleo de contenidos de juegos y deportes en los centros de Educación Secundaria, en las actividades extraescolares y en el tiempo social y familiar. Povedas dice que se ha producido un deterioro progresivo de la convivencia del alumnado, entre ellos y con el profesorado, menos perceptible en Educación Física que en otras áreas, y sobre todo en juegos y deportes, por la motivación que tales actividades generan.

OBJETIVOS

Como objetivos generales en esta investigación tenemos los siguientes:

- Conocer la tipología, preferencias y modelos de organización del núcleo de juegos y deportes practicados en primero y segundo de la ESO de la provincia de Granada, así como los valores, actitudes y hábitos que transmiten al alumnado.
- Analizar el tratamiento que se realiza de los elementos del currículo en relación a la aplicación de los contenidos deportivos en la formación inicial del profesorado y durante el desarrollo de las clases de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Comprobar la significatividad y funcionalidad que tiene para el alumnado y su entorno sociocultural la práctica regular de juegos y deportes en su tiempo libre.
- Analizar la formación (inicial y permanente) que se imparte en los centros de formación del profesorado de Educación Física con respecto al conocimiento y transmisión de valores y actitudes a desarrollar en el alumnado de primero y segundo de ESO a través de los contenidos de juegos y deportes.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** la población objeto de este estudio son 9.705 alumnos y alumnas de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada que durante el curso 2007/08 estuvieron escolarizados en los centros educativos, tanto públicos como privados.

- **Muestra:** alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (primero y segundo) de los centros educativos de Granada. El grupo está formado por 1.097 alumnos y alumnas de 12 y 13 años mayoritariamente, de los cuales

562 son chicos y 535 chicas. Esta selección se ha realizado mediante estratos de población. Este trabajo se realiza en 13 centros educativos públicos, privados y concertados.

- **Metodología de la investigación:** cuantitativa y cualitativa.

- **Instrumentos de recogida de la información:** integra técnicas cuantitativas (cuestionario, pasado al alumnado) y técnicas cualitativas (grupos de discusión con expertos -profesorado universitario que imparten las asignaturas de juegos y deportes- y entrevistas personales realizadas al profesorado de Educación Física que imparte la materia en los cursos de 1º y 2º de la ESO).

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- La opinión mayoritaria del alumnado es que le gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física, tengan un carácter competitivo, aunque hay que indicar que es al grupo de los chicos al que les gusta mucho más que a las chicas.

- Los deportes colectivos que más gustan al alumnado de la ESO, de la provincia de Granada, son por este orden: fútbol, voleibol, baloncesto y balonmano.

- En cuanto a los deportes individuales los más apreciados por el alumnado son y por este orden: natación, ciclismo, senderismo, esquí, gimnasia artística, atletismo y gimnasia rítmica.

- El profesorado universitario y de Educación Física de la ESO, así como el alumnado consideran que las actividades deportivas pueden ser un medio ideal para transmitir y adquirir valores y actitudes.

- Los valores individuales que el alumnado considera que puede transmitir los juegos y deportes son y por este orden: respetar las reglas del juego, esfuerzo y constancia en las tareas, participar en las actividades, cuidar el material, asumir la responsabilidad y buena disposición para el trabajo.

- Los valores sociales elegidos por el alumnado por orden de preferencia son: respeto, capacidad de trabajo en grupo, cooperación, tolerancia, sentido de la justicia y capacidad de liderar/mandar.

- Los valores que el alumnado dice poner en práctica y por este orden son: respeto, compañerismo, esfuerzo, deportividad, salud, responsabilidad, solidaridad, afán de superación, colaboración, igualdad, autoestima y tolerancia.

- A nivel de valores sociales el profesorado insiste en sus clases en transmitir los valores de compañerismo, la colaboración, la tolerancia y la solidaridad,

existiendo bastante coincidencia con la elección del alumnado.

- Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, son contundentes, en el sentido de que la prioridad en el ámbito de la enseñanza de los contenidos deportivos, la tienen los conceptos y los procedimientos. Sin embargo, el profesorado de Educación Física de la ESO prioriza los contenidos actitudinales a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica.

- El alumnado de manera ampliamente mayoritaria se muestra satisfecho de la atención que recibe de su profesorado, resultándole fácil la comunicación con los mismos.

- El alumnado manifiesta que su relación con el profesorado de Educación Física es más cercana a la que tiene con el resto de profesorado.

- El profesorado de Educación Física de la ESO considera de manera mayoritaria que es competente para transmitir valores, actitudes y hábitos positivos en sus clases.

- Para la formación permanente el profesorado universitario utiliza preferentemente estrategias horizontales entre ellas los grupos de investigación, mientras que el profesorado de la ESO utiliza de manera prioritaria los grupos de trabajo y los seminarios permanentes del profesorado.

- El profesorado universitario plantea dudas a la hora de su nivel de competencia para transmitir valores en sus clases universitarias de formación de futuros profesores.

- El profesorado de Educación Física de la ESO, que tiene más claro que una de sus principales misiones, al margen de enseñar contenidos conceptuales y procedimentales es la educación de actitudes y valores. De manera mayoritaria el profesorado se siente competente, fruto de su formación permanente y de su experiencia en la práctica.

- De manera mayoritaria el profesorado de la ESO manifiesta, aunque con matices, que el profesorado de la ESO manifiesta, aunque con matices, que el alumnado se muestra motivado por la clase de Educación Física en general y por los juegos y deportes en particular.

- La nueva formación del profesorado pasa por dar a los valores, en las materias curriculares, un espacio que posibilite el ejercicio de las competencias morales, sociales y personales; un espacio para plantear y analizar diversas formas de entender y explicar al mundo, de argumentar y dar sentido a la acción.

2.16.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO DE GRANADA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de Soto González (2011) trata sobre los conocimientos y creencias en la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada.

Actualmente es reconocido el profesorado como el eje del sistema educativo. De tal manera, se pretende explorar las creencias del profesorado acerca de lo que para ellos significa la escuela como institución, el papel de la educación en la sociedad y su función como docentes. Esto supone dimensiones relacionadas entre las creencias de los profesores y las repercusiones que las mismas pueden tener en sus prácticas de enseñanza (Beck, Czerniat y Lumpe, 2000: 324).

En las últimas décadas se buscan rescatar la función formadora de la escuela en el ámbito del desarrollo moral (Castro, 2004). Y esta tendencia, ha pasado, según Sastre (1998), de una orientación metodológica basada en la “obediencia a la autoridad docente” hacia otra centrada en “cooperación entre iguales”, y fundamenta el desarrollo de investigaciones que últimamente pretenden determinar elementos que hagan susceptible para los individuos la comprensión de la “importancia vital de la moralidad”.

Estas circunstancias reflejadas anteriormente se convierten en un referente que aconseja la revisión y renovación de los fundamentos que utiliza la educación para formar a los ciudadanos del mundo globalizado.

Según Abreu (1995) el desfase se accentúa en la formación de educadores, debido a que los planes de estudio legitiman la estructura de asignaturas concebidas por los expertos como un listado de conocimientos y actividades pedagógicas y didácticas.

La globalización, la sociedades científico-técnica y de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiestan en la participación, la autonomía y el reconocimiento y el respeto al otro configuran el marco actual del pensamiento que justifica y da sentido a la educación en valores en nuestros días.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que se han pretendido alcanzar en esta investigación son los siguientes:

- Analizar la formación (inicial y permanente) que se imparte en los centros de formación del profesorado de magisterio de la provincia de Granada, con respecto al conocimiento y estrategias de transmisión de valores y actitudes, a desarrollar en el alumnado de Educación Primaria.

- Indagar acerca del conocimiento del alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, ya sea a través de la formación inicial o permanente, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases.

- Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en su vida cotidiana y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentran los diferentes agentes educativos, para transmitir valores, actitudes y hábitos éticos al alumnado.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** esta investigación se ha realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada” de la Universidad de Granada.

- **Muestra:** alumnado de segundo y tercer curso de Magisterio de cada una de las especialidades.

- **Metodología de la investigación:** cuantitativa y cualitativa.

- **Instrumentos de recogida de los datos:** encuesta (realizadas al profesorado de Educación Primaria, en total 22), cuestionario (pasado al alumnado universitario) y grupo de discusión (con profesorado experto en la educación en valores, el grupo estaba formado por 8 personas).

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- El profesorado universitario y los maestros/as de Educación Primaria en activo, consideran que los docentes tanto de Primaria como los de Secundaria, tienen muchas limitaciones en la formación inicial recibida para transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.

- El alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros y maestras en activo, consideran que se le da más importancia a los aspectos conceptuales y procedimentales, que a los actitudinales.
- Los maestros/as en activo y el profesorado universitario, señalan que la formación permanente es un aspecto muy importante, para su formación personal a la hora de transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.
- El profesorado universitario y los maestros/as valoran sobre todo los modelos de formación permanente horizontal, como pueden ser la relación con los compañeros, intercambio de experiencias, grupos de trabajo, seminarios permanentes, reuniones de equipos docentes o grupos de investigación.
- Los maestros/as piensan que recibieron una formación en valores muy teórica.
- El profesorado universitario señala como fundamental la clarificación como estrategia metodológica, para dar a conocer los valores a sus alumnos.
- Las estrategias que utilizan tanto los profesores universitarios, como los maestros/as en activo los podemos resumir en clarificación de valores, modelado, refuerzo, reflexión, resolución de conflictos y dinámicas de grupo.
- Entre los valores fundamentales que señalan actualmente los profesores universitarios, que más echan en falta en el alumnado son el respeto y la responsabilidad.
- Los maestros/as en activo y los profesores universitarios indican que son necesarios en la sociedad valores sociales e individuales de manera que mediante la solidaridad, la participación, el respeto y la justicia, se consiga una verdadera actitud democrática.
- Los maestros/as de Educación Primaria, señalan el aspecto actitudinal como importante dentro de sus programaciones.
- El profesorado universitario y los maestros/as en activo manifiestan, que en su formación inicial existieron carencias, sobre la naturaleza de los valores, así como déficit en el conocimiento de estrategias y técnicas para transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.
- El profesorado de Educación Primaria y el profesorado universitario admiten haber realizado actividades de formación de orientación vertical (cursos, jornadas, mesas redondas...) para complementar su formación inicial y mejorar sus conocimientos que propicien una mejora en su actuación para transmitir valores.
- Entre las propuestas que señalan los profesores universitarios se encuentran el modelado, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en grupo.

2.17.- ACTITUDES GENERALES DE LOS NIÑOS HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de Cobo (2011) se basa en una revisión de diversos trabajos fundamentados en el análisis de las actitudes hacia la práctica físico-deportiva en general y más específicamente hacia la Educación Física. En este trabajo se analiza las actitudes del alumnado hacia aspectos relacionados con la Educación Física, como son sus clases, el conocimiento que de la asignatura tiene el propio individuo, así como la relación con otras materias.

El creciente interés de la población en general, y de la juventud en particular, por las actividades físico-deportivas, ha centrado la atención de estudiosos sobre diversas cuestiones relacionadas con este tema, llegando a valorar hábitos deportivos de la población en los que se analizan las diferencias según la edad, sexo, niveles educativos, etc.

Un estudio de Pieron, Cloes y Delfosse (1994) realizado con niños de primaria, evidenció la influencia de la Educación Física escolar en el desarrollo de una actitud favorable hacia la escuela. Por esta razón, creemos que las actitudes que desarrollan los niños en relación a la asignatura de Educación Física, son consideradas particularmente importantes y de interés para este estudio.

Fomentar las actitudes favorables hacia la Educación Física no es una tarea fácil, porque debemos tener en cuenta que estos hábitos deben perdurar en un futuro y para eso hay que dar a conocer la utilidad concreta que tiene dicha asignatura.

Por otra parte, siguiendo los estudios sobre intereses y actitudes hacia la Educación Física, realizados por Ponseti y cols. (1998), para el alumno las clases de Educación Física resumen básicamente lo que es dicha asignatura. 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, o por el contrario, no dejarán más huella que la del recuerdo de la etapa escolar (Moreno y Hellín, 2001).

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Conocer la actitud que los alumnos de Enseñanza Primaria tienen sobre la asignatura de Educación Física.

Objetivos específicos:

- Conocer la percepción que el alumnado tiene de la importancia de la E. F. en relación a otras asignaturas.
- Conocer la valoración de los conocimientos que reciben en las clases de Educación Física.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** alumnos y alumnas de 5º y 6 de Educación Primaria.
- **Sujetos participantes:** 135 alumnos/as, de edades comprendidas entre los 11 y 12 años.
- **Metodología de la investigación:** cuantitativa.
- **Instrumentos de recogida de los datos:** Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (C.A.E.F) utilizado por varios autores como Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003). Cada ítem tiene cinco alternativas de respuesta, desde 1 (Indiferente) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

- Los encuestados tienen una valoración muy positiva respecto a la asignatura de Educación Física, ya que creen que es muy útil para la vida diaria y para un futuro, porque mejora su estado de ánimo, ayuda a relacionarse con los demás, a estar en un estado de salud óptimo y porque aprenden muchos conceptos básicos que ayudaran a formarse como persona de manera íntegra.
- En cuanto a la valoración de las clases de Educación Física se comprobó que las clases no son aburridas (mostRANDO una gran satisfacción por el desarrollo de las mismas) y piensan que los conocimientos que reciben son necesarios e importantes.
- Valoran la Educación Física como una asignatura más dentro del currículum escolar, es decir, suspenderla es igual de importante que hacer lo en otras materias, aunque la mayoría afirma que se aprueba más fácilmente que otras asignaturas. La valoración es positiva porque mejora su estado de salud y sus conocimientos son necesarios.

2.18.- 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 DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación surge de las inquietudes de la doctora García Pérez (2011) que busca una mejora en su práctica educativa, así como su preocupación por transmitir valores en el alumnado de Educación Primaria, considerados como valores esenciales del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la autoestima, la salud, el compañerismo y la amistad, le ha llevado a planificar y programar unidades didácticas desde los valores a través de la aplicación de un programa de intervención basado en competencias motrices, lingüísticas y digitales, fundamentalmente.

Después de la aplicación de este programa de intervención, en el que se toma como base el trabajo por competencias se espera que el alumnado tenga un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercuta en la relación más fluida con los agentes sociales (padres/madres, profesorado, compañeros/as,...), así como un mejor comportamiento en las clases y en su vida cotidiana.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que se pretenden en esta investigación son los siguientes:

- Diseñar un programa de Educación Física que pretenda el aprendizaje y mejora de las competencias motrices, tecnológicas y lingüísticas, así como en la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos y alumnas de 5º de Educación Primaria, del C. E.I.P. Nuestra Señora de la Fuensanta (Villanueva del Arzobispo).
- Comprobar la incidencia que sobre los valores individuales y sociales de un grupo de alumnos y alumnas de 5º curso de Educación Primaria, ha tenido la aplicación de un programa de intervención del área de Educación Física, que pone énfasis en la mejora de las capacidades lingüísticas y digitales.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- **Contexto:** en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Nuestra Sra. de la Fuensanta de Villanueva del Arzobispo (Jaén). El universo de la población que constituye la muestra es el alumnado de 5º curso del citado centro. Participando en la aplicación de un programa de intervención basado en competencias motrices, lingüísticas y digitales, buscando la mejora en su relación grupal, en sus actitudes y en valores individuales y sociales.
- **Sujetos participantes:** el grupo de 5º que está formado por 23 discentes (16 chicos y 7 chicas).
- **Metodología de la investigación:** cuantitativa y cualitativa.
- **Instrumentos de recogida de la información:** cuestionario pasado al alumnado, diario de la profesora y análisis del portafolio digital de las aportaciones del alumnado.

ALGUNAS CONCLUSIONES RELEVANTES

A continuación se reflejan algunas de las conclusiones de esta investigación:

- En el diario de la profesora aparecen pasajes en los que se valora el uso del ordenador para el aprendizaje de objetivos y contenidos de Educación Física, comprobándose como el alumnado ha ido adquiriendo los valores de respeto, responsabilidad ante las tareas y el material, así como mejora de su autoestima a la hora de conseguir realizar sus actividades.
- El alumnado de forma mayoritaria opina que jugar en equipo implica cooperar, compartir, disfrutar con los compañeros/as, jugar juntos...
- En el diario de la profesora se observa cómo va cambiando el discurso a lo largo del curso. Se percibe cómo el alumnado va presentando actitudes más cooperativas en las clases de Educación Física.
- El alumnado manifiesta que hay que trabajar en equipo respetando a los compañeros.
- Comprobamos como para el alumnado el respeto a las reglas en los juegos

y deportes es fundamental, así como lo es, tanto para el alumnado como para la profesora, el respeto frente a las acciones de saber ganar o perder.

- El alumnado manifiesta de forma mayoritaria que mantiene una actitud de respeto en clase, respeto a sus compañeros/as, a su profesora, así como al material e instalaciones.

- La profesora considera que el esfuerzo es un valor que se puede mejorar mucho en las clases de Educación Física, utilizando una metodología adecuada.

- El alumnado de manera mayoritaria manifiesta que realiza actividades físicas fuera del horario escolar, esta práctica es superior en los chicos que en las chicas, aumentando en ambos grupos (chicos y chicas) esta práctica tras la aplicación del programa de intervención.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO, METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA

1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1.- Objetivos Generales

2.2.2.- Objetivos Específicos

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.- TIPOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.3.1.- Técnica Cualitativa 1: El Grupo de Discusión

3.3.1.1.- Diseño y Desarrollo del Grupo de Discusión

3.3.1.2.- Características de nuestro Grupo de Discusión

3.3.2.3.- Validez y fiabilidad del grupo de discusión nuestra investigación

3.3.2.- Técnica Cualitativa 2: La Entrevista

3.3.2.1.- Conceptualizando la entrevista

3.3.2.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación

3.3.2.3.- Diseño y proceso a seguir en nuestras entrevistas

3.3.3.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario

3.3.3.1.- Conceptualizando el Cuestionario

3.3.3.2.- Revisión Bibliográfica

3.3.3.3.- Confección del cuestionario

3.3.3.3.1.- Fases en la elaboración del cuestionario

3.3.3.4.- Pilotaje del Cuestionario

3.3.3.5.- Validez y fiabilidad del cuestionario

3.3.3.5.1.- Validez del cuestionario

3.3.3.5.2.- Fiabilidad del cuestionario

3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.4.1.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos del cuestionario

3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

3.5.- PROCEDIMIENTO

3.5.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado

3.5.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado universitario

3.5.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Entrevistas personales al profesorado de Educación Física en Educación Primaria.

1.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante aprender métodos y técnicas de investigación, pero sin caer en un fetichismo metodológico. Un método no es una receta mágica. Más bien es como una caja de herramientas, en la que se toma la que sirve para cada caso y para cada momento”
E. ANDER-EGG (1995)

1.1.- DESCRIPCIÓN FÍSICA

El contexto en el que se desarrolla la presente investigación es en la provincia del Almería; en su parte más septentrional está la Comarca de los Vélez, lindando con las provincias vecinas de Granada y Murcia. Está formada por los pueblos de Vélez Blanco, Vélez Rubio, María y Chirivel; limitando al Norte y al Este con la provincia de Murcia y al Oeste con la de Granada.

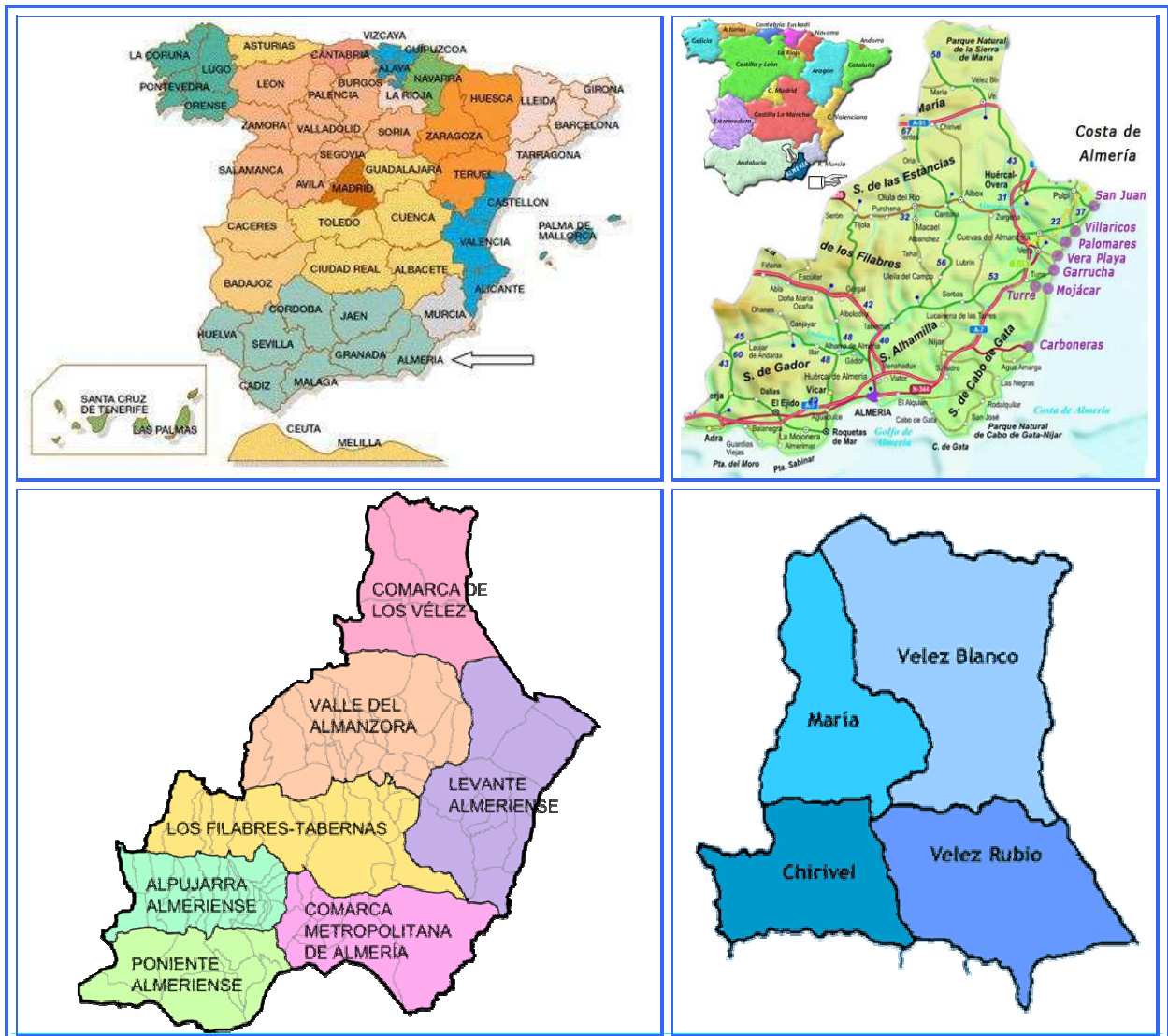


Gráficos III.1.1.a.- Panorámica de los pueblos que conforman la comarca de Los Vélez

Tiene una altitud media de 1.090 metros (su punto más alto se encuentra a 2.045 en el Alto de la Burriga; y el más bajo a 640 metros en el Cerro del Piar)

Presenta un clima mediterráneo continental, gozando con un ambiente fresco y saludable. Las temperaturas oscilan entre los 4° C y los 6° C de media mínima en Enero; y los 21° C y 23° C de media máxima en Julio.

A continuación se presenta la situación de la Comarca de Los Vélez. Una vez ubicada en la provincia de Almería, situada al sureste de España. Esta Comarca se encuentra al norte de esta provincia, y está dividida en cuatro municipios:



Gráficos III.1.1.b.- Ubicación geográfica de la comarca de Los Vélez

La provincia de Almería está dividida en 7 comarcas diferenciadas por su situación y entorno social y cultural. Estas son:

1. Los Vélez.

2. Valle del Almanzora.
3. Levante Almeriense.
4. Los Filabres-Tabernas.
5. Alpujarra Almeriense.
6. Poniente Almeriense.
7. Almería.

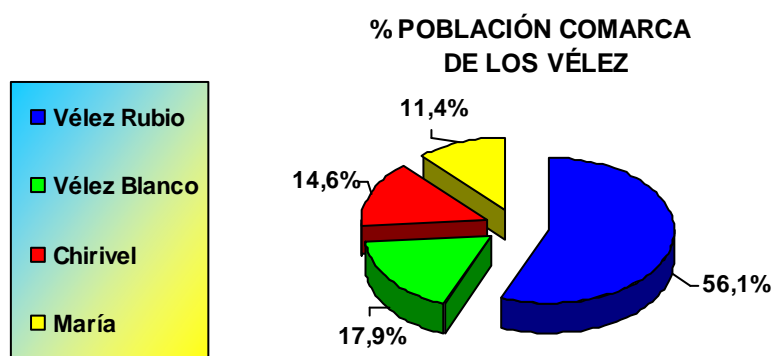
1.2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS

La Comarca de los Vélez tiene como principales núcleos de población: María, Chirivel, Vélez Blanco y Vélez Rubio. Cuenta con una superficie de 1.146 km² y aproximadamente 12.800 habitantes, se presenta como una tierra llena de contrastes. Su situación, al norte de Almería y sus características geográficas, hacen de esta tierra un paso natural entre la zona del Levante y Andalucía. Este paso ha sido aprovechado por el hombre desde tiempos prehistóricos. Se caracteriza, morfológicamente, por los contrastes entre zonas suaves y montañosas. Los relieves más acusados corresponden a las Sierras de María y Estancias, que están separadas por el "Corredor de Chirivel" por el que continua la Depresión Intrabética hacia el Mediterráneo. La aridez es la norma en la Comarca, con precipitaciones medias que van desde los 430 mm de Vélez-Blanco, a los 341 mm de Vélez-Rubio.

La población de la Comarca de los Vélez está distribuida de la siguiente manera:

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN COMARCA DE LOS VÉLEZ (2010)			
Nº	Municipio	Población	% Comarca de los Vélez
1	Vélez Rubio	7.138	56,1
2	Vélez Blanco	2.282	17,9
3	Chirivel	1.852	14,6
4	María	1.455	11,4
Totales		12.727	100,0

Tabla III.1.2.a.- Distribución la población (Instituto Nacional de Estadística, INE 2010)



Gráfica III.1.2.b.- Porcentaje de distribución de la población

Vélez Rubio es el municipio que más población aporta a la Comarca de los Vélez con un 56,1%, seguido de Vélez Blanco (17,9%), Chirivel (14,6%) y María (11,4%).

Vélez-Rubio es el municipio con mayor población. En el año 2010 contaba con 7.138 habitantes. Su extensión superficial es de 282 km² y tiene una densidad de 25,31 hab/km². Sus coordenadas geográficas son 37°39 'N 2°04 'O. Se encuentra situada a una altitud de 847 metros y a 165,7 kilómetros de la capital de provincia, Almería.

Vélez-Blanco en el año 2010, contaba con 2.282 habitantes. Su extensión superficial es de 441 km² y tiene una densidad de 5,03 hab/km². Sus coordenadas geográficas son 37°41 'N 2°05 'O. Se encuentra situada a una altitud de 1.070 metros y a 171,6 kilómetros de la capital de provincia, Almería.

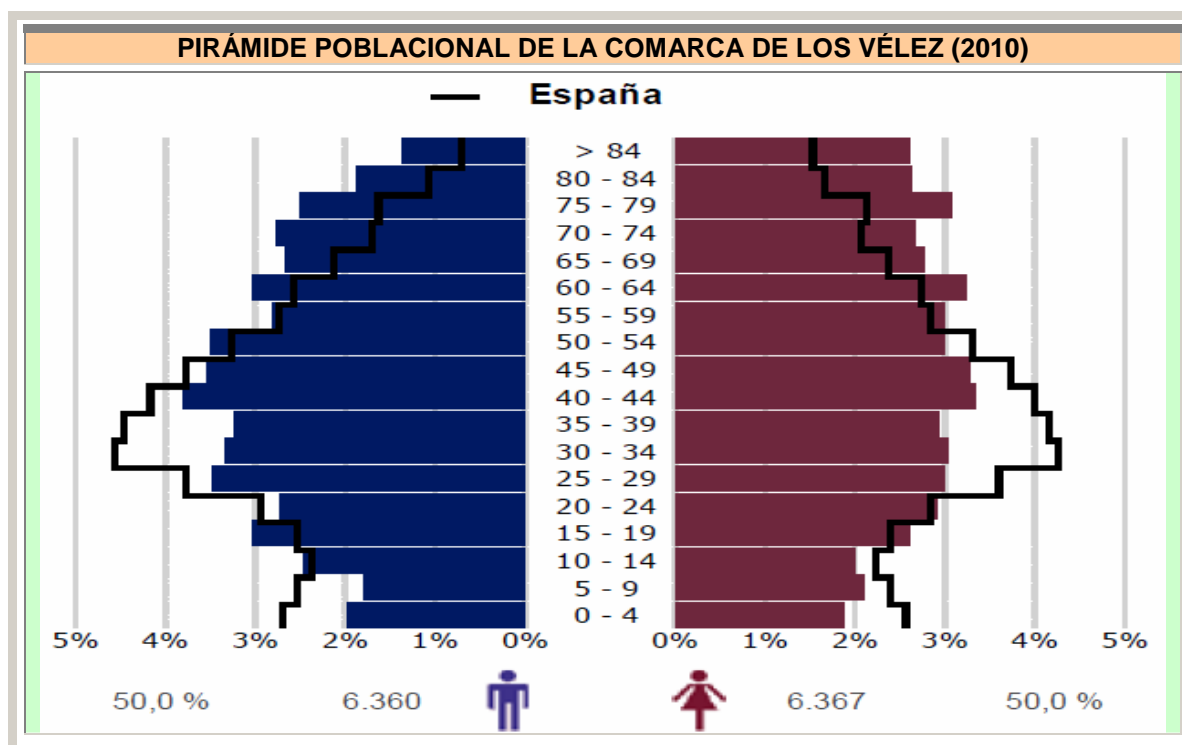
Chirivel es en el año 2010 contaba con 1.852 habitantes. Su extensión superficial es de 197 km² y tiene una densidad de 9,4 hab/km². Sus coordenadas geográficas son 37°35 'N 2°16 'O. Se encuentra situada a una altitud de 1.034 metros y a 187,1 kilómetros de la capital de provincia, Almería.

María es el municipio con menor población. En el año 2010 contaba con 1.455 habitantes. Su extensión superficial es de 225 km² y tiene una densidad de 7,0 hab/km². Sus coordenadas geográficas son 37° 42' N, 2° 09' O. Se encuentra situada a una altitud de 1.194 metros. A 180,7 kilómetros de la capital, Almería.

DATOS DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ				
	Chirivel	María	Vélez Blanco	Vélez Rubio
Población total (2010)	1.852	1.455	2.282	7.138
Población hombres (2010)	942	740	1.203	3.475
Población mujeres (2010)	910	715	1.079	3.663
% Población menor de 20 años (2009)	14,99	15,16	16,64	19,17
% Población mayor de 65 años (2009)	31,72	26,91	26,83	22,32
Número de extranjeros (2009)	253	39	397	1.011
Nacionalidad predominante de los extranjeros (2009)	Reino Unido	Ecuador	Reino Unido	Reino Unido

Tabla III.1.2.c.- Datos de la Comarca de los Vélez (Instituto Nacional de Estadística (INE))

En la siguiente gráfica podemos ver la pirámide de la población de la Comarca de los Vélez del año 2010, comparada con la de España:

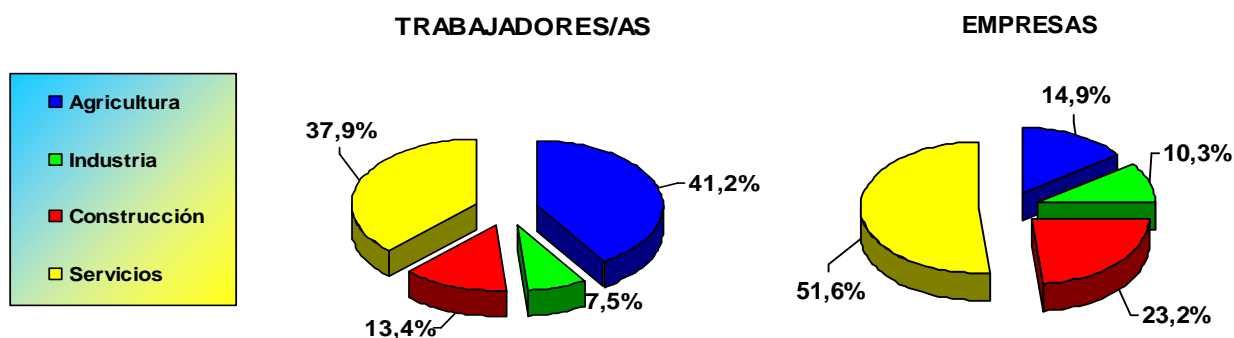


Gráfica III.1.2.d.- Pirámide poblacional (Datos Económicos y Sociales de las Unidades Territoriales de España, Caja España, 2011)

En la siguiente tabla podemos observar el número de trabajadores/as y empresas que hay en la agricultura, industria, construcción y servicios:

TRABAJADORES/AS Y EMPRESAS POR SECTOR DE ACTIVIDAD		
TRABAJADORES/AS POR SECTOR DE ACTIVIDAD		
SECTOR	N	%
Agricultura	1.531	41,2
Industria	280	7,5
Construcción	497	13,4
Servicios	1.410	37,9
TOTALES	3.718	100,0
EMPRESAS POR SECTOR DE ACTIVIDAD		
SECTOR	N	%
Agricultura	68	14,9
Industria	47	10,3
Construcción	106	23,2
Servicios	235	51,5
TOTALES	456	100,0

Tabla III.1.2.e.- Trabajadores y empresas por sector de actividad (Ministerio de Trabajo e Inmigración. Tesorería General de la Seguridad Social, 2008)



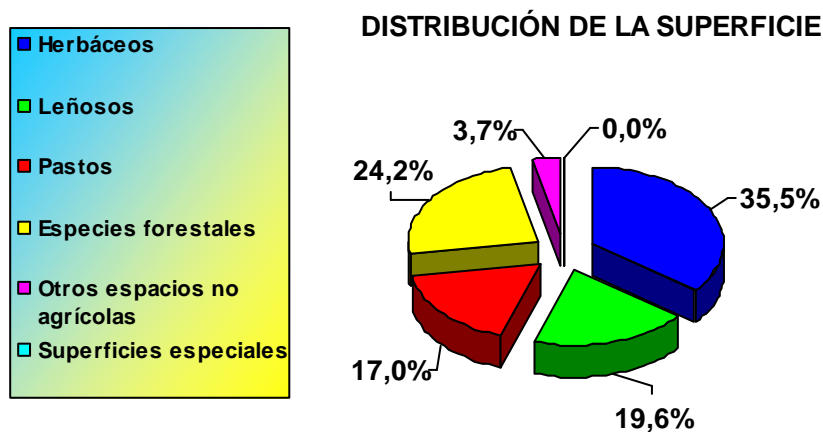
Gráfica III.1.2.f.- Trabajadores y empresas por sector de actividad

Los dos sectores que acaparan la mayor parte de trabajadores/as son la agricultura (41,2%) y los servicios (37,9%). El que menos sujetos aporta es el sector de la industria. En lo referente a las empresas más del 50% son del sector servicios y solamente un 10,3% pertenecen a la industria.

A continuación tenemos la distribución de la superficie de las explotaciones dedicadas a la agricultura:

AGRICULTURA	
DISTRIBUCIÓN DE LA SUPERFICIE DE LAS EXPLOTACIONES	
Dedicado a:	%
Herbáceos	35,5
Leñosos	19,6
Pastos	17,0
Especies forestales	24,2
Otros espacios no agrícolas	3,7
Superficies especiales	0,0
TOTALES	100,0

Tabla III.1.2.g.- Agricultura (Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Fondo de Garantía Agraria, 2010)



Gráfica III.1.2.h.- Porcentaje dedicado a cada explotación

En la agricultura, la mayor parte de la superficie está dedicada a la producción de herbáceos (35,5%), principalmente cereales. Los cultivos leñosos ocupan el 19,6% de la superficie, destinada a frutos secos, frutales y olivar como los más destacados.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

“La investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo”.
J. P. VIELLE (1989).

2.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es una tarea difícil y con multitud de matices y aspectos a tener en cuenta, lo que la hace una actividad en la que se presentan dificultades para llevarla a cabo. La variedad de tareas a acometer con el alumnado es interminable, pero se presenta un inconveniente, la escasez de tiempo con que cuenta el profesorado, lo que nos lleva a que se pretenda conseguir los objetivos de tipo conceptual y procedimental, los más utilizados, y se olvide de los aspectos actitudinales, base sobre la que se forjan los valores y actitudes que los manifiestan, que debieran impregnar todos los objetivos de la Educación.

Hoy día nos encontramos, cada vez más, ante una falta de valores y actuales en alumnado, aquellos que no hace muchos años reforzábamos, actualmente brillan por su ausencia.

Nos encontramos en la enseñanza con una falta de valores tan importantes como son el respeto y la responsabilidad del alumnado, y básicos en la convivencia de nuestra sociedad. La escasa actitud y predisposición hacia la práctica de los distintos valores, es lo que nos hace pensar que debemos en la educación actual incidir más en este aspecto, no desde la estadística, ni de las soluciones inmediatas, sino con propuestas y perspectivas de cambio y de futuro.

La motivación que nos hace plantearnos este estudio ha surgido de distintos orígenes. Por un lado, mejorar nuestra práctica docente colaborando de manera activa, y por otro lado, buscar propuestas de mejora para la enseñanza de la Educación Física, y como consecuencia de esto, la mejora de la convivencia en los centros educativos y en la sociedad.

El destinatario principal de la investigación es el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, pero no el único, aunque será el gran beneficiado en la adquisición de valores y actitudes. No obstante, también se ayudará al profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria en la forma de transmitir los valores y actitudes a su alumnado.

Así pues, lo que nos hace plantearnos esta investigación es la necesidad de intervenir en la realidad de nuestras aulas, de nuestros centros e intentar buscar soluciones a las inquietudes que nos produce. El conocer si por la peculiaridad de nuestra materia, Educación Física, se presta en mayor medida a la mejora del clima de las aulas y en concreto a la posibilidad de desarrollar los valores y actitudes, que ahora echamos en falta en nuestras clases.

2.2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los *Objetivos Generales* y *Específicos*, pretendidos en esta Investigación son:

2.2.1.- Objetivos Generales

A. CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS PRACTICADAS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FISICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA.

B. ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

C. ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS.

2.2.2.- Objetivos Específicos

1. Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de educación primaria en la Comarca de los Vélez.
2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de educación primaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.
3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de educación física de educación primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.
4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.
5. Analizar el tratamiento que se realiza en la universidad y en los centros de educación primaria de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y actividades deportivas como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.
6. Conocer el clima de clase en educación física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.
7. Conocer la percepción del profesorado universitario y de educación física en Educación Primaria, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.
8. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de educación física en Educación Primaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

“Hay quien dice que existen diversas vías de acceso a la realidad social. Sin embargo, abordar cualquier problema de investigación también requiere de decisiones metodológicas para construir conocimiento científico. Saber optar por técnicas adecuadas que respondan a nuestra(s) pregunta(s) de investigación resulta ser cada día un ejercicio muy complejo”.
M. A. CHÁVEZ MÉNDEZ (2000).

3.1.- TIPOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

De las diferentes modalidades examinadas que establecen la Latorre, Arnal y Rincón (2003), podemos considerar nuestro estudio como una investigación descriptiva e interpretativa, ya que su objetivo es recoger y analizar información, para interpretar la realidad sobre de las actitudes y valores en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de Los Vélez en Almería y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente.

Por tanto, se trata, de una forma de investigación social que triangula desde el paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa, para poder obtener una visión lo más amplia posible e identificar aquellos aspectos necesarios para dar solución al problema planteado. Aunque las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el investigador, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración (Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).

Para avalar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones, vamos a utilizar el procedimiento de triangulación. Gillham (2000) nos dice que la triangulación es:

“...un procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido”.

La condición sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos y materiales documentales en nuestro caso, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza. Richardson (1997) nos hace alusión a que:

...la imagen central de la investigación cualitativa es el cristal no el triángulo. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de cristalización el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una correcta lectura del acontecimiento. Cada lectura, cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización.

En nuestra investigación hemos combinado metodologías, ya que el enfoque cuantitativo, mediante Cuestionario, nos ha permitido llegar a toda la población del contexto dónde hemos realizado nuestro estudio, cuantificar los resultados y, en cierta medida, poder generalizarlos; y el enfoque cualitativo, mediante Grupo de Discusión y Entrevistas, nos proporcionará poder profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No intentamos contrastar los datos que obtenemos mediante una metodología de investigación u otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que ambas funcionen de forma complementaria (Macarro, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas 2009 y Ovalle, 2011).

La integración metodológica se llevará a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000) denominan *modelo de triangulación* y que en trabajos anteriores a éste han planteado Ibáñez (1996), Fajardo (2002), Palomares (2003); Collado (2005); Vílchez (2007); Torres Campos (2008); Macarro (2008); Ibáñez (2008); Figueras (2008); Posadas (2009) y Ovalle (2011) que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

1ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema y demanda.
2ª Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.
3ª Fase	PROPÓSITO: Conocer, Indagar, Verificar e Identificar. Elaboración, validación y pasación del Cuestionario al alumnado.
4ª Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado universitario que imparte materias relacionadas con los juegos y las actividades deportivas.
5ª Fase	DISEÑO REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS Diseño y realización de 12 entrevistas a profesorado en activo de Educación Física en Educación Primaria de la comarca.
6ª Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8ª Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9ª Fase	CONCLUSIONES: Vías de acción. Perspectivas de futuro.

Tabla III.3.1. Tipología y fases de la investigación

3.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA

Este apartado, lo iniciamos con la definición de población de García Jiménez (2002: 62), este nos dice que:

“...es el conjunto más amplio de sujetos que reúnen las características básicas que queremos estudiar”.

Esta investigación utiliza la totalidad de la población del alumnado de tercer ciclo de los centros escolares de la Comarca de Los Vélez.

La muestra elegida es el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) de los centros educativos de la Comarca de Los Vélez (Almería). El total de participantes en la muestra es de 182 alumnos y alumnas, de los cuales 96 son chicos y 86 son chicas. El número de participantes de 5º curso es de 91 y en 6º también es de 91.

Si nos referimos al entorno familiar, social, económico y cultural podemos decir que pertenecen a un nivel heterogéneo, al pertenecer el alumnado del estudio a toda la Comarca de Los Vélez.

Continuando en la línea de los manuales de investigación examinados, como el de Goetz y Lecompte (1988), nos dicen que el universo de población lo constituye el total del alumnado matriculado de 5º y 6º de Educación Primaria en el curso 2010/11 en los centros educativos de la Comarca de Los Vélez.

La población escolar total de los cursos de 5º y 6º de la Comarca es de 191 alumnos y alumnas; y el número de sujetos que se recoge en la investigación es de 182, lo que representa un 95,3% de la población escolar total.

La distribución de la población se divide en los siguientes centros educativos:

CHIRIVEL			
C.E.I.P. JERÓNIMA RECHE			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5º	6	3	9
6º	3	7	10
5º + 6º	9	10	19

MARÍA			
C.E.I.P. NUESTRA SEÑORA DE LA CABEZA			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5º	6	5	11
6º	9	4	13
5º + 6º	15	9	24

TOPARES (pedanía de Vélez Blanco)			
C.P.R. LOS VÉLEZ			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5º	2	2	4
6º	0	1	1
5º + 6º	2	3	5

VÉLEZ BLANCO			
C.E.I.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5º	7	9	16
6º	4	11	15
5º + 6º	11	20	31

VÉLEZ RUBIO			
C.E.I.P. DOCTOR GUIRAO GEA			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5º	12	12	24
6º	12	11	23
5º + 6º	24	23	47

VÉLEZ RUBIO			
C.E.PR. DOCTOR SEVERO OCHOA			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5º A	11	5	16
5º B	6	8	14
6º A	7	13	20
6º B	8	12	20
5º + 6º	32	38	70

Tablas III.3.2.a. Distribución de la población por centros

La población se distribuye entre 90 alumnos y alumnas de quinto curso (48 alumnas y 42 alumnos) y 101 alumnos y alumnas de sexto curso (43 alumnas y 58 alumnos). En total el grupo está formado por 191 discentes de entre 10 y 12 años, de los cuales 91 son chicas y 100 son chicos, estando igualada la población del género masculino y femenino, hay una diferencia de 9 chicos más. El entorno familiar, social, económico y cultural es heterogéneo. Los centros escolares son todos públicos.

COMARCA DE LOS VÉLEZ			
TOTALES DEL ALUMNADO			
CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL
5°	48	42	90
6°	43	58	101
5° + 6°	91	100	191

Tabla III.3.2.b. Población de los centros educativos

Para el estudio piloto se ha utilizado una muestra de 41 alumnos y alumnas del C.E.I.P. “*Inmaculada del Triunfo*” de la localidad de Granada.

En relación a nuestra muestra de tipo cualitativa, según Tójar (2006) el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar, en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad, que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo, como alude Macarro (2008):

“...también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización”.

Busca relevancia y “*representación emblemática*” en la profundidad de las situaciones que observa, busca, en cierto modo, la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad (Torres Campos, 2008: 216; Macarro, 2008: 277; Figueras, 2008; Ibáñez, 2008; Posadas, 2009, y Ovalle 2011).

Para nuestra investigación hemos utilizado el denominado “*muestreo por criterio lógico*” que se basa en reunir todos los casos disponibles que reúnan algún criterio de interés para la investigación.

Los sujetos participantes en las entrevistas han sido los profesores y profesoras de Educación Física en Educación Primaria, que actualmente trababan o han trabajado en los centros escolares de la Comarca de Los Vélez; que han realizado la entrevista y que a continuación enumeramos:

ENTREVISTAS				
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA				
Entrevista nº	Edad	Identificación	Género	Años de experiencia
1	35	ZU	Mujer	12
2	36	AD	Mujer	10
3	58	PT	Hombre	35
4	33	JM	Hombre	2
5	44	MC	Mujer	20
6	44	JL	Hombre	20
7	33	YG	Hombre	7
8	25	TN	Mujer	2
9	36	XU	Hombre	12
10	37	MA	Mujer	13
11	32	DA	Hombre	9
12	32	AN	Hombre	10

Tabla III.3.2.c. Profesorado de Educación Física que realiza las entrevistas

Y por último, el profesorado universitario experto participante en el Grupo de Discusión ha sido seleccionado entre el profesorado de los Centros de Educación Superior de Andalucía, centros donde se ha formado el profesorado de Educación Física participante en las entrevistas. El Grupo de Discusión se realizó el día 12 de Julio de 2011, en Granada. El debate se inició a las 11:00 horas y finalizó a las 13:06 horas, su duración fue de 2 horas y 6 minutos. La composición del Grupo de profesores/as, así como su procedencia, aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:

IDENTIFICACIÓN	PROCEDENCIA
Profesor 1	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesora 2	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesor 3	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesor 4	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesora 5	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesor 6	Centro Publico de Formación del Profesorado
Profesor 7	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesor 8	Centro Público de Formación del Profesorado

Tabla III.3.2.d. Profesorado universitario del Grupo de Discusión

3.3.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La metodología utilizada en este estudio integra técnicas cualitativas (Grupo de Discusión y Entrevistas) y cuantitativas (Cuestionario). Se ha realizado de esta manera, con la intención de combinar esta estructura metodológica, y así obtener la mejor información posible.

En nuestra investigación hemos utilizado:

- Cuestionario: al alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria.
- Entrevista: al profesorado de Educación Física en Educación Primaria, que imparte clases en 5º y 6º curso y que se encuentra en activo.
- Grupo de Discusión: profesorado universitario que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se forman los docentes que imparten clase al alumnado objeto de estudio en este trabajo. Además, es profesorado experto relacionado con la materia de juegos y actividades deportivas, educación en valores y/o ha tenido relación con la enseñanza de la Educación Física en Primaria.

Los instrumentos utilizados para el tratamiento de la información son los siguientes:

- El Cuestionario base utilizado, ha sido el propuesto por Posadas (2009), validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991); Barrientos Borg (2001) y Palomares (2003) y modificado por el grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software IBM SPSS Statistics 19.
- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión de profesorado universitario y las Entrevistas de los profesores de Educación Física en Educación Primaria, hemos utilizado el programa Nudist versión 8.

3.3.1.- Técnica Cualitativa 1: El Grupo de Discusión

La técnica cualitativa de producción de información utilizada en nuestra investigación ha sido el Grupo de Discusión. La decisión de usar esta técnica se debe a que se adapta a los objetivos planteados. Macarro (2008) nos comenta que los Grupos de Discusión propician la inquietud necesaria para dar sus opiniones por la situación de discusión grupal que se plantea. Al estar entre iguales se sienten más arropados para expresar sus opiniones.

Gil Flores (2002: 201) se refiere a la discusión en grupo como:

“... una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”.

El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en Grupos de Discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios.

El plantearse en una investigación el uso del Grupo de Discusión, la finalidad que se pretende es obtener y ampliar la información. Callejo (2001), nos dice que:

“...hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad”.

Un Grupo de Discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991).

El Grupo de Discusión se denomina también *“reunión de grupo”* o *“discusión de grupo”*. Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión (Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).

Los Grupos de Discusión deben tener basarse en la condición de que estén compuestos por personas similares entre sí. La naturaleza de la homogeneidad es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión, de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen. El no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo (Fajardo del Castillo, 2002; Torres Campos, 2008; Macarro, 2008; Figueras, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle 2011).

Las personas que participan en un Grupo de Discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Los participantes transmiten informaciones sin pretender modificar las de los demás, sino que es una forma de aportar ideas. Los Grupos de Discusión deben partir de la premisa de que estén compuestos por sujetos similares entre sí; deben tener características comunes que les relacionen con el objeto de la discusión, y de esta manera, facilitar el intercambio de opiniones sobre aspectos de un tema que todos conocen. El no cumplir esta condición puede dar lugar a un retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo (Fajardo del Castillo, 2002).

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, parecida a la entrevista. En el cual la línea argumental es dirigida por el moderador o entrevistador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir sobre este tema planteado. Del Rincón y cols. (1995) nos señalan que:

“...los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo”.

3.3.1.1.- Diseño y Desarrollo del Grupo de Discusión

El diseño que se ha seguido en esta investigación, siguiendo en la línea de Palomares (2003), Collado (2005), Torres Campos (2008) y Posadas (2009) es el siguiente:

1	Planteamiento de objetivos y preparación de la guía de preguntas.
2	Selección de los participantes: determinar las características que deben tener y selección del profesorado universitario.
3	Selección del moderador/a
4	Determinación del lugar, día y hora.
5	Formación del moderador/a
6	Desarrollo del grupo de discusión
7	Recopilación, transcripción y análisis de la información

Tabla III.3.3.1. Diseño del Grupo de Discusión

Para que el desarrollo del grupo de discusión sea el adecuado deberá tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Preparación del Grupo de Discusión

El moderador juega un papel importante en una reunión de discusión, pero no es el único que determinará el éxito de la misma. Para que la discusión tenga el final deseado, hay que tener en cuenta una serie de factores, comunes a cualquier tipo de reunión y emplear algún tiempo en comprobar una serie de detalles que, aunque a primera vista puedan parecer superfluos, juegan un papel decisivo en el desarrollo adecuado de una reunión (Villasante y cols., 2000).

- Condiciones materiales

Para no correr riesgos que pueden ser evitados, Lebel (1983) nos expone lo siguiente:

“...velar por unas condiciones confortables es velar por la eficacia de la reunión”.

- El lugar

El sitio donde se desarrollara la reunión debe cumplir unos requisitos, su idoneidad puede influir en las respuestas de los participantes. Debe ser un ambiente neutral que favorezca la participación y evite las inhibiciones. La sala debe tener la dimensiones adecuadas al número de asistentes y aislada de

distracciones (Palomares, 2003; Collado, 2005; Torres Campos, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).

- Disposición de los participantes

Los participantes se situarán de manera que se vean unos a otros, es imprescindible el contacto ocular para facilitar la interacción. Deberá usarse una mesa de medidas adecuadas o varias mesas colocadas en círculo o en oval. La distancia entre los participantes será equidistante. La conversación debe grabarse en audio pero no es recomendable en video porque perturba el desarrollo de la discusión y afecta a la espontaneidad (Palomares, 2003; Collado, 2005; Torres Campos, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).

- Convocatoria

Es necesario informar previamente a los participantes explicando el motivo de la reunión y especificando el lugar, la hora y duración aproximada.

- Tamaño del grupo

El tamaño ideal para una discusión de grupo formado por profesionales adultos está entre 8 ó 10 sujetos. Si el grupo es reducido será pobre como entidad de interacción, y si el número es elevado se dividirá en pequeños subgrupos. Nuestro Grupo de Discusión está formado por profesorado universitario relacionado con los contenidos de juegos y actividades deportivas, el número de personas del grupo es de 8.

- El momento de la reunión

Es preferible realizar las reuniones por las mañanas, siendo totalmente desaconsejable que sean después de la comida. La duración no debe pasar de las dos horas, ya que si se extiende mucho baja el interés de los miembros del grupo. Es importante tener en cuenta que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, para que los integrantes no se sientan presionados o desvíen la atención hacia otros temas (Shaw, 1980).

- Evitar interrupciones

No debe haber interrupciones durante la reunión, ni llamadas por teléfono, ni visitas,...

- Desarrollo de la reunión

En la discusión los miembros del grupo deben expresar sus ideas, dando a conocer emociones que no surgen a menudo en otro tipo de investigación. Para que esto sea posible, se debe dar la condición de que el ambiente sea distendido, de forma que facilite un clima en el que las personas puedan manifestar sus sentimientos.

3.3.1.2.- Características de nuestro Grupo de Discusión

Nuestro Grupo de Discusión se celebró el día 12 de Julio de 2011 en el Seminario del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, de la Facultad de Ciencias de la Educación. La duración fue de 2 horas y 6 minutos, comenzando a las 11:00 horas y finalizando a las 13:06 horas.

Formaron parte del Grupo de Discusión 8 profesores y profesoras universitarios, tanto de centros públicos como privados. Siendo moderados por un profesor del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de Granada.

Entre los participantes existía cierta homogeneidad y al mismo tiempo heterogeneidad. Homogeneidad debido a que todos ellos son profesores de distintas universidades andaluzas, que imparten materias relacionadas con los juegos y las actividades deportivas, educación en valores y/o ha tenido relación con la enseñanza de la Educación Física en Primaria. Y heterogeneidad debido a que cada uno orientaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales. Callejo (2001) en referencia a lo anterior, nos expone que:

“...el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo”.

La discusión transcurrió durante 2 horas y 6 minutos, y en la fase de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de información, es decir, generar ideas sobre las propuestas presentadas. Se desarrollo la reunión en un clima de confianza y relajado, aunque tuvieran diferentes puntos de vista. El profesorado universitario actuó con total naturalidad y el desarrollo de la conversación fue dinámico y fluido. Así que el moderador, solo tuvo que reconducir la conversación en momentos puntuales, siguiendo el guión preestablecido de antemano.

3.3.2.3.- Validez y fiabilidad del Grupo de Discusión nuestra investigación

Siguiendo a Villa, Álvarez y Ruiz (2003), no se pretende una validez y fiabilidad estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos.

Los criterios de validez interna, externa y fiabilidad, desarrollados por la metodología cuantitativa, tienen correspondencia con la credibilidad, transferibilidad y la consistencia (dependencia), respectivamente, de la metodología cualitativa. Sin embargo, también se nos advierte de otro criterio más, el de neutralidad (confirmabilidad), criterio que se correspondería a la objetividad en el contexto cuantitativo. Podemos interpretar que la credibilidad, en lugar de la validez interna, mira al valor verdad de la investigación. La transferibilidad, en lugar de la validez externa, mira a la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los datos y la confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa, Álvarez y Ruiz, 2003). A continuación se detalla, la aplicación de cada uno en nuestra investigación.

En cuanto a la credibilidad, siguiendo a Flick (2004), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Villa, Álvarez y Ruiz (2003) y Macarro (2008), para garantizar este criterio en nuestro estudio, hemos desarrollado las siguientes acciones:

- Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestro estudio.
- Hemos intercalado continuamente las fases de producción, interpretación y sistematización de los datos.
- Sometimiento de las informaciones al interés mutuo (dialécticamente consensuado y negociado) de llegar a conclusiones reales y valiosas. Este interés mutuo y contrastación de información ha sido constante, sin reducirlo a la fase terminal cuando la interpretación y la redacción han sido ya concluidas (Macarro, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).
- En relación a la transferibilidad, como su correspondiente validez externa, en nuestro caso se refiere al grado en que los grupos de discusión realizados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. No debe olvidarse que la

transferibilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de las características de los sujetos que han participado en los grupos de discusión (Macarro, 2008; Posadas, 2009 y Ovalle, 2011).

Cada contexto es único y diferente a los demás. En referencia a esto, Macarro (2008) nos menciona que:

...opinamos que cada contexto es genuino y por tanto no generalizable. Por consiguiente, no debemos confundir el muestreo en investigaciones cuantitativas, donde debe ser representativo o típico de una población, con nuestro objetivo, que es arrojar luz sobre el conocimiento de un contexto, pretendiendo abarcar el máximo de circunstancias en las que se pueden obtener informaciones distintas y enriquecedoras.

En lo concerniente a la consistencia o dependencia, es la equivalente de la fiabilidad en el estudio cuantitativo y consiste en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos o sujetos y contextos (Vallés, 2000). Este autor asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoría externa. Por este motivo el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección, como transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual. De cualquier forma, conviene recordar que la calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que ha generado el investigador o el lector (Stake, 1998).

Respecto a la correspondencia del concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por la confirmabilidad o neutralidad. Partimos de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de los resultados. Así pues, para Cohen y Manión (2002) la objetividad (imparcialidad), versus subjetividad (parcialidad), en realidad es un "continuun". Uno puede situarse más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo idóneo para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o imparcialidad. Y para ese acercamiento existen estrategias, como la triangulación, la reflexión por parte del investigador, y la revisión por un "agente externo" (Skrtic, 1994, en Villa y cols., 2003) que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes. Nosotros en este sentido hemos llevado a cabo la triangulación de los datos.

3.3.2.- Técnica Cualitativa 2: La Entrevista

3.3.2.1.- Conceptualizando la Entrevista

El objeto de nuestra investigación se centra en profundizar en los pensamientos, creencias y conocimientos de los profesores de Educación Física de Educación Primaria de los centros participantes en nuestra investigación sobre los valores y actitudes que pueden transmitirse a través del bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas. Para obtener dicha información queremos utilizar como técnica la entrevista. Esta tiene un carácter flexible por ser el resultado de una interacción verbal entre entrevistado y el entrevistador.

La entrevista es considerada como uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de datos en una investigación. Se ha constituido como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social (Palacios, 2000), siendo utilizada en el campo de la política, los negocios y las investigaciones en Educación Física (Katleen, 2004; Gámez, 2010).

La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores/as, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y el significado que da sus acciones. Para comprender las concepciones que otras personas tienen de la realidad lo mejor que podríamos hacer (señala Jones, 1985), es preguntarles de tal manera que ellos puedan hablarnos con un nivel de rotundidad tal que persiga el rico contexto que es la esencia de los significados (Gámez, 2010).

De acuerdo con Visauta (1989) que define la entrevista:

La entrevista es un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad.

Existe una gran diversidad de clasificaciones y tipologías como plantean Taylor y Bogdan (1987); Cohen y Manion (1990) y Aguirre (1995). Este último autor propone la siguiente clasificación:

- a) Según la forma: estructurada, formal, o con cuestionario; semiestructurada, sin cuestionario; no estructurada.
- b) Según el número de participantes: Individual; en panel; en grupo.
- c) Según la finalidad: clínica; en organizaciones.

d) Según el método teórico: Conductual. Psicoanalítica. Rogeriana y Sociológica.

3.3.2.2.- Tipo de entrevista planteada en nuestra investigación

Desde el punto de vista de la forma definimos nuestra entrevista como *semiestructurada*, realizada de forma individual, adquiere el carácter de semiestructurada o abierta ya que hay mayor flexibilidad y libertad de exponer las ideas, aunque su contenido, declaración y secuenciación están en manos del entrevistador (Cohen y Manion, 1990) a la vez que establece unos elementos diferenciadores que la alejan del término *entrevistas conversacionales* acuñado por Goetz y LeCompte (1988).

Rodríguez Sutil (1994), considera que las entrevistas semiestructuradas son más adecuadas para aplicarse en una investigación. Respecto a este tipo de entrevistas, Flick (2004), afirma que *“es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”*.

3.3.2.3.- Diseño y proceso seguido en nuestras entrevistas

El proceso seguido para la realización de las entrevistas ha sido el siguiente: en primer lugar se elaboró un protocolo de entrevista que se sometió al juicio de los expertos del Grupo de Investigación HUM-727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”*, para posteriormente realizar el protocolo definitivo; seguidamente se procedió a realizar una entrevista piloto, ajustando de nuevo las preguntas.

❖ Guiones orientativos

Hemos preparado unos guiones orientativos, con el fin de centrar la información en aquellos temas que revisten un interés especial de cara a la investigación en *“la que no existan una completa entrega a la improvisación ni una estrategia de bombardeo rígido de preguntas ordenadas”* (Santos Guerra, 1990). Para la confección del guión de la entrevista se ha seguido la propuesta de Spradley (1979) que diferencia tres tipos generales de cuestiones: descriptivas, estructurales y de contraste. Así, desde las cuestiones descriptivas pretendemos aproximarnos a las vivencias de los sujetos, sus opiniones, creencias y teorías implícitas que sustentan su conocimiento sobre el consumo. Las preguntas planteadas con un enfoque estructural han jugado

su papel de cara a la comprobación de aspectos relativos al consumo de sus hijos. Por último, desde el planteamiento de cuestiones inductivas o de contraste pretendemos recabar información útil con vistas a confrontar las diferentes fuentes de información utilizadas en la investigación. La elaboración del guión de la entrevista ha servido al entrevistador de base para el desarrollo de las mismas, pues al ser preguntas abiertas nos han ir puntualizándolas y concretándolas en la medida en que el entrevistado ha ido contestando.

El carácter etnográfico de este tipo de entrevistas no pretende que el entrevistado coincida con otros sujetos, lo que se busca es que la descripción que el entrevistado hace coincida con su propio mundo individual, y que este comunique su experiencia personal y el significado de la misma (Santos Guerra, 1990).

❖ **Entrevista piloto**

Utilizando el guión orientativo y consensuado por el Grupo de Investigación HUM-727, procedimos a llevar a cabo una entrevista piloto, con el objeto de comprobar la adecuación de la misma, así como para perfilar y orientar la actuación de la entrevistadora durante el desarrollo de las entrevistas.

❖ **Tácticas de entrevista**

Hemos utilizado para la táctica de la entrevista las indicaciones de Valles (1992):

- ❑ Reafirmación o repetición: se trata de obtener información adicional mediante la repetición.
- ❑ Recapitulación: se trata de comentar de nuevo cuestiones ya expresadas para observar la profundidad.
- ❑ Aclaración: se intenta solicitar mayor detalle.
- ❑ Cambio de tema de manera improvisada o prevista.

❖ **Informe final**

Es un elemento de valoración final de la comprensión de la realidad por los sujetos participantes en el contexto estudiado y como señala Mercado (1990):

Quizás la parte más molesta para la mayoría de los investigadores porque una idea o conclusión puede ser lo suficientemente clara como se tiene en la mente. Pero en el momento de redactarla se pone en evidencia cualquier oscuridad o falta de precisión respecto a la misma...

Para la redacción del informe se ha tenido en cuenta las indicaciones marcadas para la realización de textos. En la investigación interpretativa tendremos en cuenta las opiniones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como, Taylor y Bogdan (1987). Colás y Buendía (1994). Miles y Huberman (1994) y Stake (1998).

Dentro de nuestra investigación se ha realizado un informe como resultado de las ideas más importantes expresadas a través de nuestra investigación cualitativa. Hemos efectuado un análisis conjunto de las entrevistas, tratando cada uno de los campos y preguntas de modo transversal.

3.3.3.- Técnica Cuantitativa: El Cuestionario

3.3.3.1.- Conceptualizando el cuestionario

Iniciamos la investigación mediante la utilización del cuestionario como herramienta de recogida de información del alumnado. Nuestro objetivo en este aspecto es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias, motivos y hábitos desarrollados por el alumnado. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad (Rodríguez y cols., 1996).

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la obtención de datos en los estudios sociológicos (Del Rincón y cols., 1995; McKernan, 1996; Buendía y cols., 1997 y Díaz de Rada, 2005).

Esta técnica de producción de información suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Rodríguez Gómez y cols. (1996) afirman que esta asociación se debe a que:

“...los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para exploratorios, además favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético, no ideográficos y su análisis se apoya en el uso de estadísticas”

Sin embargo, para muchos autores el cuestionario como recogida de datos puede prestar una importante ayuda en la investigación cualitativa.

Carrasco y Carretero (2000) hacen una mención a la definición de la encuesta como:

“...una serie de preguntas que se formulan de modo directo a una muestra representativa de sujetos mediante un guión o protocolo previamente elaborado”.

La utilización de esta estrategia de investigación, para Schutt (1996), tiene tres características que la hacen la gran aplicación en la investigación social:

- Versatilidad: las encuestas son versátiles porque pueden aplicarse para investigar casi cualquier problema o cuestión.
- Eficiencia: las encuestas determinan niveles de conocimiento y averiguan necesidades, evalúan procesos, etc.
- Generalidades: las encuestas pueden formular finalidades prácticas y globales desde una perspectiva de investigación básica y aplicada.

Podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado (Spradley, 1979) en:

- Abiertas: no se establece ningún tipo de respuestas y por lo tanto pueden aparecer tantas respuestas como encuestados.
- Cerradas: sólo puedan responderse con una dicotomía de Si o No.
- Categorizadas: dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada.

El cuestionario utilizado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas, con el fin de obtener más información del encuestado.

Buendía (1992) clasifica las preguntas en relación con la naturaleza del contenido en:

- Preguntas de identificación.
- Preguntas de información.
- Preguntas de opinión.
- Preguntas de actitud.
- Preguntas de motivación.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.

2. Confección del cuestionario.
3. Pilotaje del mismo.

3.3.3.2.- Revisión Bibliográfica

El inicio para la elaboración del cuestionario ha sido una amplia y profunda revisión bibliográfica para obtener información sobre el estado de la cuestión a investigar. Se realizó una revisión de la actualidad científica en relación con el tema y los objetivos planteados. De esta manera pretendemos conseguir un profundo conocimiento del campo de investigación y crear las categorías para proponer a los expertos en la construcción del cuestionario a través de la Técnica Delphi, así como la elaboración del marco teórico.

Para la elaboración del cuestionario a través de la técnica Delphi, hemos seguido las indicaciones expresadas en las investigaciones de Fajardo del Castillo (2002), Palomares (2003), Collado (2005), Vílchez (2007), Torres Campos (2008), Córdón (2008), Ibáñez (2008: 207), Macarro (2008), Figueras (2008), Posadas (2009), Gámez (2010) y Ovalle (2011).

3.3.3.3.- Confección del cuestionario

El cuestionario base utilizado como hemos indicado anteriormente, ha sido el propuesto por Posadas (2009), validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983) y actualizado por Varela (1991); Barrientos Borg (2001) y Palomares (2003) y modificado por el grupo de expertos.

La secuencia de elaboración del cuestionario base, realizado por Posadas (2009) fue la siguiente:

- Envío del primer cuestionario abierto.
- Análisis del primer cuestionario.
- Envío del segundo cuestionario ya jerarquizado por campos y subcampos, indicando el grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del segundo cuestionario
- Envío del Tercer cuestionario ya jerarquizado por campos, subcampos y variables incluyendo los grados de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Análisis del tercer cuestionario.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

Del cuestionario base de Posadas, se procedió a enviarlo a seis expertos en metodología de la investigación, a los que se les suministró el cuestionario base e información exhaustiva del entorno físico, social y escolar de la población y Comarca de Los Vélez (Almería), para facilitar las modificaciones pertinentes en función de las anteriores variables.

Las procedencias de los expertos en Metodología de la investigación, participantes en el proceso de validación han sido las siguientes:

Profesora Experta 1: Universidad de Huelva
Profesor Experto 2: Universidad de Granada
Profesor Experto 3: Universidad de Granada
Profesor Experto 4: Universidad de Extremadura
Profesora Experta 5: Universidad de Almería
Profesor Experto 6: Universidad de Almería

3.3.3.3.1. Fases en la elaboración del cuestionario

En lo concerniente a las fases de elaboración del cuestionario han sido las siguientes:

- Envío del cuestionario base de Posadas (2009) más información del contexto dónde se va a realizar la investigación.
- Análisis del primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Tercer cuestionario: pros y contras.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

1) Envío del primer cuestionario

Una vez realizada la revisión bibliográfica, enviamos a los expertos un primer cuestionario base, en el cual se muestran los campos o dimensiones, con una serie de ítems acerca de las cuestiones más relevantes que nos interesaban evaluar en nuestra investigación. Realizamos tres vueltas y en el último recabamos la postura definitiva en función de los argumentos y contraargumentos expuestos por los distintos expertos.

El primer cuestionario se envió a través de correo electrónico, a un total de 6 expertos, el día 15 de Noviembre de 2010. En el correo les explicábamos brevemente los objetivos de nuestra investigación además de agradecer su colaboración. De los 6 expertos con los que se contactó terminaron el proceso completo un total de 6.

El cuestionario base tenía 5 campos, que son los que a continuación se exponen:

Campo 1. Datos identificativos del alumnado.

Campo 2. Los juegos y deportes en las clases.

Campo 3. Preferencias y motivaciones hacia las modalidades deportivas.

Campo 4. Deportes fuera del instituto y educación en valores.

Campo 5. Dilemas o casos prácticos.

2) Análisis de los resultados del primer cuestionario

Una vez recibidas las respuestas del primer cuestionario, en el cual los expertos habían señalado y anotado todo lo que creían oportuno, realizamos su evaluación manual, ya que el volumen de información no era excesivo ni complicado para su procesamiento (Palomares, 2003).

Teniendo en cuenta la información recogida se toman las siguientes medidas sobre el cuestionario:

- ❖ Reducir el número de campos. Se suprime el Campo 5. Dilemas o casos prácticos.
- ❖ Se eliminan los siguientes ítems por ser parecidos a otros o por no aportar información relevante. En el Campo 1 (3, 10 y 11), Campo 2 (43, 45, 56, 57, 60, 61, y 63) y del Campo 4 (6).

3) Análisis de los resultados del segundo cuestionario

En el momento que recibimos las respuestas de los 5 expertos (una persona no dio respuesta) participantes en el segundo cuestionario, el análisis de las preguntas está estructurado en tres grupos de opinión:

- Puntos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos.
- Discrepancias.
- Otras opiniones sugeridas que no se contradicen con las de los demás.

En general las matizaciones son sobre los siguientes aspectos:

- Reformular o modificar los ítems para que sean adecuados a este estudio. Se modificaron los enunciados de: Campo 2 (1), Campo 3 (44, 51, 53 y 54).
- Corrigen las respuestas de los ítems del Campo 4 (7, 8, 9, 10 y 11). Se les da seis opciones de respuesta, al igual que tienen los ítems anteriores, para facilitar su posible comparación con los otros.
- Modificaciones a la hora de utilizar el género de algunas palabras, de manera que hay que indicarlas tanto en masculino como en femenino.
- Enumerar de nuevo los ítems de forma sucesiva, independientemente del campo en el que estuvieran.

Todos los expertos están de acuerdo en el número de campos que tiene el cuestionario.

3) Análisis del tercer cuestionario

La tercera vuelta se inicia a partir del 15 de enero de 2011, remitiendo el cuestionario a cada uno de los panelistas por *e-mail*. En esta tercera vuelta, hemos contrastado las discrepancias identificadas en el segundo cuestionario. Se somete a la evaluación de los panelistas aquellas ideas que son de interés para el tema de estudio y que fueron planteadas por los panelistas, en especial priorizando sobre los aspectos fundamentales de cada dimensión. Los resultados más importantes son:

- Están de acuerdo con el resultado de los ítems y los distintos campos.
- Creen conveniente cambiar el sistema de elección de las respuestas, antes era rodear en unos y marcar en otros, ahora es marcar con una “X” en todos.
- En el enunciado de la cuestiones debe rotularse, para que este más claro el sistema de selección de las respuestas. Y debe adecuarse la plantilla de respuesta para la nueva forma de registro de las respuestas.

3.3.3.4.- Pilotaje del Cuestionario

El día 10 de febrero, para terminar la validación del cuestionario hicimos un pilotaje con 41 alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria en el C.E.I.P. “*Inmaculada del Triunfo*” (Granada).

Se optó por pasar el cuestionario a grupos de la misma edad y nivel que los que posteriormente formarán la muestra de la investigación para asegurarnos de la comprensión del mismo, así como la resolución de las dudas de este alumnado.

Las valoraciones más importantes que hizo el alumnado de tercer ciclo son las siguientes:

- Añadir de nuevo el ítem 27 (que antes era el 42), ya que el alumnado demandaba añadir otros juegos y actividades deportivas.
- Eliminar las casillas para marcar los valores en los ítems 60, 61 y 62, puesto que llevaba a confusión. Y marcar el valor con una cruz encima de este, en vez de al lado como era anteriormente.

3.3.3.5.- Validez y fiabilidad del cuestionario

3.3.3.5.1.- Validez del Cuestionario

La validez es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002). Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por *validez interna* del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la *validez externa* es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

En nuestra investigación hemos corroborado la validez interna y externa de la siguiente forma:

- Validez externa: en nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una amplia y profunda revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro.
- Validez Interna: la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto o pretest del cuestionario (Latiesa, 1996; Losada y López-Feal, 2003).

- Validez de expertos: Seis expertos en metodología de investigación valoraron la representatividad o importancia de las preguntas y la adecuación de las respuestas de cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario. A partir de estas aportaciones, elaboramos el documento que formó parte del segundo estudio piloto. Este procedimiento de selección es utilizado frecuentemente en investigación social (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1998).
- Prueba piloto: según Cea D´Ancona (2001), para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que:

- Las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas.
- La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada y que su duración no fatigue al cuestionado.
- Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entendían.

La prueba piloto, además de comprobar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

La versión definitiva de los cuestionarios fue obtenida a partir de la aplicación de una prueba piloto (n = 41), en dos grupos de 5º y 6º cursos de Educación Primaria de la localidad de Granada (C.E.I.P. “*Inmaculada del Triunfo*”). De esta manera, comprobamos cuáles eran las dificultades con las que podíamos encontrarnos en la comprensión de las diferentes preguntas y respuestas, en relación a la redacción, adecuación y terminología específica.

3.3.3.5.2.- Fiabilidad del Cuestionario

La fiabilidad para Del Villar (1994), hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en

cualquier momento. Quiere esto decir que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002) y McMillan y Schumacher (2005), entienden que:

“...un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna”.

La forma habitual de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

Para obtener el coeficiente de alpha de Cronbach del Cuestionario Piloto, hemos utilizado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 19. Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable.

Los resultados del análisis de fiabilidad global del cuestionario, de los ítems del 1 al 65 arrojan un valor de fiabilidad de 0,850.

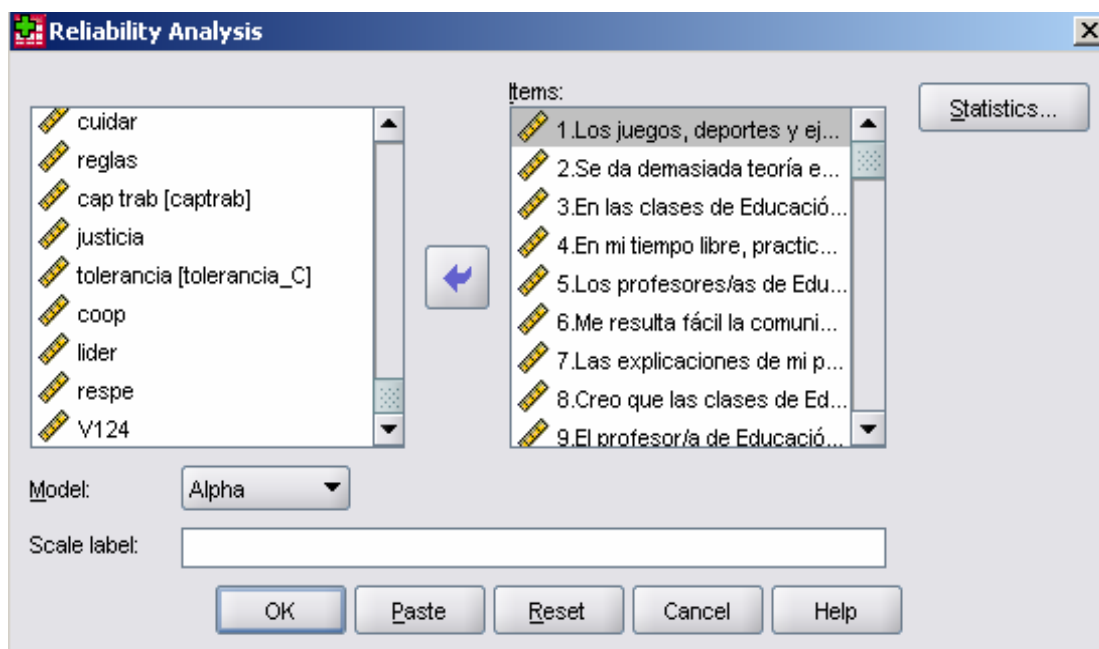


Figura III.3.3.3.5.2.a. Análisis de fiabilidad (IBM SPSS Statistics 19)

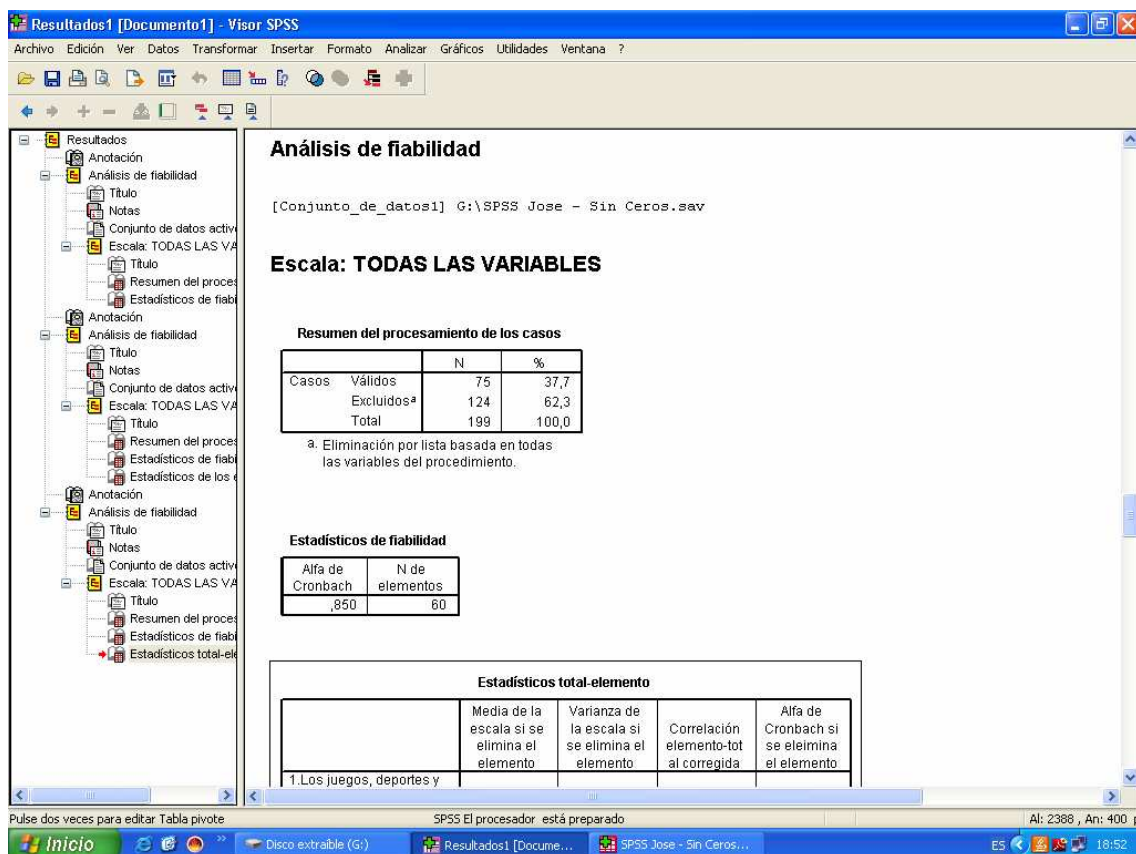


Figura III.3.3.3.5.2.b. Alfa de Cronbach - Análisis de fiabilidad (IBM SPSS Statistics 19)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
0,850	65

Tabla III.3.3.3.5.2.c. Alfa de Cronbach general del estudio

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach del cuestionario, se expone en las siguientes tablas por campos:

CAMPO II. LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES		
Subcampo 1. Experiencias en las clases en el Colegio		
Nº	DESCRIPTIVO	Alfa de Cronbach
Ítem nº 1	Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan	,849
Ítem nº 2	Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física	,850
Ítem nº 3	En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y	,851

	deportes que no conozco	
Ítem nº 4	En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física	,849
Ítem nº 5	Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as	,848
Ítem nº 6	Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física	,850
Ítem nº 7	Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender	,849
Ítem nº 8	Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as	,846
Ítem nº 9	El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia	,851
Ítem nº 10	Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as	,849

Tabla III.3.3.3.5.2.d. Campo II. Los juegos y deporte en las clases

CAMPO II. LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES		
Subcampo 2. Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física		
Nº	DESCRIPTIVO	Alfa de Cronbach
Ítem nº 11	Artes marciales (judo, karate, etc)	,852
Ítem nº 12	Atletismo	,847
Ítem nº 13	Bádminton	,853
Ítem nº 14	Baloncesto	,845
Ítem nº 15	Balonmano	,849
Ítem nº 16	Ciclismo, bicicleta de montaña	,849
Ítem nº 17	Esquí alpino, esquí de fondo	,850
Ítem nº 18	Fútbol, fútbol sala	,851
Ítem nº 19	Gimnasia artística o deportiva	,847
Ítem nº 20	Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...	,849
Ítem nº 21	Natación	,848
Ítem nº 22	Paddle	,840
Ítem nº 23	Senderismo, montañismo	,845
Ítem nº 24	Tenis	,844
Ítem nº 25	Tenis de mesa	,846
Ítem nº 26	Voleibol	,843
Ítem nº 27	Otro: _____	,847

Tabla III.3.3.3.5.2.e. Campo II. Los juegos y deporte en las clases

CAMPO III. PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		
Subcampo 1. Juegos y deportes		
Nº	DESCRIPTIVO	Alfa de Cronbach
Ítem nº 28	Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	,849
Ítem nº 29	Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)	,847
Ítem nº 30	Deportes de oposición (judo, karate...)	,850
Ítem nº 31	Deportes individuales (atletismo...)	,843
Ítem nº 32	Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)	,849
Ítem nº 33	Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)	,848
Ítem nº 34	Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)	,850
Ítem nº 35	Juegos Tradicionales y Populares	,844
Ítem nº 36	Actividades o Juegos Competitivos	,849
Ítem nº 37	Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...	,846
Ítem nº 38	Clases libres	,849

Tabla III.3.3.3.5.2.f. Campo III. Preferencias y motivaciones hacia las modalidades deportivas

CAMPO III. PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		
Subcampo 2. Opinión de los Juegos y deportes que practicas en el Colegio		
Nº	DESCRIPTIVO	Alfa de Cronbach
Ítem nº 39	Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Colegio	,846
Ítem nº 40	Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo	,847
Ítem nº 41	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas	,850
Ítem nº 42	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez	,846
Ítem nº 43	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario	,846
Ítem nº 44	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as	,846
Ítem nº 45	Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes	,850
Ítem nº 46	Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis	,848
Ítem nº 47	Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as	,847

Ítem nº 48	La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as	,847
Ítem nº 49	Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes	,848
Ítem nº 50	Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara	,849
Ítem nº 51	Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten	,847
Ítem nº 52	Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando	,847
Ítem nº 53	Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte	,850
Ítem nº 54	Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física	,846
Ítem nº 55	Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio	,846

Tabla III.3.3.3.5.2.g. Campo III. Preferencias y motivaciones hacia las modalidades deportivas

CAMPO IV. LOS JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES		
Nº	DESCRIPTIVO	Alfa de Cronbach
Ítem nº 56	¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?	,851
Ítem nº 57	¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?	,852
Ítem nº 58	¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte? <i>(Elige sólo una opción)</i>	,851
Ítem nº 59	¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas? <i>(Elige sólo una opción)</i>	,855
Ítem nº 60	¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores? <i>(Elige sólo una opción)</i>	,855
Ítem nº 61	¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? <i>(ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).</i>	,851
Ítem nº 62	Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X", los que creas que has adquirido:	,852
Ítem nº 63	Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X" aquellos que consideres que pones en práctica:	,851
Ítem nº 64	De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? <i>(Marca TRES con una "X")</i>	,855
Ítem nº 65	De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? <i>(Marca TRES con una "X")</i>	,855

Tabla III.3.3.3.5.2.h. Campo IV. Juegos y deportes fuera del colegio y educación en valores

3.4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.4.1.- Procedimiento desarrollado en el análisis de los datos del cuestionario

Una vez obtenidos los datos del cuestionario, estos se han almacenado mediante la hoja de cálculo del programa estadístico IBM SPSS Statistics 19, como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa y realizar los cálculos oportunos.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical descendente (1: Siempre, hasta 6: Nunca) y en otros casos ascendente (1: Totalmente en desacuerdo; hasta 6: Totalmente de acuerdo) o en ocasiones (Si o No), y dividiéndose el grupo en dos subgrupos (Género y Curso).

The screenshot shows the SPSS data editor window for a file named 'Sin Ceros.sav'. The main area displays a list of variables in a table format. The columns are: Nombre, Tipo, Anchura, Decimales, Etiqueta, Valores, Perdidos, Columnas, Alineación, and Medida. The variables listed are V16 through V47, all of which are 'Numérico' type with a width of 8 and 0 decimal places. The 'Etiqueta' column contains descriptions of various sports and activities, such as '1. Los juegos, deportes y ejer...', '2. Se da demasiada teoría en...', '3. En las clases de Educació...', '4. En mi tiempo libre, practico...', '5. Los profesores/as de Educ...', '6. Me resulta fácil la comunic...', '7. Las explicaciones de mi pr...', '8. Creo que las clases de Ed...', '9. El profesor/a de Educación...', '10. Las clases de Educación...', '11. Artes marciales (judo, kar...', '12. Atletismo', '13. Bádminton', '14. Baloncesto', '15. Balonmano', '16. Ciclismo, bicicleta de mo...', '17. Esquí alpino, esquí de fon...', '18. Fútbol, fútbol sala', '19. Gimnasia artística o depor...', '20. Gimnasia rítmica o bailes...', '21. Natación', '22. Paddle', '23. Senderismo, montañismo', '24. Tenis', '25. Tenis de mesa', '26. Voleibol', '27. Otro:', '28. Deportes colectivos habitu...', '29. Deportes de raqueta (bád...', '30. Deportes de oposición (ju...', '31. Deportes individuales (atle...', '32. Deportes no habituales (h...'

Figura III.3.4.1.a. Tratamiento de los datos con el programa SPSS versión 19.0

b) *Análisis Comparativo*. El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística. Este procedimiento nos permite conocer los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Así podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$. En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.

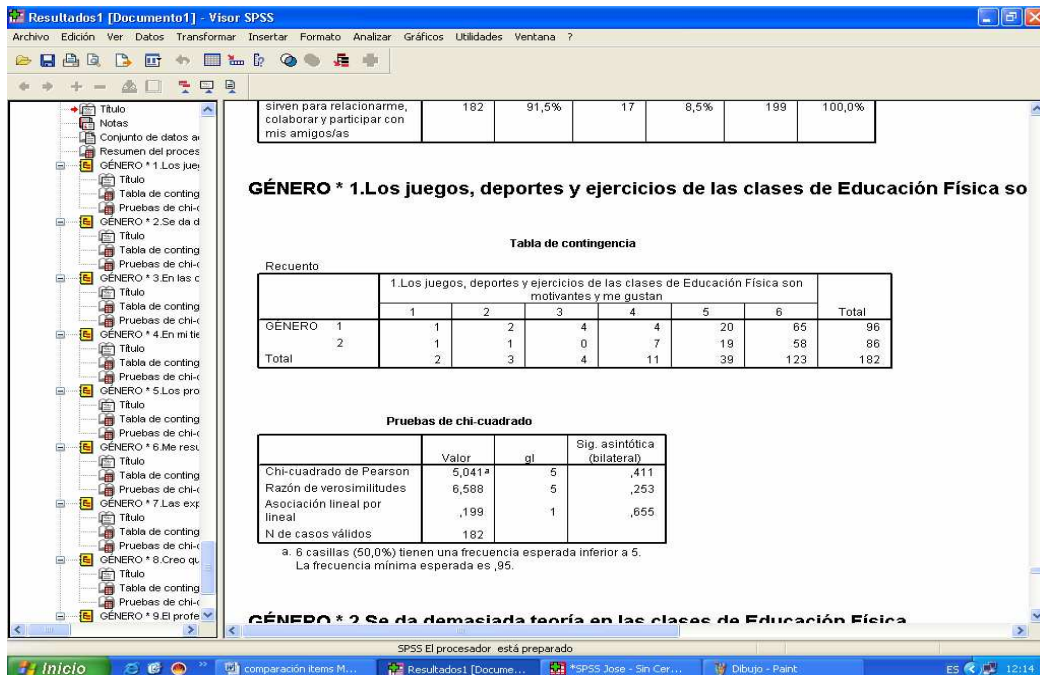


Figura III.3.4.1.b. Proceso seguido en el análisis comparativo a través del estadístico Chi-cuadrado

c) *Análisis de Correspondencia*. Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

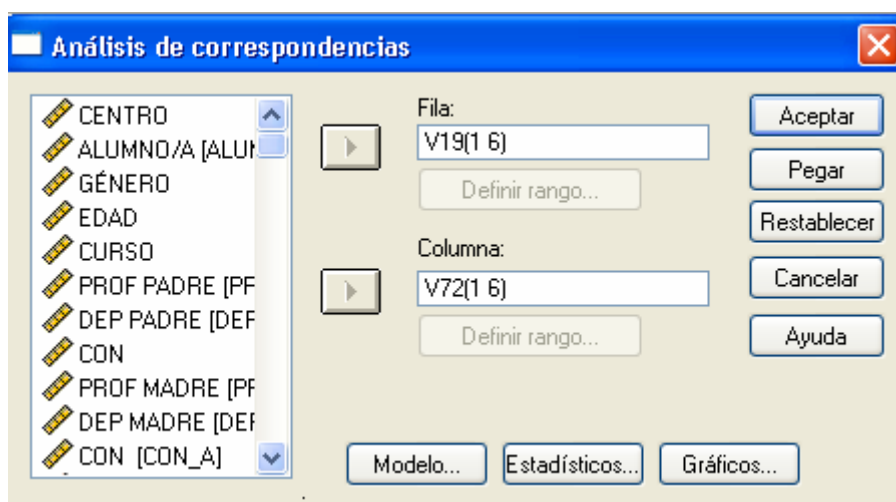


Figura III.3.4.1.c.- Proceso seguido en el análisis de correspondencias

3.4.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

El análisis de los datos cualitativos constituye un aspecto clave y esencial en el proceso de investigación. El carácter abierto y flexible del análisis cualitativo permite no sólo acometer una realidad y extraer el máximo de datos, sino analizar de una manera sistemática, objetiva y relacional el significado que exhibe el objeto de estudio (Northcutt y McCoy, 2004).

La creación de recursos informáticos específicamente pensados para el desarrollo de procesos de investigación cualitativa (Rodríguez y cols. 1995), presentan de manera amplia y clara las posibilidades de los programas informáticos (Aquad y Nudist, entre los más utilizados), así como un estudio de estos recursos para el análisis de datos cualitativos.

Así pues, el origen de estos programas se encuentra en el programa *General Inquirer* (Stone y cols., 1966) que ayudaba al manejo automático de textos, dentro de los programas basados en el *análisis de contenido*.

Respecto a la característica fundamental de estos programas es la posibilidad que tienen de identificar las categorías de codificación, por medio de la combinación de caracteres y palabras. Estos códigos se pueden fijar antes de iniciar el proceso de codificación y análisis de secuencias de texto. La consideración que hace de manera clara a este tipo de recursos, está basado fundamentalmente en la contabilización de los textos como si de un código numérico se tratara.

El programa utilizado en esta investigación es el NUDIST Vivo (Nvivo) creado en la Universidad de *La Trobe* (Melbourne, Australia), es un instrumento informático para el análisis de datos cualitativos (Rodríguez y cols. 1995) centrado en el manejo y análisis de información abierta (Fraser, 1999; Richards, 1999), descriptiva y argumental, sobre los diferentes aspectos. Hemos elegido este programa porque nos permite manejar, organizar y realizar procesos de investigación en los que se manejan datos cualitativos de carácter textual, producto de entrevistas, observaciones, documentos históricos o literarios, notas de campo, noticias de periódicos, etc. es uno de los posibles programas que se utilizan como apoyo informático en el análisis de datos de naturaleza cualitativa (transcripciones de entrevistas, diarios de campos, registros de observación...).

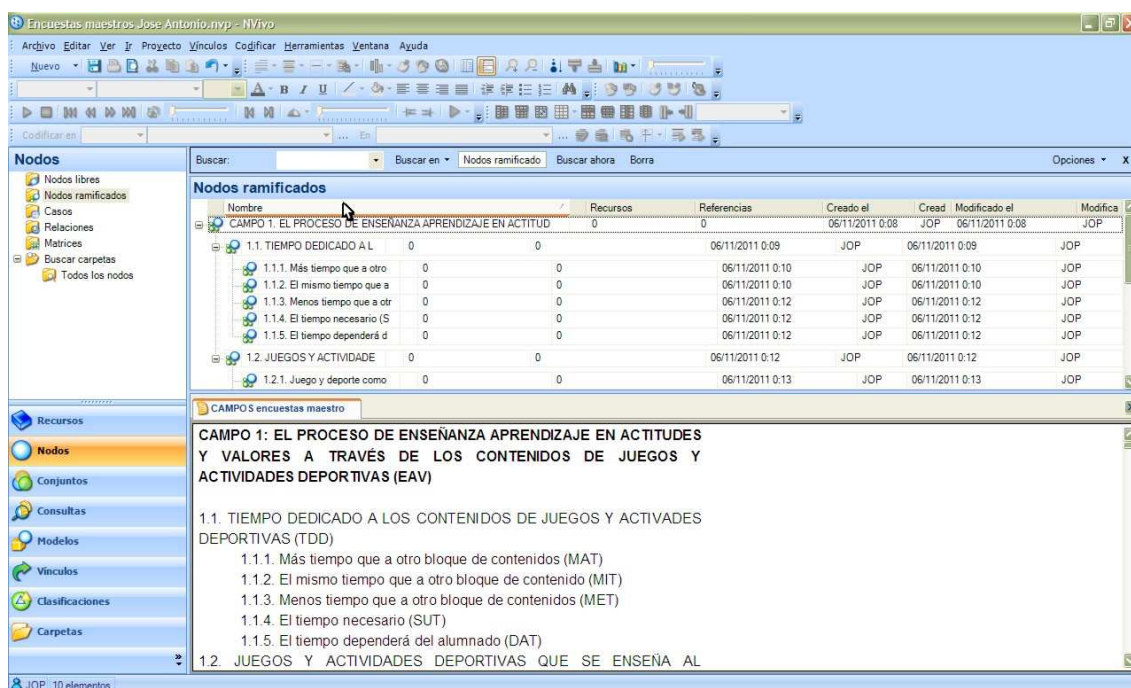


Figura III.3.4.2.a.- Tratamiento de textos con el programa Nudist vivo versión 8

Este programa, como otros destinados al análisis cualitativo de datos, puede realizar las siguientes funciones (Colas y Rebollo, 1993):

- Funciones básicas: asignar códigos a los segmentos de textos y localizar los segmentos de textos acordes a un código y agruparlos.
- Funciones de rastreo: búsqueda de códigos múltiples, es decir, segmentos a los que se les puede asignar más de un código, exploración de secuencias de códigos, es decir, segmentos que siguen a otros en algún sentido, rastreo selectivo y recuento de la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de códigos en los datos.

- Llamar archivos (recuperar documentos que han sido creados por un procesador de textos), numerar las filas de los datos textuales e imprimir copias en papel de los datos con el número de líneas asignadas.
- Funciones de gestión: recuperación de archivos, salvar archivos, cambiar directorios e imprimir documentos.

Palabra	Longitud	Cuenta	Porcentaje (%)
maestra	7	238	1.62
maestro	7	236	1.61
valores	7	136	0.93
deportes	8	116	0.79
alumnado	8	100	0.68
juegos	6	87	0.59
educación	9	69	0.47
física	6	63	0.43
clase	5	48	0.33
trabajo	7	43	0.29
actividades	11	42	0.29
contenidos	10	41	0.28
parte	5	41	0.28
deporte	7	40	0.27
trabajar	8	40	0.27
formación	9	39	0.27
tiempo	6	39	0.27
actitudes	9	38	0.26
forma	5	37	0.25
respeto	7	37	0.25

Figura III.3.4.2.b.- Análisis de frecuencias de términos con el programa Nudist vivo versión 8

En lo referente al proceso de análisis cualitativo con los datos, nos permite realizar las siguientes tareas:

- Agrupar todos los documentos que se desean analizar en el proyecto.
- Indexar segmentos del texto en varias categorías de indización.
- Buscar palabras y frases en los documentos.
- Emplear la indización y búsqueda de texto como pilares básicos para encontrar párrafos en los textos y las ideas que en ellos se expresan.
- Elaborar notas y memos sobre las ideas principales y teorías a medida que se desarrolla el proyecto.
- Reorganizar y establecer la indización a medida que nuestros conocimientos y teoría aumentan en el proceso de investigación.

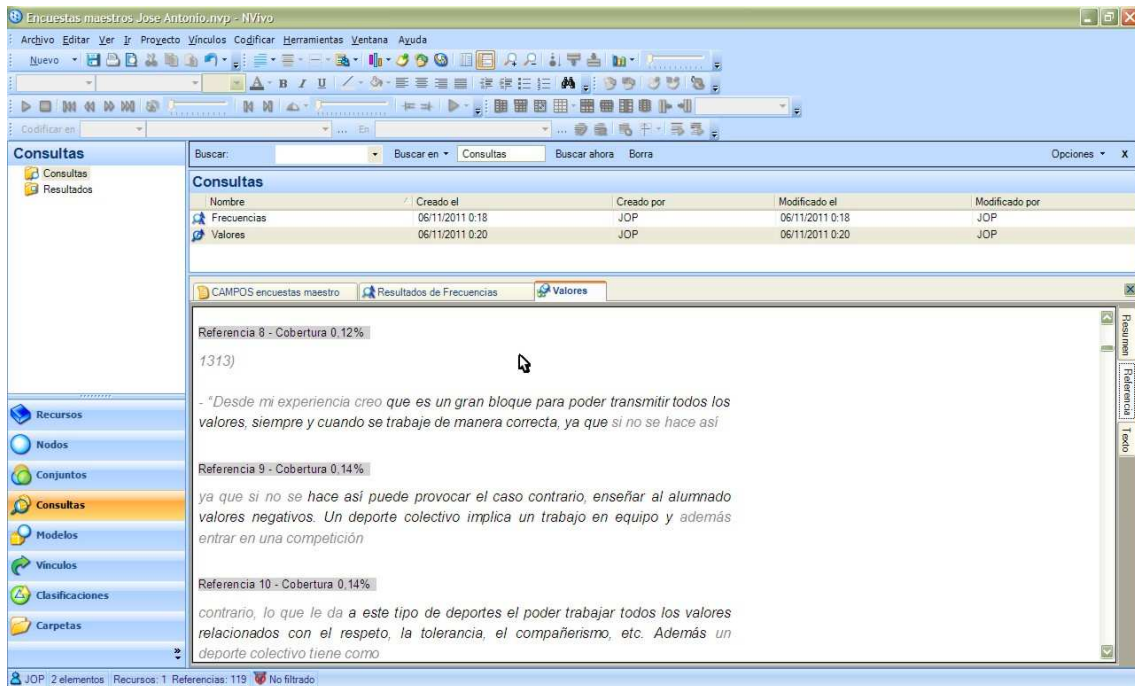


Figura III.3.4.2.c. Tratamiento de textos con el programa Nudist vivo versión 8

3.5.- PROCEDIMIENTO

3.5.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado

Primeramente se estableció contacto con la dirección de los centros escolares y con los docentes de Educación Física, con la visita personal del investigador para verificar la viabilidad de realizar el estudio con el alumnado de sus centros. Posteriormente se certificó dicha colaboración mediante solicitud escrita de la Dirección del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada. Una vez obtenida dicha autorización de los centros, y colaboración por parte del profesorado de Educación Física, se procedió del siguiente modo:

- Envío del cuestionario al profesorado de Educación Física, para que lo leyera y extrajeran sus dudas.
- Visita a los centros para resolver dudas sobre el cuestionario, y entrega de los cuestionarios del alumnado
- La cumplimentación del cuestionario se desarrolló en el transcurso de las clases de Educación Física.
- El plazo fijado para pasar los cuestionarios fue de 10 días.
- A los grupos de 5º y 6º curso, primero se les explicó el objetivo de la investigación y se les motivó a participar voluntariamente en la misma, reafirmando que los datos que iban a suministrar eran 100% confidenciales.
- Durante la aplicación del cuestionario procuraron los profesores de Educación Física que las respuestas fueran personales e individualizadas, evitando las influencias por parte de los compañeros/as cercanos.
- Posteriormente se recogieron los cuestionarios de los centros educativos.
- Seguidamente a la toma de datos se tabularon los mismos, creando una base de datos en el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 19 para realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial. También se utilizó el programa Microsoft Office Excel 2007, para la elaboración de cuadros y gráficos.

3.5.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado universitario

La primera acción que se realizó fue indagar acerca del profesorado que reunía las características adecuadas para formar parte del Grupo de Discusión, y se les invitó a participar.

En segundo lugar se preparó un protocolo base, sobre la temática a debatir, centrándonos en los aspectos que más nos interesaban.

En tercer lugar se procedió a la realización del Grupo de Discusión, comenzando con una intervención del Moderador, que centró los objetivos de la investigación, así como las normas a seguir en el desarrollo de la discusión.

En cuarto lugar se recogió la grabación de audio y se desarrollaron los siguientes pasos para el análisis de la información:

1. Transcripción.
2. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
3. Tratamiento en el Software Nudist Vivo versión 8.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

Los campos, categorías y subcategorías que hemos establecido en el análisis de Grupo de Discusión con profesorado experto universitario han sido los siguientes:

CAMPOS

CAMPO 1	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES
CAMPO 2	CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES
CAMPO 3	PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
CAMPO 4	ENSEÑANZA Y CONTENIDOS DESTACADOS EN ACTITUDES Y VALORES EN LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
CAMPO 5	PENSAMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR AL ALUMNADO A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
CAMPO 6	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMATICA PARA SU TRANSMISIÓN

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

CAMPO 1	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL	NFI	
	1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM (FCM)	1.2.1.- De forma implícita	FCI
		1.2.2.- De forma explícita	FCE
	1.3.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL PROFESORADO (FPR)	1.3.1.- De manera implícita	FPI
		1.3.2. De manera explícita	FPE
	1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	1.4.1.- Autoformación	AUF
		1.4.2.- Formación horizontal / vertical	FHV

CAMPO 2	CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES	CODIGO
	2.1. FORMACIÓN	2.1.1. enseñanza de estrategias al profesorado
		EEP

CATEGORIAS	EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LOS VALORES CON EL FUTURO ALUMNADO (FES)	para trabajar las actitudes y los valores	
		2.1.2. Preparación del profesorado para trabajar actitudes y los valores	PRP
	2.2. ESTRATEGIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (EST)	2.2.1. Modelado	MOD
		2.2.2. Refuerzo	REF
		2.2.3. Motivación	MOT
		2.2.4. Trabajo en grupo	ETG
		2.2.5. Control individual	CIN
		2.2.6. Empatía	EMP
		2.2.7. Trabajo cooperativo	TBC
		2.2.8. Reconducir la clase	RCL
	2.3.- HERRAMIENTAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (HER)	2.3.1. Trabajo en grupo	HTG
		2.3.2. Rol-playing	ROL
		2.3.3. Debate /Asamblea /Puesta en común	DEB
		2.3.4. Reflexión	EFX
		2.3.5. Tutoría (TUT)	TUT
		2.3.6. Autoevaluación	AEV

CAMPO 3	PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO		CÓDIGO
	3.1.- APARECE EN LAS PROGRAMACIONES (APR)	3.1.1.- En los Documentos oficiales	DOF
		3.1.2.- En las Programaciones Didácticas	PDI
	3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA PROGRAMACIÓN	3.2.1.- Mayor importancia a los contenidos conceptuales	ICC
		3.2.2.- Mayor importancia a los contenidos procedimentales	ICP
		3.2.3.- Mayor importancia a los contenidos actitudinales	ICA

	(ICN)	3.2.4.- Igual importancia a los tres ámbitos del contenido	IIC
	3.3.- FORMA DE EVALUAR EL ÁMBITO ACTITUDINAL (EAA)	3.3.1.- Co-evaluación	
		3.3.2.- Evaluación centrada en el ámbito actitudinal	CAA
		3.3.3.- Autoevaluación	AUT
	3.4.- INTERACCIÓN DEL PROFESORADO-ALUMNADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (IPA)	3.4.1.- El clima de clase	CLC
		3.4.2.- Proximidad Profesorado-Alumnado (PRX)	
		3.4.3.- Motivación en las clases (MTC)	
		3.4.4.- Participación del alumnado en las clases (PAC)	

CAMPO 4	ENSEÑANZA Y CONTENIDOS DESTACADOS EN ACTITUDES Y VALORES EN LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS QUE SE ENSEÑA AL ALUMNADO DE MAGISTERIO (JDE)	4.1.1.- Juego y deporte como procedimiento	JDP
		4.1.2.- Juego y deporte como contenido	JDC
	4.2.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS DENTRO DE JUEGOS Y DEPORTES QUE FAVORECEN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES (CJD)	4.2.1.- Tipología de los Juegos más utilizados	JUE
		4.2.2.- Tipología de los Deportes más utilizados	DEP

CAMPO 5	PENSAMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR AL ALUMNADO A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
	5.1.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y	5.1.1.- Responsabilidad	RED
		5.1.2.- Autoestima	AUT
		5.1.3.- Salud	SAL

CATEGORÍAS	CREENCIAS DEL PROFESORASO SOBRE LOS VALORES INDIVIDUALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VIN)	5.1.4.- Afán de superación	AFS
		5.1.5. Esfuerzo	ESF
		5.1.6.- Libertad	LIB
	5.2.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORASO SOBRE LOS VALORES SOCIALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VSO)	5.2.1.- Respeto	RES
		5.2.2.- Igualdad / Justicia	IGU
		5.2.3.- Colaboración /Cooperación	COO
		5.2.4. Compañerismo	COM
		5.2.5.- Solidaridad	SOL
		5.2.6.- Tolerancia	TOL
	5.3.- JERARQUIA DE VALORES Y ACTITUDES QUE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO CONSIDERA FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS	VFF	

CAMPO 6	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMATICA PARA SU TRANSMISIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (IAS)	6.1.1.- La Familia	FAM
		6.1.2.- Los Iguales	IGU
	6.2.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (MES)	6.2.1.- La escuela y el profesorado	ESC
		6.2.2.- Los Medios de Comunicación	MCM
		6.2.3.- Otros agentes de socialización secundaria: ONG, Iglesia, Clubes...	OTR
	6.3.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EL ALUMANDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PTV)	6.3.1.- Exceso de protección	SOB
		6.3.2.- Déficit actitudinal en el alumnado	PDA
		6.2.3.- Diferentes niveles de Motivación	DNM

Tablas III.V.2.- Campos, categorías y subcategorías establecidas para el análisis del Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física

3.5.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Entrevistas personales al profesorado de Educación Física en Educación Primaria.

Se informó a los centros y se solicitó la colaboración profesorado de Educación Física en este estudio.

Se informó al profesorado de Educación Física de los objetivos de la investigación, contenido y metodología de la entrevista.

Se concertó día y hora para su realización. En unos casos se han realizado en los centros escolares y en otros en sus domicilios particulares.

Una vez realizadas las entrevistas y transcritas las informaciones obtenidas, se han codificado y los discursos se han tratado con el software Nudist Vivo 8. En total se han analizado 12 entrevistas, correspondientes a 7 maestros y 5 maestras de Educación Física.

De igual manera que en el Grupo de Discusión se ha procedido a establecer las categorías y subcategorías para cada campo

CAMPOS

CAMPO 1	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
CAMPO 2	CAMPO 2: ACTITUDES, VALORES y HÁBITOS QUE EL PROFESORADO TRANSMITE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
CAMPO 3	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA
CAMPO 4	EL CLIMA DE CLASE, LA MOTIVACIÓN Y PREFERENCIAS SOBRE LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
CAMPO 5	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ACTITUDES Y VALORES
CAMPO 6	PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CATEGORÍAS

CAMPO 1	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- TIEMPO DEDICADO A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (TDD)	1.1.1.- Más tiempo que a otro bloque de contenidos	MAT
		1.1.2.- El mismo tiempo que a otro bloque de contenido	MIT
		1.1.3.- Menos tiempo que a otro bloque de contenidos	MET
		1.1.4.- El tiempo dependerá del alumnado	DAT
	1.2.- UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (JAD)	1.2.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)	JDP
		1.2.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)	JDC
	1.3.- TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (JYD)	1.3.1.- Tipología de los Juegos (JUE)	JUE
		1.3.2.- Tipología de los deportes	DEP
	1.4.- SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (PDP)	1.4.1.- Programación de los deportes por cursos o por ciclos	PCC
		1.4.2. Proceso de transmisión de las reglas	REG
		1.4.3. Proceso de transmisión de valores a través de los contenidos deportivos	TVD
	1.5.- VALORES DESARROLLADOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES (VED)	1.5.1.- Valores individuales	VIN
		1.5.2.- Valores sociales	VSO

CAMPO 2	CAMPO 2: ACTITUDES, VALORES y HÁBITOS QUE EL PROFESORADO TRANSMITE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- JERARQUIA DE VALORES QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESARROLLA EN SUS SESIONES (JER)	2.1.- Respeto	RES
		2.2.- Cooperación / Colaboración	COO
		2.3.- Compañerismo	COM
		2.4.- Solidaridad	SCO
		2.5.- Mejora de su salud	MSA
		2.6.- Deportividad, juego limpio, educación para la paz	PAZ
		2.7.- Responsabilidad	RSP
		2.8.- Mejora de su autoestima, autoconcepto	MAC
		2.9.- Igualdad	IGP
		2.10.- Libertad de actuar y tomar decisiones	LDE
	2.2.- HÁBITOS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INTENTA FOMENTAR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (HTP)	2.2.1.- Hábitos de higiene, alimentación y posturales	HAP
		2.2.2.- Hábito de realizar calentamiento y relajación	HCR
		2.2.3.- Esfuerzos y Descansos	HDE
		2.2.4.- Uso de ropa y calzado adecuado	UCR
		2.2.5.- Actividad física y ocupación del tiempo libre	OTL
	2.3.- ESTRATEGIAS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZA PARA QUE EL ALUMNADO SEA RESPONSABLE Y AUTÓNOMO (HPA)	2.3.1.- Responsables de Material	MAT
		2.3.2.- Dirigiendo el Calentamiento y vuelta a la calma	CVC
		2.3.3.- Explicando los juegos	EXJ
		2.3.4.- Actuando como Ayudantes	AYU
		2.3.5.- Utilizando la Enseñanza recíproca (ERP)	EPR
		2.3.6.- Asumiendo el rol de árbitro	ARA

CAMPO 3	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA		CÓDIGO		
CATEGORÍAS	3.1.- LA PROGRAMACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS (UDS)	3.1.1.- Duración de las Unidades Didácticas (DUD)	3.1.1.1.- Temporal	TEM	
		3.1.1.2.- Por sesiones	PSE		
		3.1.2. - Distribución de los contenidos teóricos (DTE)	3.1.2.1.- En sesiones independientes	SIN	
			3.1.2.2.- En las sesiones de practica	SPR	
			3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA EVALUACIÓN (ICE)	3.2.1.- Mayor valoración a los contenidos actitudinales	MCA
				3.2.2.- Mayor valoración a los contenidos procedimentales	MCP
	3.2.3.- Menor valoración a los contenidos conceptuales	MCC			
	3.2.4.- La misma valoración a todos los contenidos	IVC			
	3.2.5.- Valoración en función de los contenidos de la Unidad Didáctica	VUD			
	3.3.- LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (INF)	3.3.1.- Teoría		TEO	
		3.3.2.- En la clase practica		CPR	
	3.4.- ESPACIO-TIEMPO DE LA COMUNICACIÓN (MCO)	3.4.1.- Unidad didáctica (UDI)	3.4.1.1.- Aula	AUL	
			3.4.1.2.- En la sesión practica	SPR	
		3.4.2.- Información inicial y durante		IIN	
		3.4.3.- Retroalimentación		RTP	
		3.4.4.- Información final (IFN)		IFN	
		3.4.5.- Información individual o grupal (ING)	3.4.5.1.- Individual		INV
			3.4.5.2.- Grupal		GRU
			3.4.5.3.- Individual / Grupal		IYG

CAMPO 4	EL CLIMA DE CLASE, LA MOTIVACIÓN Y PREFERENCIAS SOBRE LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)	4.1.1.- Clima de clase positivo	CCP	
		4.1.2.- Nivel de conflictividad en las clases	NCC	
		4.1.3.- Valores que necesita desarrollar el alumnado para mejorar el clima de la clase	VRD	
	4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES (MAL)	4.2.1.- Motivación hacia la práctica de las actividades de Educación Física		MDC
		4.2.2.- Alumnado que rechaza la actividad física		ARH
		4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)	4.2.3.1.- Aspectos positivos	PPO
			4.2.3.2.- Aspectos negativos	PNE
		4.2.4.- Contenidos mas motivantes	4.2.1.- Alumnos	ALO
			4.2.2.- Alumnas	ALA
	4.3.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (PRE)	4.3.1.- Juegos (PJG)		PJG
		4.3.2.- Deportes (PDE)		PDE

CAMPO 5	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ACTITUDES Y VALORES		CÓDIGO	
	5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA (FIP)	5.1.1.- Ninguna formación inicial	NFI	
		5.1.2.- Formación inicial recibida a través del profesorado universitario (FPR)	5.1.2.1.- De manera implícita	FPI
			5.1.2.2.- De manera explícita	FPE
	5.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	5.2.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal		AUF
		5.2.2.- Formación vertical y horizontal (FHV)	5.2.2.1.- Formación vertical	FVE
			5.2.2.2.- Formación horizontal	FHO
	5.3.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL ALUMNADO (FES)		FES	
	5.4.- COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CPR)	5.4.1.- Competencia suficiente	CSF	
		5.4.2.- Competencia mejorable	CMJ	

CAMPO 6	PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PMG)	6.1.1.- Creación de una asignatura	CRA
		6.1.2.- Parte de todas las asignaturas	PTA
		6.1.3.- Presente en las prácticas del alumnado universitario	POE
		6.1.4.- Coordinación de los agentes sociales	CAS
		6.1.5.- Plan Bolonia	PLB
	6.2.- PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE	6.2.1.- Creer en los valores y llevarlos a la práctica	PRA
		6.2.2.- Colaboración familias-equipo docente	FED
		6.2.3.- Presencia en los niveles de concreción y elementos curriculares	PPR

	EDUCACIÓN FÍSICA A SU ALUMNADO DE TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PEF)	6.2.4.- Concienciación para socializar e integrar	CSI
		6.2.5.- Comunicación y conocimiento	CYC
		6.2.6.- Reflexión en la acción	PYR

Tablas III.5.3.- Campos, categorías y subcategorías realizadas para el análisis de las Entrevistas al profesorado de Educación Física

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO

1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO

I.1.- PERFIL PERSONAL

I.2.- PERFIL FAMILIAR

I.3.- PERFIL ESCOLAR

2.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES

5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

“La actividad física regular promueve cambios generalmente muy importantes en el estilo de vida, caracterizados por una mejoría espontánea en los hábitos higiénico-dietéticos. El efecto inmediato es la sensación subjetiva de bienestar, que a largo plazo se traduce en un estado de salud y condición física superiores”
J. A. PRIETO SABORIT (2003).

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado al alumnado de 5º y 6º curso de los centros de Educación Primaria, de la Comarca almeriense de “Los Velez”.

El análisis del cuestionario se ha dividido en cuatro campos para su análisis y discusión, y han sido los que siguen:

1.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR y ESCOLAR DEL ALUMNADO

- I.1.- PERFIL PERSONAL
- I.2.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL
- I.3.- PERFIL ESCOLAR

2.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LAS MODALIDADES DEPORTIVAS

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES

V.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 19.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no, nunca*, hasta *sí, siempre*; en otras ocasiones desde *Totalmente de acuerdo hasta Nada de acuerdo* y también en diferentes ítems se ha utilizado la lectura de 1. *No me gusta nada.* 2. *Me gusta muy poco.* 3. *Me gusta un poco.* 4. *Me gusta algo.* 5. *Me gusta bastante.* 6. *Me gusta mucho*) y dividiéndose el grupo en dos subgrupos, uno en chicos y chicas y otro en curso 5º y 6º.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables Hemos tomado como regla de decisión de existencia significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$
- *Análisis de Correspondencia.* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

I.- PERFIL PERSONAL, FAMILIAR Y ESCOLAR DEL ALUMNADO

I.1.- PERFIL PERSONAL

I.1.1.- Género y curso

GÉNERO-CURSO	Chicos				Chicas				TOTALES			
	5º		6º		5º		6º		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ALUMNADO	43	100,0	53	100,0	48	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

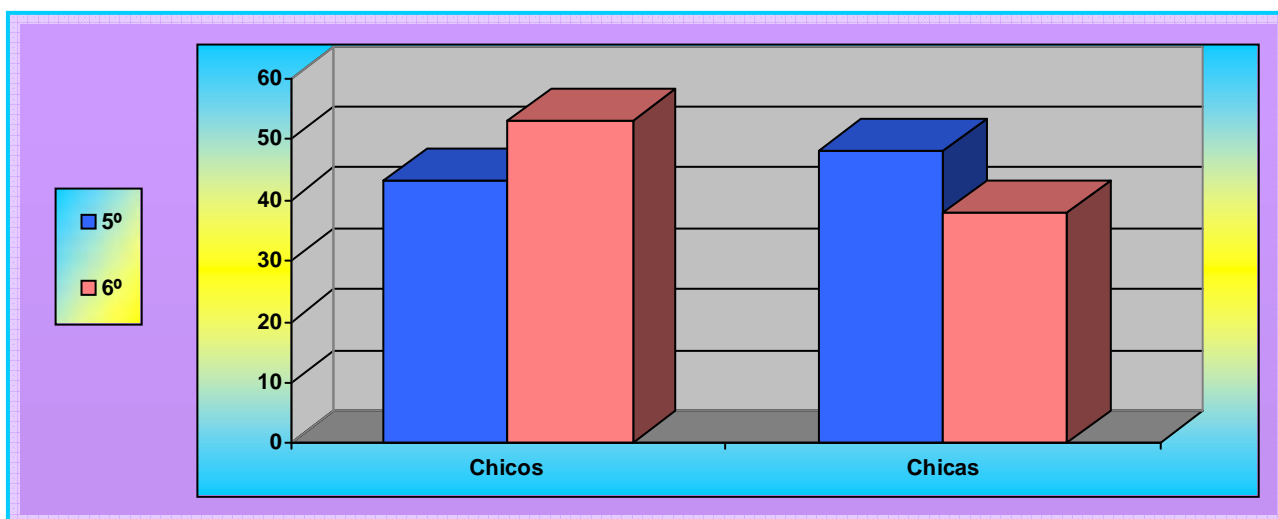


Tabla y gráfico 1 del ITEM I.1.1.: Género y curso del alumnado

GÉNERO	5º		6º		Totales	
	N	%	N	%	N	%
Chicos	43	47,3	53	58,2	96	52,7
Chicas	48	52,7	38	41,8	86	47,3
Totales	91	100,0	91	100,0	182	100,0

Tabla 2 del ITEM I.1.1.: Curso del alumnado

GÉNERO

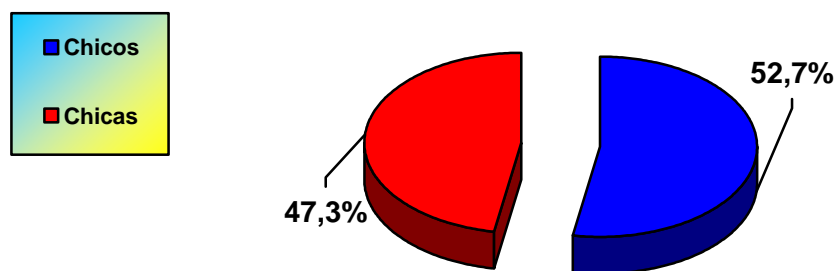


Gráfico 2 del ITEM I.1.1.: Género del alumnado

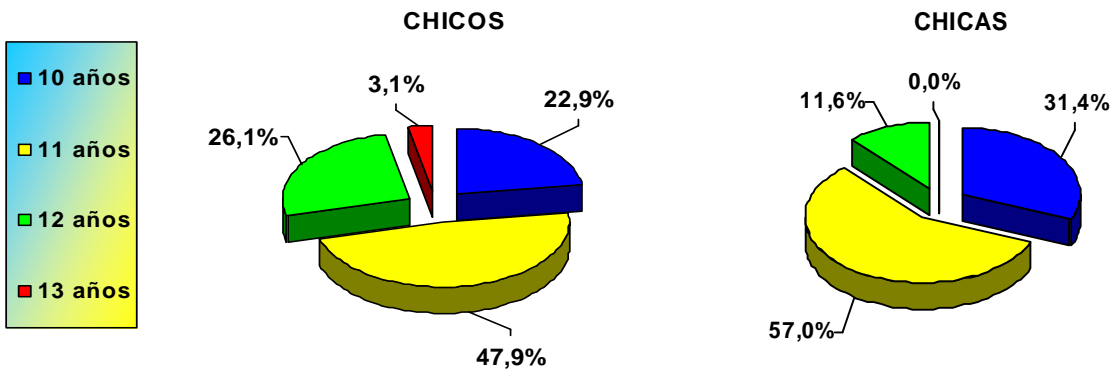
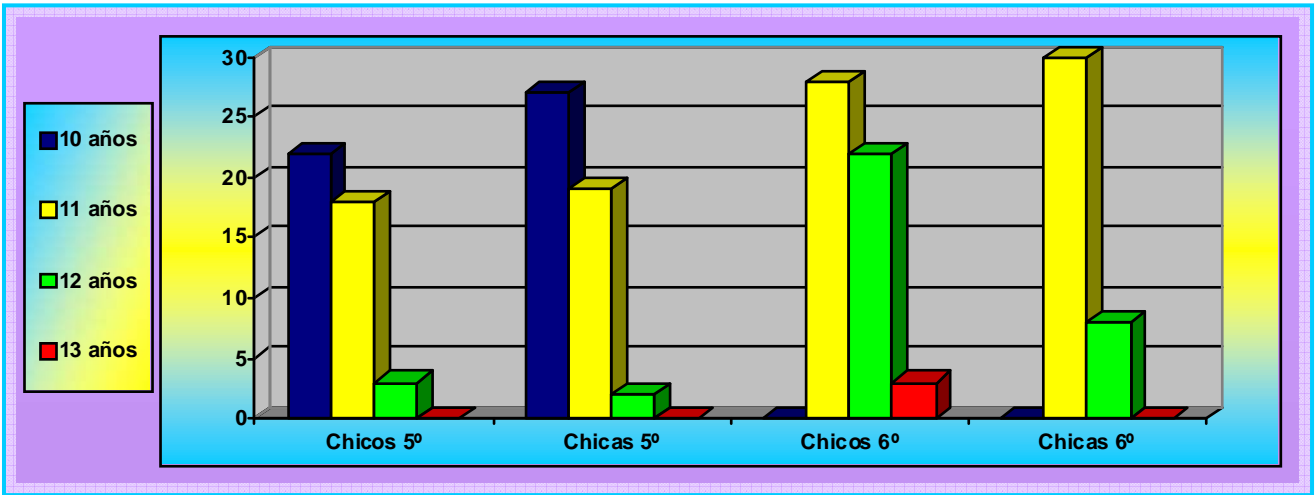
El número de chicos y chicas es más parejo en quinto curso que en sexto curso, donde se aprecia una diferencia considerable a favor de los chicos. En número total de chicos es ligeramente superior al de las chicas, aunque ambos están próximos al 50%.

El número de participantes en nuestro trabajo es de 182 sujetos, de los cuales 96 son chicos y 86 son chicas.

I.1.2.- Edad del alumnado

Años	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10	22	51,2	27	56,2	0	0,0	0	0,0	22	22,9	27	31,4
11	18	41,9	19	39,6	28	52,8	30	78,9	46	47,9	49	57,0
12	3	6,9	2	4,2	22	41,5	8	21,1	25	26,1	10	11,6
13	0	0,0	0	0,0	3	5,7	0	0,0	3	3,1	0	0,0
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

Tabla 1 del ITEM I.1.2.: Edad del alumnado



Gráficas del ITEM I.1.2.: Edad del alumnado

Más de la mitad del alumnado tiene una edad de 11 años. Alrededor del 98% pertenece al intervalo de edad comprendido entre 10 y 12 años, que es la edad natural del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. De hecho, el porcentaje del alumnado mayor de 12 años solo representa el 1,57%. En las chicas no hay ninguna con 13 años.

I.2.- PERFIL FAMILIAR Y SOCIAL

Ítem I.2.1.- Profesión del padre

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agricultor,...	29	67,4	26	54,2	21	39,6	16	42,1	50	52,1	42	48,8
Encargado del hogar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6	0	0,0	1	1,2
Funcionario,...	2	4,7	6	12,5	9	17,0	7	18,4	11	11,5	13	15,1
Profesiones liberales	2	4,7	3	6,3	4	7,5	1	2,6	6	6,2	4	4,7
Jubilado	0	0,0	1	2,1	1	1,9	2	5,3	1	1,0	3	3,5
En paro	2	4,7	3	6,3	4	7,5	3	7,9	6	6,2	6	6,9
Negocio propio	5	11,6	4	8,3	7	13,2	4	10,5	12	12,5	8	9,3
Otros	3	7,0	5	10,4	7	13,2	4	10,5	10	10,5	9	10,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

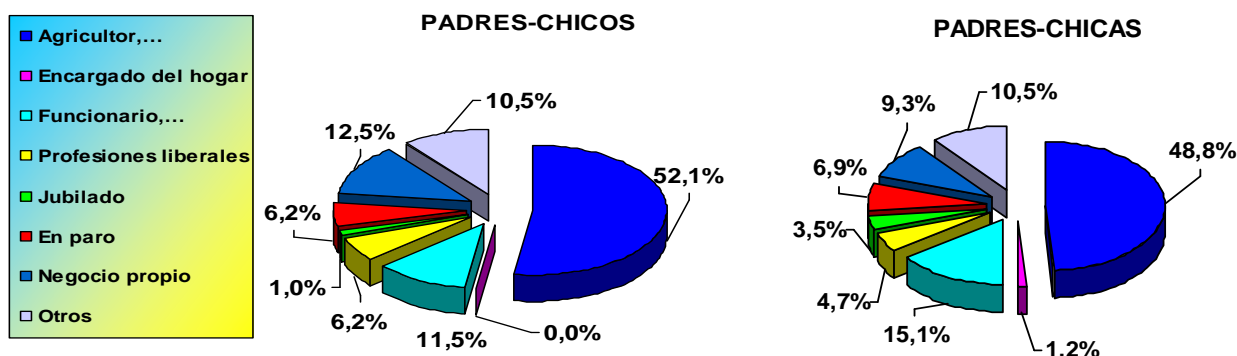


Tabla y Gráfico del ÍTEM I.2.1.: Profesión del padre

En la tabla podemos apreciar que la mayoría de los padres del alumnado de 5º su ocupación es de “agricultor, albañil, camionero...”, destacando los padres de los chicos de 5º con un 67,4%. También observamos que la segunda profesión más elegida en los chicos de quinto, a bastante distancia de la anterior, es “negocio propio” con un 11,6%; sin embargo, la segunda más seleccionada en las chicas de 5º ha sido “funcionario, maestra, empleada...”

En estos datos, no encontramos ningún padre, tanto de los chicos como de las chicas de 5º que sea “encargado del hogar”; y en los chicos de 5º no hay ningún padre “jubilado”.

En cuanto a los resultados de 6º curso, la profesión mayoritaria sigue siendo la de “agricultor”, pero el porcentaje es menor que en el alumnado de 5º.

La segunda profesión por la que más optan es la de “funcionario, militar, maestro, empleado,...”, seguida de negocio propio.

En los porcentajes totales del alumnado se aprecia claramente que el oficio de “agricultor, albañil, camionero,...” es por más escogido. Y el número de “jubilados” es muy bajo, sólo el 1% entre los padres de los chicos y el 3,5% en el de las chicas. También presenta un nivel bajo la población en paro que es menor al 7%.

Ítem I.2.2.- Profesión de la madre

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agricultora,...	6	14,0	1	2,1	3	5,7	4	10,5	9	9,4	5	6,9
Encargada del hogar	12	27,9	16	33,3	17	32,1	12	31,6	29	30,2	28	32,6
Funcionaria,...	11	25,6	14	29,2	15	28,3	11	28,9	26	27,1	25	29,1
Profesiones liberales	0	0,0	2	4,2	1	1,9	1	2,6	1	1,0	3	3,5
Jubilada	0	0,0	0	0,0	2	3,8	0	0,0	2	2,1	0	0,0
En paro	2	4,7	2	4,2	0	0,0	1	2,6	2	2,1	3	3,5
Negocio propio	7	16,3	4	8,3	5	9,4	4	10,5	12	12,5	8	9,3
Otros	5	11,6	9	18,8	10	18,9	5	13,2	15	15,6	14	16,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

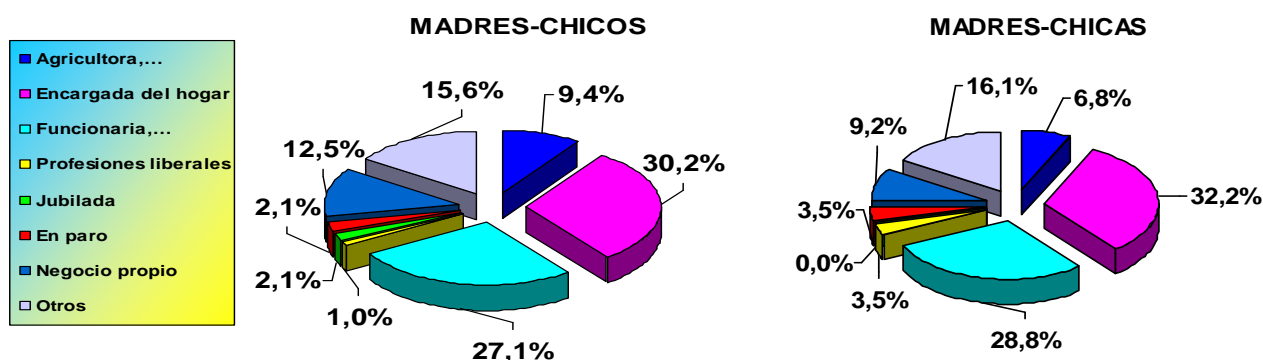


Tabla y Gráfico del ÍTEM I.2.2.: Edad de la madre

A diferencia de los padres, en las madres el empleo por el que más optan es el de “encargada del hogar” y de “funcionaria, maestra, empleada...”, con unos porcentajes aproximados al 30%, tanto en chicas y chicos como en 5º y 6º curso. En las madres del alumnado de 6º curso solo hay una que está en “paro”. Los chicos al igual que las chicas manifiestan que no tienen a sus madres “jubiladas”, excepto dos chicos de 6º curso que confirman que sus

madres si lo están. A la “agricultura,...” se dedican un 9,4% las madres de los chicos y un 6,8% las madres de las chicas.

Ítem I.2.3.- Totales profesión del padre y de la madre

	PROFESIÓN											
	Padres				Madres				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Padres		Madres	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agricultor/a,...	50	52,1	42	48,8	9	9,4	5	6,9	92	50,6	14	7,7
Encargado/a del hogar	0	0,0	1	1,2	29	30,2	28	32,6	1	0,6	57	31,3
Funcionario/a,...	11	11,5	13	15,1	26	27,1	25	29,1	24	13,2	51	28,0
Profesiones liberales	6	6,2	4	4,7	1	1,0	3	3,5	10	5,5	4	2,2
Jubilado/a	1	1,0	3	3,5	2	2,1	0	0,0	4	2,2	2	1,1
En paro	6	6,2	6	6,9	2	2,1	3	3,5	12	6,6	5	2,7
Negocio propio	12	12,5	8	9,3	12	12,5	8	9,3	20	10,9	20	11,0
Otros	10	10,5	9	10,5	15	15,6	14	16,3	19	10,4	29	16,0
Totales	96	100,0	86	100,0	96	100,0	86	100,0	182	100,0	182	100,0

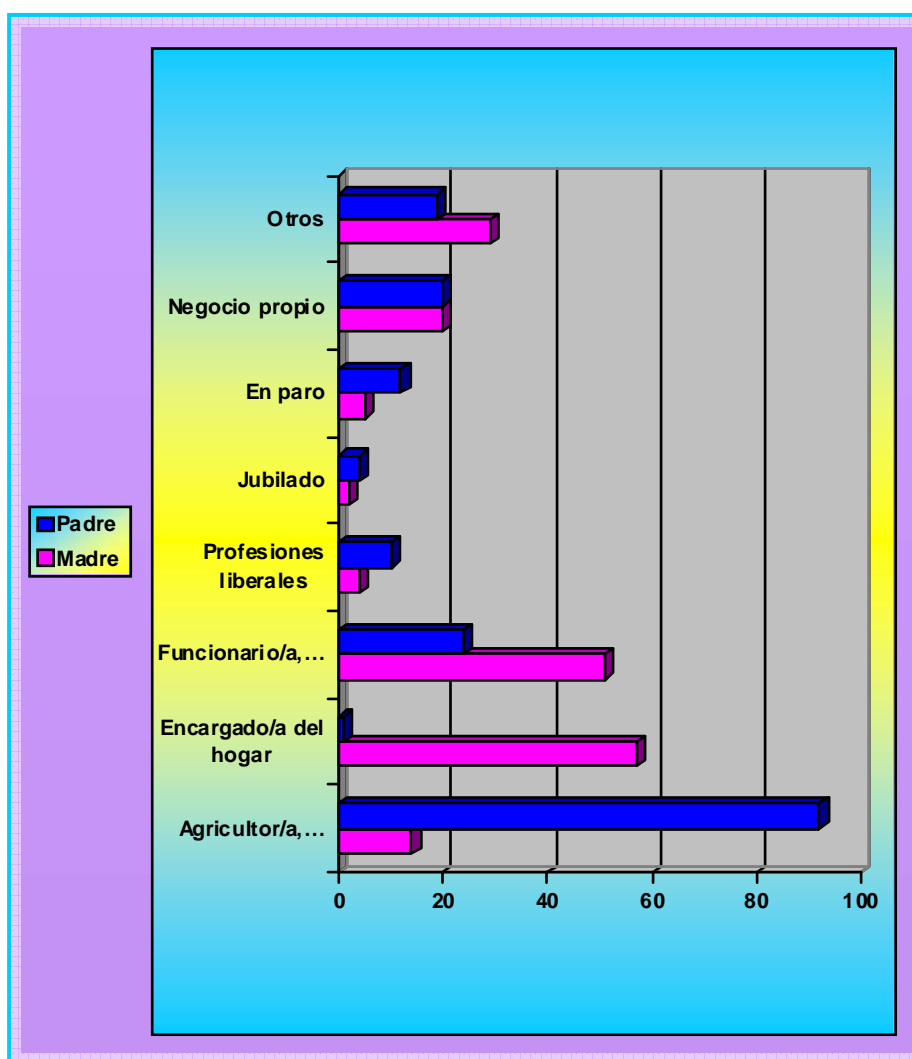


Tabla y Gráfico del ÍTEM I.2.3.: Totales profesión del padre y de la madre.

Hay que resaltar en la ocupación laboral el bajo porcentaje de padres y madres del alumnado que están “*jubilados*”, de hecho solo hay seis en total. Lo que indica que los padres y madres de este alumnado no son mayores y están en edad de trabajar.

Como podemos ver en la gráfica anterior, la profesión más atribuida a los padres es la de “*agricultor, albañil, camionero,...*” mientras que las madres son “*encargadas del hogar*” y “*funcionarias, maestras, empleadas...*”. Comentar, como dato curioso, que solo el 0,6% de los padres trabajan como “*encargados del hogar*”, o sea realizando un recuento da un total de 1.

La mayoría del alumnado que elige la opción “*otros*”, normalmente desconoce la ocupación de su padre y madre.

Ítem I.2.3.- Actividad deportiva de las personas de su entorno

Actividad deportiva de las personas de su entorno	Padre		Madre		Hermano/a		Amigo/a	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	36	19,2	44	24,2	18	11,5	2	1,1
Alguna vez al mes	69	38,5	56	30,8	18	11,0	7	3,8
Una o dos veces a la semana	47	25,8	39	21,4	49	28,6	34	18,7
Más de dos veces a la semana	30	16,5	43	23,6	86	48,9	139	76,4
Totales	182	100,0	182	100,0	171	100,0	182	100,0

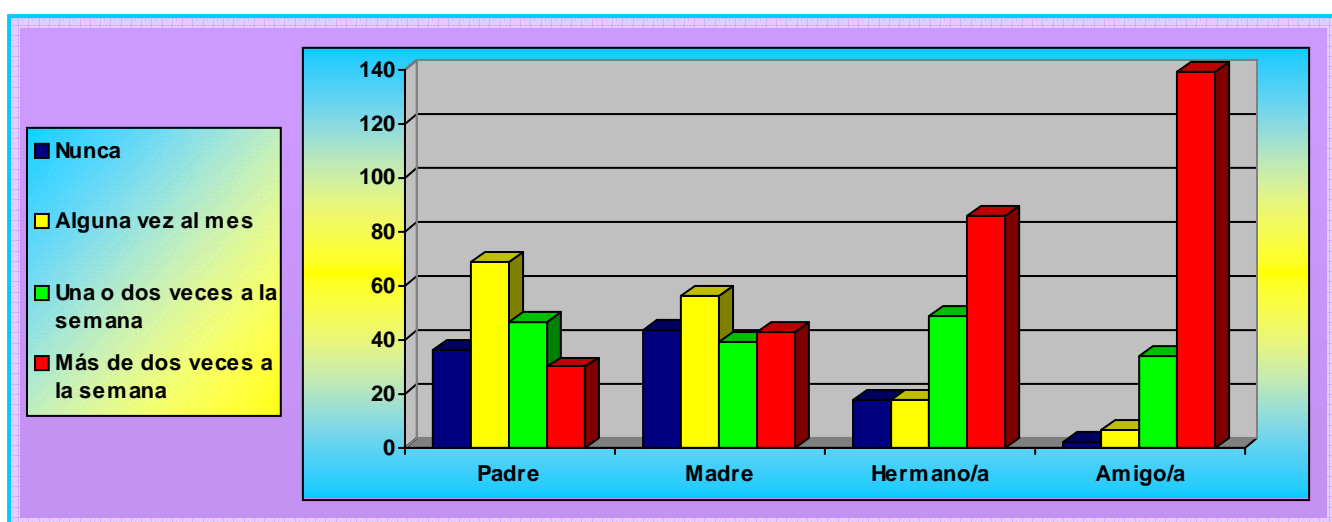


Tabla y Gráfica del Ítem I.2.3.- Actividad deportiva de las personas de su entorno

En general, el entorno del alumnado tiene la siguiente tendencia porcentual:

El 19,2% de los padres y el 24,2% de las madres no hacen actividad deportiva; y realizan alguna vez al mes el 38,5% de los padres y el 30,8% de las madres. Esto nos indica que más de un 50% de los padres y madres no hacen actividad deportiva habitualmente. Lo que nos hace plantearnos la idea que la influencia que tendrán en sus hijos e hijas en el desarrollo de unos hábitos deportivos no será precisamente positiva. Solo el 16,5% de los padres y el 23,6% de las madres hacen actividad deportiva más de dos veces a la semana.

Las cifras de práctica de actividad física mejoran en hermanos/as y amigos/as. En los primeros estiman que casi el 50% de ellos realizan actividad deportiva más de dos veces a la semana. Y en cuanto a amigos/as consideran que más de 75% desarrollan actividad deportiva más de dos veces a la semana; y el 1,1% no hace actividad física nunca.

García Ferrando (2005:61) nos alude a que cuando el padre y la madre tienen una cultura de desarrollo de actividad física, los infantes se encuentran reforzados en la influencia hacia el desarrollo de esa práctica deportiva.

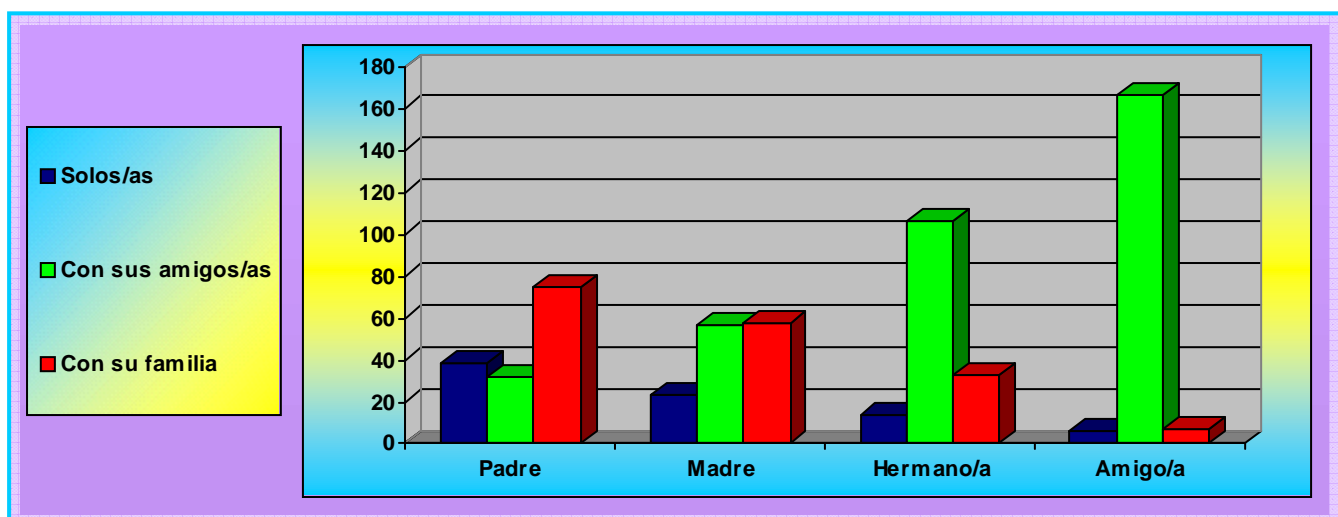
Las cifras que nosotros recogemos quedan muy lejos de los datos ofrecidos por el informe "*Manteniendo Australia en forma*", en el que Bull y cols. (2004) nos expone que la población australiana que hace deporte de forma regular, en edad adulta, es del 60% entre los hombre y 50% entre las mujeres.

Moreno y Rodríguez (2003) nos indican, dentro del análisis del deporte que practica la muestra y el entorno, que el porcentaje de los padres que practican alguna actividad son el 28,4% y el porcentaje de hermanos/as que practican algún deporte, el 68,6%. Estos datos podrían por similitud aplicarse a este trabajo.

Ítem I.2.4.- ¿Con quién practican actividad deportiva las personas de su entorno?

¿Con quién practican la actividad deportiva las personas de su entorno?	Padre		Madre		Hermano/a		Amigo/a	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Solos/as	39	26,7	23	16,7	14	9,1	6	3,4
Con sus amigos/as	32	21,9	57	41,3	106	69,3	166	92,7
Con su familia	75	51,4	58	42,0	33	21,6	7	3,9
Totales	146	100,0	138	100,0	153	100,0	179	100,0

Tabla del Ítem I.2.4.- ¿Con quién practican actividad deportiva las personas de su entorno?



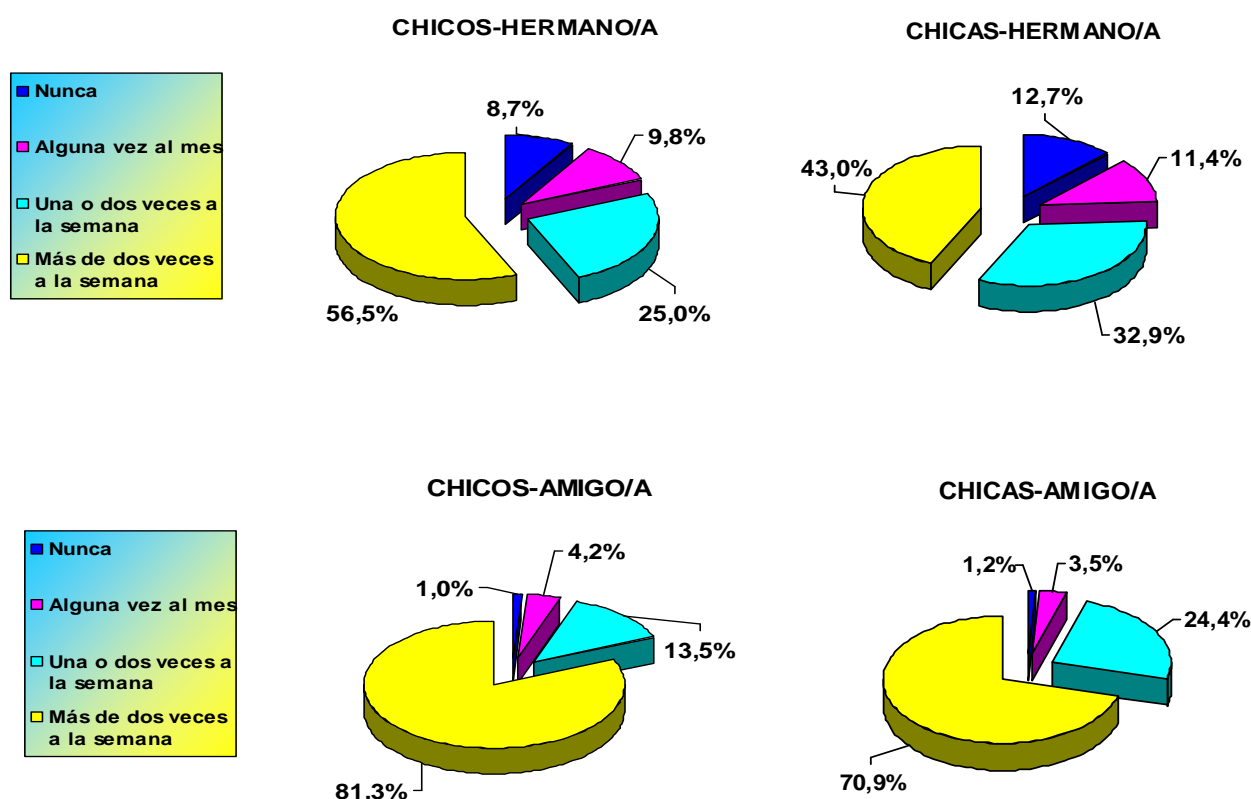
Gráfica del Ítem I.2.4.- ¿Con quién practican actividad deportiva las personas de su entorno?

En la gráfica anterior comprobamos que la práctica de la actividad física los padres la desarrollan más de la mitad de las veces con la familia. Las madres frecuentemente la realizan con la familia o amigos/as, prácticamente con igual porcentaje. Hermanos/as normalmente con amigos/as. Y por último, amigos/as habitualmente con sus amigos/as.

Ítem I.2.5.- Actividad deportiva de su hermano/a y amigo/a

Actividad deportiva de las personas de su entorno	Hermano/a				Amigo/a			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	8	8,7	10	12,7	1	1,0	1	1,2
Alguna vez al mes	9	9,8	9	11,4	4	4,2	3	3,5
Una o dos veces a la semana	23	25	26	32,9	13	13,5	21	24,4
Más de dos veces a la semana	52	56,5	34	43,0	78	81,3	61	70,9
Totales	92	100,0	79	100,0	96	100,0	86	100,0

Tabla del Ítem I.2.5.- ¿Con quién practica el hermano/a y amigo/a la actividad deportiva?



Gráficas del Ítem I.2.5.- ¿Con quién practica el hermano/a y amigo/a la actividad deportiva?

Se puede apreciar que tanto en hermanos/as y amigos/as de los chicos que el porcentaje de actividad deportiva que desarrollan es mayor que en los de las chicas en el apartado “*más de dos veces a la semana*”. Lo que nos indica que hacen habitualmente más actividad deportiva los chicos que las chicas. No obstante, en el tramo de “*una o dos veces a la semana*” son las chicas las que mejoran los porcentajes de los chicos.

Dentro del grupo amigos/as, solamente hay un chico y una chica que no hacen nunca actividad deportiva.

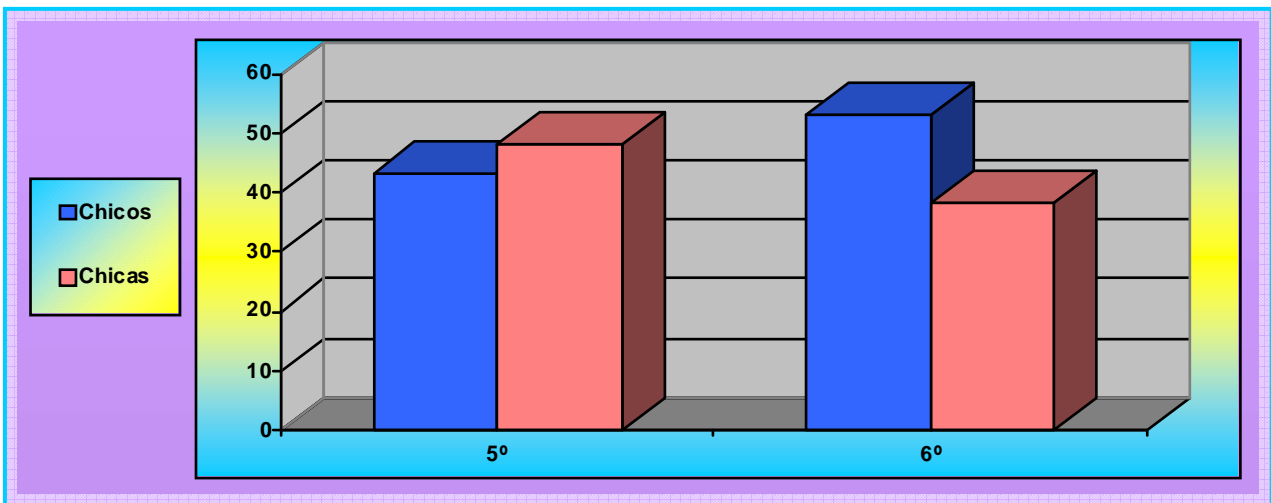
Las influencias positivas en la práctica deportiva en nuestro estudio vienen dadas en hermanos/as y amigos/as. Por lo que deducimos que la mayor influencia que se da sobre el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria viene del grupo de los iguales.

I.3.- PERFIL ESCOLAR

I.3.1.- Curso y género

CURSO- GÉNERO	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ALUMNADO	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

Tabla 1 del ITEM I.3.1.: Curso y género del alumnado



Gráfica 1 del ITEM I.3.1.: Curso y género del alumnado

CURSO	Chicos		Chicas		Totales	
	N	%	N	%	N	%
5°	43	44,8	48	55,8	91	50,0
6°	53	55,2	38	44,2	91	50,0
Totales	96	100,0	86	100,0	182	100,0

Tabla 2 del ITEM I.3.1.: Curso del alumnado

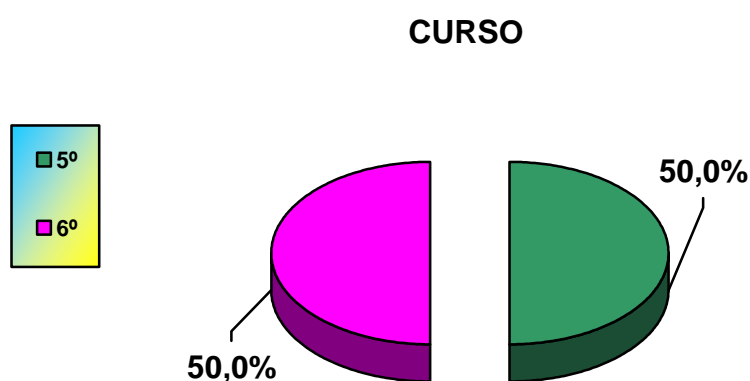


Gráfico 2 del ITEM I.3.1.: Curso del alumnado

Como podemos observar en esta gráfica de proporciones, el alumnado de quinto y sexto curso está igualado. Nos encontramos con 91 sujetos en 5° y 91 en 6°. Lo que nos lleva, a que ambos cursos tengan el 50% del total del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. En 5° curso hay más chicas y en 6° más chicos.

I.3.1.- Poblaciones y centros del alumnado

POBLACIÓN	CENTRO	ALUMNADO TOTAL
CHIRIVEL	C.E.I.P. JERÓNIMA RECHE	19
MARÍA	C.E.I.P. NUESTRA SEÑORA DE LA CABEZA	22
TOPARES	C.P.R. LOS VÉLEZ	5
VÉLEZ BLANCO	C.E.I.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ	29
VÉLEZ RUBIO	C.E.I.P. DOCTOR GUIRAO GEA	42
	C.P.R. DOCTOR SEVERO OCHOA	65
TOTALES		182

Tabla y Gráfico del ITEM I.3.1.: Localidades dónde procede el alumnado

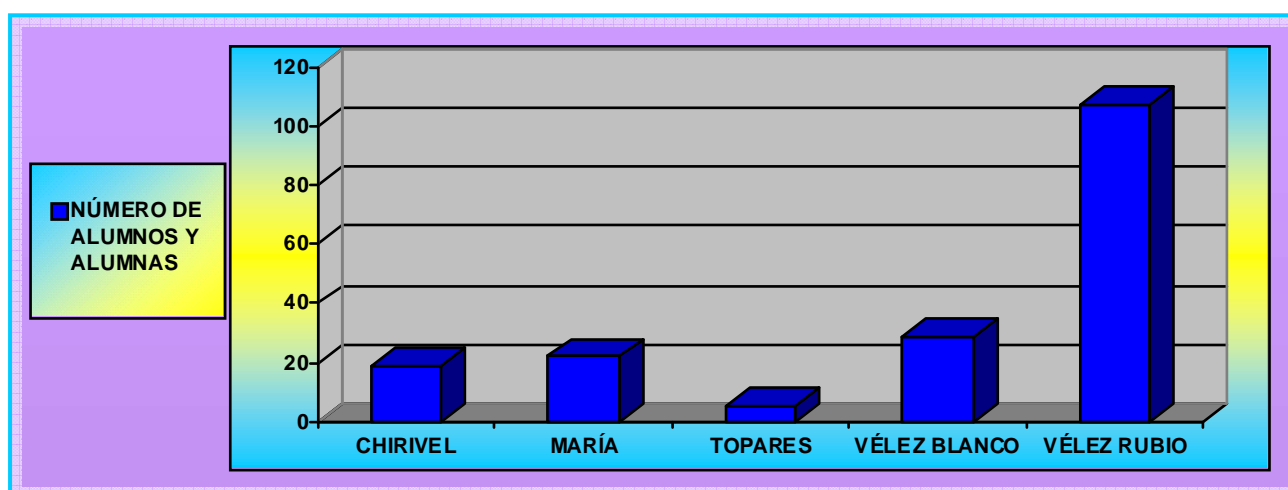


Gráfico del ITEM I.3.1.: Localidades dónde procede el alumnado

Como podemos observar en la tabla y gráfica del Ítem 1.3.1. la mayor parte del alumnado de tercer ciclo lo aporta la localidad de Vélez Rubio, con más del 50% de la población. El resto de localidades de la Comarca de los Vélez tienen un menor número de alumnos y alumnas en tercer ciclo de Educación Primaria. El centro educativo que menos alumnado aporta es C.P.R. Los Vélez, de la localidad de Topares (pedanía de Vélez Blanco), que contribuye con 5 personas.

I.3.2.- Distribución del alumnado por centros

CENTROS EDUCATIVOS	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C.E.I.P. JERÓNIMA RECHE	3	7,0	6	12,5	7	13,2	3	7,9	10	10,4	9	10,4
C.E.I.P. NUESTRA SRA. DE LA CABEZA	6	14,0	5	10,4	4	7,5	7	18,4	10	10,4	12	14,0
C.P.R. LOS VÉLEZ	2	4,6	2	4,2	1	1,9	0	0,0	3	3,1	2	2,3
C.E.I.P. CASTILLO DE LOS VÉLEZ	7	16,3	8	16,7	11	20,8	3	7,9	18	18,8	11	12,8
C.E.I.P. DOCTOR GUIRAO GEA	12	27,9	11	22,9	8	15,1	11	28,9	20	20,8	22	25,6
C.E.PR. DOCTOR SEVERO OCHOA	13	30,2	16	33,3	22	41,5	14	36,9	35	36,5	30	34,9
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

Tabla del ITEM I.3.2.- Distribución del alumnado por género y curso

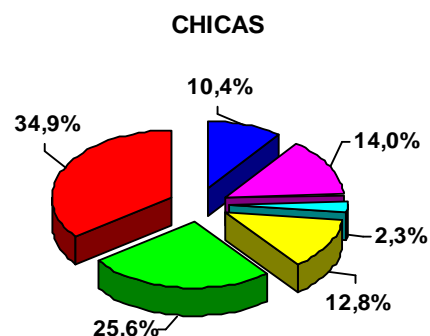
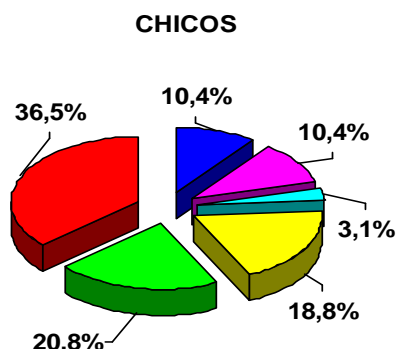
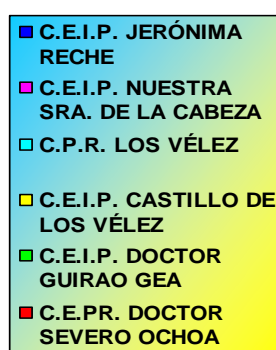
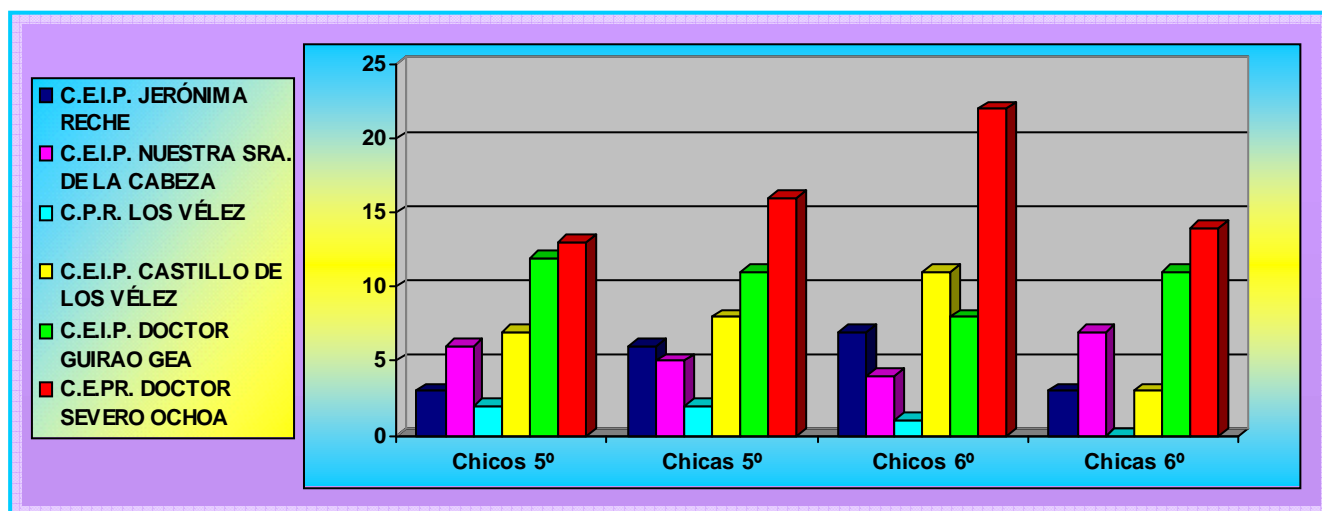


Tabla y Gráficos del ITEM I.3.2.- Distribución del alumnado por género y curso

De modo general, podemos observar que el centro que más alumnado ofrece al estudio por curso y género es el C.E.PR. Doctor Severo Ochoa.

En 5º curso comprobamos que hay mayor número de alumnas en los siguientes centros: C.E.PR. Doctor Severo Ochoa, C.E.I.P. Castillo de los Vélez y en el C.E.I.P. Jerónima Reche. No obstante, en 6º curso predomina los alumnos en los centros: C.E.PR. Doctor Severo Ochoa, C.E.I.P. Castillo de los Vélez y en el C.E.I.P. Jerónima Reche. Como dato curioso, justamente hay más niños en 6º en los mismos centros en los que hay más niñas en 5º.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ÍTEM II.1: Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	1	2,1	1	1,9	0	0,0	1	1,0	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	2	3,8	1	2,6	2	2,1	1	1,2
Muy poco de acuerdo	2	4,7	0	0,0	2	3,8	0	0,0	4	4,2	0	0,0
Un poco de acuerdo	0	0,0	4	8,3	4	7,5	3	7,9	4	4,2	7	8,1
Bastante de acuerdo	7	16,3	7	14,6	13	24,5	12	31,6	20	20,8	19	22,1
Totalmente de acuerdo	34	79,1	36	75,0	31	58,5	22	57,9	65	67,7	58	67,4
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

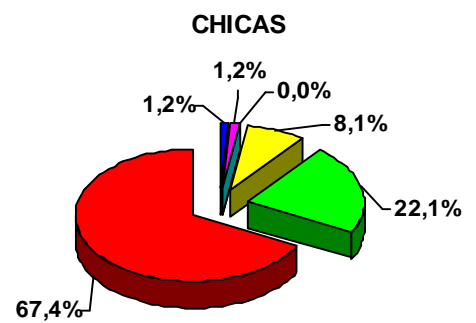
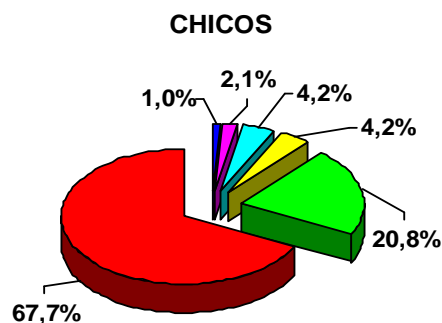
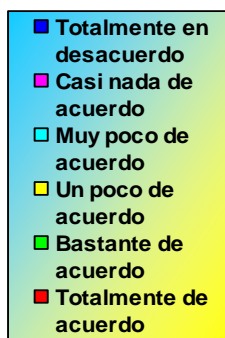
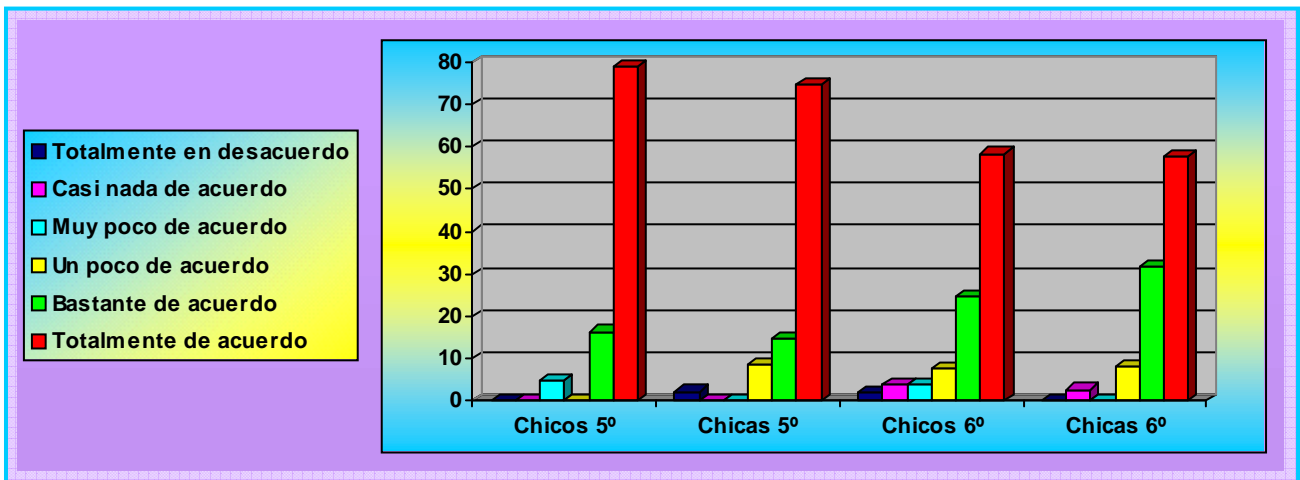


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.1: Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan

Como podemos apreciar en la tabla y en las gráficas, la respuesta mayoritaria recae en la alternativa “*totalmente de acuerdo*”, presentando las cotas más elevadas entre el alumnado de 5º de primaria (79,1% en los chicos y 75% en las chicas), encontrando un comportamiento similar en el alumnado de 6º, aunque con porcentajes algo más reducidos (58,5% en los chicos y 57,9% en las chicas). Asimismo, apreciamos que las opciones de respuesta negativas (“*totalmente en desacuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*” y “*muy poco de acuerdo*”) representan porcentajes muy bajos de la muestra encuestada, tal es así que, tanto en chicos en chicas, en ninguno de los casos supera el 8% de porcentaje acumulado, siendo inferior el dato entre el colectivo femenino (2,1% en aquéllas que cursan 5º y 2,6% en las alumnas de 6º).

No existen diferencias significativas ni por género ni por nivel educativo, en el test de Chi-cuadrado.

De análisis de los datos, podemos interpretar el alto grado de aceptación que tienen los contenidos impartidos en la asignatura de Educación Física entre el colectivo encuestado, puesto un porcentaje mayoritario de éstos se decanta por alternativas positivas, al plantearles si les gusta y les resultan motivantes los juegos, deportes y ejercicios que realizan en las clases.

En este sentido, nos identificándonos con la afirmación de García Ferrando (1993: 143) al establecer que “*si queremos que la actividad física tenga influencia en los jóvenes... no debemos convertir las clases de Educación Física en un lugar de aburrida disciplina corporal, sino de una fuente de motivaciones positivas hacia la cultura física*”.

Los datos que se desprenden de este ítem, ponen de manifiesto que la asignatura de Educación Física tiene una gran aceptación entre el alumnado, coincidiendo dichos datos con diferentes estudios de reciente actualidad, entre los que destacamos para la etapa de Educación Primaria el desarrollado por Palenzuela (2010) en su investigación llevada a cabo con alumnos cordobeses de 6º de Primaria y en la etapa de Secundaria, la investigación de Fuentes (2011) desarrollada en la localidad de Jerez de la Frontera (Cádiz) con alumnado de 1º y 2º de ESO. En ambos estudios concluyen que más del 75% del alumnado se encuentran a gusto y satisfechos en sus clases de Educación Física, siendo esta asignatura una de sus preferidas.

ÍTEM II.2: Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	27	62,8	32	66,7	32	60,4	18	47,4	59	61,5	50	58,1
Casi nada de acuerdo	5	11,6	6	12,5	7	13,2	7	18,4	12	12,5	13	15,1
Muy poco de acuerdo	4	9,3	1	2,1	7	13,2	6	15,8	11	11,5	7	8,1
Un poco de acuerdo	2	4,7	5	10,4	5	9,4	4	10,5	7	7,3	9	10,5
Bastante de acuerdo	0	0,0	1	2,1	1	1,9	1	2,6	1	1,0	2	2,3
Totalmente de acuerdo	5	11,6	3	6,3	1	1,9	2	5,3	6	6,3	5	5,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

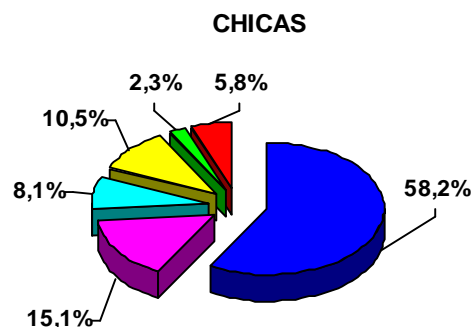
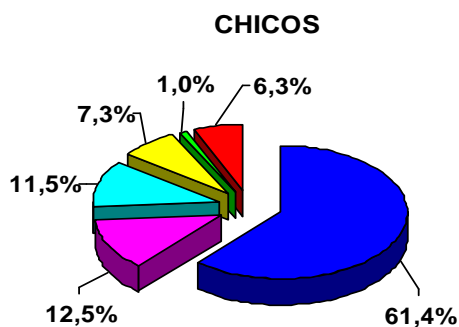
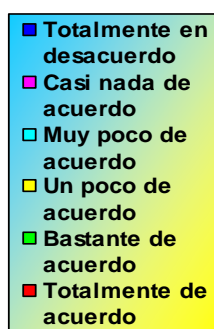
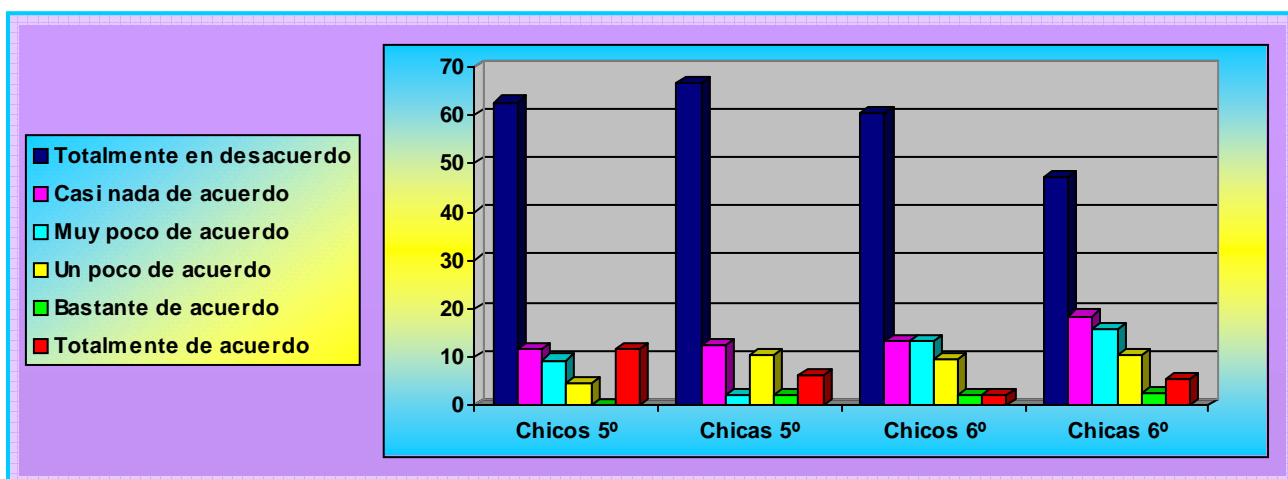


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.2: Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física

Al analizar el diagrama de barras, se puede observar claramente que la opción de respuesta que destaca sobre las demás es la de *“totalmente en desacuerdo”*, presentando porcentajes superiores al 60% en todos los casos, excepto en el colectivo femenino que estudia 6° de Educación Primaria (47,4%). En relación al resto de opciones, la intensidad de respuesta ronda el 10%, en ambos géneros, tanto entre el alumnado de 5° como en 6° curso.

Atendiendo a las diferencias encontradas por género, apreciamos un comportamiento similar entre las respuestas dadas por el alumnado encuestado, aunque nos gustaría destacar que el 6,3% de los chicos manifiesta estar *“totalmente de acuerdo”* con lo planteado, mientras en las chicas lo hacen el 5,8%. Además, comentar que el porcentaje acumulado de las alternativas de respuesta negativas (*“totalmente en desacuerdo”*, *“casi nada de acuerdo”* y *“muy poco de acuerdo”*) en ambos géneros superan porcentajes del 80% (86,5% en los chicos y 81,3% en las chicas).

Al analizar las diferencias encontradas por nivel educativo, nos gustaría destacar dos aspectos, por un lado, un 11,6% de los chicos que cursan 5° de Primaria manifiestan estar *“totalmente de acuerdo”* con lo planteado en este ítem, mientras que el porcentaje de estudiantes de 6° que se inclinan por esta alternativa es significativamente inferior (1,9%). Por otro lado, un porcentaje del 66,7% de alumnas de 5°, manifiestan estar *“totalmente en desacuerdo”* frente al 47,4% que se decantan por esta misma opción entre las jóvenes estudiantes de 6° de Primaria. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por curso, ni por género.

Dicho esto, podemos interpretar de modo genérico, que tanto chicos como chicas consideran que no reciben demasiadas clases de teoría en la asignatura de Educación Física a lo largo del curso.

Coincidimos con Saínz de la Torre (2003), en relación a la importancia de la impartición de contenidos teóricos, tanto en clases de Educación Física, como en el ámbito del entrenamiento deportivo, al postular que *“lo que se comprende se acepta más fácilmente y permite movilizar con mayor energía la voluntad”* y *“lo que no se puede explicar con palabras se comprende mal y se ejecuta deficitariamente”*. En la misma línea, Díaz y Sánchez (2004) establecen que la unión entre teoría y práctica es fundamental: *“si olvidamos la teoría, se corre el riesgo de ser meros ejecutores de órdenes y poco se puede innovar sin una teoría que sustente una práctica ordenada y con unos objetivos bien definidos”*.

ÍTEM II.3: En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	3	5,7	1	2,6	3	3,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	1	2,1	2	3,8	0	0,0	2	2,1	1	1,2
Muy poco de acuerdo	3	7,0	2	4,2	4	7,5	1	2,6	7	7,3	3	3,5
Un poco de acuerdo	7	16,3	7	14,6	9	17,0	5	13,2	16	16,7	12	14,0
Bastante de acuerdo	4	9,3	8	16,7	5	9,4	7	18,4	9	9,4	15	17,4
Totalmente de acuerdo	29	67,4	30	62,5	30	56,6	24	63,2	59	61,5	54	62,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

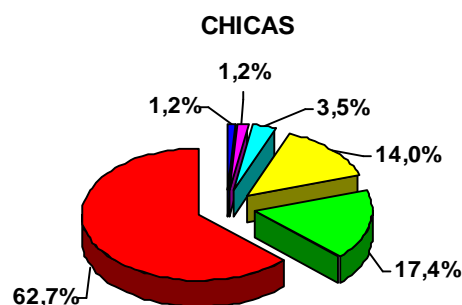
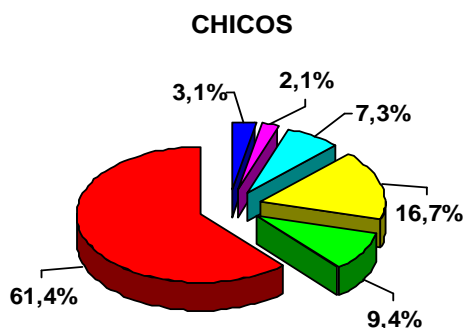
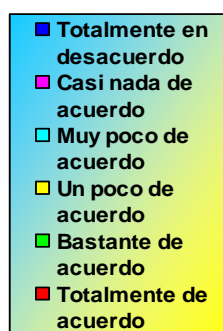
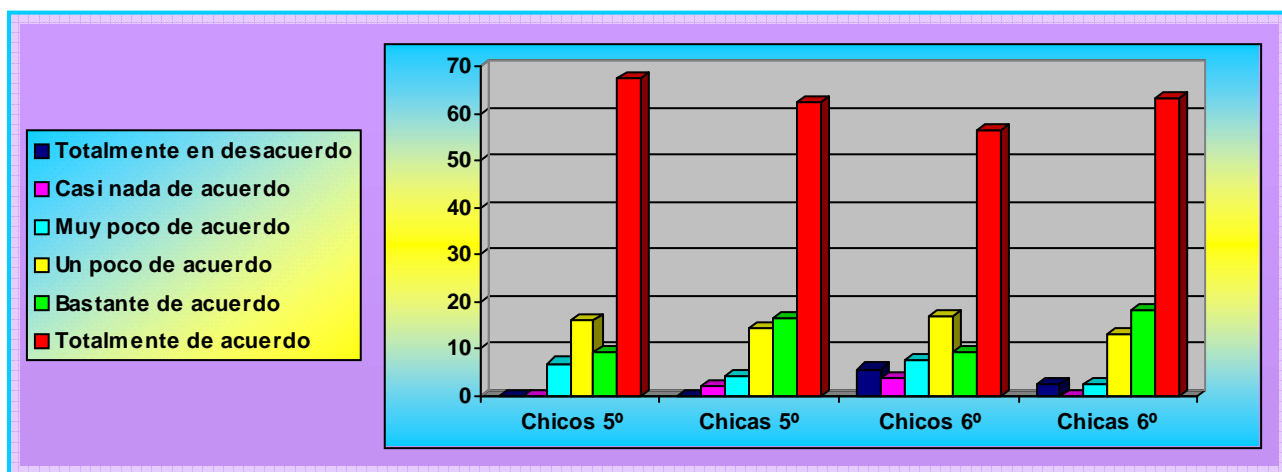


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.3: En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco

En este ítem observamos un comportamiento similar a los anteriores, donde una de las opciones de respuesta destaca sobre las demás, en este caso, la opción de respuesta más elegida es la de “*totalmente de acuerdo*” apreciando porcentajes próximos al 60% en todos los casos. Entre éstos, el mayor porcentaje recae en los chicos que estudian 5º de Educación Primaria, mientras el más reducido lo encontramos entre el alumnado del mismo género que cursa sus estudios en 6º curso.

Los datos que se desprenden del análisis de este ítem, ponen de manifiesto que tanto chicos como chicas de ambos cursos, consideran favorablemente que en sus clases de Educación Física aprenden nuevos juegos y deportes que desconocían, este hecho se pone claramente de manifiesto al sumar los porcentajes acumulados de respuesta entre las opciones positivas (“*un poco de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”), siendo para las chicas del 94,2% y en el caso de los chicos, un porcentaje inferior del 87,6%.

En relación a las diferencias apreciadas por género, la única opción de respuesta que presenta diferencias a destacar es la de “*bastante de acuerdo*” ya que es contestado por el 9,4% de los chicos, mientras las chicas lo hacen en un 17,4%. Al mismo tiempo, conviene destacar que el 3,1% de los chicos manifiestan estar “*totalmente en desacuerdo*” con lo planteado en el ítem, frente al 1,2% de las chicas. Al analizar los datos en el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

En este sentido, interpretamos que como profesionales de la Educación Física consideramos fundamental innovar en nuestras clases, hay que hacerlo constantemente, día a día, ya que por el contrario, el hacer siempre lo mismo podría convertirse en algo negativo para nuestro alumnado. En esta misma dirección se manifiesta Carbonell (2001:32), al considerar que “*hacer siempre lo mismo, manteniendo rutinas, es hacer marcha atrás*”. “*La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes*”. (Carbonell, 2001:19).

Así pues, coincidimos con Fernández Sánchez (2005) cuando establece que se deben de dar “*contenidos relevantes, que despierten el interés de los alumnos, que sean nuevos, que interesen, para que puedan estar motivados*”.

ÍTEM II.4: En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	6	14,0	6	12,5	7	13,2	1	2,6	13	13,5	7	8,1
Casi nada de acuerdo	4	9,3	2	4,2	6	11,3	2	5,3	10	10,4	4	4,7
Muy poco de acuerdo	1	2,3	6	12,5	9	17,0	9	23,7	10	10,4	15	17,4
Un poco de acuerdo	9	20,9	10	20,8	11	20,8	14	36,8	20	20,8	24	27,9
Bastante de acuerdo	10	23,3	9	18,8	12	22,6	7	18,4	22	22,9	16	18,6
Totalmente de acuerdo	13	30,2	15	31,3	8	15,1	5	13,2	21	21,9	20	23,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

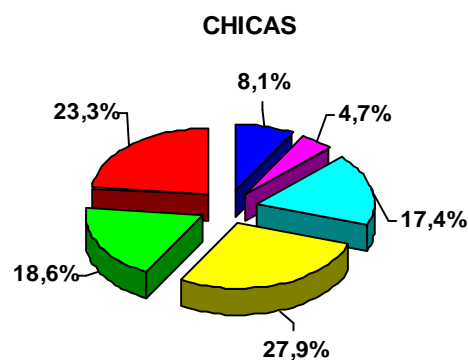
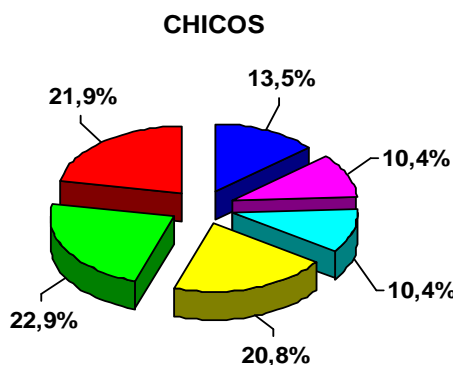
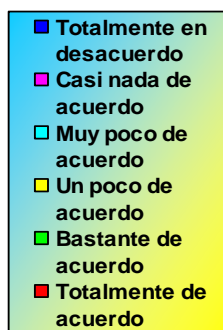
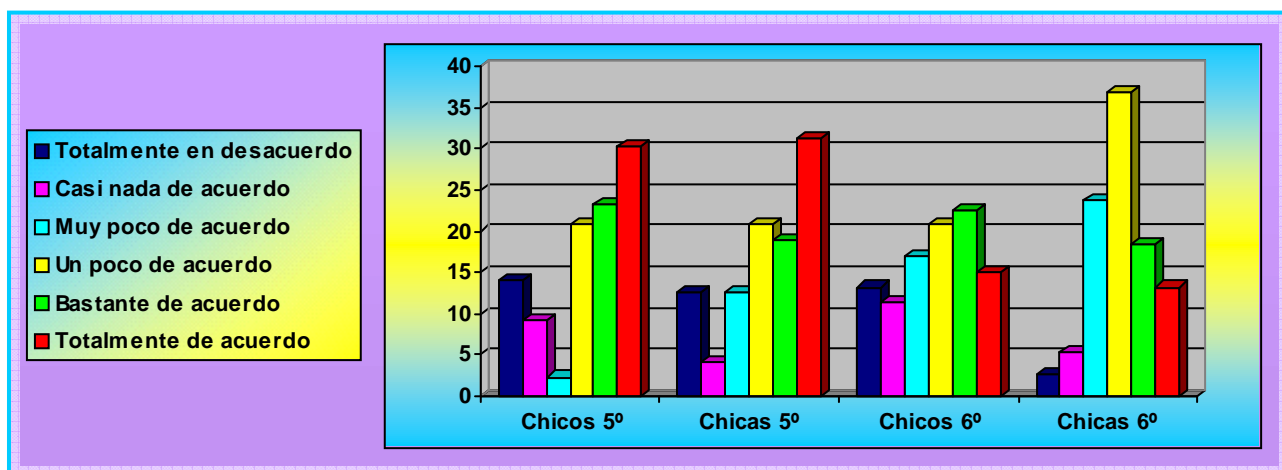


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.4: En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física

Nuestro propósito en este ítem, es indagar sobre la influencia de las clases de Educación Física sobre los niveles de práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre del alumnado de nuestra muestra. En este caso, podemos comprobar, que los porcentajes se encuentran distribuidos entre las diferentes alternativas de respuesta. Este hecho, se puede observar claramente en el diagrama de barras, donde la distribución de sus respuestas son similares, siendo las opciones “*totalmente en desacuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” las que menos intensidad presentan tanto en chicos como en chicas de ambos cursos, nunca superando el valor del 15%, llegando a representar valores próximos al 5% en el caso de las chicas de 6° de Educación Primaria. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,032.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,232(a)	5	,032
Razón de verosimilitudes	12,540	5	,028
Asociación lineal por lineal	2,340	1	,126
N de casos válidos	182		

En el caso de los chicos, el porcentaje mayoritario de respuesta se concentra en la opción “*bastante de acuerdo*”, con un 22,9%, seguido muy de cerca de “*totalmente de acuerdo*” con un 21,9%. En las chicas, la mayor intensidad se concentra en la opción “*un poco de acuerdo*” con un porcentaje del 27,9%, seguido del 23,3% que manifiestan estar “*totalmente de acuerdo*” con lo planteado en este ítem. Los porcentajes acumulados de respuestas negativas (“*totalmente en desacuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*” y “*muy poco de acuerdo*”) en ambos géneros, alcanzan valores próximos al 30%, concretamente el 34,3% y el 30,3%, de los chicos y las chicas respectivamente.

Analizados los datos, podemos interpretar que casi dos tercios de nuestra muestra, consideran que lo aprendido en las clases de Educación Física influye en su motivación, en relación a su ocupación del tiempo de ocio practicando actividades físico deportivas.

Nuestros datos no coinciden con lo establecido por Moreno, Martínez y Alonso (2006) al postular que los adolescentes sienten una paulatina desmotivación por la Educación Física escolar y consecuentemente hacia la participación en actividades físico-deportivas extraescolares y adherencia a programas deportivos, lo que conlleva a un crecimiento de los índices de abandono durante la población adulta.

ÍTEM II.5: Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	2	3,8	1	2,6	2	2,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	2	4,2	1	1,9	1	2,6	1	1,0	3	3,5
Muy poco de acuerdo	1	2,3	2	4,2	3	5,7	0	0,0	4	4,2	2	2,3
Un poco de acuerdo	3	7,0	3	6,3	6	11,3	2	5,3	9	9,4	5	5,8
Bastante de acuerdo	10	23,3	11	22,9	5	9,4	3	7,9	15	15,6	14	16,3
Totalmente de acuerdo	29	67,4	30	62,5	36	67,9	31	81,6	65	67,7	61	70,9
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

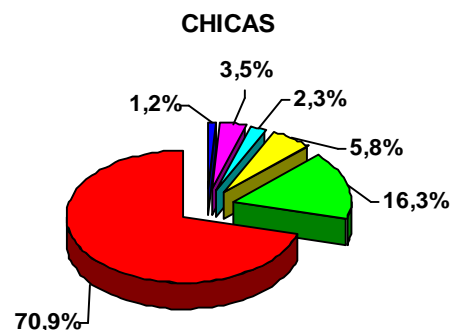
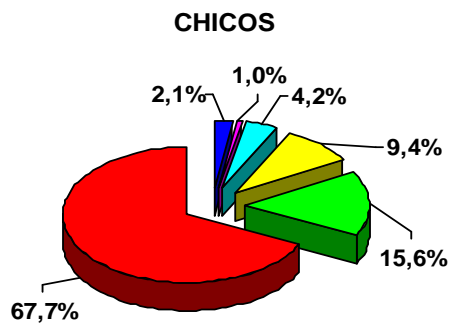
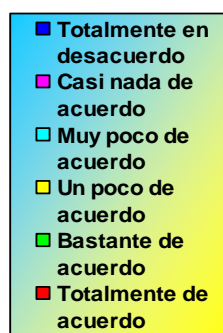
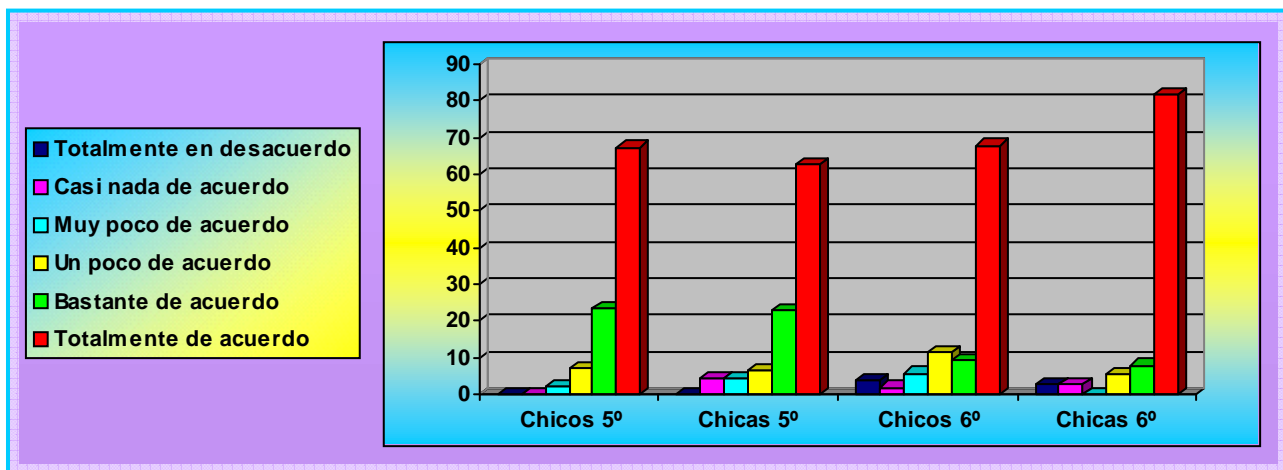


Tabla y Gráficas del ÍTEM 5: Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as

Tal y como podemos observar de forma clara en las gráficas, la opción de respuesta que predomina entre las demás es la de “*totalmente de acuerdo*”, presentando en todos los grupos analizados porcentajes superiores al 60%. La mayor intensidad recae en el grupo de chicas que cursa sus estudios en 6º curso (81,6%), seguido de los chicos del mismo nivel (67,9%), posteriormente las chicas de 5º (67,4%) y por último las chicas de 5º (62,5%).

Atendiendo a las diferencias observadas por nivel, destacamos que entre los alumnos que asisten a 5º curso, la opción “*bastante de acuerdo*” representa valores del 23,3% y 22,9% en chicos y chicas respectivamente, mientras que en los aquéllos que cursan 6º curso los porcentajes que recaen en esta misma alternativa son muy inferiores (9,4% en los chicos y 7,9% en las chicas).

Por género, existen pocas diferencias a destacar, aunque las chicas parecen considerar de una forma más acentuada el hecho de recibir mayor atención y preocupación por el profesorado de la asignatura de Educación Física, tal es así que un 87,2% de las éstas contestan estar “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” con este hecho, mientras que los chicos lo hacen en un 83,3%. Asimismo, los porcentajes acumulados de las alternativas de respuesta centrales “*muy poco de acuerdo*” y “*un poco de acuerdo*” presentan mayor frecuencia entre el colectivo masculino (13,6%) que entre el femenino (8,1%). No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

A la vista de los datos, podemos interpretar que la gran mayoría del alumnado que conforma nuestra muestra, piensa que sus profesores y profesoras de Educación Física se interesan por ellos, se preocupan y le prestan atención, imaginando que lo hacen tanto en las horas de clase como fuera de ellas.

En este sentido, Del Villar (1993) establece un listado de preocupaciones en el profesor de EF, en relación con su práctica en el aula, siendo una de ellas, dentro de la propia intervención didáctica, la comunicación profesor-alumno en cuanto a la presentación de las tareas y el feedback. Asimismo, para Medina Casaubón (1995), el control y la disciplina se convierten en las principales preocupaciones de éstos. Además para Gallego (1990) “*la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores principiantes*” (Sáenz López, Ibáñez y Giménez Fuentes Guerra, 1999).

ÍTEM II.6: Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Casi nada de acuerdo	0	0,0	1	2,1	1	1,9	2	5,3	1	1,0	3	3,5
Muy poco de acuerdo	3	7,0	1	2,1	3	5,7	2	5,3	6	6,3	3	3,5
Un poco de acuerdo	3	7,0	1	2,1	5	9,4	0	0,0	8	8,3	1	1,2
Bastante de acuerdo	5	11,6	4	8,3	7	13,2	5	13,2	12	12,5	9	10,5
Totalmente de acuerdo	32	74,4	41	85,4	37	69,8	29	76,3	69	71,9	70	81,4
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

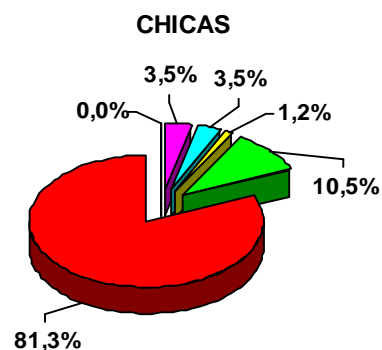
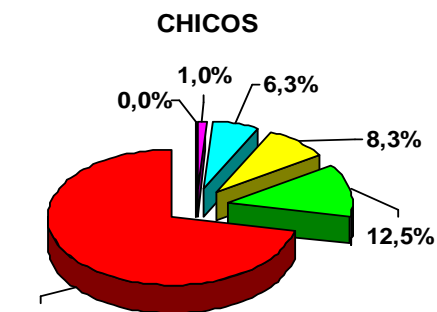
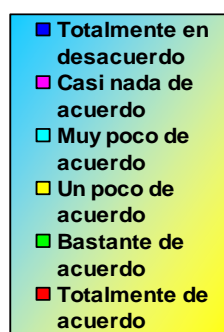
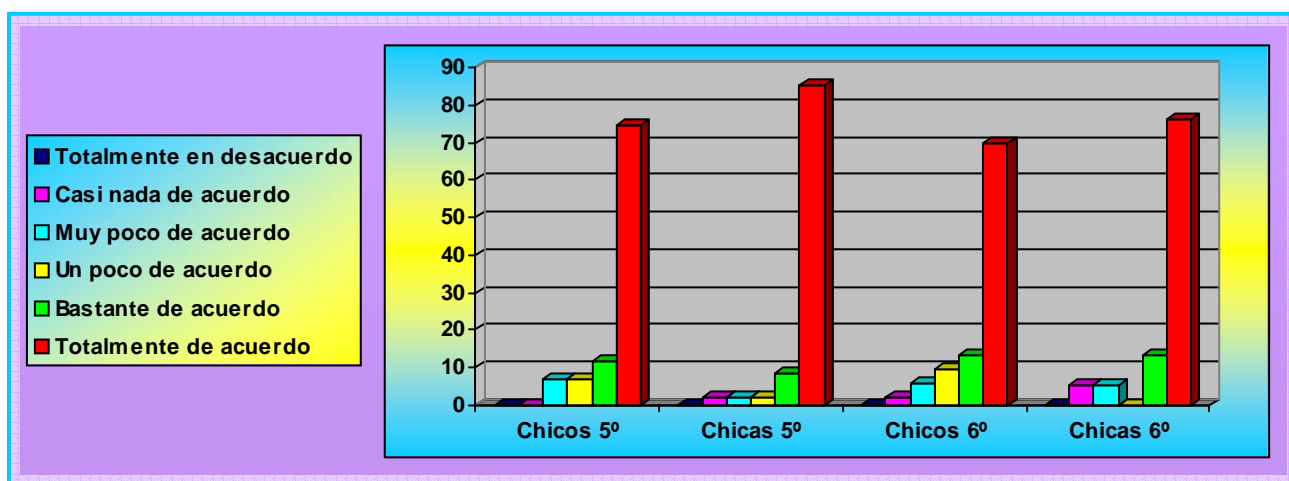


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.6: Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física

Con respecto al Ítem 6, cuando preguntamos al alumnado de la muestra sobre si les resulta fácil la comunicación con sus profesores/as de Educación Física, podemos observar que las respuestas son de forma muy clara mayoritariamente positivas, encontrándose valores muy elevados en la opción *“totalmente de acuerdo”*. Así, los chicos de 5º responden con un 74,4% la opción 6 (*“totalmente de acuerdo”*) y con un 11,6% la opción 5 (*“bastante de acuerdo”*), de tal manera que si sumamos los valores de ambas opciones, obtenemos un 86%. Las chicas de 5º responden *“totalmente de acuerdo”* un 85,4% y *“bastante de acuerdo”* un 8,3%. Los chicos de 6º responde en un 69,8% estar *“totalmente de acuerdo”* y un 13,2% *“bastante de acuerdo”* mientras que las chicas responden un 76,3% la opción 6 y 13,2% la opción 5. Comprobamos que los valores de la opción de respuesta *“totalmente de acuerdo”* es mayor siempre en las chicas que en los chicos y mayor en los alumnos/as de 5º curso que en los de 6º curso.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Entre otros aspectos Gutiérrez y Pilsa (2006) señala la importancia de la metodología utilizada en clase por parte de los profesores de Educación Física, el tipo de modelo de rol aportado y con mayor incidencia se centra en la calidad de las interacciones con sus alumnos/as. Este autor señala que los profesores que proporcionan a los alumnos/as oportunidades para tomar decisiones, obtuvieron mejores resultados en cuanto a las actitudes favorables hacia la Educación Física que aquellos profesores cuyos métodos de instrucción no permitían a los alumnos tomar decisiones. De todo esto podemos destacar la importancia de tener una buena comunicación y relación con el profesor hace que los alumnos desarrollen actitudes positivas hacia la asignatura y hacia la práctica de actividad física.

Estudios más recientes tratan de relacionar el tema de la disciplina en clase con la comunicación entre alumno y profesor, señalando que es importante no sólo por el bien que puede proporcionar, sino también por el daño que puede producir una disciplina inapropiada, puesto que los alumnos que perciben una disciplina razonada se comportan de forma menos disruptiva y más responsable que quienes interpretan que sus profesores aplican una disciplina más coercitiva, ausente de razones o cargada de indiferencia. A su vez, si perciben una disciplina razonada, también ellos encontrarán razones para ser disciplinados en clase, lo cual irá en favor de un desarrollo personal más positivo (Gutiérrez y López, 2011).

ÍTEM II.7: Las explicaciones de mi profesora/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	7,0	0	0,0	1	1,9	1	2,6	4	4,2	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Muy poco de acuerdo	0	0,0	5	10,4	2	3,8	0	0,0	2	2,1	5	5,8
Un poco de acuerdo	1	2,3	1	2,1	7	13,2	3	7,9	8	8,3	4	4,7
Bastante de acuerdo	12	27,9	8	16,7	10	18,9	6	15,8	22	22,9	14	16,3
Totalmente de acuerdo	27	62,8	34	70,8	32	60,4	28	73,7	59	61,5	62	72,1
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

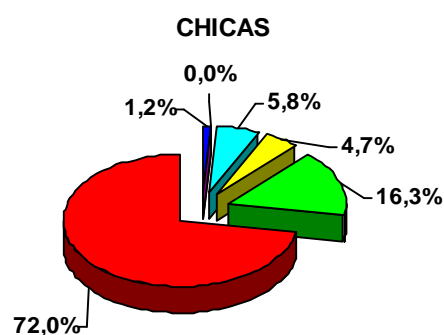
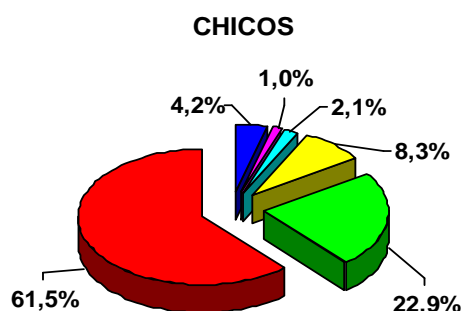
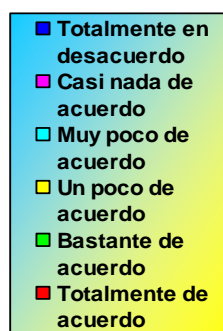
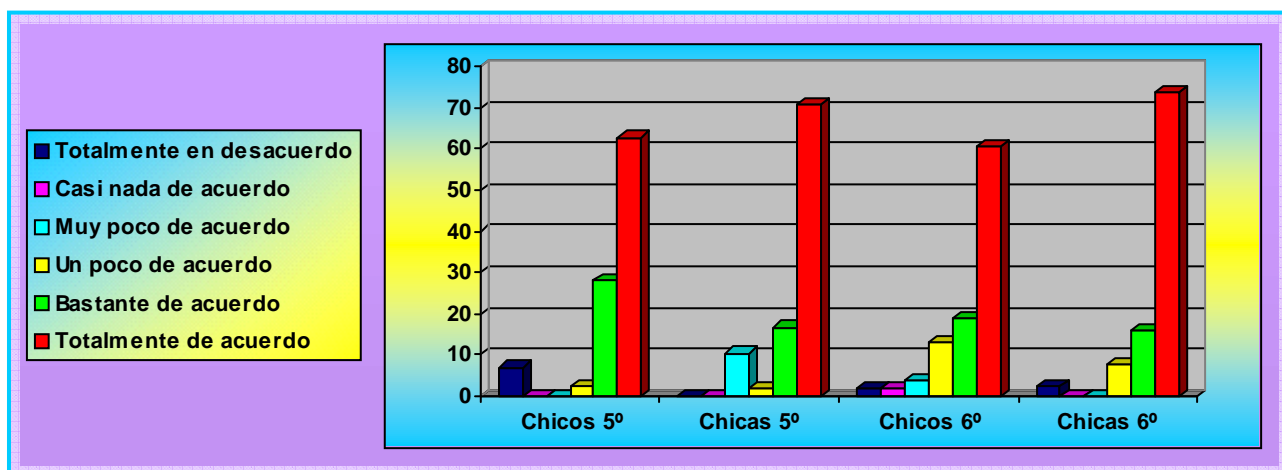


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.7: Las explicaciones de mi profesora/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender

En este ítem podemos comprobar al igual que en el anterior que las respuestas mayoritarias por parte de los alumnos/as se dirigen hacia las opciones “positivas” (*totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, algo de acuerdo*), estando el mayor tanto por ciento, con mucha diferencia, en la opción totalmente de acuerdo.

Al analizar los datos por curso y género, comprobamos como en general, los chicos de 5º y 6º curso responden a la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 61,5% y las chicas en un 72,1%. La siguiente opción elegida es “*bastante de acuerdo*” con un 22,9% en los chicos y un 16,3% en las chicas.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Del análisis de los datos de este ítem, interpretamos que el alumnado de manera mayoritaria considera que las explicaciones de su profesor/a de Educación Física son claras y le ayudan a aprender

Pradas (2010) en un estudio de casos señala que las decisiones interactivas en educación física se dirigen, en primer lugar, a prevenir, eliminar, controlar o modificar conductas de los alumnos/as no deseadas; en segundo lugar, a guiar la actuación de los alumnos/as o a ayudarlos en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje; en tercer lugar, a recoger información sobre el grado de consecución de los objetivos preestablecidos; y, finalmente, a intentar aprovechar al máximo el tiempo.

Una de las principales conclusiones a destacar en múltiples trabajos es que aquellos alumnos/as que tienen un educador de género masculino manifiestan una mayor predilección hacia las clases de Educación Física. Y también que los alumnos le dan más importancia a la Educación Física cuando perciben que su educador tiene un carácter democrático, comprensivo, bueno, alegre, justo, agradable y acepta la iniciativa individual de los alumnos (Moreno y Cervelló, 2004).

ÍTEM II.8: Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,3	1	2,1	2	3,8	0	0,0	3	3,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	1	2,3	1	2,1	3	5,7	1	2,6	4	4,2	2	2,3
Muy poco de acuerdo	3	7,0	2	4,2	6	11,3	3	7,9	9	9,4	5	5,8
Un poco de acuerdo	3	7,0	7	14,6	12	22,6	7	18,4	15	15,6	14	16,3
Bastante de acuerdo	14	32,6	9	18,8	7	13,2	13	34,2	21	21,9	22	25,6
Totalmente de acuerdo	21	48,8	28	58,3	23	43,4	14	36,8	44	45,8	42	48,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

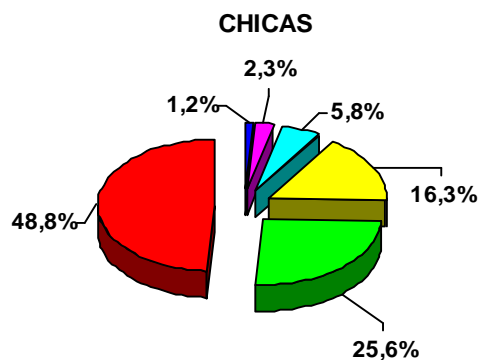
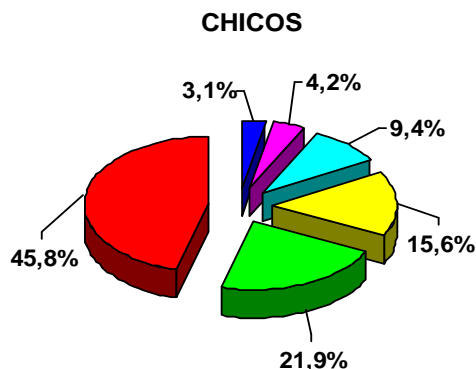
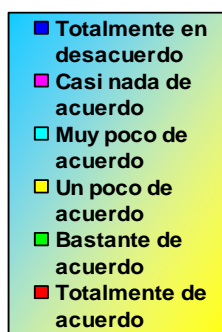
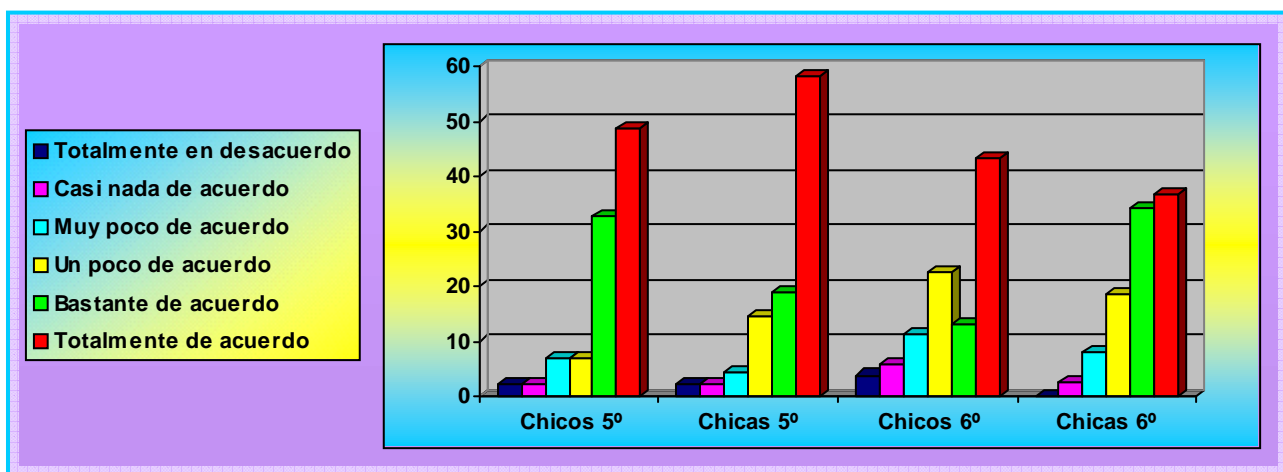


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.8: Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

En este ítem podemos comprobar que la respuesta mayoritaria elegida por parte de los chicos de 5º curso es *“totalmente de acuerdo”* con un 48,8% y un 32,6% de estos responden *“bastante de acuerdo”* cuando se les pregunta si creen que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as. Las chicas de 5º curso, responden un 58,3% a la opción *“totalmente de acuerdo”* y en un 18,8% eligen *“bastante de acuerdo”*. Los chicos de 6º responden *“totalmente de acuerdo”* un 43,4% y un 13,2% *“bastante de acuerdo”*. Las chicas de 6º responden un 36,8% en la opción *“totalmente de acuerdo”* y un 34,2% *“bastante de acuerdo”*. Llama la atención que las chicas de 5º curso son las que más claro lo tienen mientras que las chicas de 6º son las que responden aunque también positivamente con un porcentaje menor. No existen diferencias significativas ni por curso, ni por género en el test de Chi-cuadrado.

Siguiendo las aportaciones realizadas por diversos autores, observamos el gran impacto que puede causar el comportamiento del profesorado sobre la actitud del estudiante hacia la Educación Física. Manifiesta una correlación entre la metodología usada por el profesor/a en sus clases y las actitudes de los alumnos/as hacia la materia, siendo dicha correlación positiva cuando el profesor emplea métodos que favorecen la toma de decisiones por parte de los alumnos, y negativa, cuando opta por métodos directivos (Moreno y Cervelló, 2004).

Julián (2009) en su investigación sobre la importancia de la reflexión docente en la labor del profesor de Educación Física, señala entre otras competencias profesionales (basándose en un trabajo de Perrenoud) algunas que hacen referencia a la importancia de adaptarse al nivel de cada alumno/a, como por ejemplo:

- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades del alumno.
- Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
- Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno/a.
- Desarrollar la cooperación entre el alumnado y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

ÍTEM II.9: El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	4	9,3	4	8,3	10	18,9	7	18,4	14	14,6	11	12,8
Casi nada de acuerdo	1	2,3	5	10,4	6	11,3	5	13,2	7	7,3	10	11,6
Muy poco de acuerdo	10	23,3	4	8,3	7	13,2	6	15,8	17	17,7	10	11,6
Un poco de acuerdo	7	16,3	17	35,4	16	30,2	11	28,9	23	24,0	28	32,6
Bastante de acuerdo	5	11,6	9	18,8	5	9,4	5	13,2	10	10,4	14	16,3
Totalmente de acuerdo	16	37,2	9	18,8	9	17,0	4	10,5	25	26,0	13	15,1
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

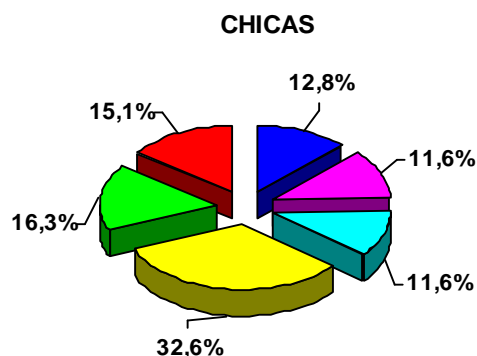
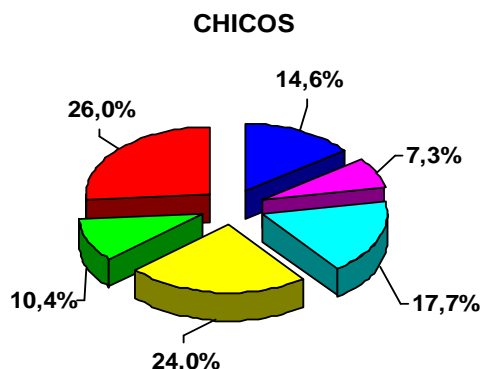
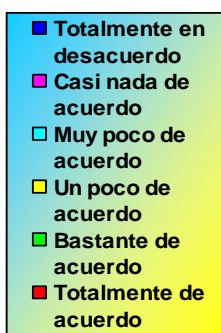
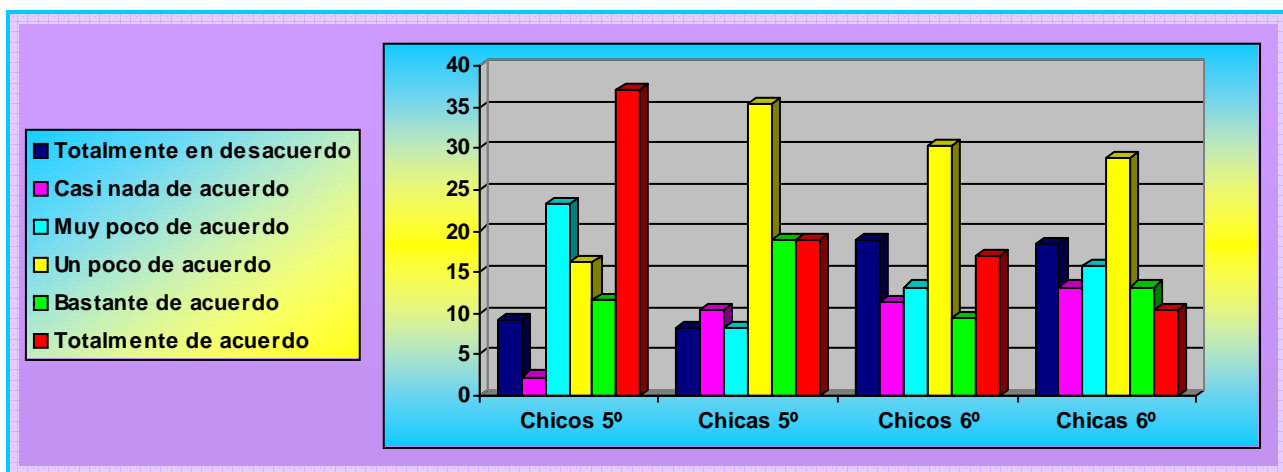


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.9: El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia

En este ítem podemos comprobar que hay una gran variedad de respuestas, es decir, salvo los chicos de 5º que se decantan por la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 37,2%, mientras que las chicas de 5º eligen mayoritariamente la opción *“un poco de acuerdo”* con un 35,4% seguida de las opciones *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”* con un 18,8% en cada una de ellas.

Con respecto a los chicos de 6º llama la atención que un 18,9% responden *“totalmente en desacuerdo”* y la opción más elegida por estos es *“un poco de acuerdo”* con un 30,2%. Las chicas de 6º responden con valores muy parecidos a los chicos, mayoritariamente eligen la respuesta *“un poco de acuerdo”* con un 28,9% y *“totalmente en desacuerdo”* con un 18,4%.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por curso, ni por género.

Nuestra interpretación de los datos de este ítem, pasan por indicar que de manera mayoritaria el alumnado de la muestra considera que su profesor/a de Educación Física le suele corregir con frecuencia

El alumnado percibe al profesorado (Zagalaz, Pantoja, Martínez y Romero, 2008), como, persona madura que colabora con ellos, les da libertad de actuación y es su amigo/a. Existe, por tanto, gran empatía con el profesorado. En general, la conclusión a la que llegan numerosos autores (Posadas, 2009; Gámez, 2010; Ovalle, 2011; Fuentes, 2011), es que la Educación Física les resulta motivadora, divertida y buena para su salud. Las relaciones con el profesorado y con los compañeros son afables y les agrada emular las actividades físicas que aparecen en los medios de comunicación, lo cual coincide con la opinión generalizada de la sociedad sobre la importancia de la actividad física, cuyo germen se siembra en estas edades en los centros de enseñanza.

Barrena Pacheco (2011) señala que multitud de autores hablan sobre la importancia del feedback, retroalimentación, conocimiento de resultados, etc. en las clases de Educación Física, indicando que éste es una de las herramientas básicas para poder llevar a buen puerto el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de Educación Física.

ÍTEM II.10: Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Casi nada de acuerdo	1	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Muy poco de acuerdo	3	7,0	1	2,1	5	9,4	3	7,9	8	8,3	4	4,7
Un poco de acuerdo	1	2,3	0	0,0	7	13,2	3	7,9	8	8,3	3	3,5
Bastante de acuerdo	5	11,6	6	12,5	10	18,9	7	18,4	15	15,6	13	15,1
Totalmente de acuerdo	33	76,7	41	85,4	30	56,6	25	65,8	63	65,6	66	76,7
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

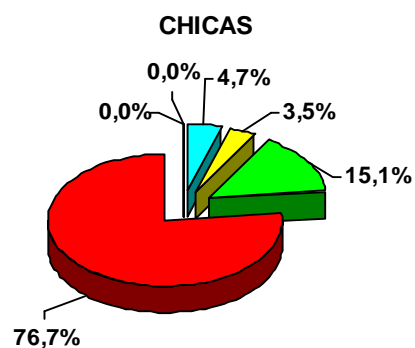
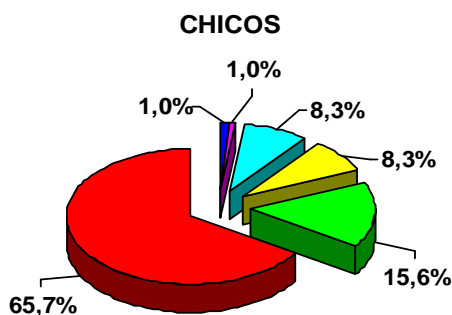
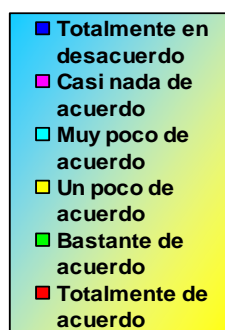
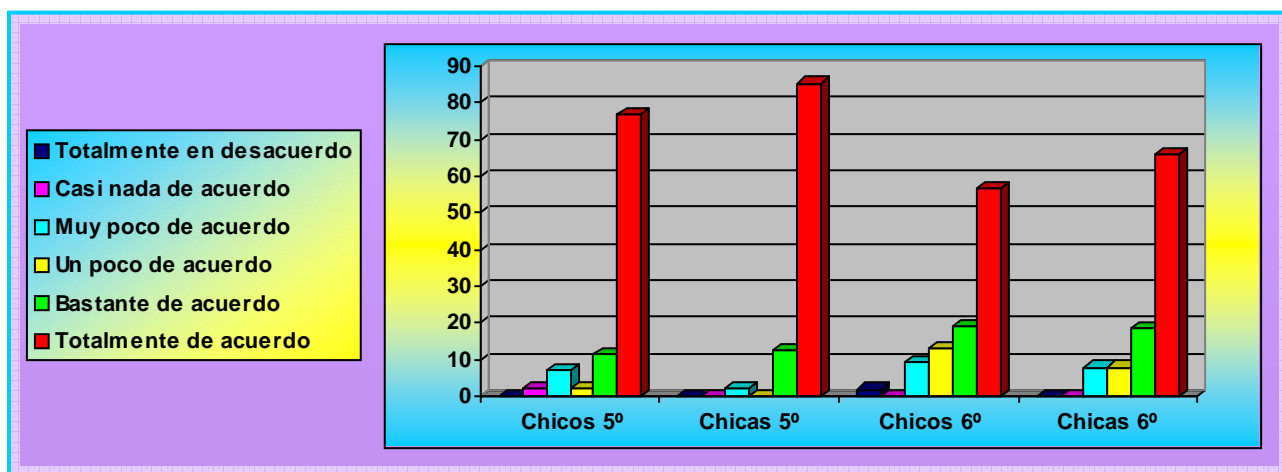


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.10: Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as

En este ítem, tal y como podemos observar en el diagrama de barras, es clara la respuesta por parte de todos los grupos, los alumnos de 5º y de 6º responden de manera mayoritaria en la opción “*totalmente de acuerdo*” cuando se les pregunta sobre si las clases de Educación Física le sirven para relacionarse, colaborar y participar con sus amigos/as. En los chicos y chicas de 6º podemos comprobar que suben las respuestas “*bastante de acuerdo*” y “*poco de acuerdo*” con respecto a los alumnos/as de 5º. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,011.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,781(a)	5	,011
Razón de verosimilitudes	16,783	5	,005
Asociación lineal por lineal	7,943	1	,005
N de casos válidos	182		

Coincidimos con Zagalaz y cols. (2008) en su estudio en el que tratan de encontrar los motivos por los que los alumnos/as de 2º y 3º ciclo de primaria señalan la Educación Física como su asignatura preferida. En este estudio aparece que los escolares se sienten contentos en clase y más libres en sus actuaciones que en otras materias. Creen que colaboran y ayudan a sus compañeros.

En relación a la importancia de la labor que realiza la clase de Educación Física en la inclusión del alumnado dentro de su grupo-clase, multitud de autores han elaborado programas de intervención. En artículos internacionales encontramos múltiples referencias a la importancia de establecer unas normas de clase basadas en el reconocimiento de que todo el alumnado necesita ayuda, además de establecer la importancia de dar y recibir colaboración en cada una de las actividades realizadas en la práctica (Gernier, 2011).

Dyson, Linehan y Hastie (2010) hablan sobre la interacción positiva que se da cuando los estudiantes perciben que están vinculados a los miembros del grupo, de tal manera que no puede tener éxito a menos que otros miembros del grupo también lo obtengan en las actividades que realizan. Es decir, los estudiantes dependen unos de otros para completar las tareas prediseñadas. Estas y otras opciones metodológicas son las que hacen de una planificación de las sesiones de Educación Física se convierta en un trabajo de calidad por parte del profesor de Educación Física y en su aula se puedan observar alumnos totalmente vinculados con la tarea que realizan.

ÍTEM II.11: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: artes marciales (judo, karate, etc.)

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	37	86,0	45	93,8	50	94,3	37	97,4	87	90,6	82	95,3
Casi nunca	0	0,0	1	2,1	1	1,9	1	2,6	1	1,0	2	2,3
Pocas veces	1	2,3	2	4,2	0	0,0	0	0,0	1	1,0	2	2,3
Algunas veces	2	4,7	0	0,0	1	1,9	0	0,0	3	3,1	0	0,0
Bastante a menudo	1	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Muchas veces	2	4,7	0	0,0	1	1,9	0	0,0	3	3,1	0	0,0
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

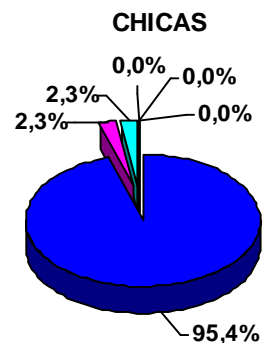
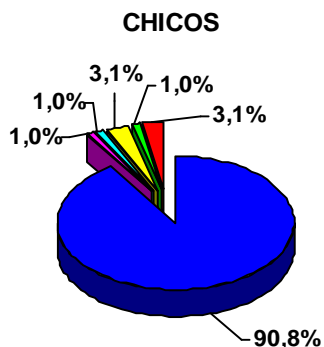
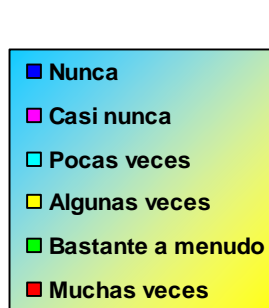
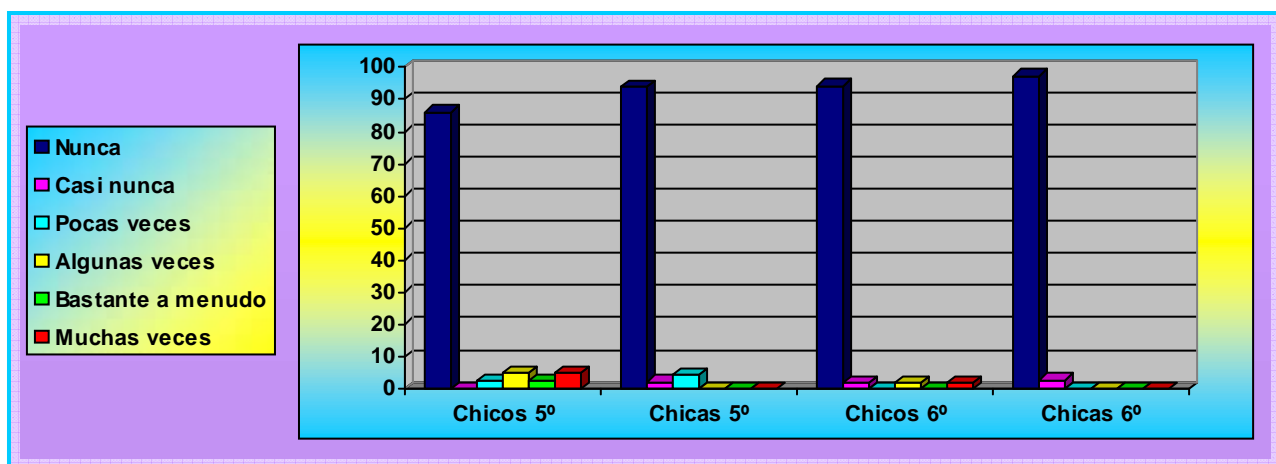


Tabla y Gráficas ÍTEM II.11: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: artes marciales (judo, karate, etc.)

Chicos y chicas de ambos grupos eligen como opción mayoritaria “nunca”; los chicos de 5º lo hacen en un 86,0% y los de 6º lo hacen en un 94,3%. A su vez las chicas de quinto eligen esta opción en un 93,8% y las chicas de sexto en un 97,4%. Con respecto a los totales las chicas eligen con mayor porcentaje la opción “nunca” en un 95,3% más que los chicos que lo hacen en un 90,6%. Al sumar los valores de las opciones “negativas”, encontramos que solo el 7,2% de los chicos manifiesta que este tipo de deportes ha sido trabajado por sus profesores/as, mientras el grupo de chicas, el valor es de 0,0.

Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Interpretamos que en un porcentaje muy elevado casi el 100% del alumnado piensa que nunca practican estos deportes en base a lo trabajado por sus profesores/as en clase de Educación Física.

Los resultados concuerdan con los del estudio de Sicilia, Sáenz, Manzano y Delgado (2009), realizado sobre 415 sujetos (74,3 % hombres; 25,7 % mujeres) profesores/as de Educación Física la Comunidad Andaluza, llegando a la conclusión de que se encuentran muchas dificultades para desarrollar el contenido del kárate dentro del currículo oficial.

Cabello y cols. (2003) en su investigación titulada *“Desarrollo de las habilidades de lucha en el ámbito escolar: Una propuesta para primaria a través del karate”* consideran al karate *“un recurso muy motivante para nuestros alumnos, que nos permite el empleo del juego como vehículo conductor en el aprendizaje y como modelo alternativo a la metodología tradicional de enseñanza en las habilidades de lucha”*

Por su parte Párraga y Moraga (2000) consideran que estas actividades han sido tradicionalmente excluidas por considerar que generan conductas agresivas y/o violentas dentro del aula. Su propuesta está enfocada al trabajo de valores en dicho contenido, de tal forma que generen actitudes de respeto y tolerancia entre el alumnado.

ÍTEM II.12: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: atletismo

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	5	11,6	10	20,8	4	7,5	4	10,5	9	9,4	14	16,3
Casi nunca	0	0,0	2	4,2	4	7,5	1	2,6	4	4,2	3	3,5
Pocas veces	3	7,0	2	4,2	12	22,6	8	21,1	15	15,6	10	11,6
Algunas veces	6	14,0	4	8,3	14	26,4	17	44,7	20	20,8	21	24,4
Bastante a menudo	9	20,9	11	22,9	8	15,1	5	13,2	17	17,7	16	18,6
Muchas veces	20	46,5	19	39,6	11	20,8	3	7,9	31	32,3	22	25,6
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

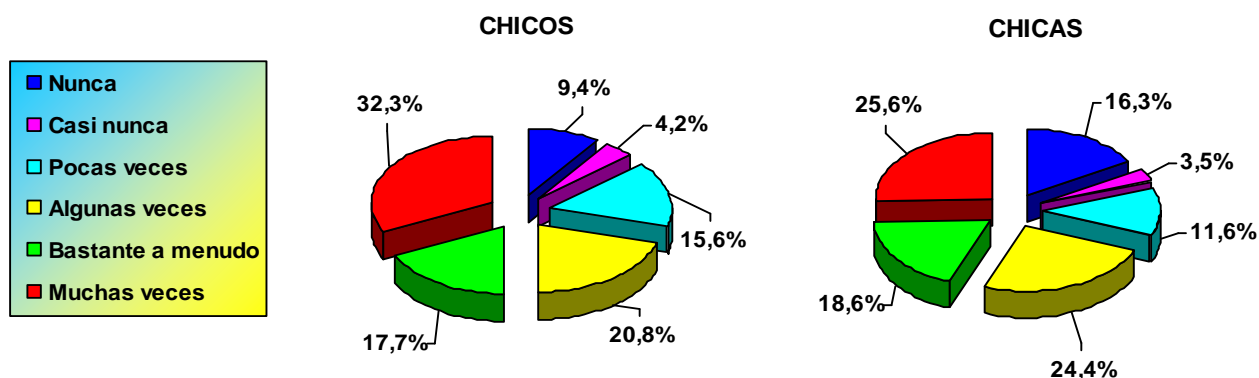
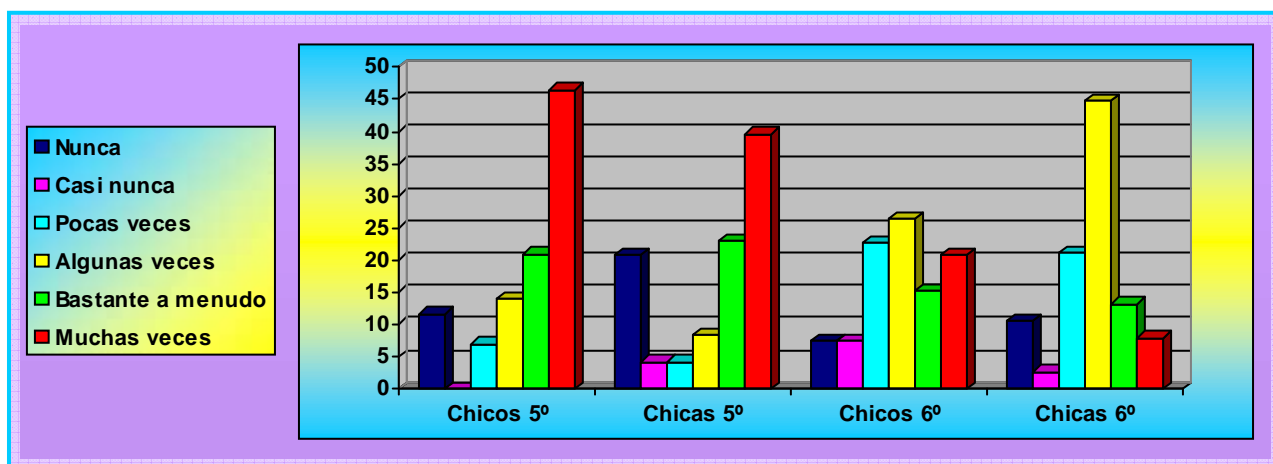


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.12: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: atletismo

Al analizar los datos de la tabla comprobamos como los chicos de 5º curso manifiestan que “*muchas veces*” practican actividad deportiva, atletismo, en base a lo trabajado por sus profesores en Educación Física en un 46,5%, mientras que los chicos de 6º manifiestan que “*algunas veces*” en un 26,4%, siendo estas sus opciones elegidas con más frecuencia. Las chicas de 5º eligen la opción de “*muchas veces*” en un 39,6%, mientras que las chicas de 6º eligen en un 44,7% “*algunas veces*”. Resumiendo, hay que decir que los chicos y chicas de 5º eligen la opción “*muchas veces*” mientras que los chicos de 6º eligen la opción más frecuente la de “*algunas veces*”. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,450(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	38,184	5	,000
Asociación lineal por lineal	6,466	1	,011
N de casos válidos	182		

En los totales los chicos eligen la opción de “*muchas veces*” en un 32,3% los chicos y un 25,6% las chicas, superando los chicos a las chicas en esta opción. Estas diferencias no son significativas por género en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos de los datos que el atletismo es un deporte de práctica frecuente en las clases de Educación Física en los centros de la comarca estudiada.

Nuestros resultados son similares a los de Delgado, Valero y Conde (2000) en su trabajo sobre la motivación hacia la práctica del atletismo en la educación primaria, en el cual consideran que es frecuente la inclusión del atletismo en el área de Educación Física, y que sería muy adecuado siempre y cuando contemple una serie de orientaciones metodológicas tales como darle un enfoque globalizador y emplear la actividad lúdica.

Otros autores como Rice (2004) en su artículo “*A philosophy for teaching and coaching athletics in schools. Modern athlete and coach*”, considera que el atletismo es un contenido muy frecuente en el currículo escolar, por el cual se desarrollan muchas de sus capacidad físicas.

ÍTEM II.13: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: bádminton

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	8	18,6	13	27,1	12	22,6	7	18,4	20	20,8	20	23,3
Casi nunca	11	25,6	9	18,8	5	9,4	6	15,8	16	16,7	15	17,4
Pocas veces	8	18,6	7	14,6	11	20,8	6	15,8	19	19,8	13	15,1
Algunas veces	10	23,3	9	18,8	16	30,2	11	28,9	26	27,1	20	23,3
Bastante a menudo	1	2,3	3	6,3	5	9,4	6	15,8	6	6,3	9	10,5
Muchas veces	5	11,6	7	14,6	4	7,5	2	5,3	9	9,4	9	10,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

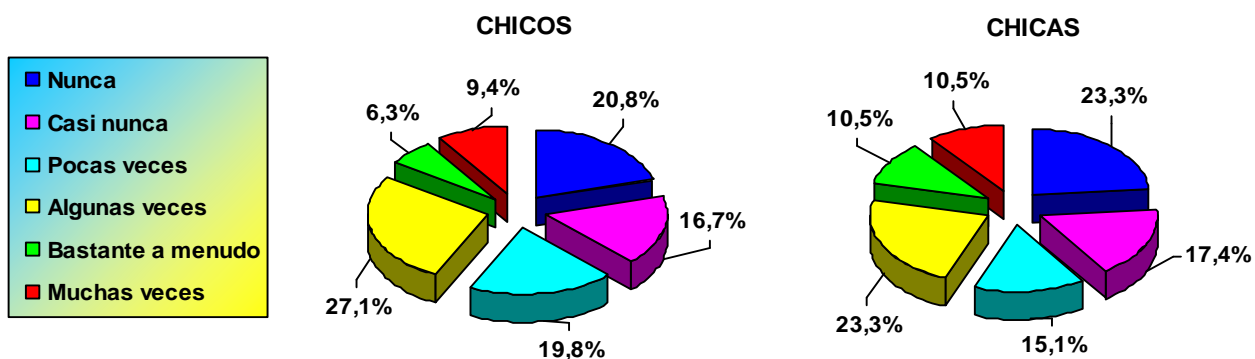
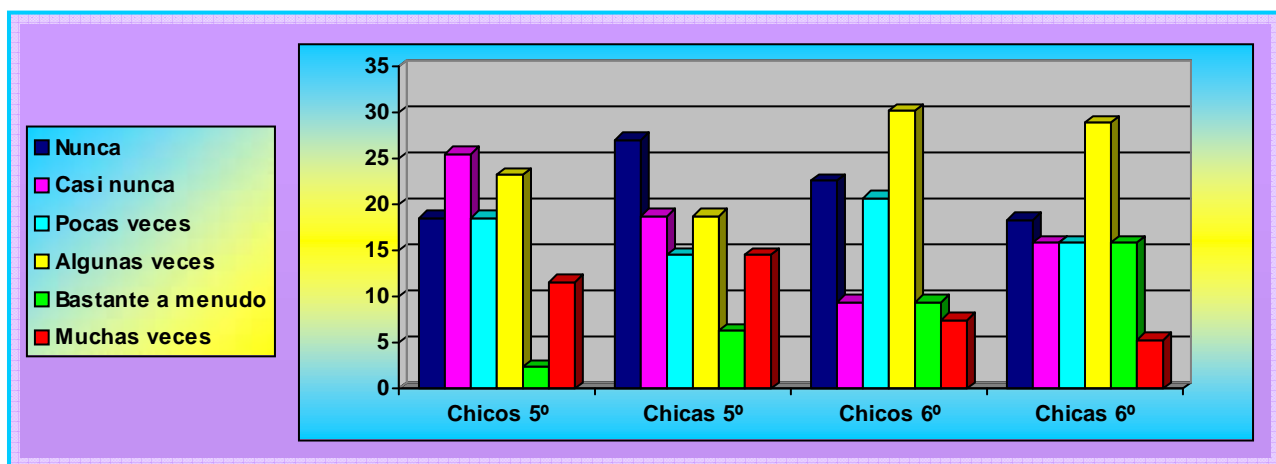


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.13: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: bádminton

Comprobamos del análisis de los datos de la tabla que las chicas de 5° curso eligen como opción mayoritaria “nunca” en un 27,1%, mientras que las chicas de 6° eligen “algunas veces” en un 28,9%. Los chicos de 5° eligen como opción mayoritaria “casi nunca” en un 25,6%, mientras los de 6° curso eligen la opción “algunas veces” en un 30,2%. En general comprobamos que el grupo de 5° se decanta mas por las opciones “nunca o casi nunca” frente al grupo de 6° que ambos géneros manifiestan que “algunas veces”.

En los totales se aprecia que los chicos eligen la opción “algunas veces” en un 27,1% mientras que las chicas eligen la opción “nunca o algunas veces” en el mismo porcentaje 23,3%. No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos de los datos expuestos que chicos y chicas coinciden al elegir como opción mayoritaria “algunas veces” aunque las chicas no lo tienen tan claro y también eligen la opción “nunca” con la misma frecuencia.

Godoy, Vélez y Pradas (2009) en su estudio sobre “Nivel de dominio de las habilidades psicológicas en jóvenes jugadores de tenis de mesa, bádminton y fútbol”, consideran que el bádminton es un deporte que desarrolla además de otras habilidades motrices, desarrolla habilidades psicológicas, siendo esta última una de las muchas ventajas de practicar este deporte en el aula. El bádminton puede ser un deporte trabajado en la escuela, dado su sencillez, versatilidad y diversión a través del juego tal y como aseguran Cabello, Águila y Carazo (2000) en su libro “La iniciación al bádminton a través del juego”.

Coincidimos con la opinión de Tinajas (2010), en su libro “El badminton en la escuela. Enseñar a jugar y a competir” que considera que la introducción del bádminton entre los contenidos de la Educación Física tiene numerosas ventajas, señalando:

- Nos ayuda a hacer frente al problema de la heterogeneidad del grupo.
- Contribuye a equilibrar un currículo que normalmente está orientado hacia los deportes tradicionales y que no siempre resulta atractivo a una parte importante de nuestro alumnado.
- Permite que nuestro alumnado juegue y se divierta desde el primer instante, sin que sea necesario para ello un dominio elevado de las habilidades básicas.
- A pesar de su enorme potencial lúdico, el bádminton es también un deporte de competición de una enorme exigencia física y técnica

ÍTEM II.14: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: baloncesto

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	2	4,7	2	4,2	1	1,9	0	0,0	3	3,1	2	2,3
Casi nunca	1	2,3	2	4,2	4	7,5	3	7,9	5	5,2	5	5,8
Pocas veces	6	14,0	6	12,5	9	17,0	6	15,8	15	15,6	12	14,0
Algunas veces	14	32,6	13	27,1	13	24,5	15	39,5	27	28,1	28	32,6
Bastante a menudo	9	20,9	10	20,8	14	26,4	9	23,7	23	24,0	19	22,1
Muchas veces	11	25,6	15	31,3	12	22,6	5	13,2	23	24,0	20	23,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

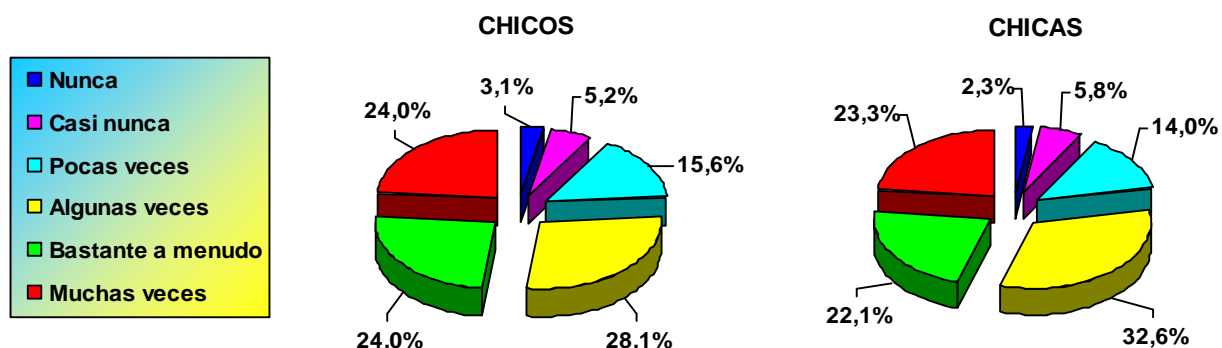
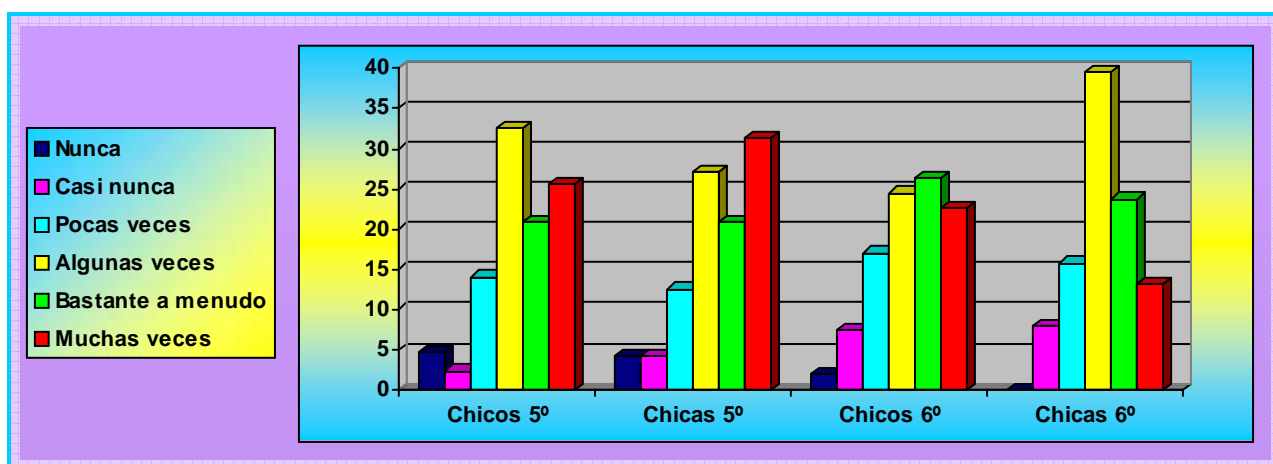


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.14: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: baloncesto

Los chicos y las chicas de ambos grupos difieren en sus respuestas, los chicos de 5º eligen la opción “*algunas veces*” como la más frecuente en un 32,6%, en cambio los chicos de 6º eligen la opción “*bastante a menudo*” con un 26,4%. Por otro lado las chicas de 5º eligen como opción mayoritaria “*muchas veces*”, en un 31,3%, mientras que las chicas de 6º eligen “*algunas veces*” en un 39,5%. En resumen diremos que los chicos de 5º y las chicas de 6º coinciden en elegir la opción “*algunas veces*” y las chicas de 5º y los chicos de 6º eligen como opciones mayoritarias “*muchas veces y bastante a menudo*”.

En los totales los chicos y las chicas coinciden en sus respuestas, ambos eligen la opción “*algunas veces*” siendo superiores los valores en chicas con un 32,6%, que en chicos que eligen esta opción en un 28,1%. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Tras el análisis podemos interpretar que el alumnado considera que “*algunas veces*” la frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: baloncesto

Nuestros resultados son similares a los de Tribst, Ramos y de Rose (2001) en su investigación “*Motivos que llevan a la práctica del baloncesto: un estudio con jóvenes atletas brasileños*”. Estos autores categorizaron dos tipos de motivos; los intrínsecos eran catalogados como (aspiraciones; necesidades cognitivas y emocionales y los motivos extrínsecos (personas significativas y ambiente social). En los resultados, los motivos intrínsecos representaron 41,8% de las respuestas y los motivos extrínsecos 58,2%, tal y como observamos nuestro cuestionario coincide, al considerar como más frecuente la opción de “*algunas veces*” ante el motivo extrínseco (práctica en el aula de Educación Física).

Si se ha programado antes y se ha incluido el contenido de baloncesto dentro del currículo de Educación Primaria, es muy probable que las posibilidades de que el alumnado practique dicho deporte fuera del aula, aumenten, según lo consideran Fernández y García (2009) quienes en su “*Programación de una unidad didáctica: Perfeccionamiento en baloncesto*”, hacen una propuesta de diseñar una unidad didáctica contextualizada y observando las necesidades del alumnado.

ÍTEM II.15: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: balonmano

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	24	55,8	16	33,3	18	34,0	10	26,3	42	43,8	26	30,2
Casi nunca	3	7,0	5	10,4	11	20,8	5	13,2	14	14,6	10	11,6
Pocas veces	6	14,0	8	16,7	6	11,3	8	21,1	12	12,5	16	18,6
Algunas veces	5	11,6	7	14,6	8	15,1	9	23,7	13	13,5	16	18,6
Bastante a menudo	1	2,3	7	14,6	5	9,4	1	2,6	6	6,3	8	9,3
Muchas veces	4	9,3	5	10,4	5	9,4	5	13,2	9	9,4	10	11,6
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

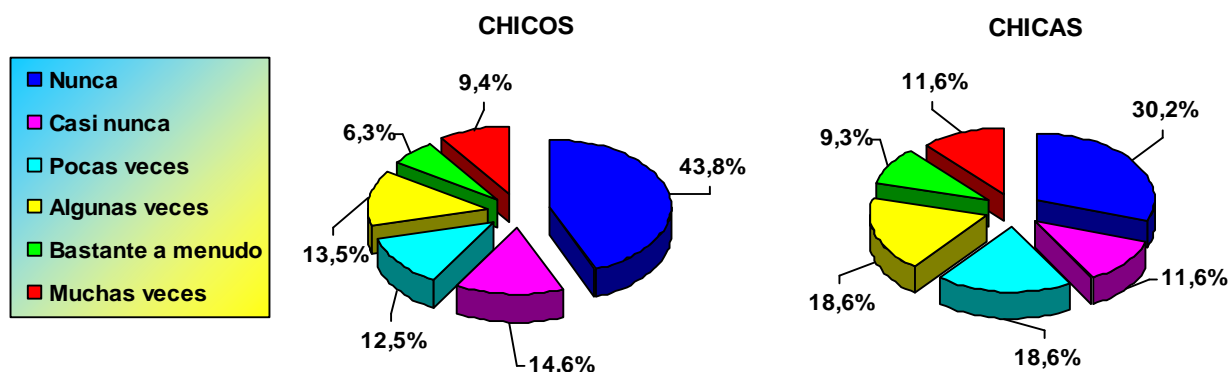
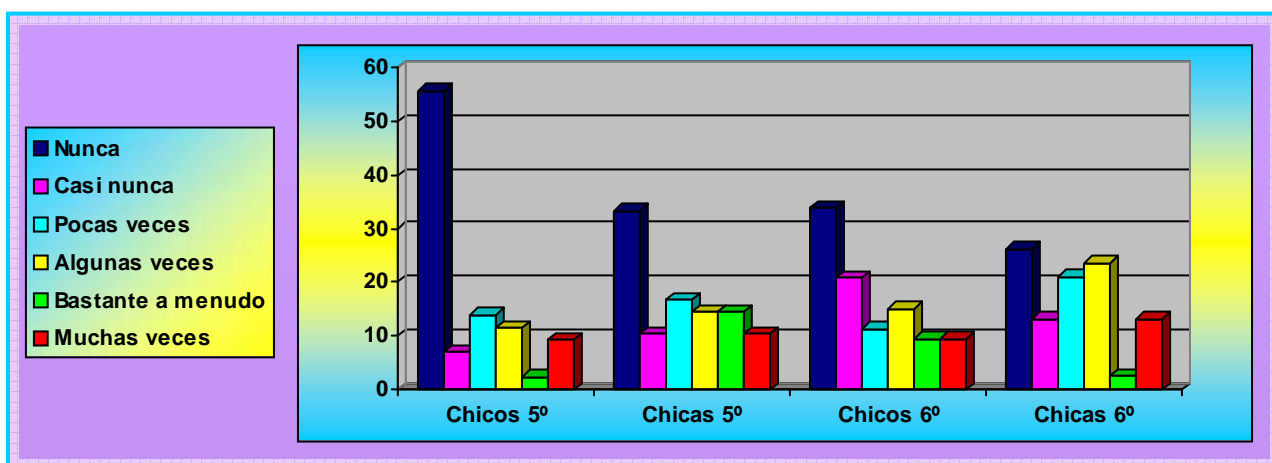


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.15: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: balonmano

El alumnado de 5º y 6º cursos, respecto a la opción “nunca”, la eligen los chicos de 5º en un 55,8%; los chicos de 6º lo hace en un 34,0%; las chicas de 5º lo hacen en 33,3% y las chicas de 6º la eligen en un 26,3%. En resumen podemos inferir que todos los grupos eligen como opción mayoritaria la opción “nunca” siendo el grupo 5º de chicos, el de mayor frecuencia en dicha elección.

En los totales podemos observar el gráfico circular, como ambos eligen como opción mayoritaria “nunca”, los chicos son más frecuentes que las chicas con un 43,8%, mientras que las chicas lo hacen en un 30,2%. Al comparar los datos, encontramos que no existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Interpretamos de los datos, que el deporte del balonmano no es uno de los más frecuentes que son programados y llevados a la práctica en Educación Física en los centros de la comarca de Los Vélez.

Autores como Feu (2002) realiza una “Propuesta para lograr objetivos educativos en la iniciación deportiva al balonmano, en concordancia con los objetivos del 3er ciclo de la enseñanza primaria”, en dicho artículo se ponen las bases para que pueda “aumentar las posibilidades de practicar dicho deporte en los centros de Educación Primaria, haciendo una especial llamada a su utilización en las actividades extraescolares”.

Gómez y Ruiz, F. (2006) en su artículo, “La iniciación al balonmano en educación primaria: propuestas prácticas en tercer ciclo”, aseguran que el balonmano es un deporte que ha de aprenderse en el aula de primaria por su gran transferencia, con varios deportes como es el caso del baloncesto y algunas similitudes al fútbol sala.

ÍTEM II.16: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: ciclismo, bicicleta de montaña

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	32	74,4	32	66,7	36	67,9	26	68,4	68	70,8	58	67,4
Casi nunca	1	2,3	1	2,1	1	1,9	2	5,3	2	2,1	3	3,5
Pocas veces	1	2,3	2	4,2	0	0,0	1	2,6	1	1,0	3	3,5
Algunas veces	2	4,7	2	4,2	2	3,8	3	7,9	4	4,2	5	5,8
Bastante a menudo	1	2,3	3	6,3	3	5,7	2	5,3	4	4,2	5	5,8
Muchas veces	6	14,0	8	16,7	11	20,8	4	10,5	17	17,7	12	14,0
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

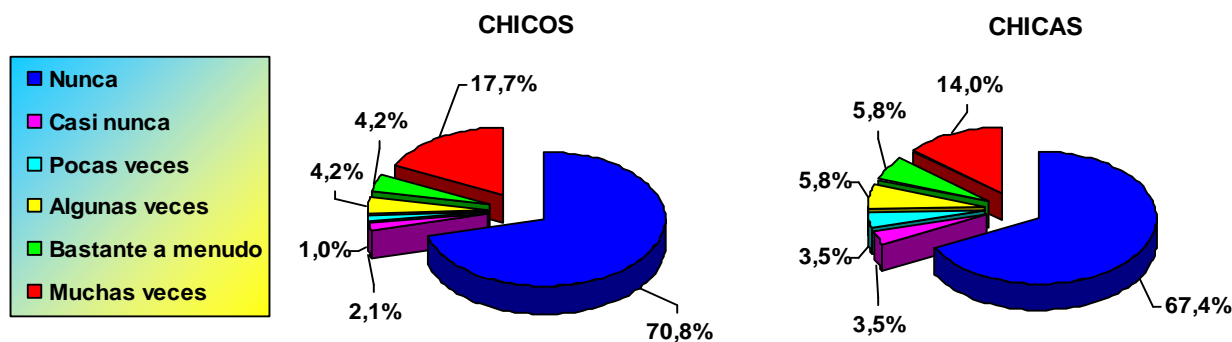
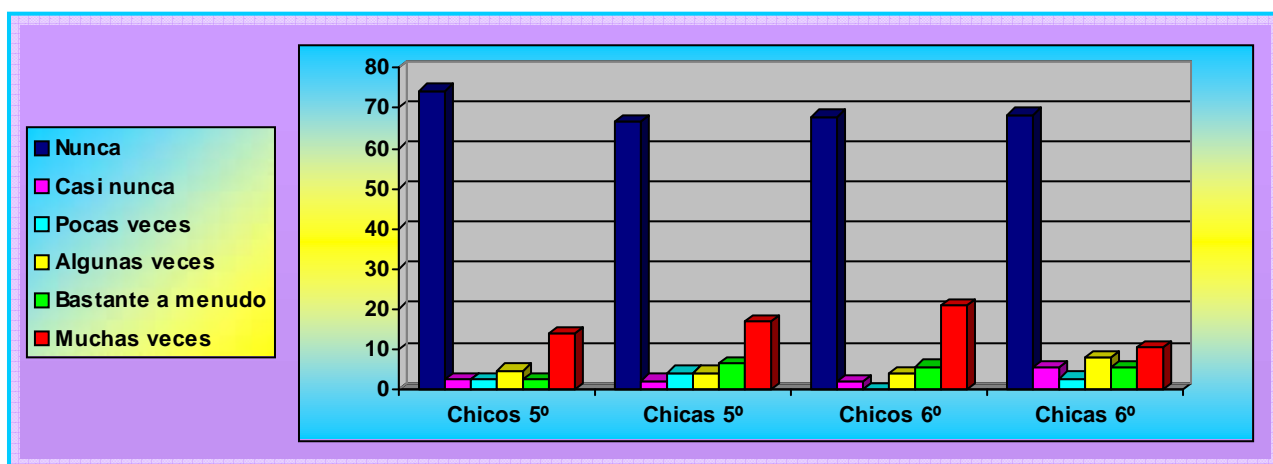


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.16: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: ciclismo, bicicleta de montaña

Los datos de la tabla, muestran que a nivel general la frecuencia de práctica de ciclismo y bicicleta de montaña es bajo, más de dos tercios de la muestra indican que *“nunca”* practican ciclismo o bicicleta de montaña en base a lo programada y realizado en las clases de Educación Física. Un porcentaje inferior al 20% de los chicos y al 15% de las chicas indican practicar *“muchas veces”*. El resto de valores (*“casi nunca, pocas veces, algunas veces y bastante a menudo”*) presentan porcentajes entre el 1% y el 5%.

No se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado. En todos los casos la opción más elegida es *“nunca”* superando el 65% seguida por la opción *“muchas veces”* que llega alcanzar como máximo el 20% en los chicos de 6° de Primaria. En 5° de Primaria son más las chicas que responden *“muchas veces o Bastante a menudo”* que los chicos; en 6° de Primaria ocurre lo contrario, en todos los casos los porcentajes se encuentran entre el 20 y 30%.

Interpretamos de los datos que el ciclismo y la bicicleta de montaña no son actividades físicas realizadas mayoritariamente por la muestra analizada, pero si existe un porcentaje considerable de alumnos y alumnas que lo practican con mucha frecuencia.

Giner Gazulla (2009), en referencia con los datos de nuestro estudio, señala que *“en el caso de los escolares españoles, mientras que en los países de centro Europa las puertas de los colegios e institutos se llenan de bicicletas, en España solamente en el medio rural la bicicleta tiene una cierta aceptación y presencia. El brutal desarrollo urbanístico de carácter vertical que se ha dado (y se da) en nuestro país no ha favorecido precisamente la presencia y el uso de la bicicleta, que ha desembocado hacia un uso residual entre grupos ecologistas, que la proponen y ensalzan con escasa fortuna pese a su meritorio trabajo, como un medio de transporte urbano no contaminante, rápido y beneficioso para la salud”*.

La vinculación de la bicicleta al área de la Educación Física se implementa desde el desarrollo de la capacidad motriz, paralela a las transformaciones y desarrollo del aparato locomotor y cardiovascular. Así pues, la bicicleta tiene su soporte natural de acceso a la escuela a través de la clase de Educación Física. Desde esta base puede tomar no pocos caminos para continuar su presencia en actividades relacionadas con el medio natural.

ÍTEM II.17: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: esquí alpino, esquí de fondo

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	35	81,4	44	91,7	48	90,6	31	81,6	83	86,5	75	87,2
Casi nunca	0	0,0	1	2,1	1	1,9	0	0,0	1	1,0	1	1,2
Pocas veces	3	7,0	1	2,1	3	5,7	6	15,8	6	6,3	7	8,1
Algunas veces	2	4,7	2	4,2	1	1,9	0	0,0	3	3,1	2	2,3
Bastante a menudo	1	2,3	0	0,0	0	0,0	1	2,6	1	1,0	1	1,2
Muchas veces	2	4,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,1	0	0,0
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

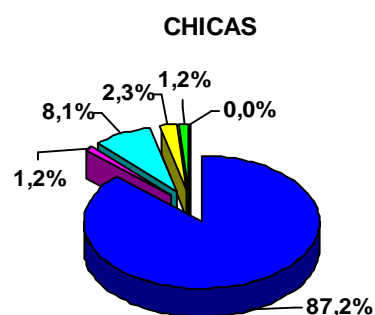
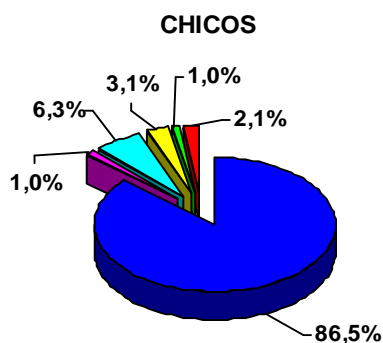
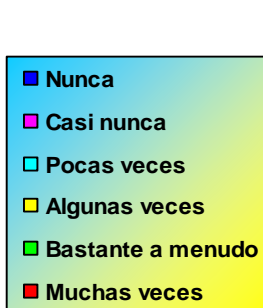
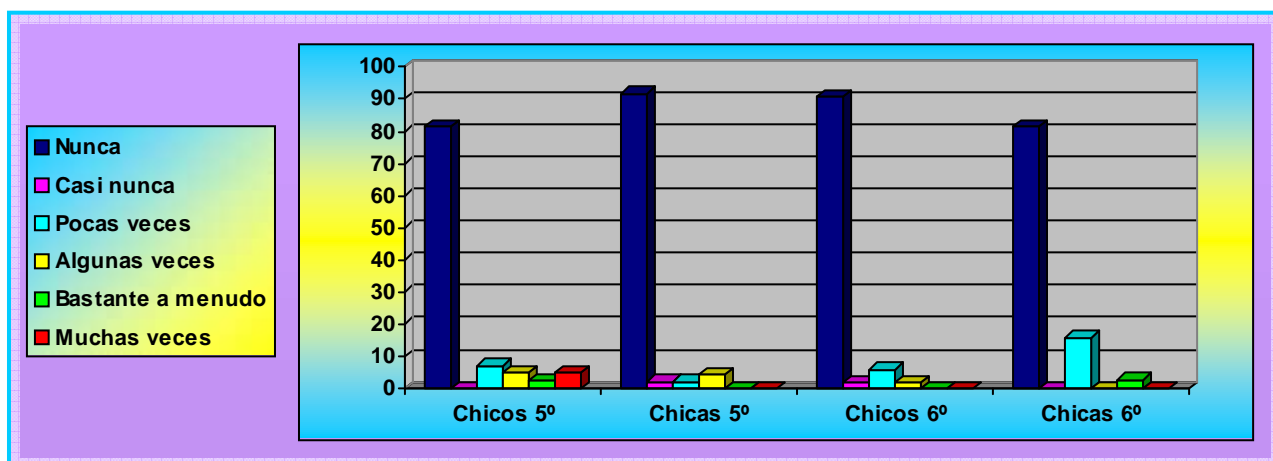


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.17: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: esquí alpino, esquí de fondo

Como podemos observar en la tabla y gráficos, los datos muestran que un altísimo porcentaje del alumnado “*nunca*” practica esquí ni alpino, ni en la modalidad de fondo. Tanto en chicos como en chicas este porcentaje supera el 85%. El 6% de los chicos y el 8,1% de las chicas indican “*pocas veces*” como frecuencia de práctica de esta modalidad deportiva. Y el 2,1% de los chicos responde practicar “*muchas veces*” frente al 0% de las chicas.

Atendiendo al género y curso no se encuentran diferencias significativas, tanto las chicas como los chicos de 5º y 6º presentan resultados aproximados, así, la opción más elegida por todos ellos es “*nunca*”, 81,4% chicos de 5º, 91,7% chicas de 5º, 90,6% chicos de 6º y 81,6% chicas de 6º. El 15,8 % de las chicas de 6º dicen practicar “*pocas veces*”, el resto del alumnado presenta porcentajes inferiores en esta opción. Los chicos de 5º son los que más practican esquí, los porcentajes de las respuestas “*algunas veces, bastantes veces y muchas veces*” están alrededor del 12%.

De los datos analizamos, interpretamos que el esquí alpino y el esquí de montaña no son actividades de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física, así lo manifiestan las chicas y chicos de 5º y 6º de Primaria de la Comarca de los Vélez. Siendo lógico pensar que el escaso porcentaje de practicantes esté influido por no poder realizar esta actividad en un contexto próximo.

Nos parece muy interesante la propuesta que realizan Ferrando, y cols. (2009), que indican que en el plan de estudios de la Universidad de Zaragoza para la obtención del título de Maestro especialista en Educación Física se encuentra, entre otras, la asignatura “*Deportes en la Naturaleza y Actividades Recreativas*”, asignatura optativa que se imparte en el 2º cuatrimestre de 2º curso. El objetivo de esta asignatura es dotar al estudiante de los conocimientos, habilidades y recursos -teóricos y prácticos-, necesarios para la realización de algunas actividades físicas que se llevan a cabo en el medio natural. Una de ellas es el esquí escolar, actividad seleccionada no solo por sus ricas características motrices o por lo agradable y divertido de su práctica, sino por la experiencia vital que supone el descubrir un medio hostil, el dominar diferentes acciones que se pueden realizar en él, y lograr que el alumno alcance autonomía en el medio, con la riqueza educativa que ello supone. El esquí escolar en Aragón es, además, desde hace mas de 20 años uno de los contenidos que forman parte de la mayoría de las programaciones de los colegios e institutos de la comunidad autónoma aragonesa, debido a la tradición y recursos que posee, y de las campañas que tanto Gobierno de Aragón como diferentes ayuntamientos promueven para que todos los escolares conozcan y disfruten con esta actividad.

ÍTEM II.18: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: fútbol, fútbol sala

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	4	9,3	6	12,5	5	9,4	4	10,5	9	9,4	10	11,6
Casi nunca	0	0,0	6	12,5	1	1,9	4	10,5	1	1,0	10	11,6
Pocas veces	5	11,6	6	12,5	5	9,4	9	23,7	10	10,4	15	17,4
Algunas veces	6	14,0	14	29,2	6	11,3	6	15,8	12	12,5	20	23,3
Bastante a menudo	5	11,6	3	6,3	10	18,9	2	5,3	15	15,6	5	5,8
Muchas veces	23	53,5	13	27,1	26	49,1	13	34,2	49	51,0	26	30,2
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

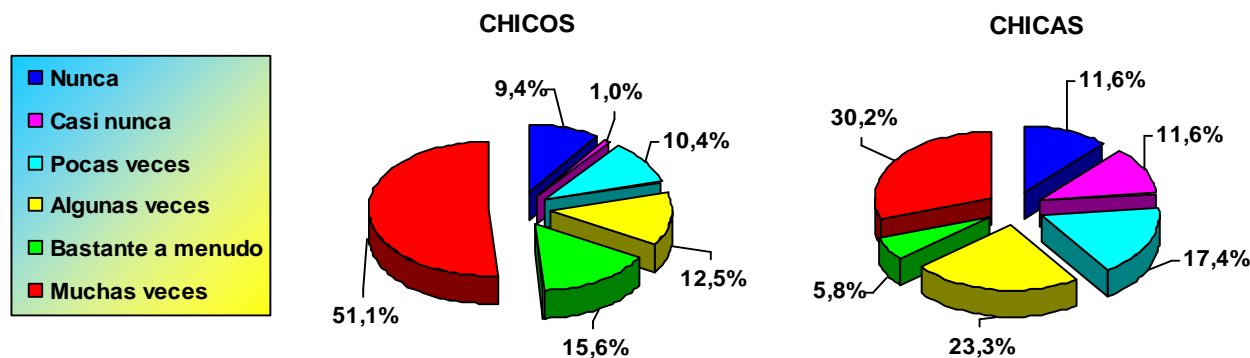
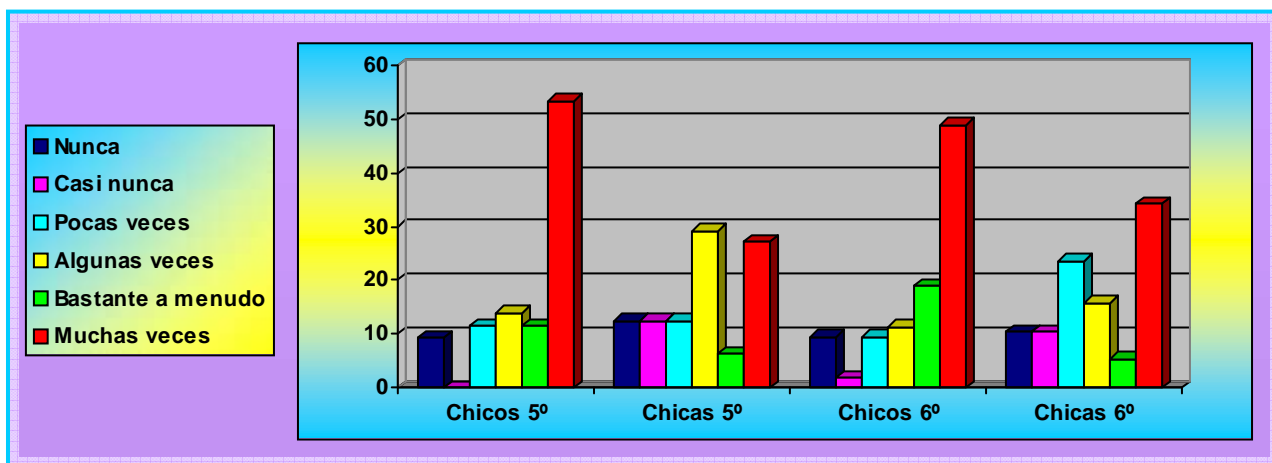


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.18: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: fútbol, fútbol sala

Respecto a la frecuencia de práctica de los deportes fútbol y fútbol sala observamos que el 51% de los chicos y el 30,2% de las chicas indican que lo hacen “*muchas veces*”. Son muchos más los alumnos/as que los practican que los que no, ya que aproximadamente el 80% de los chicos y el 60% de las chicas eligen las opciones “*algunas veces, bastante a menudo y muchas veces*”. La segunda opción más elegida por las chicas es “*algunas veces*” (23,3%) y en tercer lugar “*pocas veces*” (17,4%). El segundo valor más seleccionado por los chicos es “*bastante a menudo*” (15,2%) y el tercero “*algunas veces*” (12,5%). Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,987(a)	5	,001
Razón de verosimilitudes	23,479	5	,000
Asociación lineal por lineal	11,430	1	,001
N de casos válidos	182		

Al analizar los datos de la muestra por curso y género, encontramos que la opción “*muchas veces*” es la que los chicos indican en mayor proporción (el 53,5% de los chicos de 5º y el 49,1% de los chicos de 6º). Si los comparamos con las respuestas de las chicas, apreciamos que para las chicas de 6º es también la opción más elegida pero con un porcentaje inferior 34,2% y en el caso de las chicas de 5º la opción “*algunas veces*” es la más elegida, por un 29,2% seguida por “*muchas veces*” por un 27,1%. Cerca del 45% de las chicas de 6º expresan que su frecuencia de práctica es “*nunca, casi nunca o pocas veces*” En los chicos de 5º y 6º coinciden los que practican “*Algunas veces, Bastante a menudo o Muchas veces*” (79%). Las diferencias por curso no llegan a ser significativas en el test de Chi-cuadrado.

El fútbol y el fútbol sala son deportes muy practicados por los alumnos/as, en mayor proporción y frecuencia en el caso de los chicos. Esto mismo ocurre según Chillón y cols. (2002) en su investigación, en una muestra de 206 alumnos comprobaron que los chicos adolescentes estudiantes de Secundaria realizan más práctica deportiva que las chicas de su misma edad, siendo el fútbol el deporte más practicado.

ÍTEM II.19: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: gimnasia artística o deportiva

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	8	18,6	13	27,1	23	43,4	18	47,4	31	32,3	31	36,0
Casi nunca	3	7,0	0	0,0	5	9,4	2	5,3	8	8,4	2	2,3
Pocas veces	3	7,0	2	4,2	3	5,7	2	5,3	6	6,3	4	4,7
Algunas veces	7	16,3	9	18,8	7	13,2	5	13,2	14	14,6	14	16,3
Bastante a menudo	6	14,0	7	14,6	8	15,1	7	18,4	14	14,6	14	16,3
Muchas veces	16	37,2	17	35,4	7	13,2	4	10,5	23	24,0	21	24,4
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

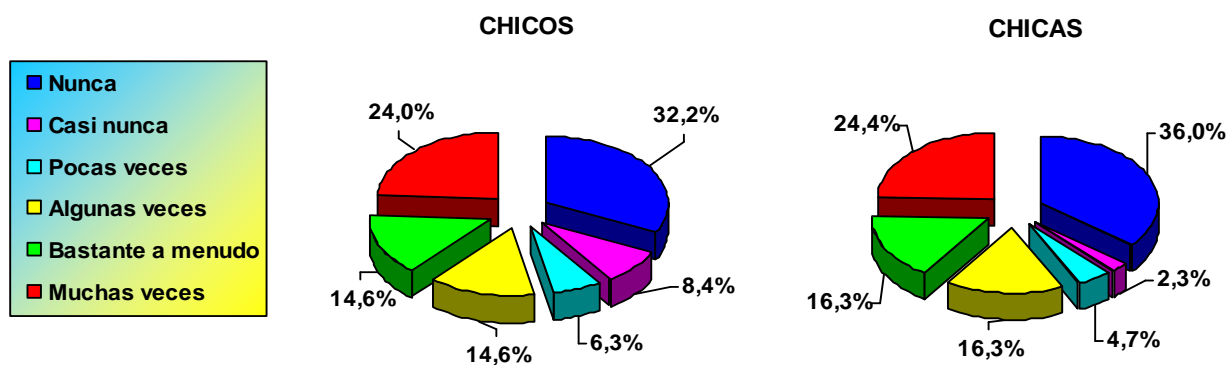
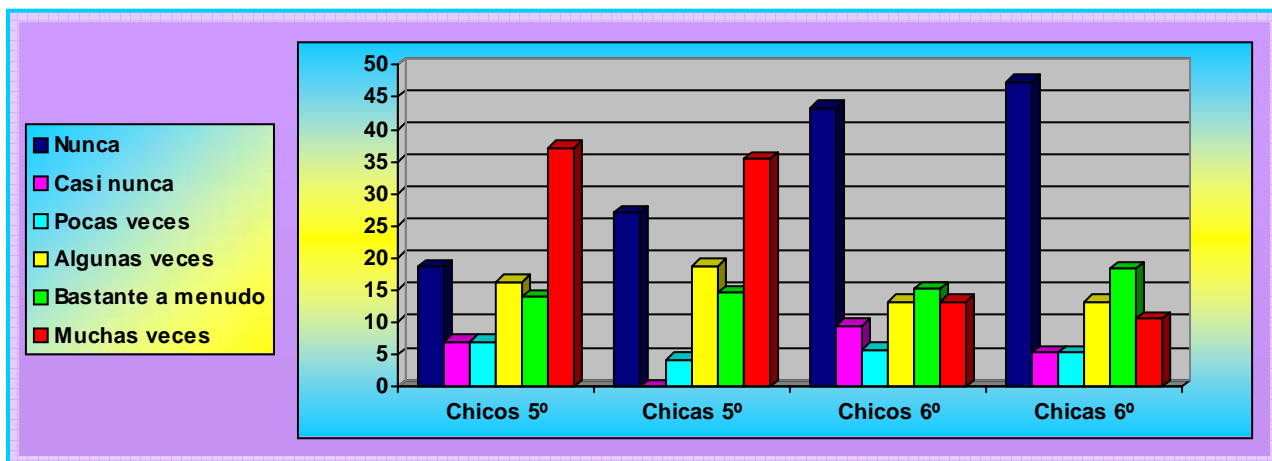


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.19: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: gimnasia artística o deportiva

En un análisis global del ítem, el porcentaje de los valores que indican escasa frecuencia de práctica de gimnasia artística o deportiva en las opciones “negativas” (“*nunca, casi nunca o pocas veces*”) y el porcentaje de los valores de las opciones “positivas” (“*algunas veces, bastantes veces, muchas veces*”) es similar, en ambos casos ronda el 50%, tanto en chicos como en chicas.

Si atendemos al curso vemos que la opción más escogida por los alumnos y alumnas de 5º es “*muchas veces*”, el 37,2% y 35,4% respectivamente, sin embargo la opción más elegida por los alumnos/as de 6º es “*nunca*”, el 43,4% de los chicos y el 47,4% de las chicas la eligen, quedando “*muchas veces*” como tercera opción para los chicos (13,2%) y como cuarta opción para las chicas (10,5%). En la distribución de las repuestas no se encuentra diferencia entre los chicos y chicas del mismo curso, siendo los resultados similares.

Al comparar los datos por el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por curso, ni por género.

Nos parece de gran interés hacer la referencia al libro de Abaurrea Alfaro (2000) “*Iniciación a la Gimnasia artística*”, en el que en su introducción señala que “*La gimnasia, con su inacabable compendio de actos motores, tiene unos objetivos muy específicos según la finalidad que se busque pero su práctica ya encierra una connotación de salud además de tener un marcado carácter educativo y formativo. Salud, desarrollo de cualidades físicas y psíquicas, pueden desembocar en un deporte recreativo muy interesante y conveniente para la población escolar y la juventud de un país*”.

ÍTEM II.20: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	23	53,5	18	37,5	34	64,2	20	52,6	57	59,4	38	44,2
Casi nunca	2	4,7	8	16,7	2	3,8	3	7,9	4	4,2	11	12,8
Pocas veces	4	9,3	3	6,3	4	7,5	2	5,3	8	8,3	5	5,8
Algunas veces	5	11,6	5	10,4	2	3,8	5	13,2	7	7,3	10	11,6
Bastante a menudo	3	7,0	7	14,6	4	7,5	6	15,8	7	7,3	13	15,1
Muchas veces	6	14,0	7	14,6	7	13,2	2	5,3	13	13,5	9	10,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

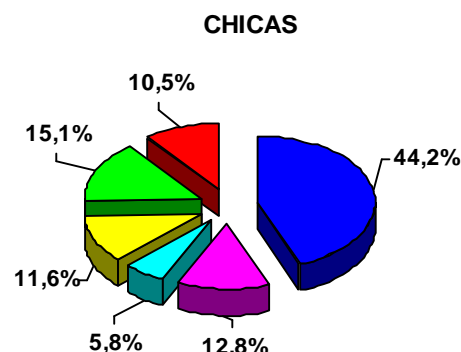
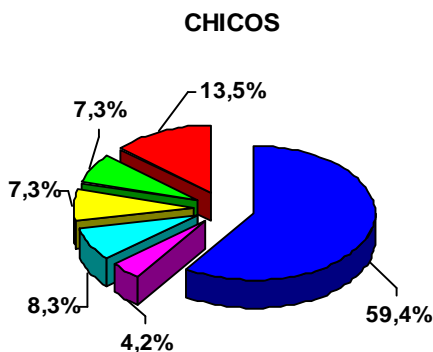
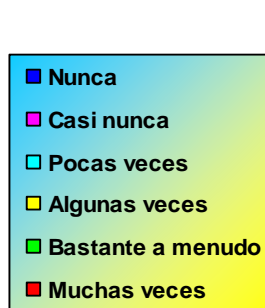
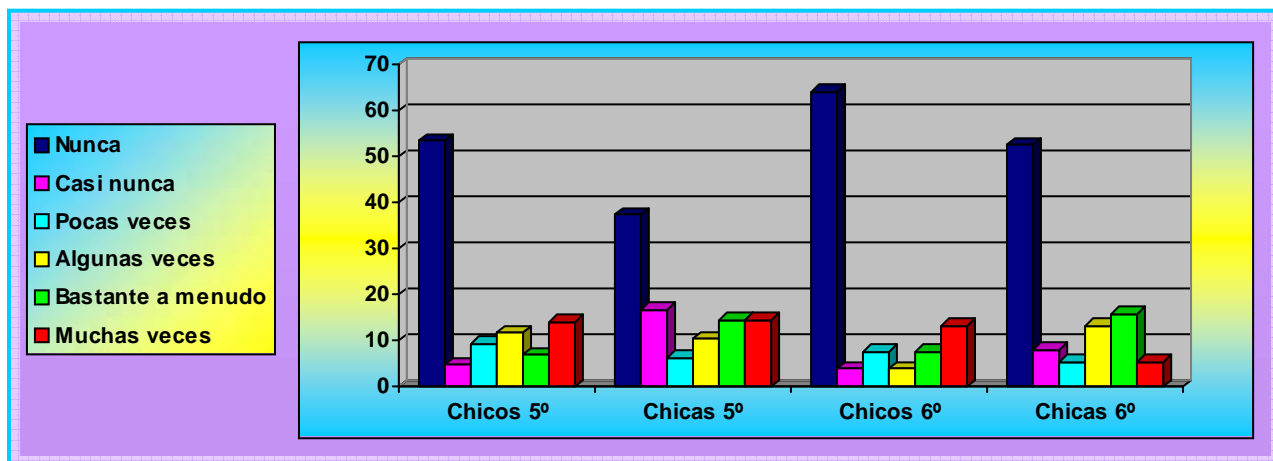


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.20: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...

Al analizar los datos de la tabla comprobamos que el 59,4% de los chicos de la muestra indican que “nunca” practican gimnasia rítmica, bailes o aeróbic, son el 44,2% de las chicas las que lo hacen. A nivel general, tanto en chicos como en chicas es superior el porcentaje de respuestas que indican una baja frecuencia de práctica de las actividades anteriormente nombradas. El 26,7% de las chicas eligen las opciones “algunas veces” o “bastante a menudo” frente el 14,6% de los chicos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,047.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,297(a)	5	,047
Razón de verosimilitudes	10,463	5	,043
Asociación lineal por lineal	1,329	1	,249
N de casos válidos	182		

Al realizar el análisis por curso y género ocurre algo similar, es decir, son más los que practican poco o no practican, que los que practican con más frecuencia. En todos los casos, la opción “nunca” es la opción más elegida por el alumnado aunque en diferente proporción, en el caso de los chicos de 5º y 6º y las chicas de 6º superan el 50%, el porcentaje de chicas de 5º es de 37,5%. Destacamos que sólo el 5,3 % de las chicas de 6º eligen el valor “muchas veces”, el resto de la muestra selecciona este valor entre un 13% o 14%. No existen diferencias significativas por curso, en el test de Chi-cuadrado.

La gimnasia rítmica, bailes, aeróbic o gimnasia rítmica, son actividades físicas frecuentemente más asociadas a las chicas. Por los datos interpretamos que es mayor el porcentaje de alumnos y alumnas que no las practican o lo hacen con escasa frecuencia que los que lo hacen con más asiduidad.

El objetivo fundamental del aeróbic y los bailes en Educación Primaria, dicen López Cutillas y García Vallejo (2011), será el desarrollo de la resistencia aeróbica pero sin olvidar que con el trabajo del aeróbic también podemos desarrollar la lateralidad, la coordinación, la organización espacio-temporal y la memoria motriz. Consideran que debe incluirse estas actividades en los programas escolares porque proporcionan unos buenos contenidos para introducir nociones de un buen control respiratorio. Las ventajas para nuestro organismo vienen dadas por un ritmo constante y regular en nuestra respiración. Un buen control de la respiración abdominal nos proporciona una mejor oxigenación de todo el cuerpo y un menor desgaste físico. La relación directa de los dos procesos respiratorios, inspiración y espiración, en el momento de realizar un ejercicio físico nos ayuda a un mejor control y rendimiento.

ÍTEM II.21: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: natación

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	31	72,1	37	77,1	40	75,5	31	81,6	71	74,0	68	79,1
Casi nunca	1	2,3	0	0,0	2	3,8	0	0,0	3	3,1	0	0,0
Pocas veces	5	11,6	1	2,1	5	9,4	3	7,9	10	10,4	4	4,7
Algunas veces	1	2,3	5	10,4	2	3,8	3	7,9	3	3,1	8	9,3
Bastante a menudo	3	7,0	0	0,0	1	1,9	1	2,6	4	4,2	1	1,2
Muchas veces	2	4,7	5	10,4	3	5,7	0	0,0	5	5,2	5	5,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

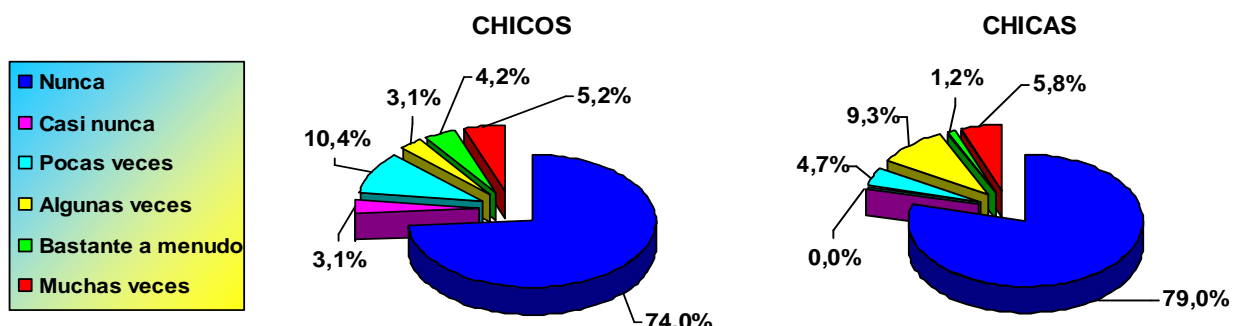
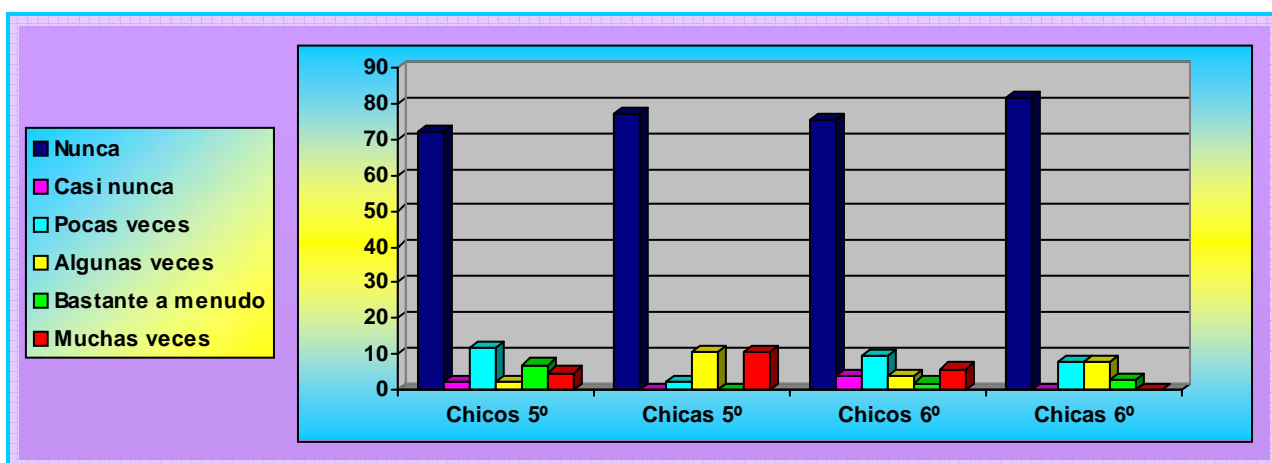


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.21: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: natación

Más 75% de los encuestados/as no han realizado nunca natación en las clases de primaria y entre un 5-10% lo hizo *“bastantes o muchas veces”* Al sumar las opciones *“negativas”* (*“nunca muchas veces, casi nunca, y pocas veces”*), obtenemos un valor del 87,5% en chicos y de un 83,8% en chicas por lo que nos queda claro que la natación no es un contenido que se imparta en Educación Primaria, al menos en la comarca de Los Vélez.

No se aprecian diferencias significativas ni por género ni por curso, en el test de Chi-cuadrado, no obstante las chicas reconocen en mayor porcentaje que los chicos que no practican la natación tanto en 5º como en 6º curso, en sus clases de Educación Física..

Nuestra interpretación para los datos de este ítem, nos hacen entender que es normal el alto índice de no practicantes de la natación, ya que se trata de una actividad que necesita de un entorno muy específico, poco abundante y en muchas ocasiones alejado de los centros educativos.

Fierro (2004) considera que *“la natación con su idea original es uno de los medios más amplios y enriquecedores de los que se vale la Educación Física para lograr un desarrollo armónico en el educando, siempre y cuando se respete su grado de desarrollo, maduración e interés y se tome en cuenta los conocimientos científicos e investigaciones en la Educación Física y natación en las que se apoyaran para conocer mejor al alumno facilitando así el proceso enseñanza aprendizaje”*

Nos parece de gran interés el artículo de Díaz y cols. (2007), sobre *“La natación en el currículum oficial de educación primaria: propuesta práctica de intervención”*, en el que apuestan por una enseñanza globalizada con el mayor número de experiencias posibles incluido el medio acuático.

ÍTEM II.22: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: padel

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	27	62,8	35	72,9	40	75,5	25	65,8	67	69,8	60	69,8
Casi nunca	2	4,7	2	4,2	1	1,9	5	13,2	3	3,1	7	8,1
Pocas veces	5	11,6	3	6,3	2	3,8	0	0,0	7	7,3	3	3,5
Algunas veces	5	11,6	2	4,2	2	3,8	2	5,3	7	7,3	4	4,7
Bastante a menudo	0	0,0	1	2,1	3	5,7	2	5,3	3	3,1	3	3,5
Muchas veces	4	9,3	5	10,4	5	9,4	4	10,5	9	9,4	9	10,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

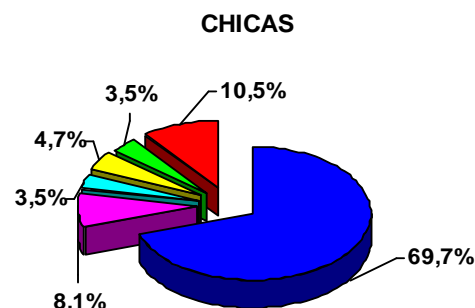
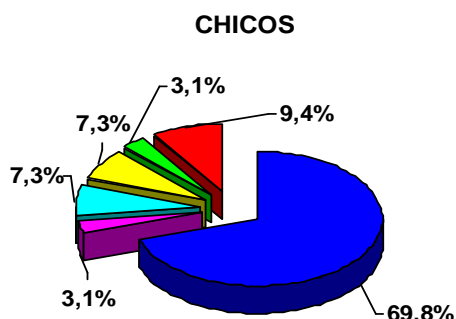
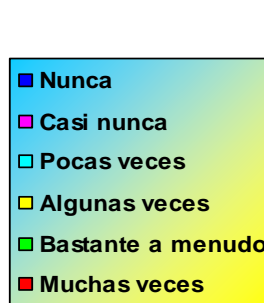
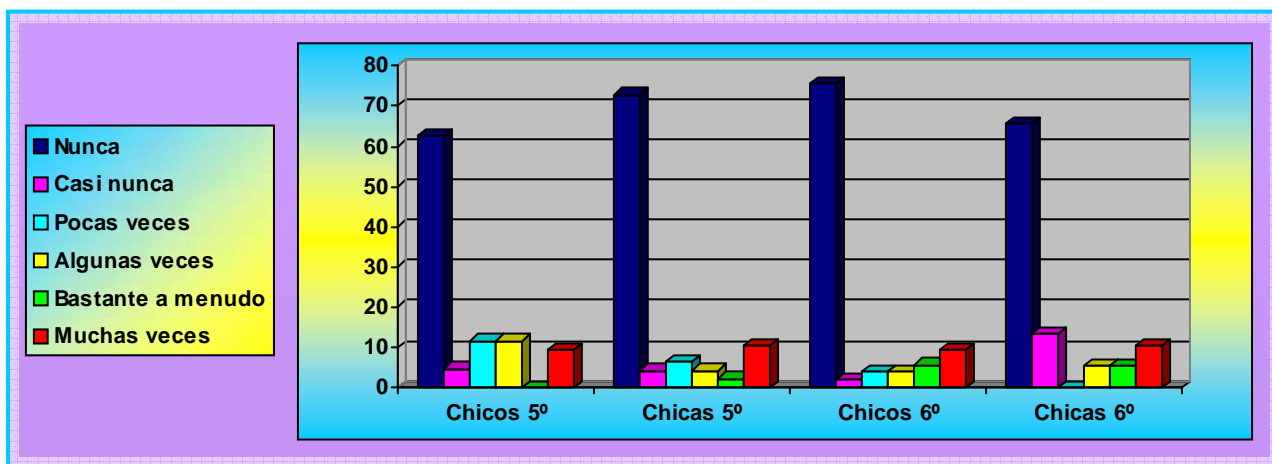


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.22: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: padel

Al analizar los datos de la tabla, comprobamos como éstos son concluyentes en el sentido de que el “*paddle*” no es una actividad que se practique mucho en la escuela. Así, en las opciones “*negativas*” encontramos que los chicos a nivel global manifiestan no practicar padel en un 80,2%, por lo que sólo un 19,8% elige alguna de las opciones “*positivas*”, significando que sólo un 9,4% lo hace “*muchas veces.*” Con respecto a las chicas el comportamiento de los datos es similar, así la suma de las opciones “*negativas*” alcanza un 81,4%, lo que nos lleva a considerar que solo el 18,6% de las chicas hace padel en alguna medida.

Respecto al análisis por curso y género, encontramos que las chicas de 5º curso reconoce en mayor medida que “*nunca*” han practicado padel en las clases (72,9%) mientras que en 6º son los chicos los que alcanzan valores superiores en la opción “*nunca*” 65,8%. No aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Interpretamos del análisis de los datos, que el padel no es una actividad deportiva que se practique en los centros de la comarca de Los Vélez.

Cabe destacar que durante el curso escolar 2009-2010, el alumnado del C.E.I.P “*RAMÓN CROSSA*”, pertenecientes al tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º), practicarán el deporte del padel, en las instalaciones cercanas al centro. Para ello cuentan con la colaboración del Ayuntamiento de Ubrique para el uso de las pistas. Es muy interesante la experiencia que se puede ver el *Blog de los profesores Orellana y Esteban*.

Castillo (2011) considera que el auge del padel en España durante los últimos años se debe en gran medida a que es un deporte fácil de practicar, ya que desde la primera vez que se entra en la cancha se consiguen mantener peloteos largos que hacen que el aficionado se divierta al jugar un partido con sus compañeros.

ÍTEM II.23: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: senderismo, montañismo

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	29	67,4	30	62,5	33	62,3	29	76,3	62	64,6	59	68,6
Casi nunca	0	0,0	2	4,2	4	7,5	1	2,6	4	4,2	3	3,5
Pocas veces	5	11,6	9	18,8	5	9,4	2	5,3	10	10,4	11	12,8
Algunas veces	4	9,3	2	4,2	3	5,7	1	2,6	7	7,3	3	3,5
Bastante a menudo	1	2,3	2	4,2	3	5,7	1	2,6	4	4,2	3	3,5
Muchas veces	4	9,3	3	6,3	5	9,4	4	10,5	9	9,4	7	8,1
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

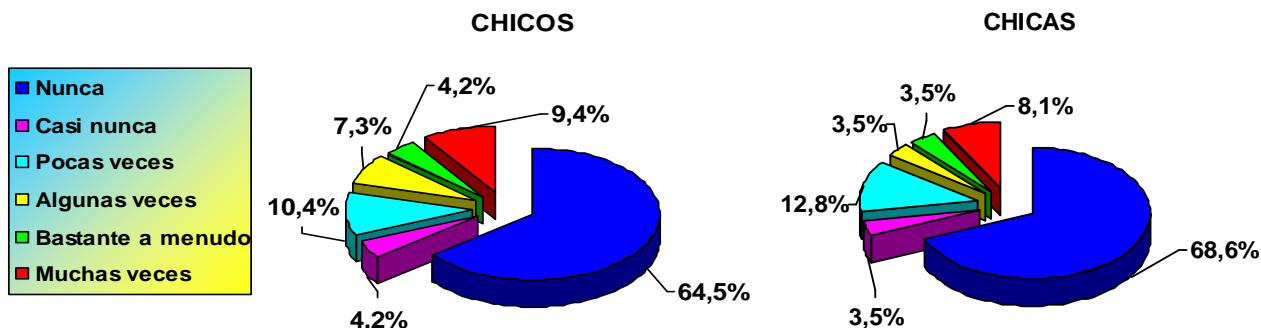
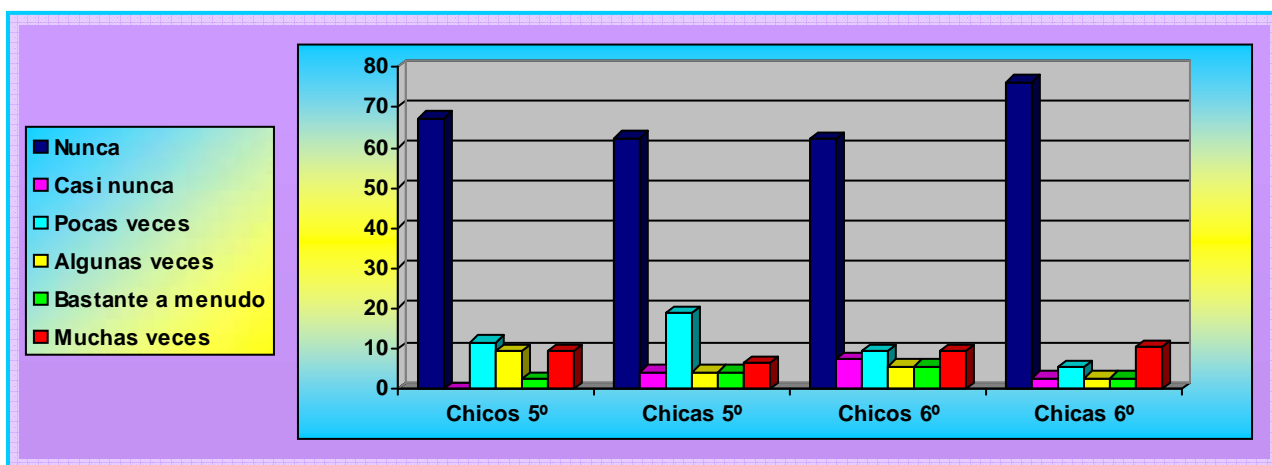


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.23: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: senderismo, montañismo

La opción mayoritaria elegida por todos los grupos de la muestra es “nunca” realizan actividades de senderismo o montañismo, organizadas por sus centros. Los chicos de manera global lo hacen en un 64,6% y las chicas en un 68,6%. Si sumamos los valores de las opciones “negativas” encontramos que los chicos manifiestan no realizar estas actividades en un 79,2% y las chicas en un 84,9%. Dejando de manifiesto que el senderismo y el montañismo no son actividades que se realicen en los centros de la muestra.

Al analizar los datos por género y curso, encontramos que son las chicas de 6º curso las que con un 76,3% en la opción “nunca” las que manifiestan en mayor medida que no realizan estas actividades, seguido del 67,4% de los chicos de 5º curso. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Nuestra interpretación para los datos de este ítem es clara, el senderismo y el montañismo no son actividades que se programen y realicen en los centros dónde el alumnado de la muestra cursa sus estudios.

Sáez Núñez (1999) hace una valoración muy positiva de estas actividades en su obra: “*Descubrir, conocer y disfrutar la naturaleza a través del juego: programa de juegos ecológicos y ambientales adaptados a las actividades en el medio natural*”, considerando que son actividades que pueden ser cauce de transmisión de valores individuales y sociales por la dinámica de colaboración en que se realizan.

Tal y como plantea Ascaso y cols. (1996) en su investigación con alumnado de Educación Primaria, en la que indican que las actividades en el medio natural, deberían ser abordadas desde una intervención globalizada e integrada, que exige la implicación e interacción de las distintas áreas de conocimiento, tratando de conectar los conocimientos del alumnado con sus necesidades, para ser utilizados en distintos contextos y situaciones de la vida cotidiana. Este carácter de globalidad es posible gracias a que la función que adquiere el medio natural es de eje pedagógico, es decir, es un escenario de aprendizaje singular que centra las intenciones educativas, selecciona de forma “natural” los contenidos de aprendizaje, posibilitando un conocimiento (vivenciado) y una actitud hacia el medio a través de un “*estar afectado por*” y “*un obrar sobre*”.

ÍTEM II.24: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: tenis

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	7	16,3	18	37,5	20	37,7	12	31,6	27	28,1	30	34,9
Casi nunca	7	16,3	10	20,8	4	7,5	5	13,2	11	11,5	15	17,4
Pocas veces	9	20,9	7	14,6	12	22,6	7	18,4	21	21,9	14	16,3
Algunas veces	11	25,6	5	10,4	6	11,3	7	18,4	17	17,7	12	14,0
Bastante a menudo	4	9,3	2	4,2	7	13,2	2	5,3	11	11,5	4	4,7
Muchas veces	5	11,6	6	12,5	4	7,5	5	13,2	9	9,4	11	12,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

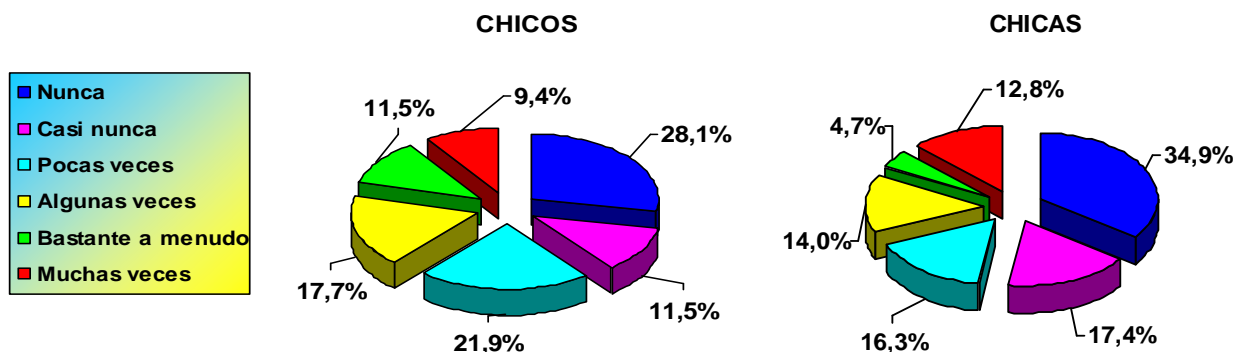
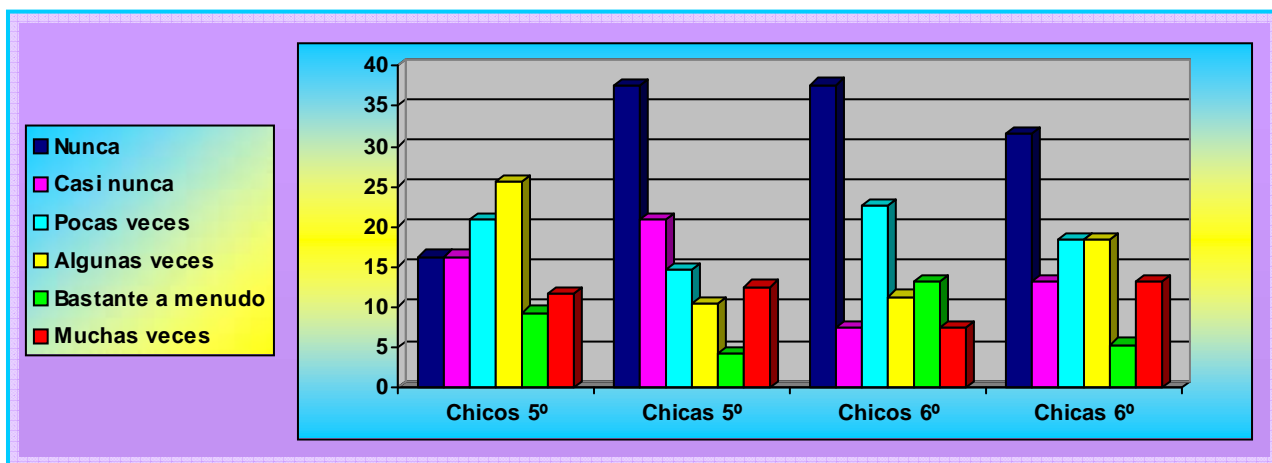


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.24: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: tenis

Al analizar los datos de la tabla de manera global, encontramos que tanto en chicos como en chicas la opción mayoritaria elegida es “*nunca*”, así es elegida en un 28,1% de los chicos y en un 34,9% de las chicas. Seguida esta opción de “*pocas veces*”, que es elegida por el 21,9% de los chicos y por el 16,3% de las chicas.

Respecto a los valores de las opciones “*positivas*” destacamos como opción mayoritaria “*algunas veces*”, así esta opción es elegida por el 25,5% de los chicos y por el 10,4% de las chicas de 5º curso y por el 11,3% de los chicos y el 18,4% de las chicas. Al analizar los datos con el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por curso, ni por género.

Se vuelve a repetir la tendencia del pádel, es decir más chicas de 5º y chicos de 6º admiten no haberlo practicado “*nunca*”. En el otro extremo (el bastante o mucha práctica) los resultados se alternan sin criterio claro de género, ni de curso en las tendencias. Al analizar los datos en el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Se aprecia un aumento de práctica en el caso del tenis, que puede ser debido a dos razones: por el mayor conocimiento y difusión como deporte o por asociación de las prácticas de raqueta y pala al tenis (algo que suele suceder en estas edades).

La Federación Catalana de Tenis a través de su *web* y de diferentes foros escritos, propone la inclusión del Tenis en el horario lectivo de enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria hasta Bachillerato. Este es otro aspecto fundamental de cara a las prácticas de estos deportes en los centros, la vinculación de las federaciones. Consideran que el tenis ofrece muchos beneficios para la mente y el cuerpo de todas las personas. Físicamente, jugar tenis ayuda a mejorar el equilibrio, la movilidad, la agilidad, la fuerza y el estado físico. Mentalmente, el tenis trabaja sobre el enfoque y la concentración de las personas y los comportamientos reactivos y de solución de problemas. Emocionalmente, puede promover la confianza en sí mismo, infundir sentimientos de éxito, aliviar el estrés y brindar salidas sociales, como por ejemplo, reunirse con amigos y mejorar las relaciones sociales.

ÍTEM II.25: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: tenis de mesa

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	24	55,8	27	56,3	30	56,6	27	71,1	54	56,3	54	62,8
Casi nunca	2	4,7	4	8,3	6	11,3	2	5,3	8	8,3	6	7,0
Pocas veces	5	11,6	3	6,3	1	1,9	2	5,3	6	6,3	5	5,8
Algunas veces	4	9,3	1	2,1	8	15,1	2	5,3	12	12,5	3	3,5
Bastante a menudo	3	7,0	4	8,3	4	7,5	3	7,9	7	7,3	7	8,1
Muchas veces	5	11,6	9	18,8	4	7,5	2	5,3	9	9,4	11	12,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

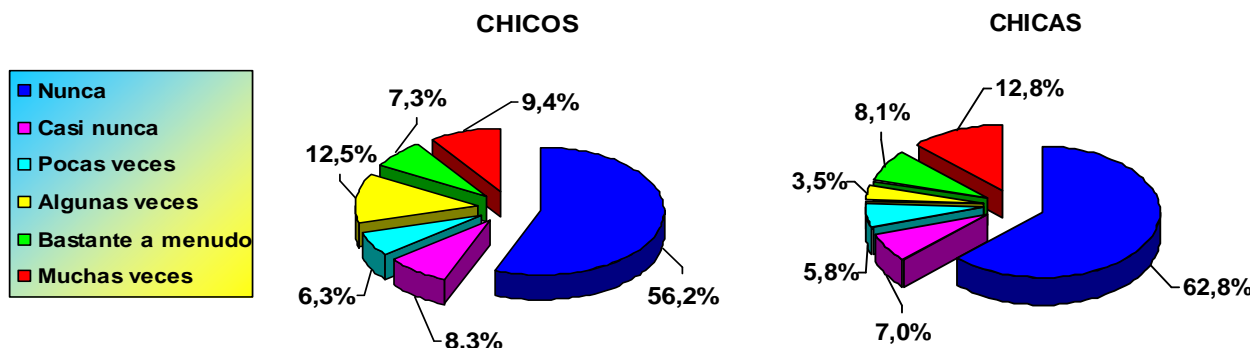
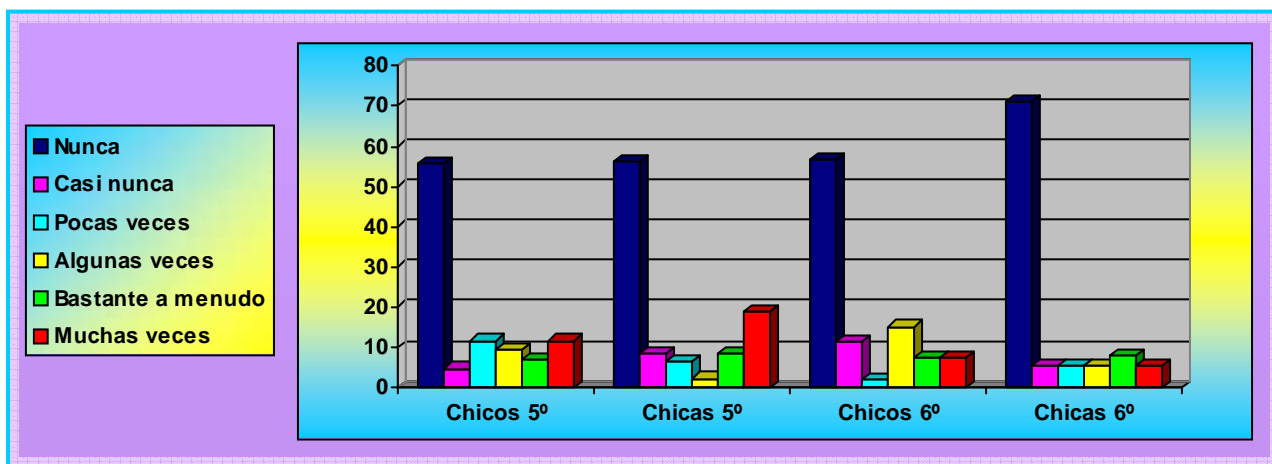


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.25: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: tenis de mesa

Como ocurría en los ítems anteriores de pádel y tenis, la opción más elegida por el alumnado de la muestra es la opción “*nunca*”. Así en el total apreciamos un 56,3% de los chicos y un 62,8% de las chicas que eligen esta opción. En chicos la segunda opción es “*algunas veces*” con un 12,5%, mientras en chicas es la opción “*muchas veces*” con un 12,8%. El resto de las opciones en ambos grupos aparecen muy distribuidas.

Al analizar los datos por género y curso, comprobamos como las chicas de 6º son las que menos han practicado el tenis de mesa en primaria. Por su parte los chicos del mismo curso (6º) son los que más lo hicieron. Destaca el casi 20% de “*mucha o bastante práctica*” en 5º curso en ambos sexos. Al comparar los datos en el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Nuestra interpretación para los datos de este ítem, pasan por afirmar que el tenis de mesa no es un contenido que se programe y practique asiduamente en los centros de Educación Primaria objeto de nuestro estudio.

Abad (2008), en su artículo “*Propuesta de enseñanza del tenis de mesa en Educación Primaria y Secundaria*”, considera que el tenis de mesa es un deporte que cada vez se practica más en todo el mundo, tanto en el campo federativo y competitivo como en el educativo y recreativo. La utilización, cada vez más frecuente, del tenis de mesa como contenido en las clases de Educación Física en centros de enseñanza Primaria y Secundaria, hace que cobre especial importancia su adecuada enseñanza, puesto que a través de su práctica se puede formar a la persona en los distintos ámbitos: motor, afectivo, cognitivo y social. Enseñanza que, en nuestra opinión, debe partir de las características del deporte y de sus potencialidades educativas, aunque como es bien sabido, el deporte puede ser, o no, educativo, dependiendo de la utilización que hagamos del mismo

Posadas (2009) en su investigación con alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la provincia de Granada, encontró valores por encima del 25% total para toda la muestra que practicaban tenis de mesa, destacando a su vez, que estos valores estaban por encima de los de la práctica del tenis y del pádel.

ÍTEM II.26: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: voleibol

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	4	9,3	5	10,4	3	5,7	2	5,3	7	7,3	7	8,1
Casi nunca	2	4,7	2	4,2	11	20,8	2	5,3	13	13,5	4	4,7
Pocas veces	7	16,3	8	16,7	18	34,0	9	23,7	25	26,0	17	19,8
Algunas veces	15	34,9	14	29,2	6	11,3	9	23,7	21	21,9	23	26,7
Bastante a menudo	10	23,3	6	12,5	4	7,5	5	13,2	14	14,6	11	12,8
Muchas veces	5	11,6	13	27,1	11	20,8	11	28,9	16	16,7	24	27,9
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

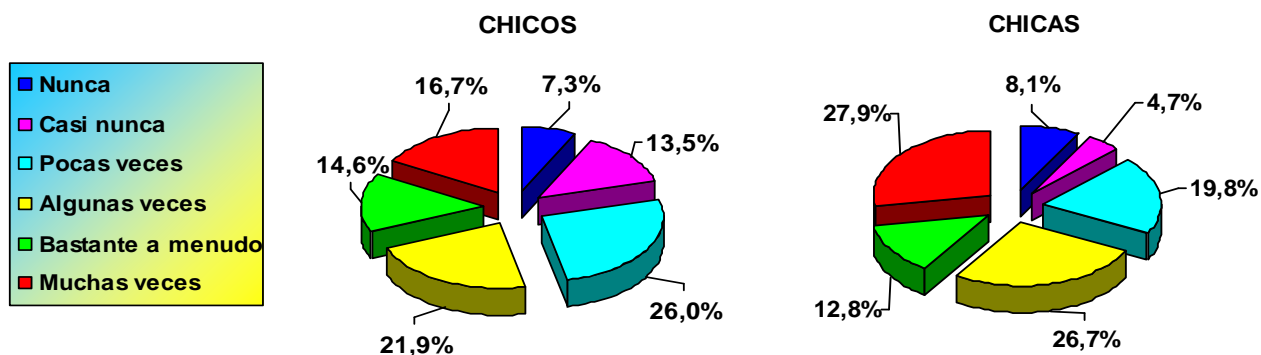
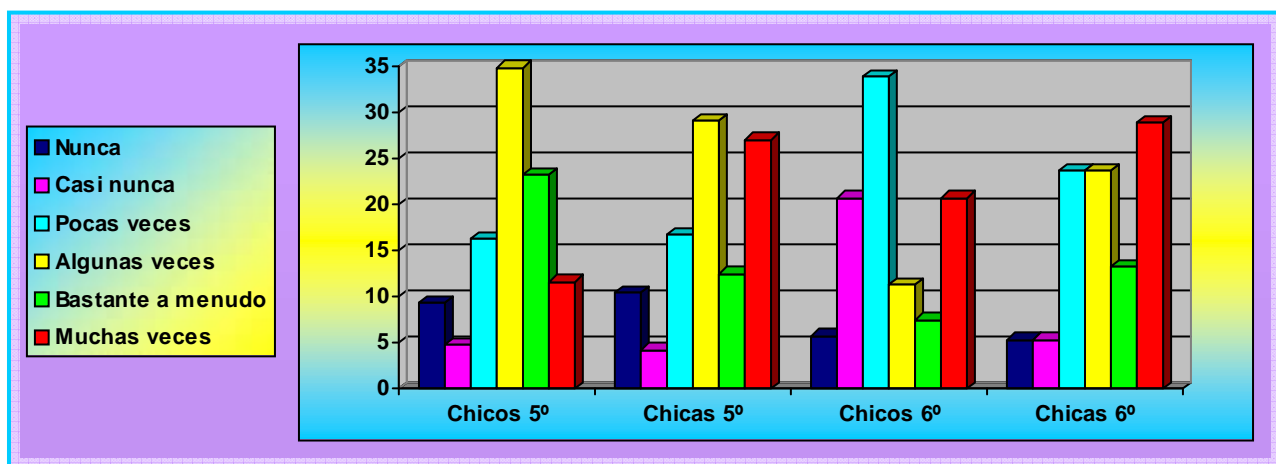


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.26: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: voleibol

A la vista de los resultados de la tabla comprobamos que la respuesta mayoritariamente elegida por los chicos es la opción “*pocas veces*” con un 26,0% seguida de la opción “*algunas veces*” con un 21,9%, mientras que en el caso de las chicas la más elegida ha sido “*muchas veces*” con un 27,9% y en segunda posición han optado por “*algunas veces*” con un 26,7%. Si unimos todas las respuestas afirmativas (“*muchas veces*”, “*bastante a menudo*” y “*algunas veces*”) comprobamos además que las chicas en un 67,4% y los chicos en un 52,2% indican que practican voleibol con cierta frecuencia.

Si comparamos estos datos con respecto al curso y al género, observamos que los chicos de 5º curso practican más a menudo el voleibol que sus compañeros de 6º ya que destaca una opción de respuesta en cada curso: “*algunas veces*” (34,9%) en 5º curso mientras que en 6º curso optan por “*pocas veces*” (34%). En relación a las chicas, detectamos que eligen tanto en 5º como en 6º las respuestas “*muchas veces*” y “*algunas veces*” de forma mayoritaria con porcentajes cercanos al 30% además vemos que en 6º curso también eligen con un 23,7% la opción “*algunas veces*”. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado, las diferencias no son significativas ni por curso, ni por género.

Por tanto, podemos interpretar que las chicas a nivel general practican más el voleibol que los chicos a lo largo del tercer ciclo de Educación Primaria, aunque tanto los chicos como las chicas de 5º curso practican este deporte más a menudo que sus compañeros de 6º curso. Los datos concuerdan con la tradición de que el voleibol es un deporte practicado mayoritariamente por chicas mientras que el fútbol es más practicado por chicos. La bajada en la práctica puede deberse a una pérdida de interés por dicho deporte en detrimento de otras modalidades que son difundidas de forma masiva en la sociedad por los medios de comunicación. Otra causa puede ser que es un deporte al que no se le da mucha importancia por parte de los centros y municipios de la zona para que se pueda llevar a la práctica de forma extraescolar.

En un estudio realizado por Ruiz Tendero (2011), llevado a cabo con alumnado de 5º curso de Educación Primaria del Colegio Público San Antón de Albacete, muestra que el voleibol es una de las actividades practicadas tanto por chicos como por chicas pero en el primer caso es elegido en 10ª posición (por delante está el fútbol, el baloncesto, ciclismo, artes marciales...) mientras que en las chicas es la actividad preferida en 5ª posición por detrás de la natación, gimnasia rítmica, ciclismo y ballet. También llega a la conclusión de que la oferta de actividades extraescolares por el propio centro determina visiblemente la práctica deportiva de los alumnos.

ÍTEM II.27: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: juegos populares/tradicionales y unihockey

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca	5	20,0	7	19,4	5	15,2	1	3,6	10	17,2	8	12,5
Casi nunca	1	4,0	1	2,8	1	3,0	1	3,6	2	3,4	2	3,1
Pocas veces	4	16,0	2	5,6	3	9,1	1	3,6	7	12,1	3	4,7
Algunas veces	1	4,0	4	11,1	6	18,2	3	10,7	7	12,1	7	10,9
Bastante a menudo	0	0,0	4	11,1	9	27,3	14	50,0	9	15,5	18	28,1
Muchas veces	14	56,0	18	50,0	9	27,3	8	28,6	23	39,7	26	40,6
Totales	25	100,0	36	100,0	33	100,0	28	100,0	58	100,0	64	100,0

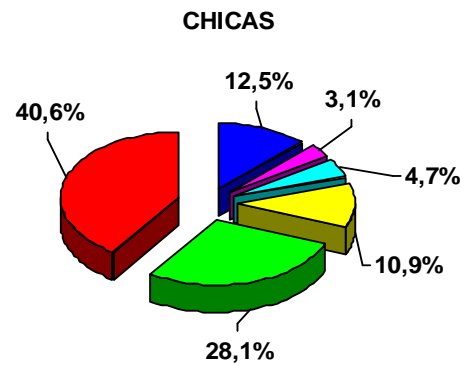
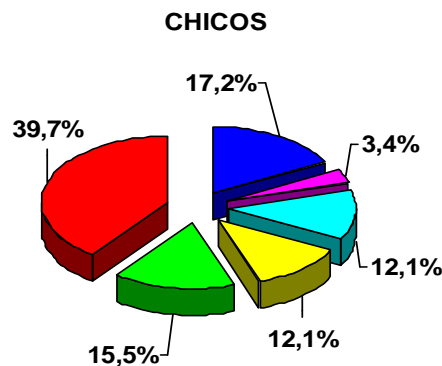
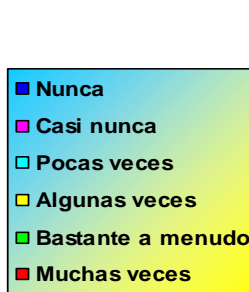
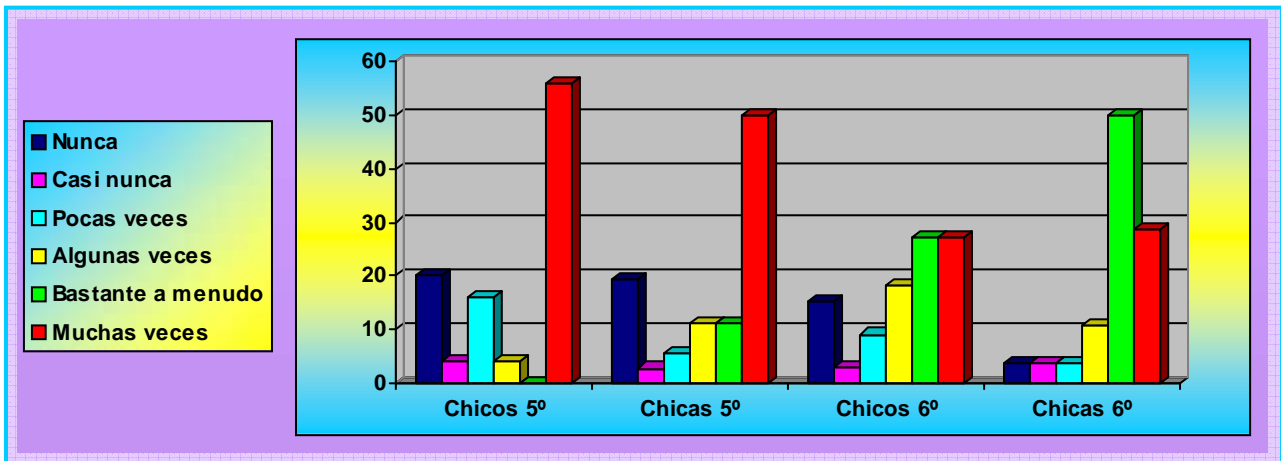


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.27: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: juegos populares/tradicionales y unihockey.

La opción de respuesta elegida por los chicos de forma mayoritaria es “*muchas veces*” con un 39,7% al igual que en las chicas pero estas con un porcentaje del 40,6% seguida por la opción “*bastante a menudo*” con un 28,1%. Observamos que las respuestas se dirigen hacia el espectro positivo (“*muchas veces, bastante a menudo y algunas veces*”) con valores de 67,3% en chicos y 79,8% en chicas aunque podemos destacar que ambos géneros eligen la opción “*nunca*” con porcentajes 17,2% en chicos y del 12,5% en chicas.

En el análisis por curso y género, comprobamos que los chicos y chicas de 5º curso optan por la respuesta “*muchas veces*” con un 56,0% y un 50,0% respectivamente, mientras que en 6º curso esto varía siendo las opciones “*muchas veces y bastante a menudo*” con un 27,3% en ambas las mayoritariamente elegidas por los chicos mientras que las chicas eligen la opción “*bastante a menudo*” en un 50,0% de las ocasiones y la opción “*muchas veces*” en un 28,6%. Destacar que un 20% tanto de chicos como de chicas de 5º curso nunca practican juegos populares/tradicionales ni unihockey.

Según estos datos podemos interpretar, que de forma general, son las chicas tanto de 5º como de 6º las que de forma más frecuente practican estas actividades físicas. En los chicos de 6º curso hay una bajada en la práctica de dichas actividades que puede ser debido al mayor atractivo que pueden tener para ellos otras actividades físicas como son los deportes de tipo tradicional mientras que en las chicas se mantiene dicha práctica a lo largo de todo el ciclo. Los juegos populares y tradicionales deben ser fomentados no solo desde la escuela sino también desde otros ámbitos de la sociedad puesto que además de ser una magnífica actividad física lúdico-recreativa son en muchas ocasiones patrimonio de nuestra cultura y hay que conocerlas y cuidarlas para que no desaparezcan.

A esta misma conclusión ha llegado Ruiz Tendero (2011) en su estudio “*Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en edad escolar: un estudio transversal*” donde compara la práctica de actividad física y juegos que realizan los alumnos y alumnas de 1º, 3º y 5º de Educación Primaria y 1º y 2º ESO, donde los datos indican que el juego tiende a disminuir con la edad, acentuándose el descenso a partir de quinto curso de primaria para ambos sexos. La práctica deportiva sigue un patrón más irregular, bajando en los niños a partir de quinto, mientras que en las niñas va aumentando hasta primero de la ESO.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

ÍTEM III.28: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	2	4,7	2	3,8	0	0,0	2	5,3	4	4,2	2	2,3
Me gusta muy poco	0	0,0	0	0,0	3	6,3	0	0,0	0	0,0	3	3,5
Me gusta un poco	1	2,3	2	3,8	2	4,2	2	5,3	3	3,1	4	4,7
Me gusta algo	2	4,7	0	0,0	7	14,6	7	18,4	2	2,1	14	16,3
Me gusta bastante	4	9,3	2	3,8	7	14,6	8	21,1	6	6,3	15	17,4
Me gusta mucho	34	79,1	47	88,7	29	60,4	19	50,0	81	84,4	48	55,8
Totales	43	100,0	53	100,0	48	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

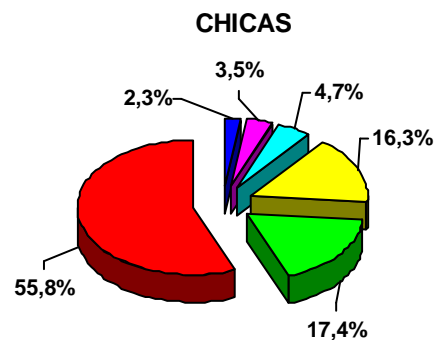
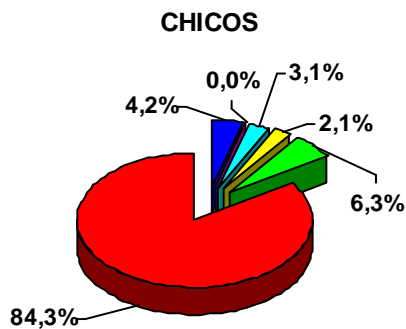
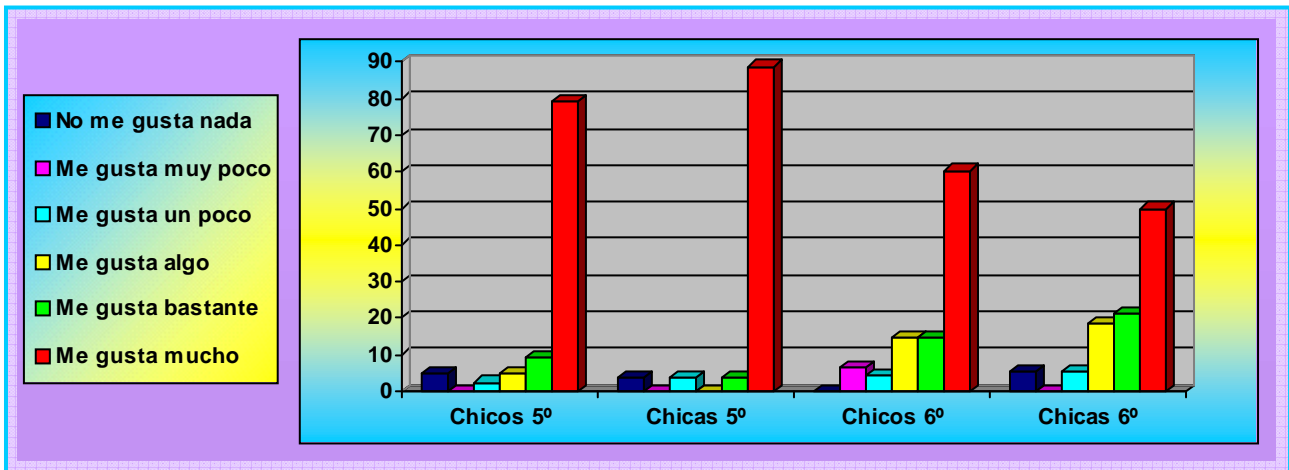


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.28: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

La opción de respuesta elegida en primer lugar por el grupo de chicos es “*me gusta mucho*” con un valor del 84,4%, seguida de la opción “*me gusta bastante*” con un resultado significativamente más bajo (6,3%). En el caso de las chicas la opción “*me gusta bastante*” también es la más elegida (55,8%) pero está seguida de las opciones “*me gusta bastante y me gusta algo*” con valores similares, 17,4% y 16,3% respectivamente.

Si observamos el gráfico de barras comprobamos que toda la muestra, tanto chicos como chicas, elige la opción “*me gusta mucho*” en porcentajes superiores al 50%, destacando los chicos y chicas de 5º curso, donde esta opción es elegida en un 79,1% y en un 88,7% respectivamente, mientras que en 6º curso estos valores bajan, los chicos eligen esta opción en un 60,4% y las chicas en un 50,0%. Si nos detenemos a comparar dichos datos por género, hay resaltar que los chicos optan por “*me gusta mucho*” en un 84,4% de los casos mientras que las chicas lo hacen en un 55,8%, aunque estas últimas centran sus respuestas en el espectro positivo como hemos visto anteriormente, con un total 89,5% que casi igualan los valores observados en los chicos en una única opción (“*me gusta mucho*”). Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,633(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	27,077	5	,000
Asociación lineal por lineal	7,219	1	,007
N de casos válidos	182		

Todos estos datos nos dan a entender que los chicos practican a nivel general más este tipo de deportes que las chicas, aunque queda la duda de si son estos tres deportes o solo el fútbol el que mayoritariamente practican. Destacan los gustos de las chicas de 5º curso, puesto que al contrario de sus compañeras de 6º curso indican que le gustan y practican este tipo de deportes de forma categórica, observándose una disminución del gusto por este tipo de actividades al aumentar la edad del alumnado. Esto sucede también en los chicos pero de una forma menos acusada. Esta situación puede deberse a que al crecer los alumnos y alumnas menos tiempo dedican a la actividad física en su tiempo libre por realizar otras actividades extraescolares (informática, idiomas, etc.) o también puede deberse al gusto por otro tipo de actividades físicas que no sean los deportes tradicionales.

En una investigación llevada a cabo por Caro (2010) con alumnos de 6º de Educación Primaria, 4º ESO y 2º Bachillerato de la provincia de Huelva, nos muestra que las actividades más practicadas por los escolares onubenses, independientemente de la frecuencia con que lo hacen, son: la *“bicicleta”*, en un 66%, el *“fútbol”*, en un 64%, el *“baloncesto”* y la *“natación”*, en un 48,2% en ambos casos, y el *“fútbol sala”*, en un 47,4%. Cuatro de las cinco actividades deportivas más practicadas por los alumnos onubenses coinciden con las obtenidas por García Ferrando (2006), siendo estas: la *“natación”*, el *“ciclismo recreativo”*, el *“fútbol”*, la *“gimnasia de mantenimiento en centro deportivo”* y el *“fútbol sala”*. Además en relación al tiempo dedicado a la actividad física detecta que es inversamente proporcional al curso en que se encuentran; de este modo, pasamos del 82% alumnos que le dedica más de una hora diaria en 6º Primaria, al 61% que lo hace en 4º ESO, reduciéndose finalmente a tan solo un 48% en 2º Bachillerato. Estos datos concuerdan con la disminución de los datos detectada en nuestros alumnos y alumnas.

ÍTEM III.29: Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	4	9,3	5	10,4	6	11,3	2	5,3	10	10,4	7	8,1
Me gusta muy poco	0	0,0	1	2,1	2	3,8	2	5,3	2	2,1	3	3,5
Me gusta un poco	6	14,0	4	8,3	4	7,5	3	7,9	10	10,4	7	8,1
Me gusta algo	6	14,0	7	14,6	11	20,8	7	18,4	17	17,7	14	16,3
Me gusta bastante	5	11,6	13	27,1	13	24,5	11	28,9	18	18,8	24	27,9
Me gusta mucho	22	51,2	18	37,5	17	32,1	13	34,2	39	40,6	31	36,0
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

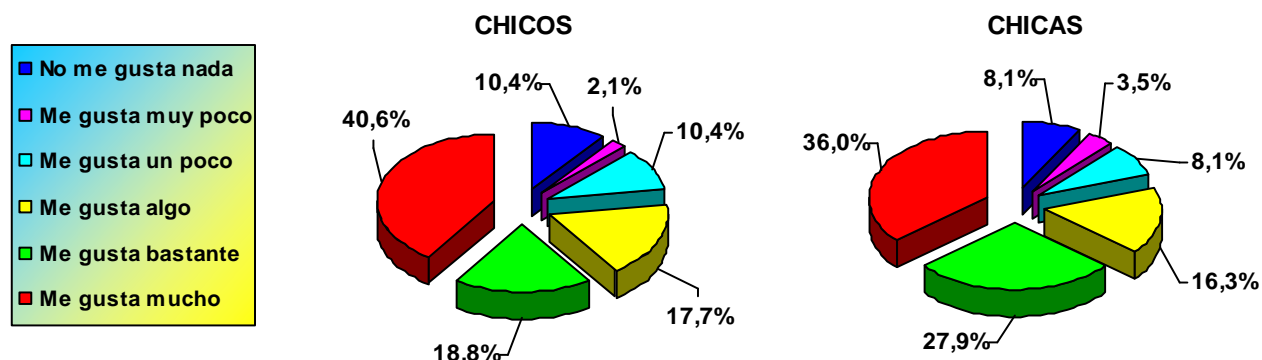
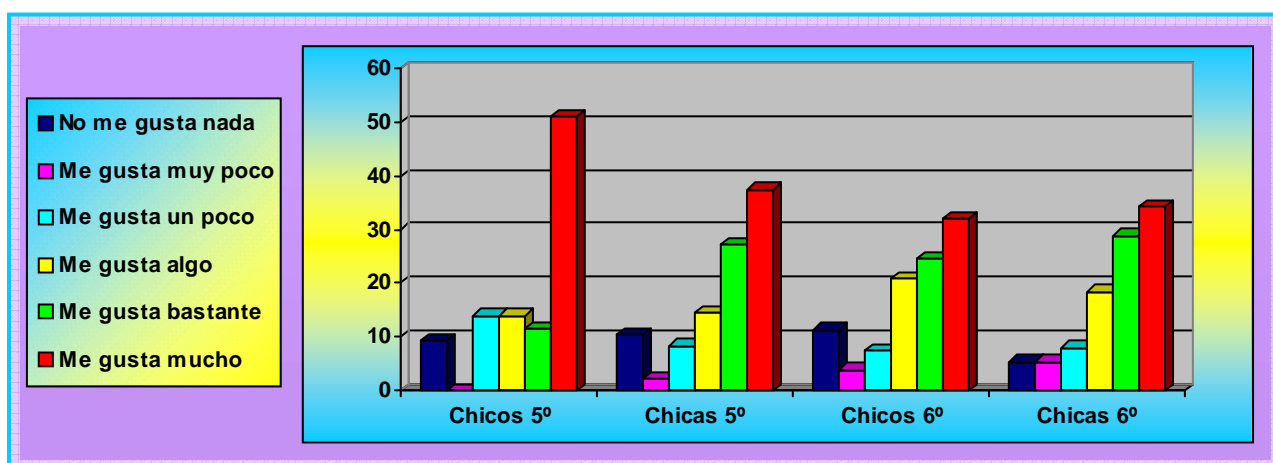


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.29: Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)

La opción de respuesta elegida con mayor frecuencia ha sido en todos los casos *“me gusta mucho”*, a nivel general, con unos porcentajes del 40,6% en chicos y del 36,0% en chicas, seguidas de las opciones *“me gusta bastante”* (18,8% y 27,9%) y *“me gusta algo”* (17,7% y 16,3%). Aunque abundan las respuestas de tipo positivo, destacar que en esta ocasión (a diferencia del ítem anterior) las opciones del espectro negativo aumentan sus porcentajes, rondando el 20% del total de las respuestas tanto en chicos como en chicas.

Los chicos de 5º curso eligen la opción *“me gusta mucho”* en un 51,2% de los casos mientras que sus compañeros de 6º curso la eligen en un 32,1% aunque al comparar todas las respuestas del espectro positivo vemos que no existe gran diferencia entre los gustos de unos y otros. En el caso de las chicas los valores positivos se mantienen equilibrados tanto en 5º como en 6º curso, con datos que rondan el 80% en ambos casos. Por tanto, comparando los datos por género, observamos que tanto chicos como chicas manifiestan que le gustan en mayor o en menor grado este tipo de deportes con porcentajes similares en todos los casos, aunque estas diferencias no llegan a ser significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado.

Podemos interpretar de los datos obtenidos, que tanto a los chicos como a las chicas les gustan este tipo de deportes individuales y que esa tendencia se mantiene a lo largo del tercer ciclo. Este tipo de deportes, sobre todo el tenis, tiene un tratamiento más destacado por parte de los medios de comunicación puesto que actualmente tenemos deportistas de esta disciplina dentro de los mejores del mundo y puede reflejarse en los gustos de nuestro alumnado. Además este tipo de deportes no tienen las connotaciones de género que pueden tener los deportes tradicionales de equipo y tanto chicos como chicas se sienten atraídos por ellos.

Estos datos contrastan con los obtenidos por Luengo (2007) que hace un estudio sobre los hábitos de actividad física del alumnado de Educación Primaria en Carabanchel (Madrid). Con relación al sexo, las chicas afirman que la actividad física organizada más practicada es el baile, con un porcentaje del 25,9%. El balonmano es la siguiente modalidad deportiva practicada, con un 22,2%. Y en tercer lugar, la natación, el ping-pong y la gimnasia rítmica son las siguientes modalidades deportivas practicadas, las tres con un 11,1%. Entre los chicos se da un alto porcentaje de práctica del fútbol (23,9%). A poca distancia, porcentualmente hablando, encontramos el balonmano y las artes marciales (21,7%). Y a mucha distancia, en tercer lugar, encontramos el tenis (8,6%).

ÍTEM III.30: Deportes de oposición (judo, karate...)

	CURSO/GÉNERO											
	5°				6°				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	19	44,2	24	50,0	26	49,1	24	63,2	45	46,9	48	55,8
Me gusta muy poco	3	7,0	5	10,4	5	9,4	4	10,5	8	8,3	9	10,5
Me gusta un poco	2	4,7	4	8,3	7	13,2	3	7,9	9	9,4	7	8,1
Me gusta algo	5	11,6	4	8,3	5	9,4	0	0,0	10	10,4	4	4,7
Me gusta bastante	2	4,7	1	2,1	1	1,9	3	7,9	3	3,1	4	4,7
Me gusta mucho	12	27,9	10	20,8	9	17,0	4	10,5	21	21,9	14	16,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

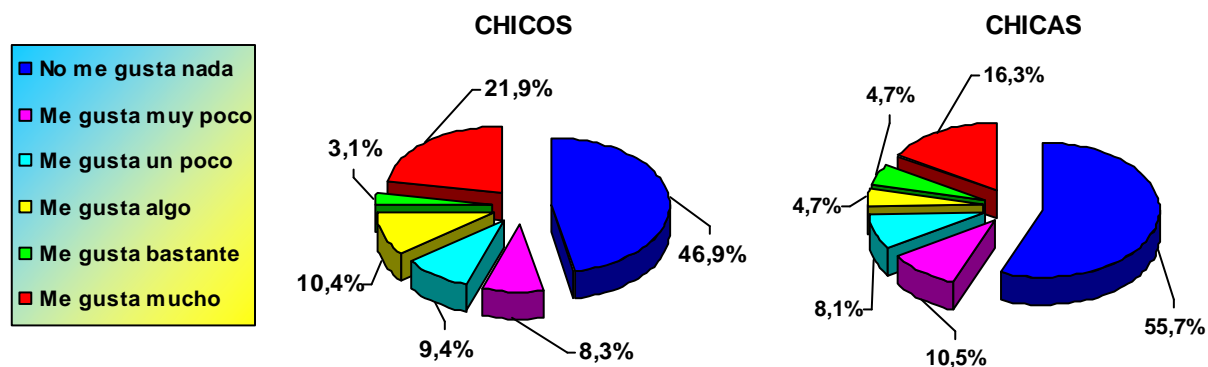
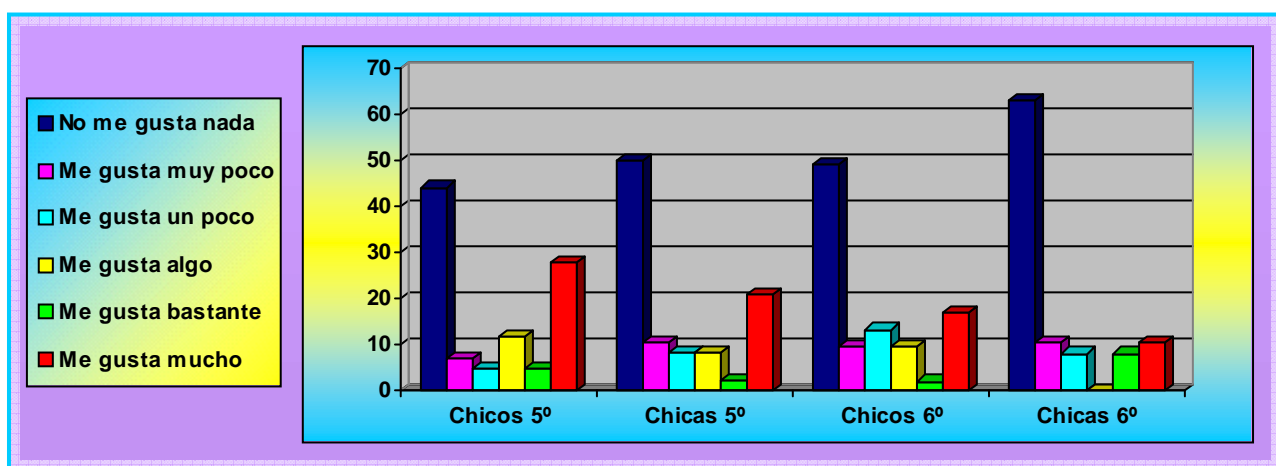


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.30: Deportes de oposición (judo, karate...)

Al observar los datos vemos que la opción de respuesta elegida es “no me gusta nada” con unos valores del 46,9% en chicos y del 55,8% en chicas, seguida de la opción “me gusta mucho” con un 21,9% en los chicos y un 16,3% en las chicas. El resto de opciones han sido elegidas en porcentajes que rondan el 10% en chicos y chicas.

En el gráfico de barras se ve claramente que destacan la opción “no me gusta nada” tanto en chicos y chicas de ambos cursos con porcentajes que van desde el 45% al 60%. En este caso las chicas de 6º son a las que menos les gusta este tipo de deportes con un 63,2%, seguido de las chicas de 5º con un 50%. Los chicos también continúan indicando su desagrado pero con una diferencia menor pasando del 44,2% en 5º al 49,1% en 6º. Por tanto, chicos y chicas coinciden en su no preferencia por este tipo de deportes, no existiendo en el test de Chi-cuadrado diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Los datos obtenidos en referencia al menor interés por las artes marciales y deportes de oposición, interpretamos que puede ser debido a que este tipo de deportes necesitan de unas instalaciones más específicas que los deportes tratados en los ítems anteriores, ya que no se pueden practicar en cualquier sitio de forma adecuada puesto que requieren una serie de medidas de seguridad como puede ser el tipo de superficie o tatami del que se debe de disponer. Otro de los factores que pueden influir en estas respuestas son que al ser deportes donde el esfuerzo y la constancia son muy importantes además de que pueden dar la impresión de que son deportes con un mayor grado de violencia que los mencionados anteriormente, creencia totalmente falsa.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos por Martínez-López (2009) donde preguntaba por el tipo de actividades que realizaban los adolescentes de entre 12 y 16 años, vemos que las artes marciales o deportes de oposición son de los menos practicados con gran diferencia, incluso el 82% de los encuestados indicaba que nunca practicaba estos deportes a lo largo de la semana, mientras que otros deportes como los colectivos por casi un 35% de los participantes en mayor o menor medida a lo largo de la semana de manera extraescolar. Todo esto concuerda con los datos obtenidos en nuestra investigación.

ÍTEM III.31: Deportes individuales (atletismo...)

	CURSO/GÉNERO											
	5°				6°				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	8	18,6	6	12,5	11	20,8	8	21,1	19	19,8	14	16,3
Me gusta muy poco	3	7,0	7	14,6	3	5,7	3	7,9	6	6,3	10	11,6
Me gusta un poco	5	11,6	7	14,6	6	11,3	8	21,1	11	11,5	15	17,4
Me gusta algo	8	18,6	5	10,4	10	18,9	5	13,2	18	18,8	10	11,6
Me gusta bastante	5	11,6	7	14,6	10	18,9	9	23,7	15	15,6	16	18,6
Me gusta mucho	14	32,6	16	33,3	13	24,5	5	13,2	27	28,1	21	24,4
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

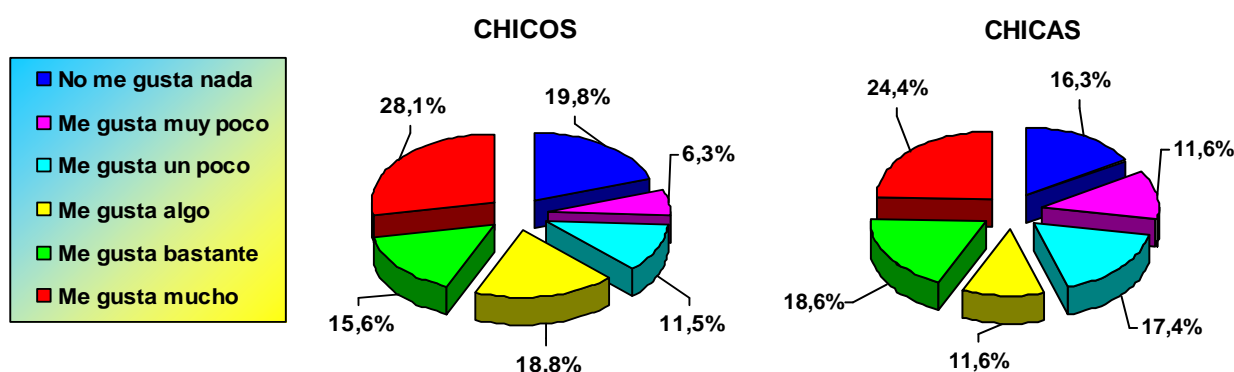
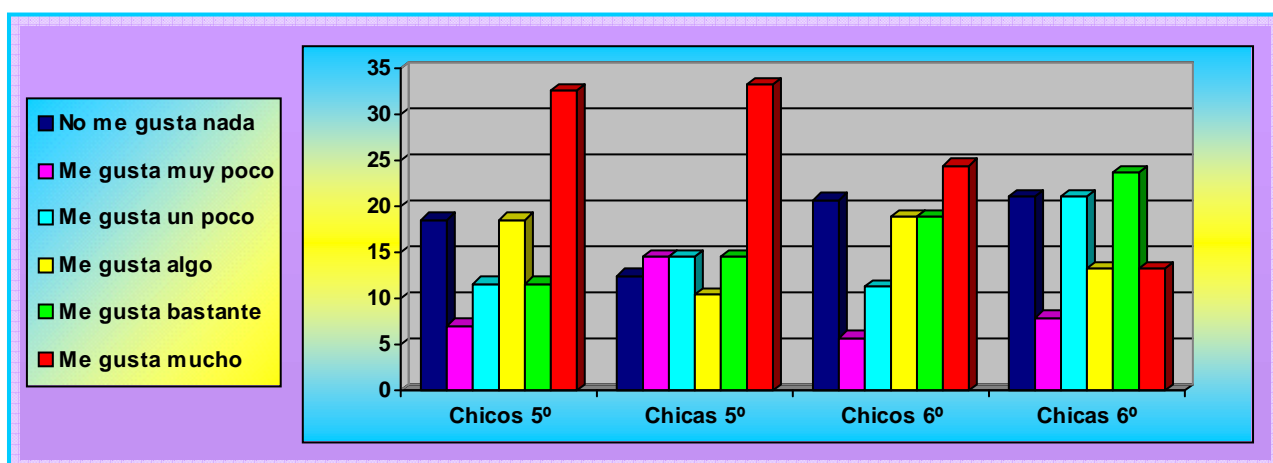


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.31: Deportes individuales (atletismo...)

Tal como podemos observar en la tabla y gráfico anteriores, lo primero que destaca es la variabilidad de respuesta del alumnado estudiado y las diferencias que aparecen entre 5º y 6º curso. Por un lado, en 5º queda patente el gusto que la muestra presenta hacia la práctica del atletismo, siendo la opción más elegida la de *“me gusta mucho”*, eligiendo esta opción el 32,6% de los chicos y el 33,3% de las chicas. En este sentido, aunque con porcentajes muy similares, son las chicas las que más aprecian este tipo de prácticas, encontrándose un mayor rechazo a las mismas entre los chicos, así en la opción *“no me gusta nada”* los chicos obtienen un 18,6% y las chicas un 12,5%. En lo referente a 6º curso, aparece un mayor rechazo, mostrando niveles muy parecidos tanto en chicos, como en chicas, si bien la tendencia cambia en el sentido de que son los chicos los que con mayor presencia eligen la opción *“me gusta mucho”*.

Analizando los datos globales respecto al género, no apreciamos grandes diferencias entre chicos y chicas, si bien el nivel de gusto por este tipo de actividades parece ligeramente mayor en los chicos. Así, al sumar los datos de las opciones *“positivas”* los chicos las eligen en un 62,5% y las chicas lo hacen en un 54,6%. En el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Nuestra interpretación para los datos de este ítem, pasan por decir que el atletismo es un deporte apreciado por el alumnado de la muestra, en mayor medida por los chicos que por las chicas

Mazzeo (2009), considera que el atletismo escolar formativo, es de gran importancia en un esquema de educación física que está orientado hacia el normal desarrollo de nuestros alumnos en las diferentes edades evolutivas. Entiende que se puede hacer atletismo en nuestras escuelas, sin contar con los elementos ideales, sino adaptando lo que poseemos y teniendo en cuenta que para nuestros alumnos lo importante no es la carrera, sino correr, no es el salto sino saltar, no es el lanzamiento sino lanzar.

Por su parte Sáez Rodríguez y Monroy Antón (2010), consideran que el atletismo suele resultar atractivo en el ámbito educativo, ya que supone un nuevo conocimiento, tratamiento con materiales nuevos e innovadores, etc. Pero no en todos los centros y colegios se hace el mismo hincapié en la enseñanza del atletismo. Son varios los factores de los que depende, como el perfil y experiencia del profesor de Educación Física, las instalaciones de que se dispone en el centro e incluso el material del que se dispone. Estos autores

han realizado una investigación en la que realizan un análisis de la enseñanza del atletismo en la escuela en la Comunidad de Madrid, llegando a la conclusión que en los colegios de la Comunidad de Madrid no hay muchos especialistas y conocedores de la enseñanza del atletismo, ya que o no lo escogieron en el itinerario de la carrera o no tienen títulos de entrenadores que los acrediten como tales y, por tanto, no tienen más que los conocimientos básicos enseñados en la carrera con una asignatura. En cuanto a las instalaciones, decir que no están completamente adecuadas y adaptadas para la perfecta enseñanza del atletismo, pero que en muchos casos se intentan adaptar para que, al menos, se puedan enseñar como contenido curricular. Otro de los temas importantes, el de los materiales, nos hace concluir que no están muy especializados los colegios en material deportivo para atletismo, pero que a pesar de ello, se recurre al material básico como conos, bancos suecos y vallas para poder enseñar parte del mismo.

Nos parece de gran interés el provocar un cambio en la concepción del atletismo destinado a niños pues en ocasiones no resulta ni atractivo, ni eficaz, ni beneficioso, trasladar lo que es el atletismo formal de los adultos al trabajo con niños. Por lo tanto es de sustancial importancia profundizar los aspectos didácticos con criterios propios orientados al atletismo infantil y no maximizar la exigencia de ejecución personal que lejos de provocar una imagen positiva y satisfactoria en los futuros docentes, actúa negativamente en el proceso de aprendizaje en los mismos.

Nebot y cols. (1991), consideran que a deportes convencionales se refiere, como también señalaron Chillón y cols. (2002), aprecian que las chicas presentan mayor interés hacia actividades de mejora personal y no tanto de competitividad, como si hacen los chicos.

ÍTEM III.32: Deportes no habituales (hóckey, béisbol, rugby...)

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	8	18,6	21	43,8	13	24,5	10	26,3	21	21,9	31	36,0
Me gusta muy poco	0	0,0	1	2,1	7	13,2	5	13,2	7	7,3	6	7,0
Me gusta un poco	6	14,0	6	12,5	6	11,3	4	10,5	12	12,5	10	11,6
Me gusta algo	4	9,3	11	22,9	4	7,5	3	7,9	8	8,3	14	16,3
Me gusta bastante	1	2,3	5	10,4	6	11,3	10	26,3	7	7,3	15	17,4
Me gusta mucho	24	55,8	4	8,3	17	32,1	6	15,8	41	42,7	10	11,6
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

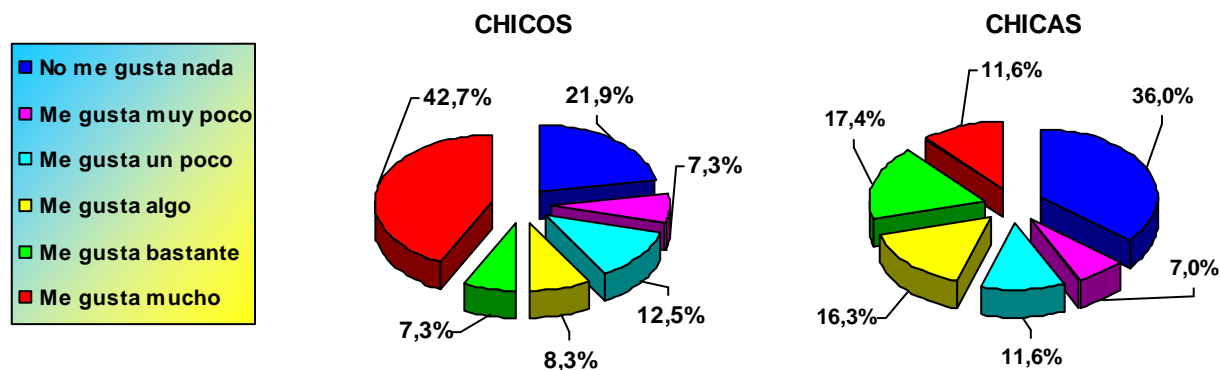
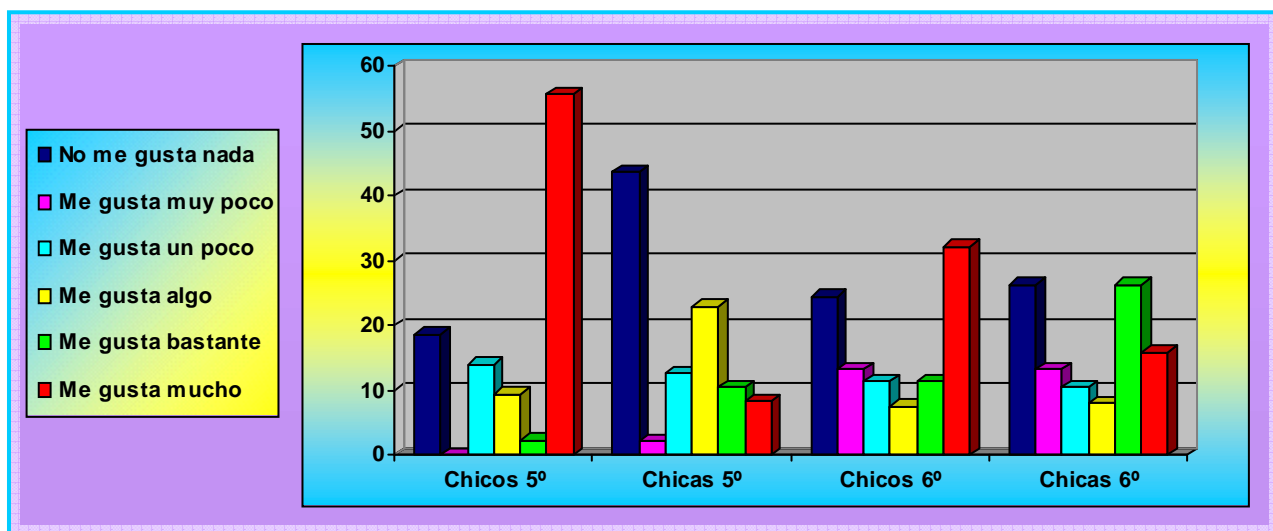


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.32: Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)

En referencia a los deportes no habituales podemos apreciar una tendencia clara al comparar cursos y géneros. Si nos centramos en los cursos, vemos como en 5º, los chicos alcanzan porcentajes muy altos en la aceptación de este tipo de actividades (55,8% “*me gusta mucho*”), mientras que este porcentaje es muy bajo en la chicas (8,3% “*me gusta mucho*”). Por lo tanto, existe una gran diferencia entre ambos géneros en esta edad. Hecho que también se reproduce en el rechazo (“*no me gusta nada*”) hacia estas actividades, el cual alcanza un 18,6% en los chicos y un 43,8% en las chicas. Esta tendencia no tiene continuidad en sexto curso, pues si bien, siguen siendo los chicos los que de mejor grado aceptan estas prácticas deportivas (32,1% “*me gusta mucho*” por 15,8% de las chicas), el nivel de rechazo (“*no me gusta nada*”) aumenta en ellos, alcanzando valores del 24,5% en los chicos por el 26,3% de las chicas, es decir, presenta valores muy parecidos. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,003.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,127(a)	5	,003
Razón de verosimilitudes	20,031	5	,001
Asociación lineal por lineal	,005	1	,941
N de casos válidos	182		

Al analizar los datos globales por género en el gráfico de sectores, comprobamos como el 58,3% de los chicos eligen en algún grado las opciones “*positivas*”, se muestran atraídos por este tipo de prácticas; mientras que en las mismas opciones las chicas solo las eligen en un 45,3%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,097(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	26,498	5	,000
Asociación lineal por lineal	9,695	1	,002
N de casos válidos	182		

ÍTEM III.33: Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	22	51,2	3	6,3	31	58,5	6	15,8	53	55,2	9	10,5
Me gusta muy poco	2	4,7	5	10,4	7	13,2	2	5,3	9	9,4	7	8,1
Me gusta un poco	4	9,3	1	2,1	5	9,4	3	7,9	9	9,4	4	4,7
Me gusta algo	8	18,6	2	4,2	6	11,3	1	2,6	14	14,6	3	3,5
Me gusta bastante	1	2,3	12	25,0	2	3,8	5	13,2	3	3,1	17	19,8
Me gusta mucho	6	14,0	25	52,1	2	3,8	21	55,3	8	8,3	46	53,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

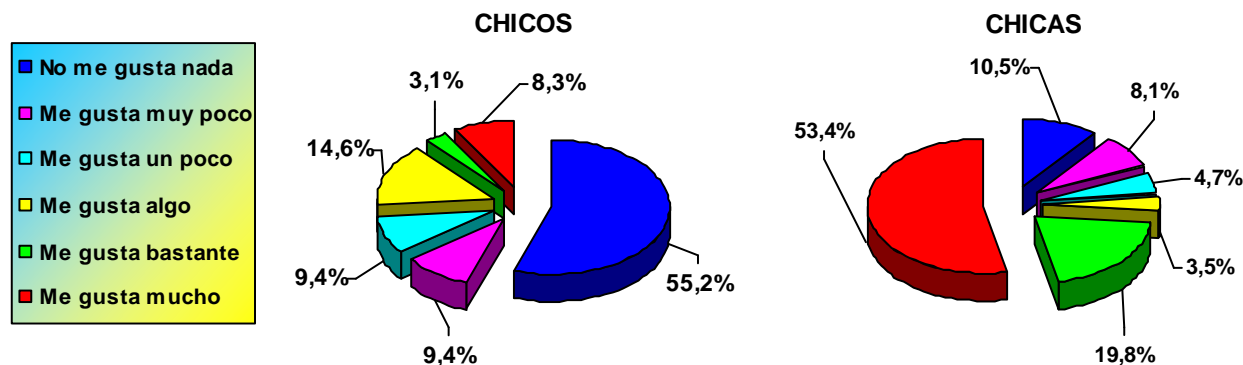
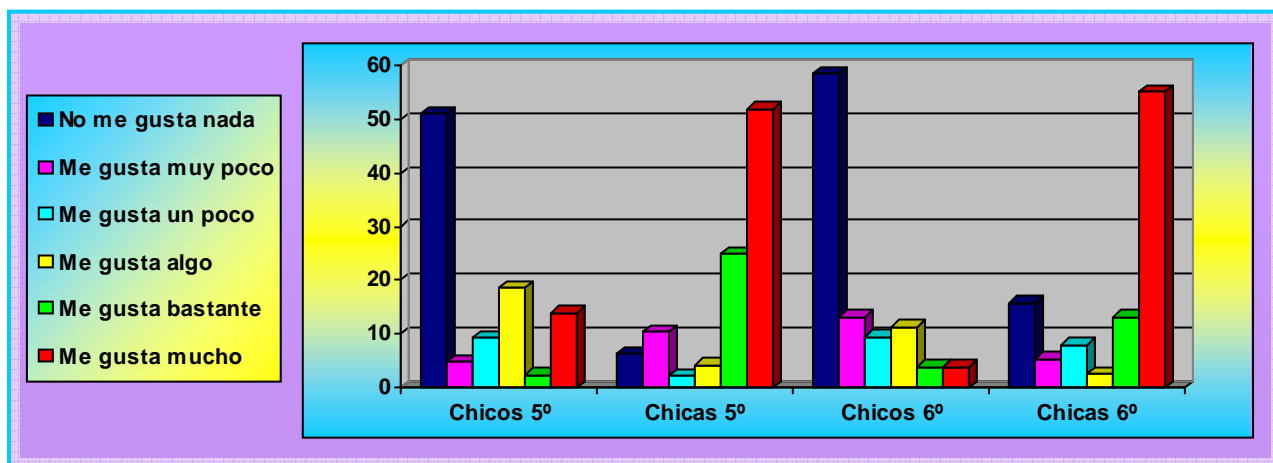


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.33: Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)

En este ítem encontramos una gran diferencia entre las tendencias mostradas por los chicos y las chicas, tanto en 5º, como en 6º curso. En ambos casos, son las chicas las que muestran más aceptación por este tipo de actividades, alcanzando en 5º un 52,1% en la opción “*me gusta mucho*” y 55,3% en 6º. Esta misma opción presenta valores del 14% y del 3% de los chicos respectivamente. En este sentido, el nivel de rechazo entre los chicos es tan alto como el nivel de aceptación entre las chicas. De este modo, el 51,2% de los chicos de 5º y el 58,5% de los de 6º se muestra reacio a estas prácticas, mientras que sólo el 6,3% de las chicas de 5º y el 15,8% de las chicas de 6º hacen lo propio.

En términos generales, y como se viene apreciando en el anterior análisis, el nivel de aceptación por parte de las chicas (“*me gusta mucho*” y “*me gusta bastante*”) que alcanza el 73,2%, es casi equivalente al rechazo de los chicos (“*no me gusta nada*” y “*me gusta muy poco*”), que representa al 64,6% de la muestra de los mismos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	76,739(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	84,357	5	,000
Asociación lineal por lineal	62,325	1	,000
N de casos válidos	182		

Estas diferencias importantes entre chicos y chicas, nos llevan a interpretar que los gustos de chicos y chicas, y la motivación para realizar estas actividades es muy diferente.

En estudios similares, y dentro de sus conclusiones, Mollá (2007), en relación con la motivación hacia diferentes contenidos de la actividad física, señaló que hay que partir del conocimiento de los intereses del alumnado, hecho por el cual análisis como el que realizamos se tornan imprescindibles. Yendo más allá, De Hoyo y Sañudo (2007) no hablan solo de intereses, sino también de diversión, como único indicador fiable de que la actividad tendrá posibilidades de convertirse en una práctica extendida en el tiempo. Por tanto, reiteramos, el conocimiento de los intereses del alumnado se torna imprescindible a la hora de seleccionar o secuenciar contenidos en el área de Educación Física y ante cualquier planteamiento de actividad física que se pretenda realizar.

ÍTEM III.34: Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	7	16,3	8	16,7	10	18,9	1	2,6	17	17,7	9	10,5
Me gusta muy poco	2	4,7	3	6,3	2	3,8	2	5,3	4	4,2	5	5,8
Me gusta un poco	6	14,0	3	6,3	2	3,8	4	10,5	8	8,3	7	8,1
Me gusta algo	6	14,0	4	8,3	5	9,4	8	21,1	11	11,5	12	14,0
Me gusta bastante	6	14,0	5	10,4	6	11,3	7	18,4	12	12,5	12	14,0
Me gusta mucho	16	37,2	25	52,1	28	52,8	16	42,1	44	45,8	41	47,7
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

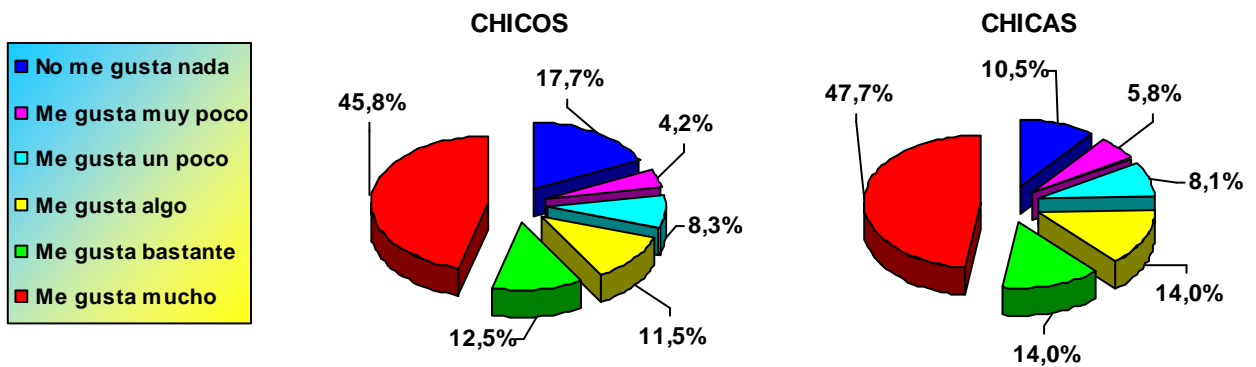
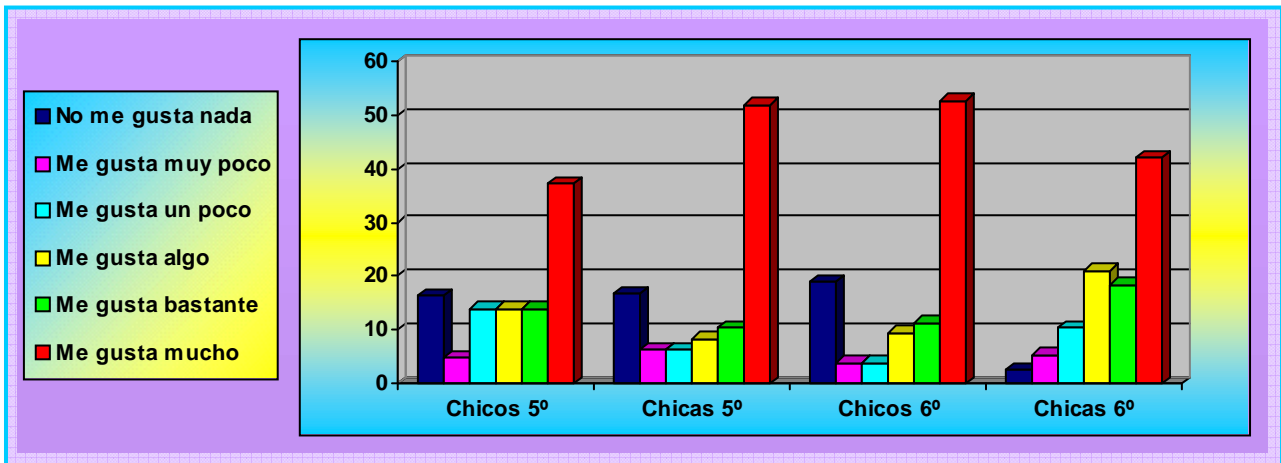


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.34: Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)

La aceptación de las actividades en la naturaleza practicadas en el centro es alta por la mayor parte de la muestra, independientemente del género y del curso estudiado. Dato representativo de esto que comentamos es que sumando las elecciones “*me gusta mucho*” y “*me gusta bastante*”, en todos los casos analizados, el porcentaje de muestra que se adhiere a estas opciones supera el 50% (51,2% de los chicos de 5º y 64,1% de los de 6º, por el 62,5% de las chicas de 5º y el 60,5% de las chicas de 6º). En el término opuesto, el nivel de rechazo nunca supera el 20%, destacando el hecho de que sólo el 2,6% de las chicas de 6º señalan que este tipo de actividades no les gustan nada.

Al comparar los datos por el test de Chi-cuadrado, no se encuentran diferencias significativas, ni por género, ni por curso.

Interpretamos que en término generales, los porcentajes entre chicos y chicas son muy parecidos, si bien el nivel de rechazo es ligeramente superior en ellos, siendo estas actividades muy apreciadas por el alumnado.

La orientación y la iniciación a la escalada en el centro escolar, y desde el área de la Educación Física debemos plantearla como una actividad que al finalizar permitirá a los alumnos/as a desenvolverse con mayor autonomía en su transferencia desde el centro al medio natural; que la descubrirán como un método de desarrollo de la condición física mucho más entretenido y divertido que otros que ya conocían; que les servirá para ampliar sus conocimientos en determinados temas (mapas, geografía, brújulas, ...); que les permitirá ampliar el abanico de actividades que tenían para ocupar su tiempo de ocio.

En la investigación de Macías (2011) en la que realiza entrevistas personales al profesorado de Educación Física, señala entre sus conclusiones que de las opiniones expresadas por el profesorado que manifiesta realizar actividades físicas relacionadas con el medio en su centro, hay que significar que la mayoría realiza orientación, y en menor medida iniciación a la escalada.

ÍTEM III.35: Juegos Tradicionales y Populares

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	7	16,3	4	8,3	5	9,4	0	0,0	12	12,5	4	4,7
Me gusta muy poco	2	4,7	1	2,1	6	11,3	1	2,6	8	8,3	2	2,3
Me gusta un poco	4	9,3	4	8,3	13	24,5	3	7,9	17	17,7	7	8,1
Me gusta algo	6	14,0	7	14,6	10	18,9	12	31,6	16	16,7	19	22,1
Me gusta bastante	10	23,3	7	14,6	6	11,3	12	31,6	16	16,7	19	22,1
Me gusta mucho	14	32,6	25	52,1	13	24,5	10	26,3	27	28,1	35	40,7
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

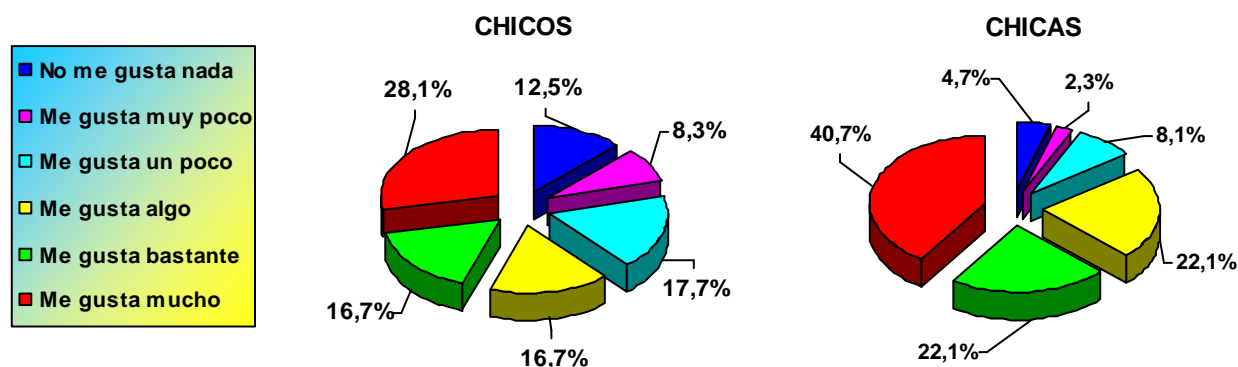
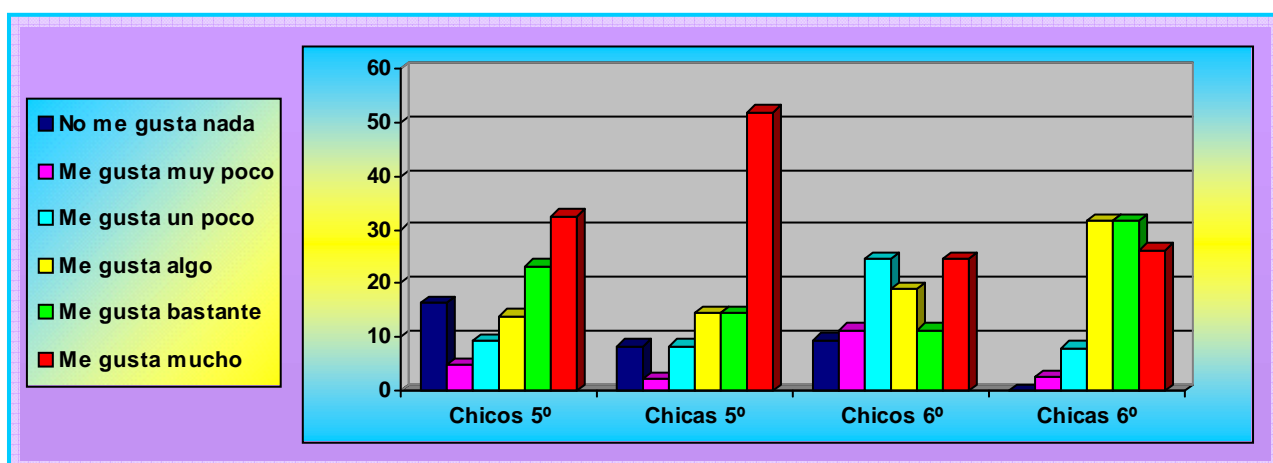


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.35: Juegos Tradicionales y Populares

En relación a los juegos tradicionales y populares, existen diferencias importantes, tanto a nivel de curso, como de género. En este sentido, los alumnos y alumnas de 5º se muestran más atraídos por este tipo de actividades, señalando el 32,6% de los chicos y el 52,1% de las chicas de 5º que les “*gusta mucho*”, mientras que esta misma elección representa al 24,5% de los chicos y al 26,3% de las chicas de 6º. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,023.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,989(a)	5	,023
Razón de verosimilitudes	13,215	5	,021
Asociación lineal por lineal	1,794	1	,180
N de casos válidos	182		

En lo referente al nivel de rechazo siempre es superior en los chicos que las chicas, tanto en la opción “*no me gusta nada*”, como en la que señala “*me gusta muy poco*”. Sumando ambas opciones, los chicos presentan niveles de rechazo del 21% en 5º y del 20,7% en 6º. Mientras que las chicas hacen lo propio en un 10,4% y un 2,6% respectivamente. Destaca el hecho de que en 6º no haya ninguna chica que rechace totalmente este tipo de actividades. Estas diferencias por género, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,025.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,802(a)	5	,025
Razón de verosimilitudes	13,338	5	,020
Asociación lineal por lineal	10,090	1	,001
N de casos válidos	182		

A colación de estos datos, González Pascual (2005), en una revisión de los contenidos de Educación Física, a través del análisis de diferentes libros de texto, encuentra rasgos sexistas en los mismos, como también hicieron Hernández y cols. (1992). Por otro lado, como podemos observar, en aquellas actividades que no requieren un alto grado competitivo, tales como los juegos tradicionales les suele gustar más alumnado femenino que al masculino.

ÍTEM III.36: Actividades o Juegos Competitivos

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	3	7,0	1	2,1	2	3,8	0	0,0	5	5,2	1	1,2
Me gusta muy poco	1	2,3	3	6,3	0	0,0	0	0,0	1	1,0	3	3,5
Me gusta un poco	5	11,6	3	6,3	5	9,4	5	13,2	10	10,4	8	9,3
Me gusta algo	7	16,3	8	16,7	10	18,9	9	23,7	17	17,7	17	19,8
Me gusta bastante	5	11,6	9	18,8	9	17,0	12	31,6	14	14,6	21	24,5
Me gusta mucho	22	51,2	24	50,0	27	51,0	12	31,6	49	51,0	36	41,9
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

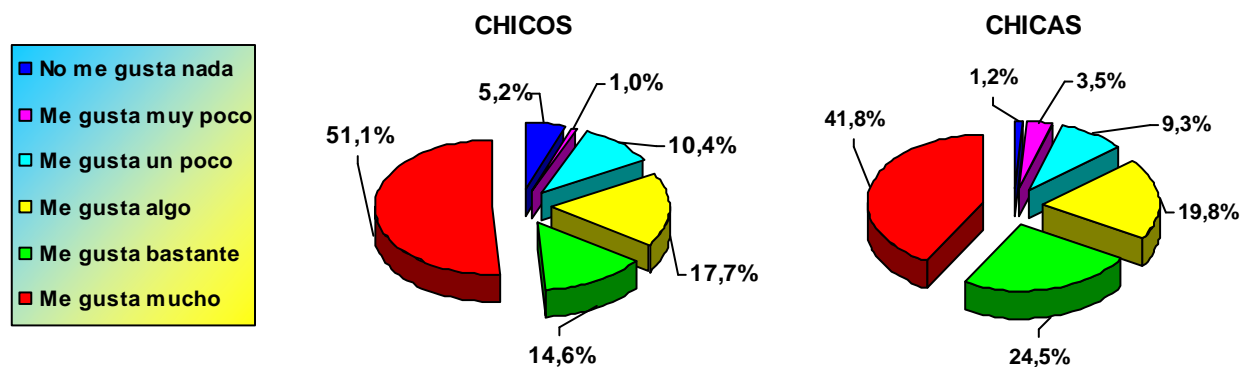
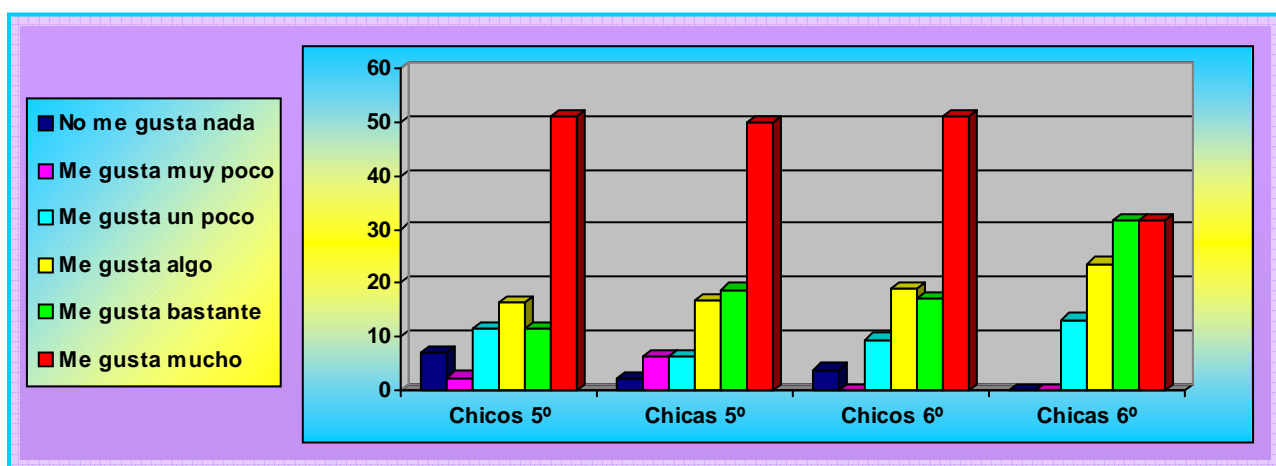


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.36: Actividades o Juegos Competitivos

Al analizar los datos que hemos obtenido en la tabla, se puede observar que de forma muy mayoritaria el alumnado le gustan *“mucho o bastante las actividades o juegos competitivos”*. Al diferenciar por género, cabe destacar que en el caso de los chicos, con un porcentaje del 51% indican que les gustan mucho este tipo de actividades, frente al 41,9% de las chicas. Las chicas presentan una menor satisfacción con las actividades o juegos competitivos que los chicos. Resulta interesante destacar el escaso porcentaje acumulado (6,2% en el caso de los chicos y 4,7% en el de las chicas) que indican que les gusta *“muy poco o nada”* este tipo de actividades. Las actividades o juegos competitivos satisfacen a chicos y chicas.

Al diferenciar por curso, los chicos de 5º indican, con un porcentaje del 51,2%, que les gustan *“mucho”* las actividades o juegos competitivos, frente al 51% de los chicos de 6º. Los porcentajes son similares pero si analizamos la opción *“me gusta bastante”* podemos observar que se han decantado por ella en mayor medida los chicos de sexto curso (17% frente a 11,6%). Así, los chicos de 6º presentan una mayor tendencia a valorar positivamente las actividades o juegos competitivos que los de 5º.

Con respecto a las chicas, las de 5º indican, con un porcentaje del 50%, que les gustan *“mucho”* las actividades o juegos competitivos, frente al 31,6% de las chicas de 6º. El aspecto más relevante a destacar en este ítem es constatar como con el paso de curso y al hacerse un año más mayores, las chicas sienten una menor atracción hacia las actividades o juegos competitivos y se van decantando en mayor medida por la opción *“me gusta bastante”*.

Interpretamos que son los chicos de 5º los que indican en mayor medida que les gustan mucho las actividades o juegos competitivos, seguidos por los chicos de 6º, las chicas de 5º y en último lugar las chicas de 6º.

En este sentido, Pérez López y cols. (2005) y López Mercader (2006) coinciden en afirmar que los chicos, en cuanto a la práctica de actividad físico deportiva, valoran más positivamente, con respecto a las chicas, la importancia de la victoria en la práctica, la obsesión por el ejercicio y conseguir un mejor rendimiento; aunque hemos de destacar que en el estudio realizado por López Mercader (2006), en el aspecto relativo a no realizar actividad física por diversión, sino para superarse, las chicas obtienen una puntuación ligeramente superior a los chicos.

ÍTEM III.37: Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	12	27,9	16	33,3	17	32,1	7	18,4	29	30,2	23	26,7
Me gusta muy poco	7	16,3	2	4,2	6	11,3	3	7,9	13	13,5	5	5,8
Me gusta un poco	2	4,7	8	16,7	10	18,9	4	10,5	12	12,5	12	14,0
Me gusta algo	6	14,0	4	8,3	6	11,3	9	23,7	12	12,5	13	15,1
Me gusta bastante	5	11,6	3	6,3	5	9,4	6	15,8	10	10,4	9	10,5
Me gusta mucho	11	25,6	15	31,3	9	17,0	9	23,7	20	20,8	24	27,9
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

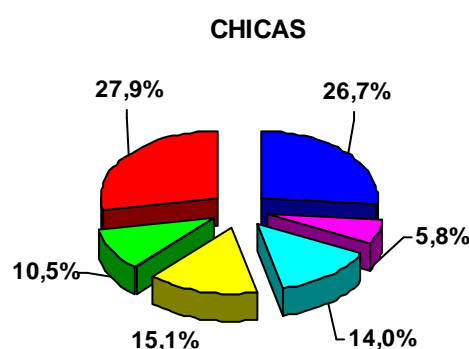
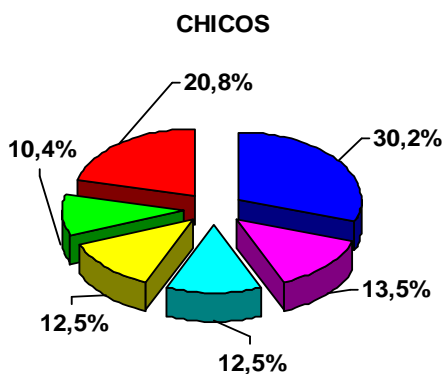
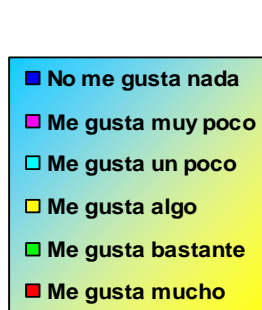
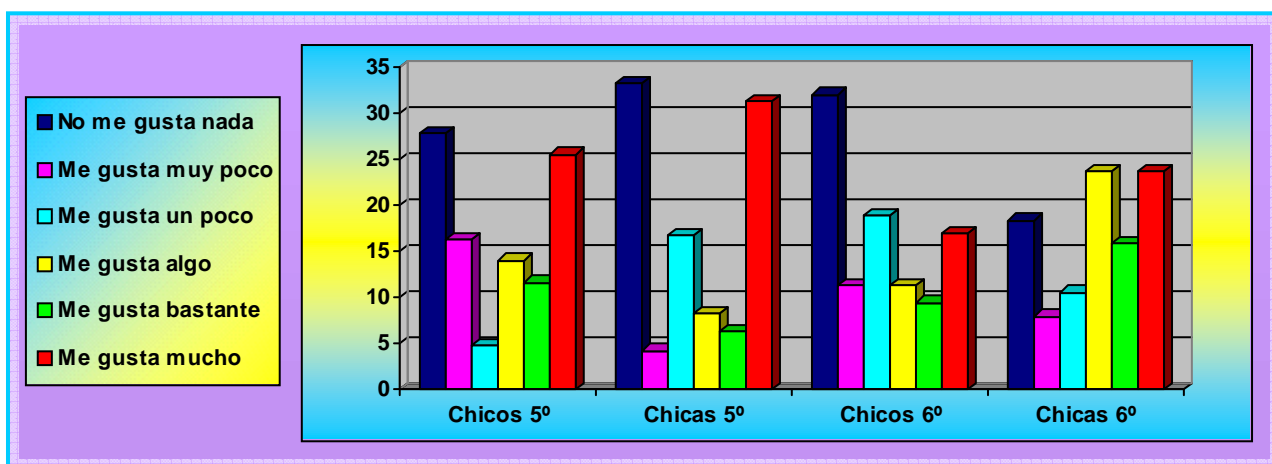


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.37: Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...

Al examinar los datos que hemos obtenido en la tabla y gráficas se puede observar, al diferenciar por género, que en el caso de los chicos un porcentaje acumulado del 31,2% indican que les gustan *“mucho o bastante”* las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos, frente al 38,4% de las chicas.

En el caso de los chicos, un porcentaje acumulado del 43,8% señalan que les gusta *“nada o muy poco”* estas actividades, frente al 32,5% de las chicas. Las chicas presentan una mayor satisfacción con las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos que se llevan a cabo en las clases de Educación Física que los chicos. Resulta interesante destacar el escaso porcentaje de chicos y chicas que muestran agrado con este tipo de actividades que los profesores suelen incluir en su programación entendiendo que van a ser atractivas para el alumnado.

Al diferenciar por curso, los chicos de 5º indican, con un porcentaje del 25,6%, que les gustan mucho las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos, frente al 17% de los chicos 6º. Si analizamos la opción *“me gusta bastante”* podemos observar que también se han decantado por ella en mayor medida los chicos 5º (11,6% frente a 9,4%). Así, los chicos de 5º presentan una mayor tendencia a valorar positivamente las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos que los de 6º. Con respecto a las chicas, las de 5º curso indican, con un porcentaje del 31,3%, que les gustan mucho las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos, frente al 23,7% de las chicas de 6º.

Interpretamos que son las chicas de 5º las que indican en mayor medida que les gustan mucho las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos, seguidas por los chicos de 5º, las chicas de 6º y en último lugar los chicos de 6º.

En los trabajos de Browne (1992), Blández (2001), Ryan, Fleming y Maina (2003) y Gutiérrez y Pilsa (2006), se puede observar que el alumnado reclama realizar en las clases una amplia diversidad de actividades físico deportivas, y cuando esto se produce están más motivados y satisfechos con las clases. Así, también en diferentes estudios se pone de manifiesto que los chicos y chicas valoran de forma muy positiva que se realicen actividades originales, novedosas y poco habituales en las clases. En los trabajos de Blández (2001) y Molina y cols. (2005), cuando se pregunta a los chicos y chicas qué actividades les gustaría realizar en las clases de Educación Física, señalan actividades de este tipo, incluso decantándose por actividades extraescolares.

ÍTEM III.38: Clases libres

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No me gusta nada	8	18,6	4	8,3	6	11,3	1	2,6	14	14,6	5	5,8
Me gusta muy poco	1	2,3	1	2,1	2	3,8	0	0,0	3	3,1	1	1,2
Me gusta un poco	3	7,0	5	10,4	1	1,9	2	5,3	4	4,2	7	8,1
Me gusta algo	4	9,3	2	4,2	4	7,5	5	13,2	8	8,3	7	8,1
Me gusta bastante	1	2,3	3	6,3	3	5,7	3	7,9	4	4,2	6	7,0
Me gusta mucho	26	60,5	33	68,8	37	69,8	27	71,1	63	65,6	60	69,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

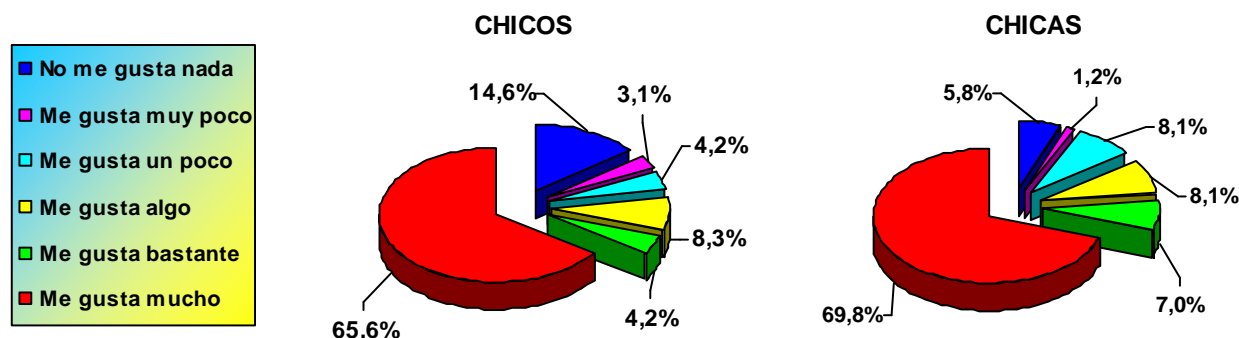
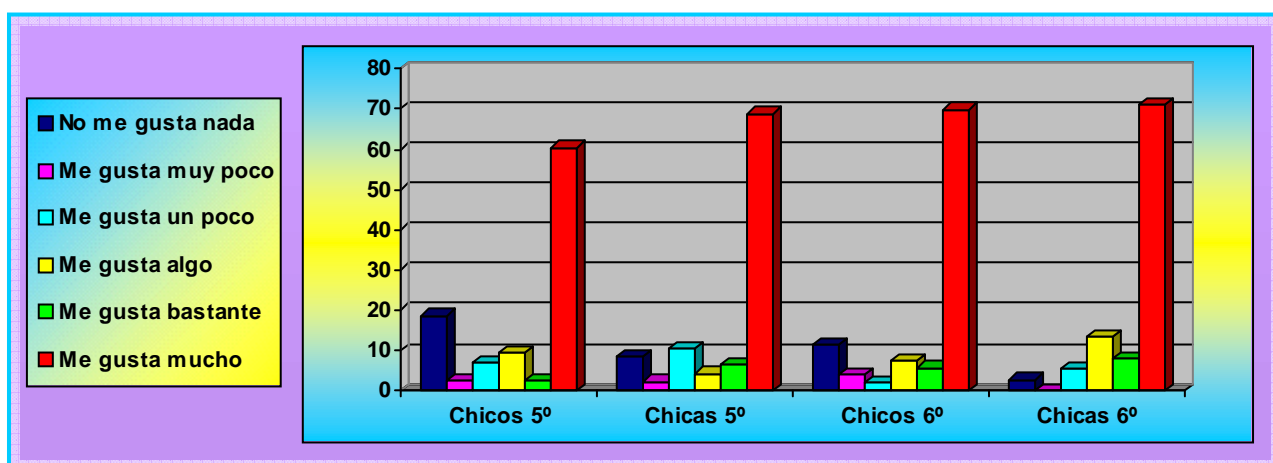


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.38: Clases libres

Al analizar los datos que hemos obtenido en la tabla, se puede observar que de forma muy mayoritaria el alumnado de la muestra, considera que le gustan mucho las clases libres en Educación Física en las que practican de forma autónoma actividad físico deportiva. Al diferenciar por género, cabe destacar que en el caso de los chicos, con un porcentaje del 65,6% indican que les gustan mucho este tipo de sesiones de clase, frente al 69,8% de las chicas. Las chicas presentan una mayor satisfacción con las clases orientadas a la práctica de actividad física de forma libre que los chicos, aunque los porcentajes son muy parecidos. Aun así, resulta interesante destacar, aunque sea escaso el porcentaje (14,6% en el caso de los chicos y 5,8% en el de las chicas), que existe un grupo de alumnos/as que manifiestan no gustarles nada este tipo de sesiones de clase, y que consideramos que tienen que ser también tenidos en cuenta a la hora de programar actividades. Así, las sesiones de juego libre satisfacen mayoritariamente a chicos y chicas.

Al diferenciar por curso, los chicos de quinto curso de primaria indican, con un porcentaje del 60,5%, que les gustan mucho las clases libres en Educación Física, frente al 69,8% de los chicos de 6º curso. Así, los chicos de sexto curso presentan una mayor tendencia a valorar positivamente las clases libres en Educación Física que los de 5º.

Con respecto a las chicas, en 5º manifiestan en un 68,8%, que les “*gustan mucho*” las sesiones de juego libre, frente al 71,1% de las chicas de 6º. Los porcentajes en ambos casos son parecidos. El aspecto más relevante a destacar en este ítem, es constatar como el paso de curso y al hacerse un año más mayores, las chicas y sobre todo los chicos, valoran en mayor medida las clases libres en Educación Física que les permiten elegir la actividad que van a realizar y trabajar de una forma más autónoma.

Son las chicas de 6º curso, las que indican en mayor medida que les gustan mucho las clases libres, seguidas por los chicos de sexto curso de primaria, las chicas de 5º curso y en último lugar los chicos que estudian 5º curso.

En la investigación de Macarro (2008), un porcentaje acumulado del 38.1% del alumnado encuestado señala que los profesores de Educación Física solían dejarlos habitualmente jugar libremente en clase al deporte que querían. El alumnado señala que esto favorece que la sesión de Educación Física sirva para relajarte del resto de actividades que se realizan en el centro educativo.

ÍTEM III.39: Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Colegio

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6	0	0,0	1	1,2
Muy poco de acuerdo	1	2,3	0	0,0	3	5,7	0	0,0	4	4,2	0	0,0
Un poco de acuerdo	2	4,7	6	12,5	10	18,9	5	13,2	12	12,5	11	12,8
Bastante de acuerdo	7	16,3	6	12,5	17	32,1	12	31,6	24	25,0	18	20,9
Totalmente de acuerdo	33	76,7	36	75,0	22	41,5	20	52,6	55	57,3	56	65,1
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

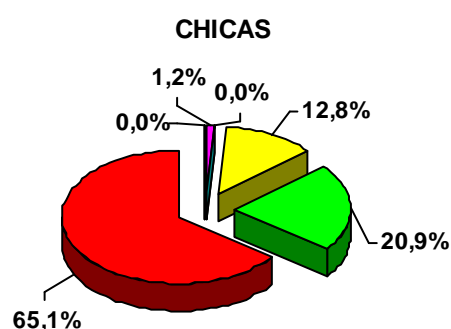
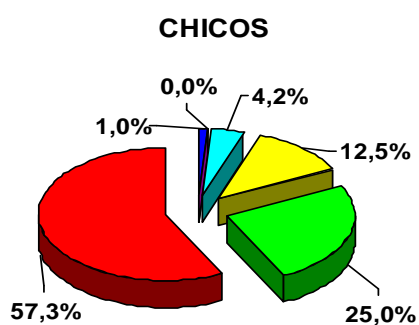
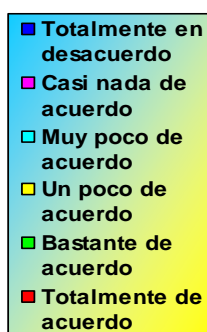
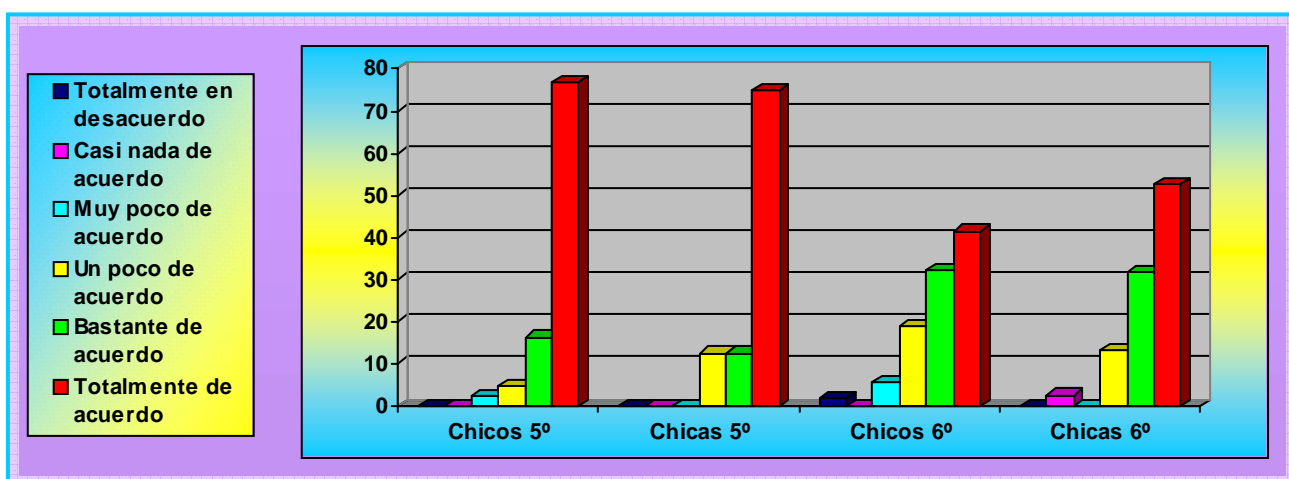


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.39: Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Colegio

Al analizar los datos que hemos obtenido en la tabla, se puede observar que de forma mayoritaria el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria considera que le gustan los juegos y deportes que aprenden en el colegio. Al diferenciar por género, cabe destacar que en el caso de los chicos, un porcentaje acumulado del 57,3% indican estar *“totalmente de acuerdo”*, y un 25% *“bastante de acuerdo”*, con la afirmación *“Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el colegio”*, frente al 65,1% de las chicas que se decantan por la opción *“totalmente de acuerdo”* y el 20,9% por *“bastante de acuerdo”*. Las chicas presentan una mayor tendencia a valorar de forma positiva los juegos y deportes que aprenden en las clases de Educación Física.

Resulta interesante destacar el escaso porcentaje acumulado (5,2% en el caso de los chicos y 1,2% en el de las chicas) que indican estar *“poco, casi nada o totalmente en desacuerdo”* con la afirmación propuesta en este ítem, por lo que hay que decir que los juegos y deportes que aprenden en el colegio en las sesiones de Educación Física es algo que estos jóvenes valoran de forma muy positiva.

Al diferenciar por curso, los chicos de 5º indican, con un porcentaje acumulado del 76,7%, estar *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación *“te gustan los juegos y deportes que aprendes en el colegio”*, frente al 41,5% de los chicos de 6º.

Con respecto a las chicas, en el caso de las estudiantes de 5º curso, con un porcentaje del 75% manifiestan estar *“totalmente de acuerdo”* con que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el colegio, frente al 52,6% de las chicas de 6º.

Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,003.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,793(a)	5	,003
Razón de verosimilitudes	18,870	5	,002
Asociación lineal por lineal	13,820	1	,000
N de casos válidos	182		

El aspecto más importante a reseñar es observar como con el cambio de curso, tanto los chicos como las chicas se muestran menos atraídos por las actividades que se llevan a cabo en el área de Educación Física. Queda claro que los chicos que estudian 5º curso de primaria son los que indican en mayor medida que les gustan los juegos y deportes que aprenden en el colegio, seguidos por las chicas de 5º curso, las chicas de 6º curso de primaria y en último lugar los chicos de sexto curso de primaria.

Cecchini (2006: 2) afirma *“creemos que existen serias discrepancias entre la importancia que los estudiantes conceden a los diferentes contenidos de Educación Física y su desarrollo real, y por tanto, las expectativas que depositan en esta materia quedan lejos de cumplirse”*.

En los diferentes trabajos de investigación examinados, como el de Macarro (2008), encontramos que, en general, prácticamente todos los contenidos que se desarrollan en las clases de Educación Física son valorados de forma positiva por los alumnos. Dentro de esto, también es destacable que en los diferentes estudios no se ponen de acuerdo en los contenidos más valorados. Quizá la línea más general es la que señalan Molina y cols. (2005) que afirman que los deportes (excepto el voleibol) y las actividades relacionadas con la condición física, resultan más atractivos para los chicos, mientras que la expresión corporal y la relajación suscitan un mayor interés en las alumnas.

ÍTEM III.40: Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,3	2	4,2	3	5,7	0	0,0	4	4,2	2	2,3
Casi nada de acuerdo	0	0,0	2	4,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	2,3
Muy poco de acuerdo	5	11,6	4	8,3	2	3,8	6	15,8	7	7,3	10	11,6
Un poco de acuerdo	1	2,3	10	20,8	13	24,5	8	21,1	14	14,6	18	20,9
Bastante de acuerdo	10	23,3	12	25,0	10	18,9	8	21,1	20	20,8	20	23,3
Totalmente de acuerdo	26	60,5	18	37,5	25	47,2	16	42,1	51	53,1	34	39,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

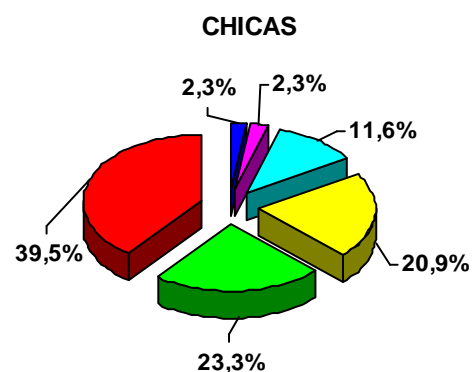
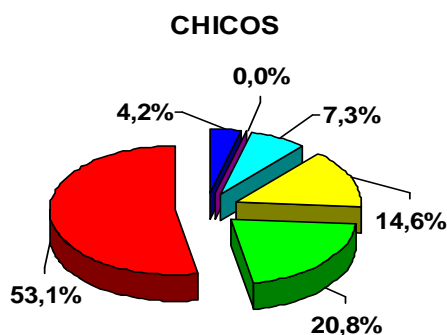
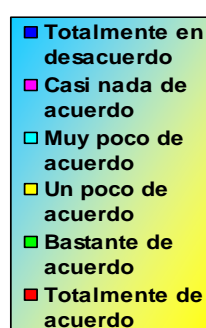
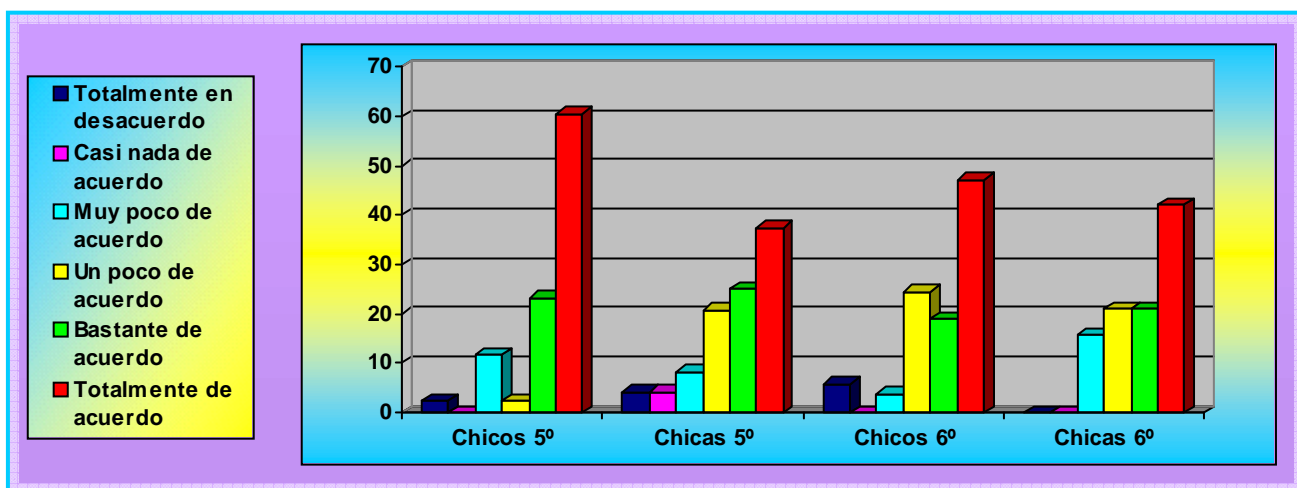


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.40: Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo.

Al analizar los datos que hemos obtenido en la tabla, se puede observar que de forma mayoritaria el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria considera que le gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores de Educación Física tengan un carácter competitivo.

Al diferenciar por género, cabe destacar que en el caso de los chicos, un porcentaje acumulado del 53,1% indican estar *“totalmente de acuerdo”*, y un 20,8% *“bastante de acuerdo”*, con la afirmación *“Te gusta que las actividades deportivas que te proponen los profesores de Educación Física tengan un carácter competitivo”*, frente al 39,5% de las chicas que se decantan por la opción *“totalmente de acuerdo”* y el 23,3% por *“bastante de acuerdo”*. Los chicos presentan una mayor tendencia a valorar de forma positiva la práctica de actividades con carácter competitivo en las clases de Educación Física. Resulta interesante destacar el escaso porcentaje acumulado (11,5% en el caso de los chicos y 16,2% en el de las chicas) que indican estar *“poco, casi nada o totalmente en desacuerdo”* con la afirmación anterior. Los chicos y chicas de tercer ciclo de Educación Primaria se sienten atraídos por la competición a la hora de practicar actividad físico deportiva en las clases.

Al diferenciar por curso, los chicos de 5º curso indican, con un porcentaje del 60,5%, estar *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación propuesta en este ítem, frente al 47,2% de los chicos de 6º. Podemos observar que los chicos, cuando llegan a 6º, se sienten mucho menos atraídos por el aspecto competitivo en las sesiones de Educación Física que los que estudian quinto curso.

Con respecto a las chicas, en el caso de las estudiantes de 5º curso, un porcentaje del 37,5% manifiestan estar *“totalmente de acuerdo”* con que les gusta que las actividades deportivas que le proponen los profesores de Educación Física tengan un carácter competitivo, frente al 42,1% de las chicas de 6º.

Interpretamos que a los chicos les gustan más las actividades competitivas que a las chicas, y al alumnado de 5º curso más que al de 6º.

En el estudio de Macarro (2008), se pone de manifiesto que las actividades físicas que practican en su tiempo libre los chicos, suelen tener en mayor medida carácter competitivo, que las practicadas por las chicas.

ÍTEM III.41: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	2	3,8	1	2,6	2	2,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	2,6	1	1,0	1	1,2
Muy poco de acuerdo	2	4,7	4	8,3	7	13,2	1	2,6	9	9,4	5	5,8
Un poco de acuerdo	8	18,6	5	10,4	8	15,1	2	5,3	16	16,7	7	8,1
Bastante de acuerdo	10	23,3	7	14,6	14	26,4	13	34,2	24	25,0	20	23,3
Totalmente de acuerdo	23	53,5	32	66,7	21	39,6	20	52,6	44	45,8	52	60,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

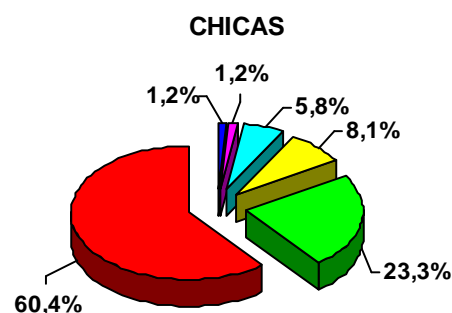
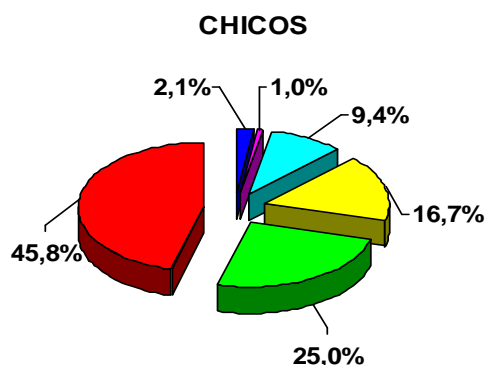
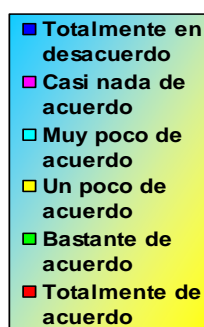
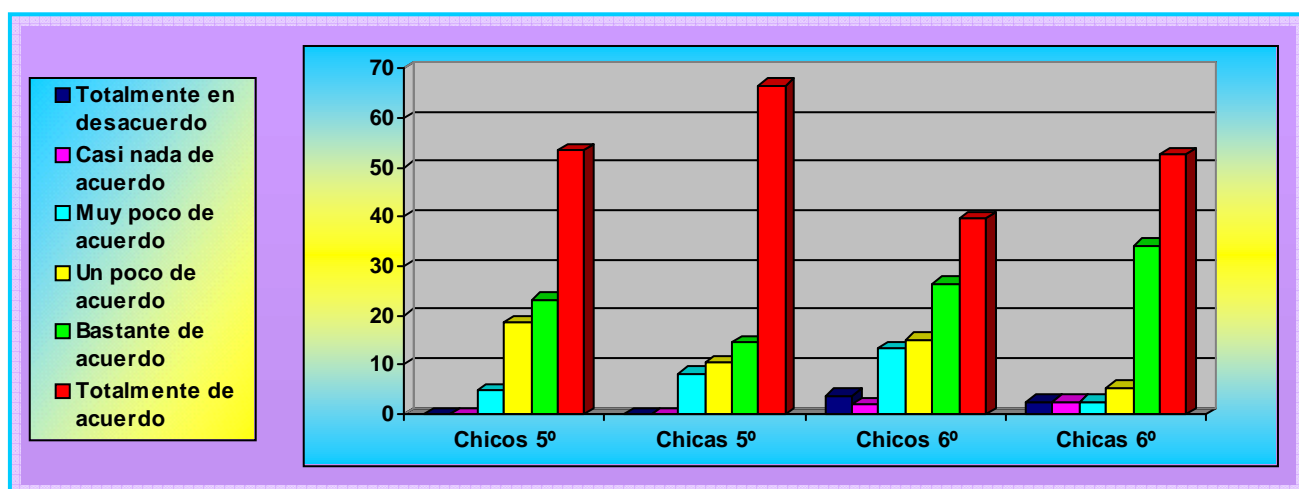


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.41: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

Si observamos la tabla y gráficos de este ítem, comprobamos que los valores son similares tanto en chicas como en chicos, pues la mayoría de ambos grupos afirman que en las actividades competitivas aprenden aspectos y valores como cumplir reglas. El valor más elevado es *“totalmente de acuerdo”* con un 45,8% de chicos y un 60,5% de chicas, estos porcentajes van disminuyendo progresivamente hasta encontrar valores de 1% y 2% en las categorías de *“totalmente en desacuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*.

Si atendemos a los diferencias por curso y género, las respuestas son variadas y los valores están muy distribuidos. Así, encontramos que un 4,7% de los chicos de 5º están *“muy poco de acuerdo”* que con las actividades competitivas aprendan a cumplir las reglas frente a un 13,2% de los chicos de 6º curso. Las chicas de 5º, en cambio, con un 8,3% manifiestan no estar de acuerdo que aprendan reglas con la competición frente a un 2,6% de las chicas de 6º.

Destacamos que un 14,6% de chicas de 5º afirman estar *“bastante de acuerdo”* que al realizar actividades de tipo competitivo aprenden aspectos como cumplir reglas frente a un 34,2% de las chicas de 6º.

Interpretamos de estos datos que la mayor parte de las chicas de los Centros de Primaria de la Comarca de los Vélez, sobre todo de 5º curso, están *“totalmente de acuerdo”* que aprenden a cumplir reglas con actividades competitivas. Los valores de *“muy poco de acuerdo”* y *“un poco de acuerdo”* son elegidos por gran parte de los chicos, tanto de 5º curso como 6º curso y ambos grupos coinciden independientemente del curso o género que gracias a las actividades competitivas aprenden este tipo de conceptos.

Trabajos de diferentes investigadores (Weiss, 1984; Romance, 1984; Bredemeier, 1994; citados por Echevoyán Babio, 2002: 3), corroboran que para que se dé el desarrollo moral en un contexto deportivo, deben idearse estrategias de razonamiento moral que vaya más allá de la convención social. Esta hace referencia al aprendizaje de los valores que tradicionalmente se han difundido del deporte que sólo se limitan al cumplimiento de las normas necesarias para su práctica, sin que en ello exista algún razonamiento que justifique la necesidad del respeto por los mismos.

Estamos de acuerdo con Álamo, Amador y Pintor (2002) en cuanto que nosotros también apostamos por la función educativa del Deporte Escolar entendiendo que esta actividad puede, todavía, situarse al margen de la

obsesión competitiva. La competición debe ser un medio y nunca el objetivo final.

En la investigación de Cordón Muñoz (2008), relativa a los procesos formativos de los técnicos deportivos de Andalucía y concretamente al profundizar en los valores que pueden transmitir las actividades físico deportivas, considera que el carácter educativo que pueda alcanzar la actividad físico-deportiva, dependerá entre otros factores, de la manera en que los niños y jóvenes han de enfrentarse al dilema del juego limpio, es decir decidir entre el respeto de las normas del juego, o saltarse las reglas establecidas con el único fin de ganar. La función educativa del deporte debería implicar además de la enseñanza de técnicas y el desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos, la transmisión de hábitos, valores y actitudes.

Johnson y Johnson (1999) consideran que en cualquier actividad los seres humanos pueden organizar sus esfuerzos de tres maneras: competitiva, individualista o cooperativa y manifiestan que continuamente realizamos una elección respecto del equilibrio entre estas tres formas de relación.

Por lo tanto, dice Seirul-lo (1999), las condiciones en las que se practiquen las tareas del aprendizaje deportivo es lo educativo, pues es lo que conduce a la auto-estructuración de una u otra forma de la personalidad del deportista, mientras que la técnica y la táctica no son más que una consecuencia, producto de la interpretación en una época, que permite conocer aquel medio que estadísticamente es más eficaz para alcanzar el fin deseado. Este conocimiento debe dárselo el entrenador al deportista, pero en una situación que permita ir más allá que la simple ejecución del modelo, que permita una experiencia abierta a las condiciones ya antes indicadas. Los valores educativos del deporte no son aquellos que de manera habitual se le atribuyen de forma exógena: salud, compañerismo, respeto a las normas..., sino, esos otros que de forma endógena se van configurando en el individuo gracias a las condiciones en las que practicó esa, cual fuere, especialidad deportiva.

ÍTEM III.42: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	7,0	2	4,2	6	11,3	3	7,9	9	9,4	5	5,8
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	3	5,7	2	5,3	3	3,1	2	2,3
Muy poco de acuerdo	6	14,0	4	8,3	3	5,7	2	5,3	9	9,4	6	7,0
Un poco de acuerdo	3	7,0	3	6,3	9	17,0	4	10,5	12	12,5	7	8,1
Bastante de acuerdo	7	16,3	8	16,7	10	18,9	10	26,3	17	17,7	18	20,9
Totalmente de acuerdo	24	55,8	31	64,6	22	41,5	17	44,7	46	47,9	48	55,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

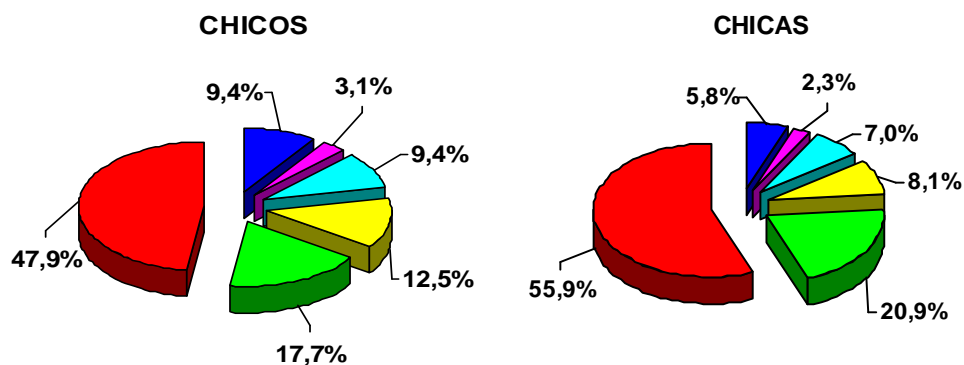
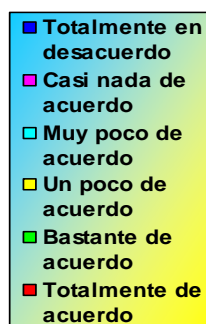
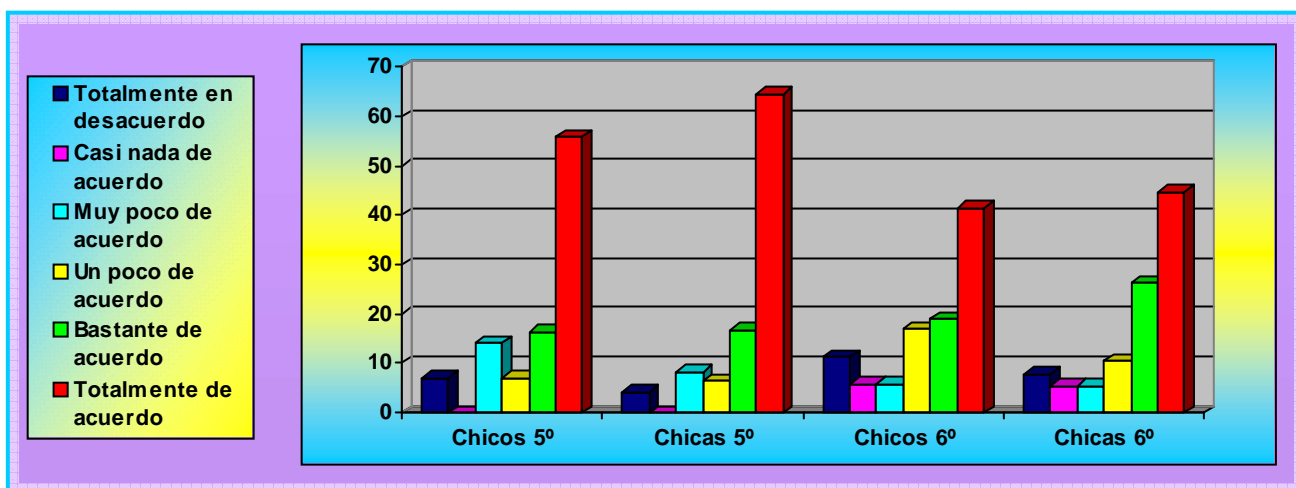


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.42: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez

En este ítem pretendemos conocer la opinión del alumnado en relación al respeto al árbitro que aprenden en actividades competitivas, constatamos porcentajes similares tanto en chicas como en chicos y en ambos cursos. De tal modo que los valores “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” son los más elegidos con porcentajes cercanos al 50% del total encuestado.

Al considerar ambos cursos observamos algunas diferencias, hay mayor número de chicos y chicas de 5º que están “*totalmente de acuerdo*” que aprenden a respetar al árbitro con actividades de tipo competitivo (con un 55,8% y un 64,6% respectivamente), frente a los chicos y chicas de 6º que no están tan convencidos aportando valores inferiores de 41,5% y 44,7% y decantando más su visión que no están “*casi nada de acuerdo*” o “*un poco de acuerdo*” con esta afirmación. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,017.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,826(a)	5	,017
Razón de verosimilitudes	15,884	5	,007
Asociación lineal por lineal	4,393	1	,036
N de casos válidos	182		

Por género no existen notables diferencias, pero sí son las chicas de ambos cursos las que presentan mayor porcentaje del valor “*totalmente de acuerdo*”, afirmando que con las actividades competitivas aprenden a respetar al árbitro. Son las chicas las que presentan mayor porcentaje en los valores “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, los chicos por su parte no lo tienen tan claro y presentan porcentajes mayores que las chicas en las opciones de “*totalmente en desacuerdo*, *casi nada de acuerdo*, *muy poco de acuerdo* y *un poco de acuerdo*”.

Nuestra interpretación para los datos de este ítem pasa por afirmar que independientemente del género y curso, el alumnado de Tercer Ciclo de Primaria de la Comarca de los Vélez en Almería, gracias a las actividades competitivas afirma que aprenden a respetar al árbitro o juez.

En relación con el contenido de este ítem debe tenerse en cuenta a autores como Giménez Fuentes-Guerra (2002), que afirma que *“la única forma de poder abordar el deporte dentro de la Educación Física (...) es conseguir que ayude a la formación integral de los alumnos. Para ello, debemos conseguir que a través de la práctica deportiva el alumnado de Primaria pueda aprender valores como el respeto a las reglas y al adversario, hábitos de práctica deportiva, solidaridad, trabajo en equipo, etc. En definitiva, aspiraremos a conseguir los valores que el juego limpio o fair play plantea”*.

Hidalgo y Fernández (2006), manifiestan lo siguiente: *“Un aspecto inherente al deporte es su carácter competitivo, el cual es una cuestión controvertida. Los modelos de competición que nuestra sociedad nos aporta hoy en día nos llevan a creer que lo importante es la victoria a cualquier precio, fomenta el elitismo, el egocentrismo, la rivalidad,..., valores totalmente opuestos a los que buscamos en la educación.*

Consideramos que la labor del profesorado de Educación Física es fundamental para darle un enfoque educativo a la competición, donde primen otros valores como: el esfuerzo, la solidaridad el respeto a los compañeros, *“adversarios”*, jueces y reglas, el compañerismo y la cooperación, el trabajo en equipo para conseguir un fin, la creación de unos hábitos de vida saludable (vida sana, hacer deporte correctamente con un calentamiento, estiramiento,...), que la victoria y la derrota son parte del juego, etc.

ÍTEM III.43: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	4	9,3	1	2,1	5	9,4	1	2,6	9	9,4	2	2,3
Casi nada de acuerdo	0	0,0	3	6,3	4	7,5	1	2,6	4	4,2	4	4,7
Muy poco de acuerdo	3	7,0	4	8,3	6	11,3	3	7,9	9	9,4	7	8,1
Un poco de acuerdo	6	14,0	8	16,7	8	15,1	8	21,1	14	14,6	16	18,6
Bastante de acuerdo	7	16,3	8	16,7	14	26,4	12	31,6	21	21,9	20	23,3
Totalmente de acuerdo	23	53,5	24	50,0	16	30,2	13	34,2	39	40,6	37	43,0
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

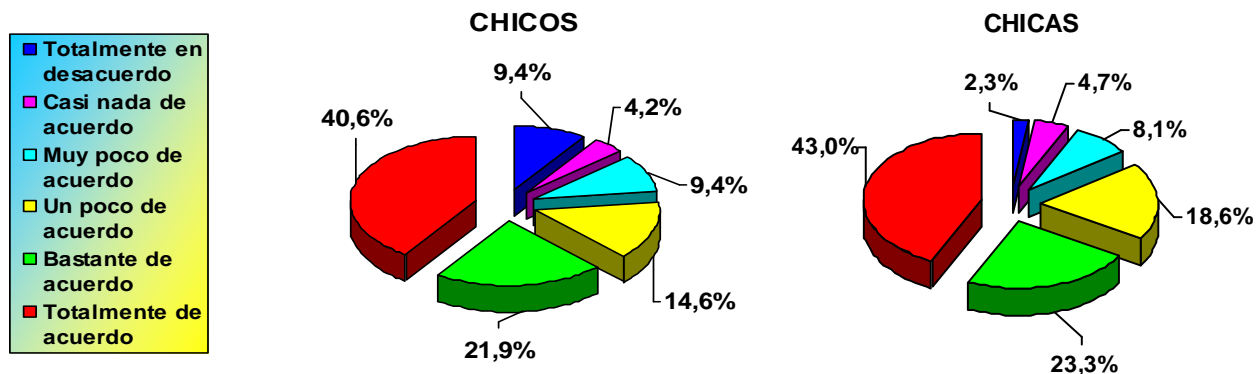
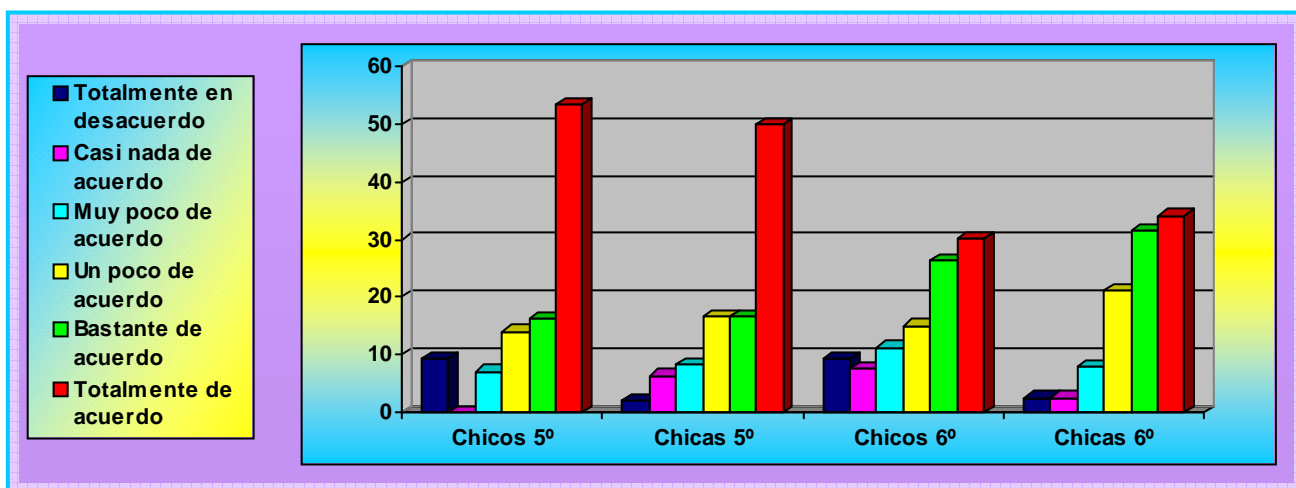


Tabla y Gráficas del ÍTEM 43: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario

Al observar la tabla y gráficos de este ítem, podemos apreciar que el valor de la opción *“totalmente de acuerdo”* es el más elevado en ambos grupos independientemente del curso o género en cuestión, con cifras en torno al 40% del total de alumnado encuestado. Entre el 2% y 9% están *“totalmente en desacuerdo”* o *“casi nada de acuerdo”* que aprendan a respetar al adversario gracias a la competición y entre el 14% y el 23% están *“un poco o bastante de acuerdo”* con esta afirmación.

Si atendemos a los diferentes cursos, los chicos y chicas de 6º afirman estar más de acuerdo que con estas actividades aprenden a respetar al contrincante (con porcentajes en torno al 30%). Por su parte, son más los chicos y chicas de 5º, quienes están *“totalmente de acuerdo”* que aprenden el respeto al rival con este tipo de actividades (con valores en torno al 50%). En el gráfico de sectores en relación al género, comprobamos que el 9,4% de los chicos están *“totalmente en desacuerdo”* que con las actividades competitivas aprendan aspectos como respetar al adversario. Por su parte, es mayor el número de chicas que responde que está *“poco, bastante o totalmente de acuerdo”* ante esta cuestión. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos que la mayoría del alumnado encuestado, sea cual sea el género o curso seleccionado, afirma que gracias a las actividades competitivas aprenden a respetar al adversario.

Nos parece interesante la opinión de Seirul-lo Vargas (1999) que los valores educativos del deporte no son aquellos que de manera habitual se le atribuyen de forma exógena: salud, compañerismo, respeto a las normas..., sino, esos otros que de forma endógena se van configurando en el individuo gracias a las condiciones en las que practicó esa, cual fuere, especialidad deportiva.

En síntesis siguiendo a Grabin (2002), la actividad deportiva representa un estilo de escuela de vida capaz de promover valores en los niños, entre ellos, el respeto por los otros y las reglas del juego, entendido como el fair play que conllevan, naturalmente, al aprendizaje frente a la diversidad.

El equilibrio de las emociones, la autodeterminación, el valor del esfuerzo y del estímulo conjunto, el entusiasmo por las gratificaciones y la aceptación ante las frustraciones, en muchas ocasiones, evitan ante un conflicto su propia escalada.

ÍTEM III.44: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,3	1	2,1	1	1,9	0	0,0	2	2,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	1	2,3	1	2,1	1	1,9	0	0,0	2	2,1	1	1,2
Muy poco de acuerdo	2	4,7	1	2,1	1	1,9	3	7,9	3	3,1	4	4,7
Un poco de acuerdo	4	9,3	5	10,4	8	15,1	1	2,6	12	12,5	6	7,0
Bastante de acuerdo	6	14,0	10	20,8	19	35,8	10	26,3	25	26,0	20	23,3
Totalmente de acuerdo	29	67,4	30	62,5	23	43,4	24	63,2	52	54,2	54	62,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

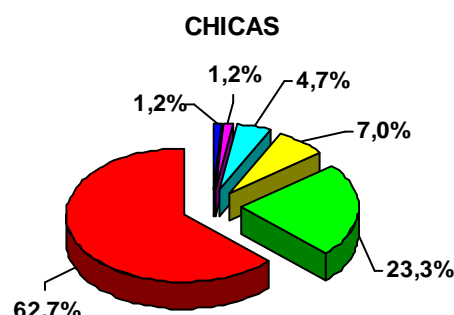
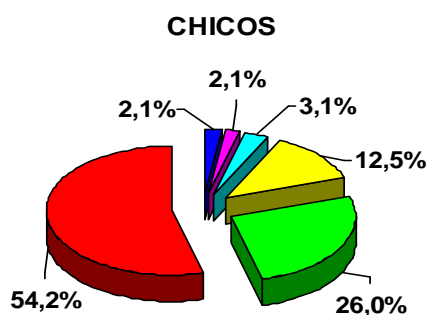
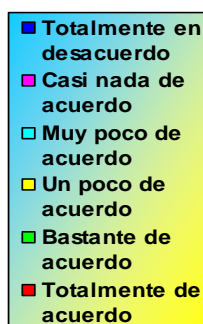
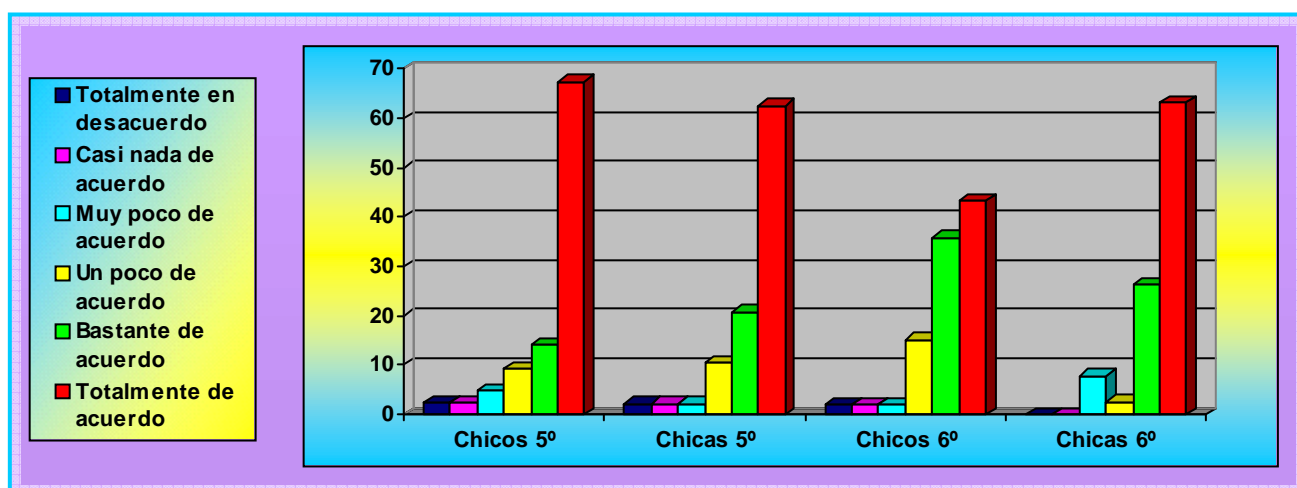


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.44: Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as

La tabla y gráficos correspondientes a este ítem, nos muestran valores similares en ambos cursos y género. De tal modo que una minoría de los chicos y chicas *“está totalmente en desacuerdo, casi nada de acuerdo, muy poco de acuerdo o un poco de acuerdo”*, que con las actividades competitivas aprenda a valorar a sus compañeros/as. En cambio, la mayoría, entre un 75% y 85%, contesta que está *“bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo”* que con estas actividades aprende aspectos como valorar a los compañeros/as.

En cuanto a los diferentes cursos, la opción *“bastante de acuerdo”* es más elegida por el alumnado de 6º curso con un 62% del total, frente a un 35% del alumnado de 5º curso de Primaria. Encontramos ciertas diferencias entre los chicos y chicas de 6º, pues un 63,2% de ellas está *“totalmente de acuerdo”* que con estas actividades valoran en mayor medida a sus compañeros/as frente a un 43,4% de chicos que opina de igual manera. Asimismo, apreciamos como la opción *“un poco de acuerdo”* es bastante diferente entre chicos y chicas de 6º, siendo el porcentaje de 15,1% de chicos, frente a un 2,6% de chicas del mismo curso.

A nivel global encontramos que la mayoría de las chicas (62,8%) está *“totalmente de acuerdo”* que las actividades competitivas ayudan a aprender aspectos como valorar a los compañeros/as, frente a un 54,2% de chicos. Los chicos son más reacios a esta opinión y se decantan por los valores de *“un poco de acuerdo”*. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por curso.

Nos identificamos con la opinión expresada por Álamo, Amador y Pintor (2002), cuando consideran *“que los educadores, deben favorecer aspectos que repercuten en las habilidades sociales mediante conductas que faciliten las relaciones entre los participantes, fundamentalmente propiciando acciones de solidaridad y tolerancia. Nos referimos a un contexto educativo o escolar en el que lo que debe predominar es la formación integral del niño y no otros aspectos que pueden desarrollarse en etapas posteriores.”*

ÍTEM III.45: Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Muy poco de acuerdo	1	2,3	0	0,0	3	5,7	0	0,0	4	4,2	0	0,0
Un poco de acuerdo	3	7,0	1	2,1	5	9,4	1	2,6	8	8,3	2	2,3
Bastante de acuerdo	2	4,7	2	4,2	4	7,5	3	7,9	6	6,3	5	5,8
Totalmente de acuerdo	37	86,0	45	93,8	39	73,6	34	89,5	76	79,2	79	91,9
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

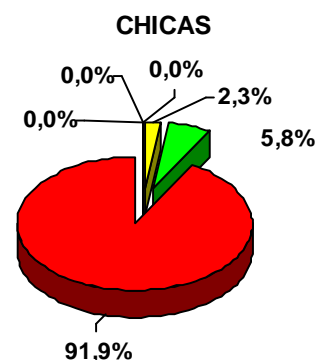
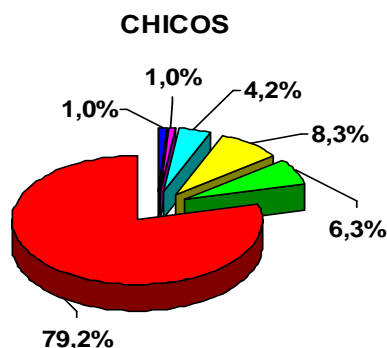
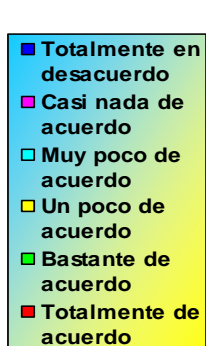
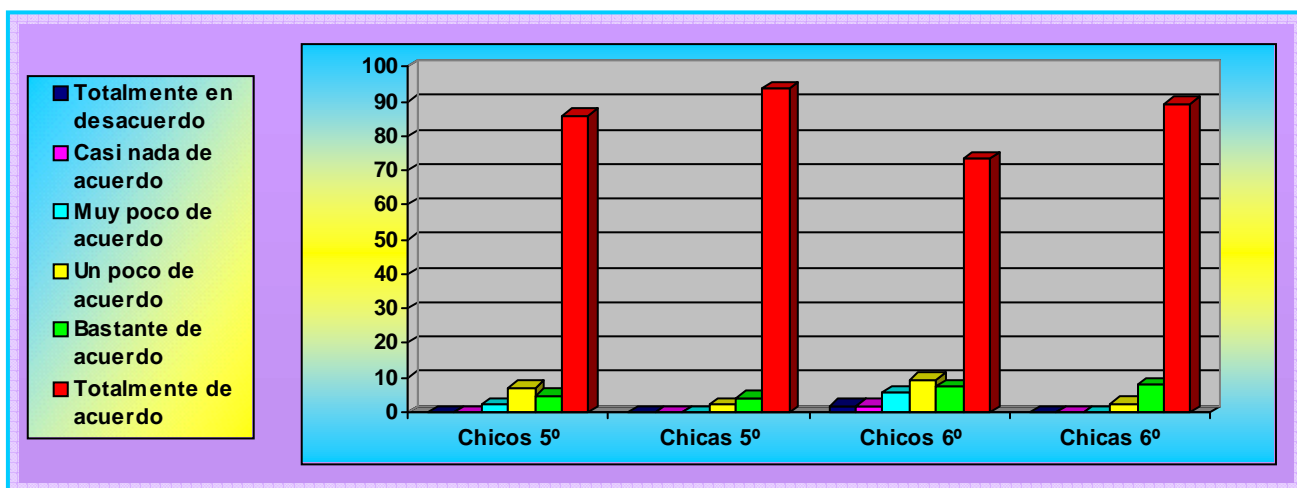


Tabla y Gráficas del ÍTEM II.45: Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes

Si analizamos la tabla y gráficos referentes a este ítem, comprobamos valores similares tanto en chicos como en chicas, pues ambos grupos coinciden en torno a un 80% y 90% respectivamente, que cuando practican juegos y deportes se divierten en las clases de Educación Física. Las opciones menos elegidas son las “negativas” (“totalmente en desacuerdo, casi nada de acuerdo y muy poco de acuerdo”).

En relación al curso, hay mayor número de chicos de 6º que está “muy poco de acuerdo, un poco de acuerdo o bastante de acuerdo” que se diviertan en las clases de Educación Física cuando practican juegos y deportes, en relación a los alumnos de 5º curso. Este alumnado por su parte presenta mayor porcentaje que está “totalmente de acuerdo” que sí se divierten practicando estas actividades.

En cuanto al género, los chicos son más reacios a afirmar esta cuestión, pues casi un 20% de chicos contesta que no están del todo de acuerdo que se diviertan practicando estos contenidos, frente al 8% de chicas; de tal forma que el 79,2% de chicos y el 91,9% de chicas están “totalmente de acuerdo” que sí se divierten realizando juegos y deportes en las sesiones de Educación Física.

Interpretamos del análisis de los datos que la mayoría del alumnado encuestado coincide en que se divierte en las clases de Educación Física cuando practica juegos y deportes, sobre todo las chicas en cuanto al género y 5º de Primaria respecto al curso.

Destacamos la investigación de Gil Madrona y cols. (2004), que trata de una propuesta centrada en promover juegos de iniciación deportiva que transmitan aquellos valores positivos que se les conceden a los deportes en Centros de Castilla La Mancha. Para ello han diseñado un programa que desarrolla contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y novedosos instrumentos de evaluación en actitudes y valores pues tan importante es enseñar cómo aprender a evaluar los aprendizajes adquiridos.

Igualmente nos parece muy interesante la tesis doctoral de Diego Collado, 2005, sobre la transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor en un grupo de alumnos/as de Primero de Educación Secundaria Obligatoria.

ÍTEM III.46: Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	1	2,1	3	5,7	0	0,0	3	3,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	5	9,4	1	2,6	5	5,2	1	1,2
Muy poco de acuerdo	3	7,0	1	2,1	3	5,7	3	7,9	6	6,3	4	4,7
Un poco de acuerdo	9	20,9	12	25,0	13	24,5	10	26,3	22	22,9	22	25,6
Bastante de acuerdo	9	20,9	15	31,3	11	20,8	14	36,8	20	20,8	29	33,7
Totalmente de acuerdo	22	51,2	19	39,6	18	34,0	10	26,3	40	41,7	29	33,7
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

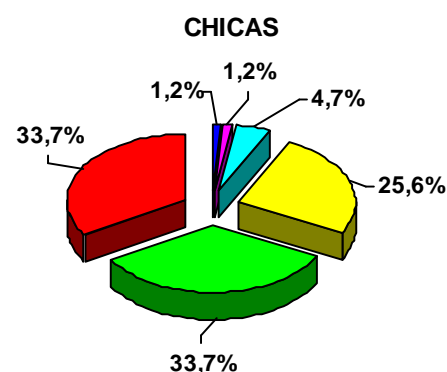
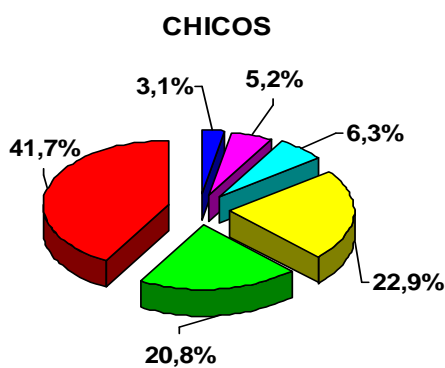
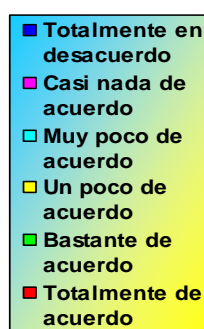
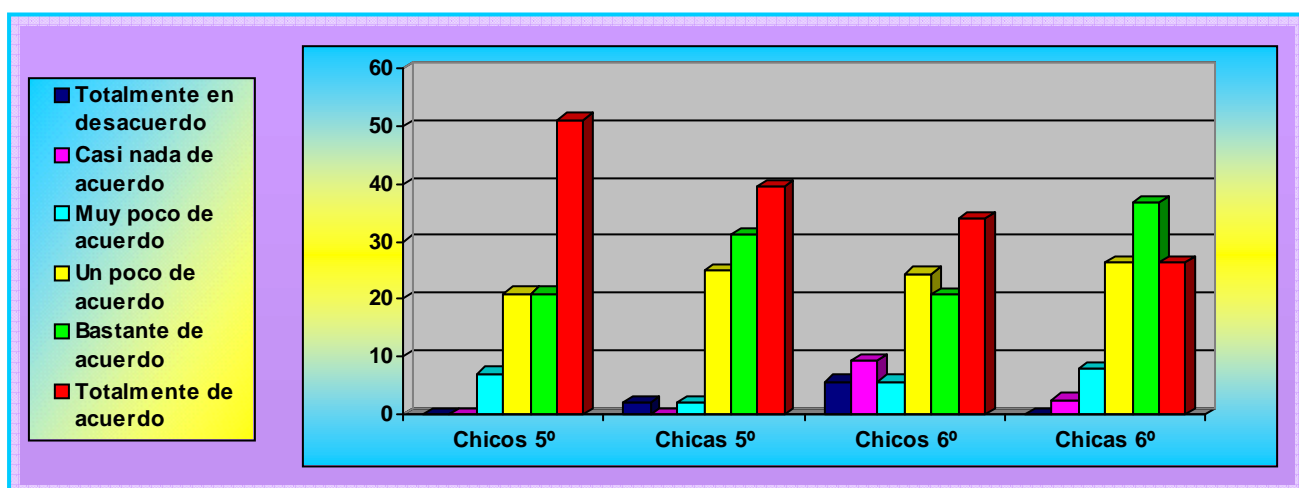


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.46: Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

Las vivencias específicas que suponen dichas clases dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Si atendemos a las diferencias por curso escolar, se percibe del análisis de la tabla respectiva una tendencia a estar *“totalmente de acuerdo”* y *“bastante de acuerdo”* con la pregunta realizada. Siendo poco significativo el desacuerdo con la cuestión realizada.

Como podemos observar en el gráfico de barras, en la afirmación hacia la pregunta realizada destacan los chicos del quinto curso con más de un 50% en la opción de *“totalmente de acuerdo”* y las chicas del mismo curso con un 40%, señalando significativamente el 30% de las chicas que afirman estar también de acuerdo. En el caso del curso sexto, la categoría *“totalmente de acuerdo”* es elegida por algo más de un 30 % de los chicos y un 25% de las chicas. Aunque las chicas de sexto curso afirman también estar *“bastante de acuerdo”* con la pregunta realizada en un 36%.

Al analizar el gráfico circular seccionado, en el cual se muestra la contribución de cada opción al total, enfatizando los valores individuales. En ambos casos, más del 61% del alumnado, afirma estar *“bastante de acuerdo”* o *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación del ítem en cuestión. Siendo una respuesta negativa del 10% de los chicos y menos de un 8% en las chicas. Comprobamos a su vez, como que el 22,9% de los chicos y el 25,6% de las chicas están *“poco de acuerdo”*. De lo que se puede interpretar que hay un cierto grupo de chicos que le gustaría divertirse con otra actividad.

Nuestros resultados son coincidentes con los obtenidos por Trudeau y Shephard (2005: 99) en un estudio que presentan sobre las contribuciones de los programas escolares hacia los niveles de actividad física y la actitud de los niños y los adultos. En este estudio resaltan que la actitud e interés favorables hacia la Educación Física descienden a medida que los alumnos pasan de curso, siendo más valorada en la Educación Primaria. En nuestro caso vemos como aun siendo valorada muy positivamente en ambos cursos, se aprecia una ligera tendencia al descenso en el último curso de la Educación Primaria.

ÍTEM III.47: Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	,0
Casi nada de acuerdo	0	0,0	1	2,1	0	0,0	0	0,0	0	,0	1	1,2
Muy poco de acuerdo	2	4,7	2	4,2	8	15,1	5	13,2	10	10,4	7	8,1
Un poco de acuerdo	8	18,6	3	6,3	9	17,0	5	13,2	17	17,7	8	9,3
Bastante de acuerdo	7	16,3	11	22,9	11	20,8	8	21,1	18	18,8	19	22,1
Totalmente de acuerdo	26	60,5	31	64,6	24	45,3	20	52,6	50	52,1	51	59,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

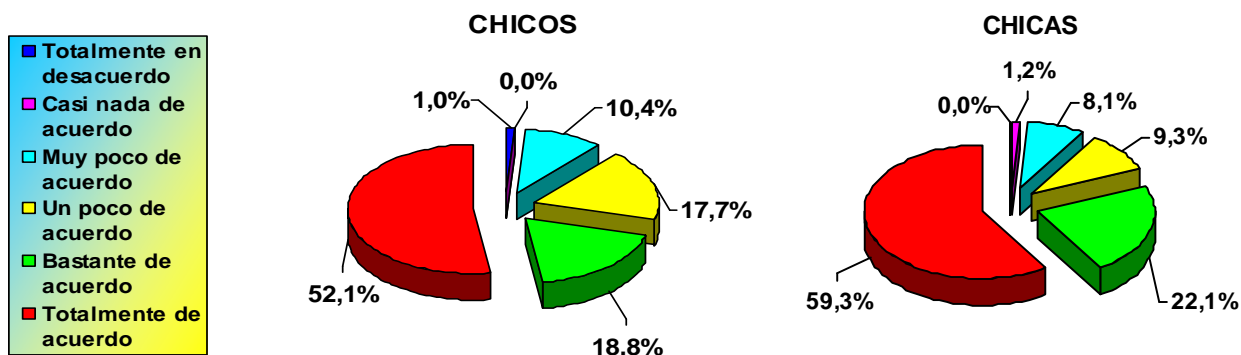
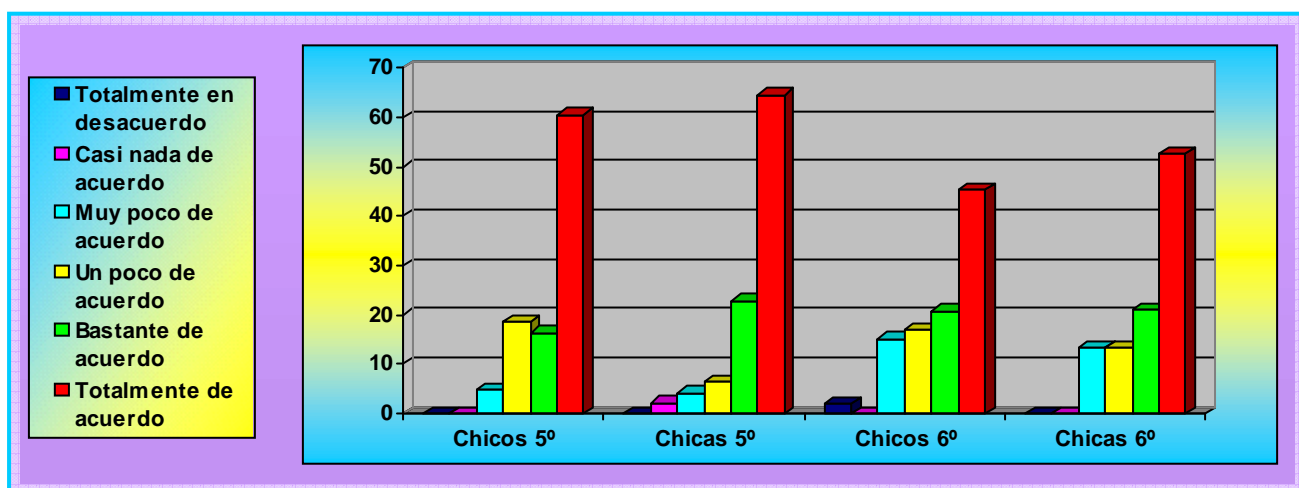


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.47: Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

En general, se percibe que el alumnado piensa que las prácticas realizadas en la clase incrementan una actitud positiva hacia el compañerismo y las buenas relaciones. Si atendemos a las diferencias por curso escolar, se percibe del análisis de la tabla del ítem 47 una tendencia a estar “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” con la afirmación propuesta. Siendo poco significativo el desacuerdo con la cuestión realizada.

En el gráfico de barras se percibe que las chicas del 5º curso son las que más valoran las actividades realizadas, desde este punto de vista, con más de un 64% de total acuerdo y los chicos del mismo curso con un 60%. En el caso del 6º, el 52% de las chicas también afirma lo mismo que sus compañeras 5º y en el caso de los chicos más de un 45% afirma estar “*totalmente de acuerdo*”.

En el gráfico circular, en el cual se presenta la muestra global diferenciada por género, comprobamos que en el caso de las chicas al sumar las opciones “*positivas*” obtenemos un valor del 90,7%, y en los chicos alcanza al 88.6%.

De la valoración en conjunto, podemos interpretar que los juegos y los deportes pueden ser contenidos que van conformando actitudes positivas, actitudes que pueden a su vez generar hábitos de práctica de ejercicio físico y dejarán más huella que la del recuerdo de la etapa escolar.

Warburton y Spray (2008: 167) realizan un estudio sobre el cambio de las motivaciones hacia la clases de Educación Física en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria, concluyendo que tanto en Primaria como en Secundaria se valora por parte del alumnado el clima de las clases y el disfrute durante el tiempo de juego, factor que se ve incrementado al pasar al primer ciclo de la Secundaria.

ÍTEM III.48: La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,7	0	0,0	2	3,8	0	0,0	4	4,2	0	0,0
Casi nada de acuerdo	1	2,3	0	0,0	1	1,9	1	2,6	2	2,1	1	1,2
Muy poco de acuerdo	2	4,7	0	0,0	4	7,5	0	0,0	6	6,3	0	0,0
Un poco de acuerdo	5	11,6	6	12,5	5	9,4	3	7,9	10	10,4	9	10,5
Bastante de acuerdo	5	11,6	11	22,9	6	11,3	14	36,8	11	11,5	25	29,1
Totalmente de acuerdo	28	65,1	31	64,6	35	66,0	20	52,6	63	65,6	51	59,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

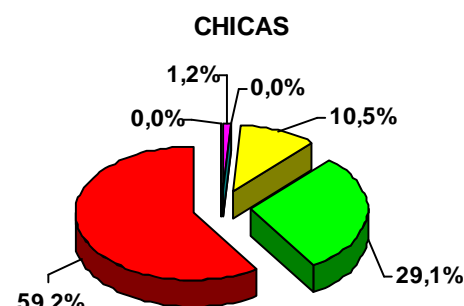
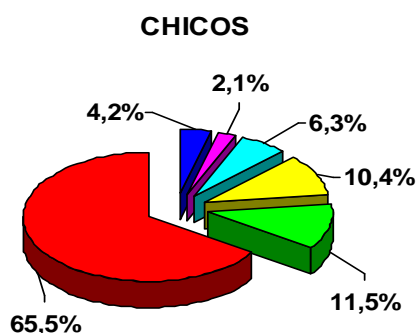
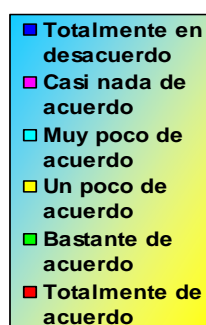
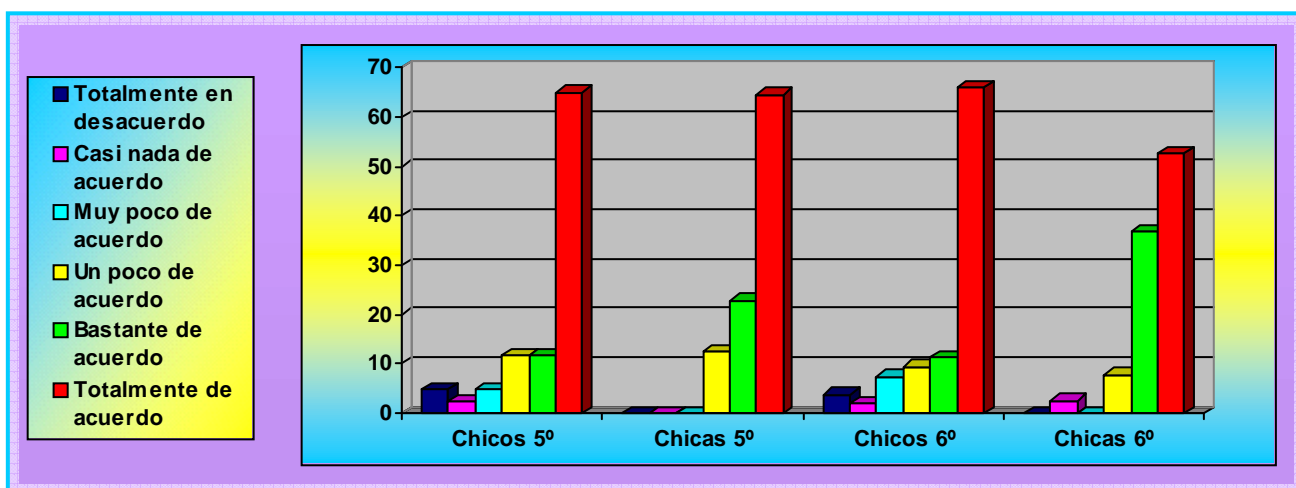


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.48: La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as

En el gráfico de barras se percibe que las chicas del 6º, son las únicas que están por debajo del 60% en la opción “*totalmente de acuerdo*”, aunque a su vez es el grupo que parece estar más de acuerdo, valorado con 37 puntos porcentuales, significativamente más alta que los demás. Al sumar los valores de las opciones “*positivas*” en los resultados globales, encontramos que el 87,5% de los chicos y el 98,8% de las chicas están de acuerdo en alguna medida. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,005.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,594(a)	5	,005
Razón de verosimilitudes	20,562	5	,001
Asociación lineal por lineal	2,337	1	,126
N de casos válidos	182		

En cuanto a las diferencias por curso escolar, se percibe del análisis de la tabla del ítem 48, entre las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, en esta opción encontramos que los chicos de 5º (65,1%), las chicas de 5º (64,6%) y los chicos de 6º (66%) tienen valores muy similares, solo existe cierta distancia entre las chicas de 6º que eligen la opción “*totalmente de acuerdo*” en un 51,6%. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas por curso.

Interpretamos de los datos de este ítem que el alumnado piensa que el efecto de trabajar con los iguales hace que se desarrollen mejor las relaciones de amistad a través de la práctica de juegos y deportes.

Desde tiempo atrás, muchos profesionales han señalado la importancia que tiene la planificación de las actividades en el aula de Educación Física con relación a los valores de cooperación, solidaridad, amistad y colaboración. Wang y cols. (2008) realizan un estudio en un instituto de Singapur sobre las actitudes y la percepción del alumnado del primer ciclo de secundaria hacia las actividades planteadas en la clase, y encuentran que cuando las actividades están enfocadas a mejorar las relaciones, la amistad, etc., el alumnado responde mejor, participa más y las clases son mejor valoradas, que cuando las actividades estaban enfocadas al trabajo físico, la superación y la competición.

ÍTEM III.49: Tu profesor/a de Educación Física explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	4,7	1	2,1	1	1,9	0	0,0	3	3,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	3	5,7	0	0,0	3	3,1	0	,0
Muy poco de acuerdo	2	4,7	2	4,2	4	7,5	1	2,6	6	6,3	3	3,5
Un poco de acuerdo	4	9,3	4	8,3	7	13,2	3	7,9	11	11,5	7	8,1
Bastante de acuerdo	5	11,6	9	18,8	12	22,6	13	34,2	17	17,7	22	25,6
Totalmente de acuerdo	30	69,8	32	66,7	26	49,1	21	55,3	56	58,3	53	61,6
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

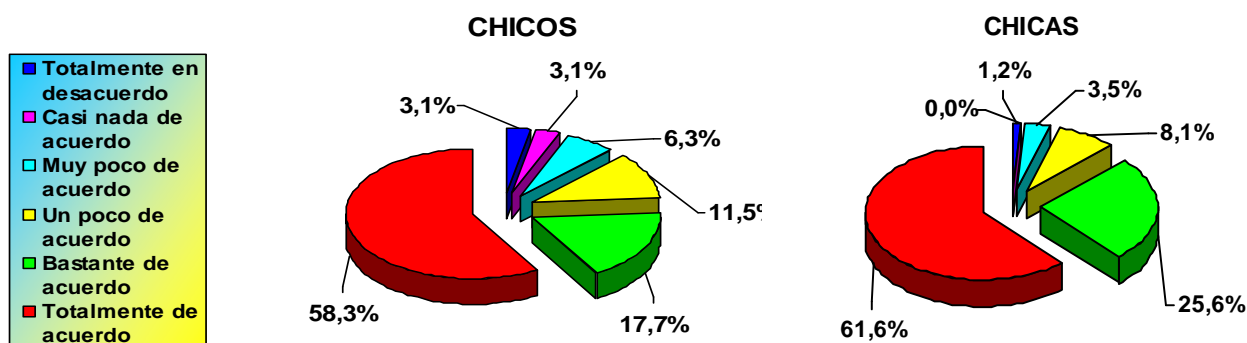
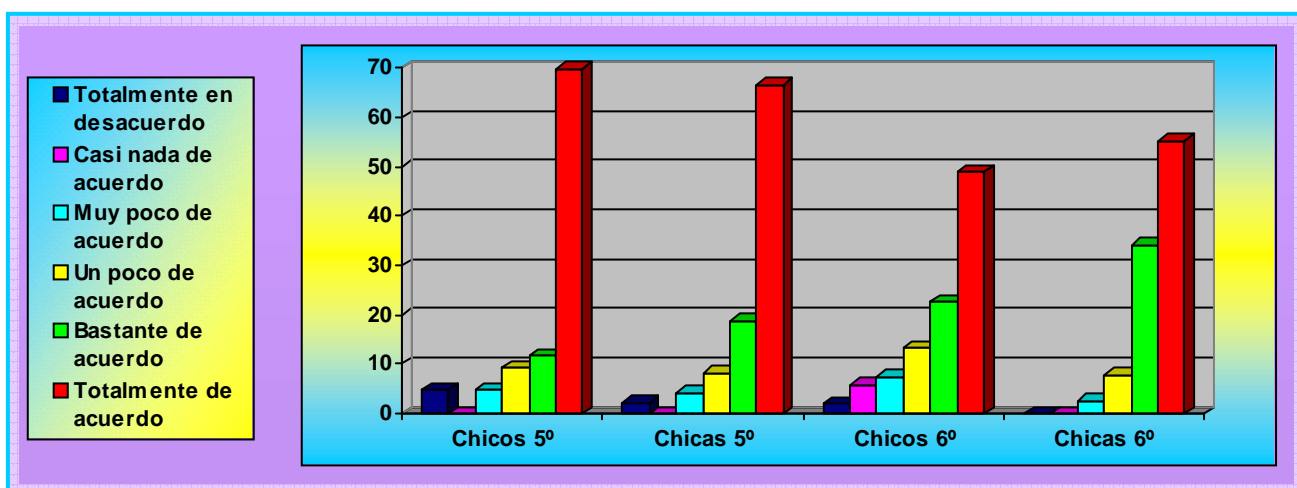


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.49: Tu profesor/a de Educación Física explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes

En el análisis de los datos de la tabla comprobamos como los valores de las opciones “positivas” son superiores a los de las opciones “negativas”. Así, al sumar los valores de las opciones “totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y algo de acuerdo”, obtenemos que los chicos de 5º suman un 89,7% y los de 6º un 84,9%, y en el caso de las chicas de 5º sus opciones suman un 93,8% y las de 6º un 97,4%.

En el gráfico de barras comprobamos que los chicos de 6º curso son las que menos valoran la afirmación expuesta. Hay que destacar la firmeza visual expresada en el gráfico de barras, donde las columnas rojas sobresalen sobre las demás categorías.

En cuanto a la diferencia por género mostrada en el gráfico circular son las chicas las que muestran una posición más favorable, con un 61,6% en la opción “totalmente de acuerdo” y los chicos en esta opción tienen un valor del 58,3%. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos que en general, se percibe que el alumnado piensa que las explicaciones del profesorado son muy adecuadas, siendo estos niveles de aceptación superiores en los grupos de chicas que de chicos.

Entendemos que la motivación constituye un elemento de vital importancia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, las explicaciones del profesorado son cruciales para la motivación en su misión como docente. Por ello, es evidente que las expectativas que el alumnado tiene de las explicaciones del profesorado son altas y no es diferente según éstos sean del género masculino o femenino, esto no revela la presencia de estereotipos asociados al género en la forma de pensar de los alumnos hacia el profesorado.

Mersh y Fairclough (2010) evaluaron las actitudes de un grupo de alumnos de Educación Primaria hacia distintos aspectos del colegio. Éstos identificaron al profesor/a de Educación Física como una de las figuras más populares del colegio. Además se encontró que una de las causas era la metodología que usaba en su rutina diaria de clases. Entre las características del proceso de enseñanza, se dedicaba un tiempo significativo a la explicación de las tareas realizadas y a realizar.

ÍTEM III.50: Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Muy poco de acuerdo	0	0,0	2	4,2	1	1,9	1	2,6	1	1,0	3	3,5
Un poco de acuerdo	5	11,6	6	12,5	6	11,3	2	5,3	11	11,5	8	9,3
Bastante de acuerdo	5	11,6	7	14,6	10	18,9	8	21,1	15	15,6	15	17,4
Totalmente de acuerdo	32	74,4	33	68,8	35	66,0	27	71,1	67	69,8	60	69,8
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

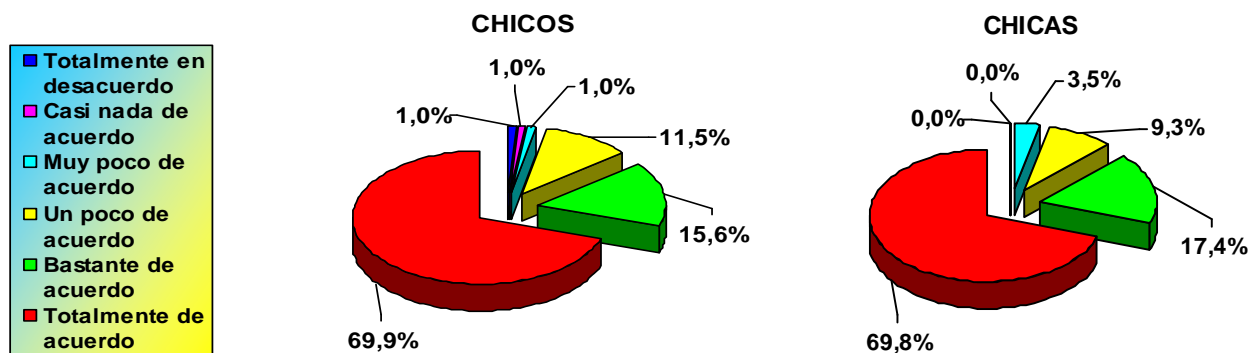
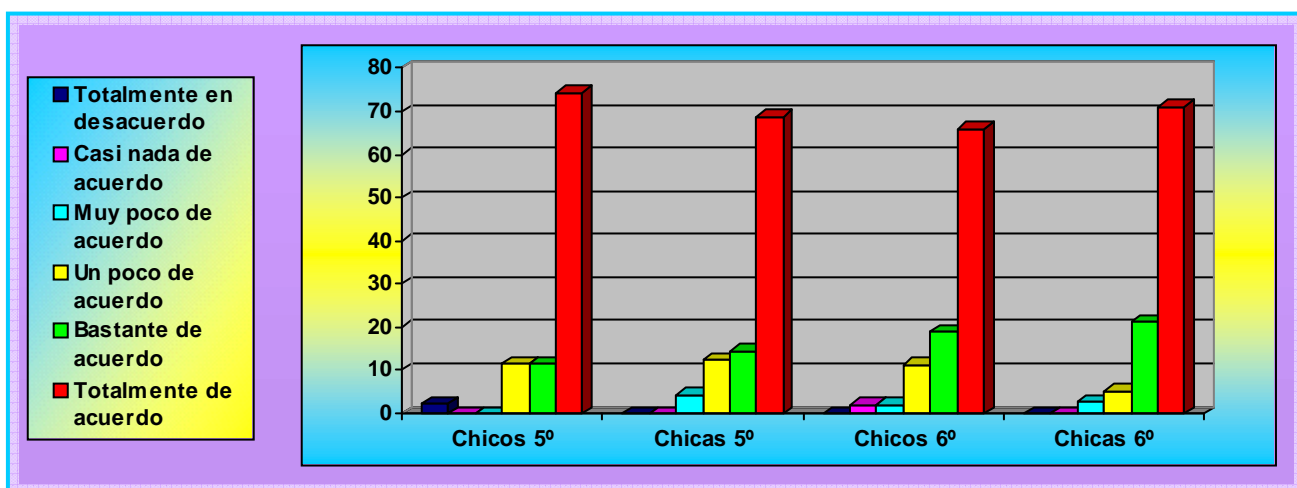


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.50: Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara

Por los datos de la tabla está claro que para el alumnado su profesorado transmite la información de manera clara; así en ambos grupos la opción mayoritaria es estar *“totalmente de acuerdo”* en un 69,9% los chicos y en un 69,8% las chicas, con la información que sus profesores/as de Educación Física transmiten. Nos parece interesante el destacar el dato de la opción *“totalmente en desacuerdo”* de las chicas, tanto en 5º como en 6º curso, ninguna chica elige esta opción y en el caso de los chicos solo un alumno de 5º la elige.

Como podemos observar en el gráfico de barras, en la afirmación hacia la pregunta realizada no destaca ningún grupo. Tanto los chicos como las chicas de 5º y 6º curso tienen un pensamiento muy claro hacia las explicaciones e instrucciones dadas por sus profesores.

En el gráfico circular, al analizar los datos por género de manera global, encontramos que la suma de los valores de las opciones *“positivas”* alcanza valores del 96,9% en chicos y de un 96,5% en chicas, por lo que nuestra interpretación pasa por decir que no cabe duda, de que el profesorado de Educación Física se expresa claramente y así es percibido por su alumnado.

Nuestros resultados son coincidentes con los obtenidos por Trudeau y Shephard (2005: 102), en su estudio sobre las contribuciones de los programas escolares hacia los niveles de actividad física y la actitud de los niños y los adultos. En este estudio también se resalta que el alumnado que mejor imagen tiene de la clase de educación física es el mismo que afirma que los profesores de Educación Física tienen una clara estructura de las sesiones de la clase e indican las consignas necesarias de una manera clara para que la clase no pierda el dinamismo adecuado.

También cabe significar que en la investigación de Gutiérrez y Pilsa (2006), en el ítem: *“Mi profesor/a de E.F. me ayuda cuando tengo algún problema para aprender una nueva habilidad”*, en el que el alumnado debía marcar su acuerdo en una escala del 1 al 5, se obtuvo como resultado una media de $X=3,74$, mostrando también su amplia conformidad con las explicaciones y ayudas recibidas, siendo la muestra 910 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria, de 13 a 16 años de edad, escolarizados en centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana.

ÍTEM III.51: Tu profesor/a de Educación Física propone actividades que te motivan, te gustan y divierten

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,3	1	2,1	1	1,9	0	0,0	2	2,1	1	1,2
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0
Muy poco de acuerdo	3	7,0	0	0,0	5	9,4	1	2,6	8	8,3	1	1,2
Un poco de acuerdo	4	9,3	7	14,6	5	9,4	1	2,6	9	9,4	8	9,3
Bastante de acuerdo	7	16,3	7	14,6	16	30,2	13	34,2	23	24,0	20	23,3
Totalmente de acuerdo	28	65,1	33	68,8	25	47,2	23	60,5	53	55,2	56	65,1
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

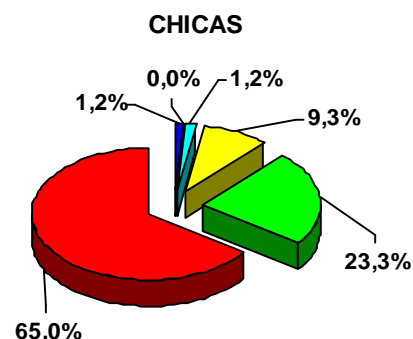
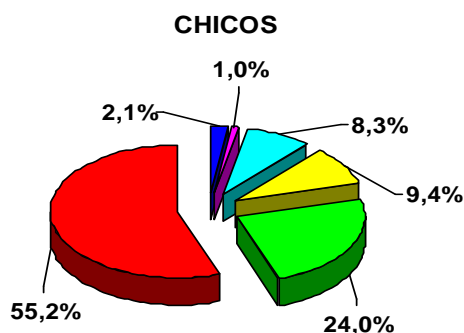
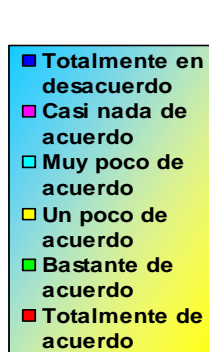
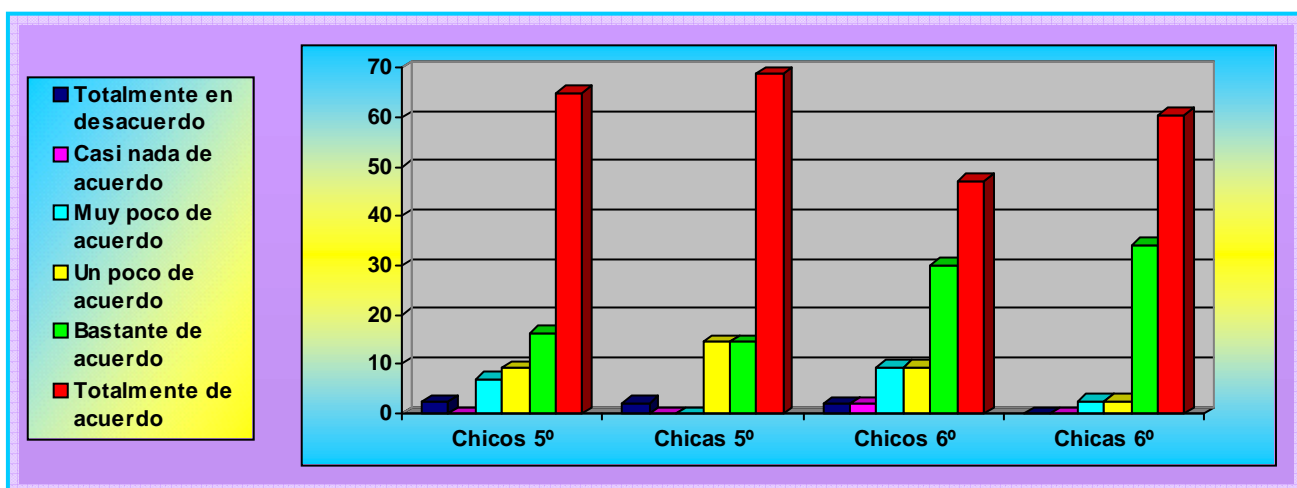


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.51: Tu profesor/a de Educación Física propone actividades que te motivan, te gustan y divierten

Observamos que tanto las chicas como los chicos consideran que el profesor/a de Educación Física les propone actividades motivadoras, que gustan y divierten. Las chicas que están “*totalmente de acuerdo*” son el 65,1% y los chicos el 55,2%.

Por lo que a curso y género se refiere, es 5º de Educación Primaria quien presenta los porcentajes más altos en la opción “*totalmente de acuerdo*”, tanto en chicas, con 68,8%, como en chicos, con 65,1%. En 6º de Primaria sigue siendo la opción “*totalmente de acuerdo*” la más aceptada, 60,5% en chicas y 47,2% en chicos, la distancia entre ellos es grande; también es significativo el número de respuestas que han elegido la opción “*bastante de acuerdo*”, 34,2% en chicas y 30,2% en chicos.

Aunque las diferencias no son significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado, si apreciamos que las chicas están más de acuerdo con la propuesta del ítem que los chicos, tanto en 5º como en 6º de Primaria los resultados reflejan que a ellas les parecen motivadoras las actividades propuestas por su profesor/a de Educación Física, les gustan y divierten, a los chicos también pero algo menos.

Del Villar (1993), expone que la motivación llega a ser muy elevada en Educación Primaria debido a la necesidad vital de movimiento que tienen los niños, por lo que se hace complicado canalizar esta excesiva demanda en una estructura organizativa eficaz. Continúa este autor afirmando que sólo cuando se consigue el control del grupo es posible diseñar organizaciones eficaces que derivarán en una mayor participación del alumnado y, por tanto, en el aumento de la motivación. Es entonces cuando se presentan las condiciones ideales para conseguir los aprendizajes

Para hacer más atractivas, divertidas y motivadoras las actividades es labor del profesor/a seleccionar los contenidos en función de la edad y del contexto (Sáenz López-Buñuel, 1999).

ÍTEM III.52: Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	5	11,6	3	6,3	3	5,7	1	2,6	8	8,3	4	4,7
Casi nada de acuerdo	0	0,0	1	2,1	2	3,8	0	0,0	2	2,1	1	1,2
Muy poco de acuerdo	1	2,3	1	2,1	2	3,8	1	2,6	3	3,1	2	2,3
Un poco de acuerdo	7	16,3	6	12,5	10	18,9	7	18,4	17	17,7	13	15,1
Bastante de acuerdo	9	20,9	6	12,5	14	26,4	9	23,7	23	24,0	15	17,4
Totalmente de acuerdo	21	48,8	31	64,6	22	41,5	20	52,6	43	44,8	51	59,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

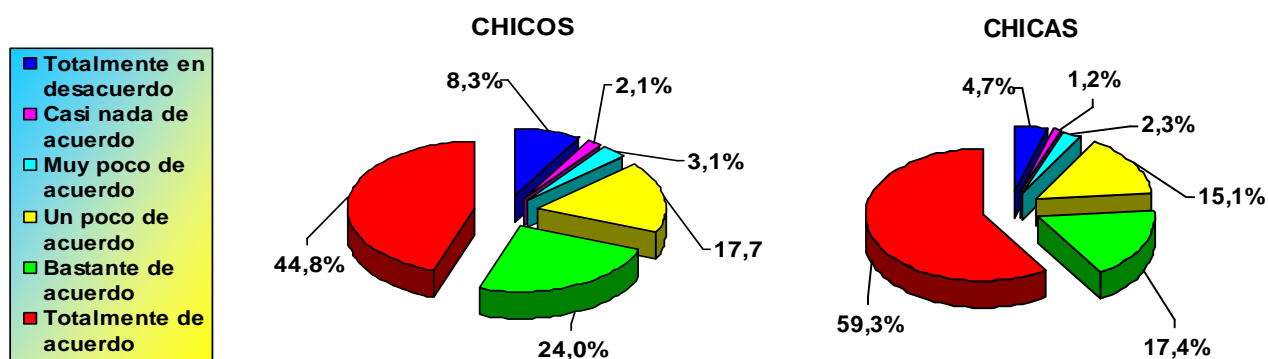
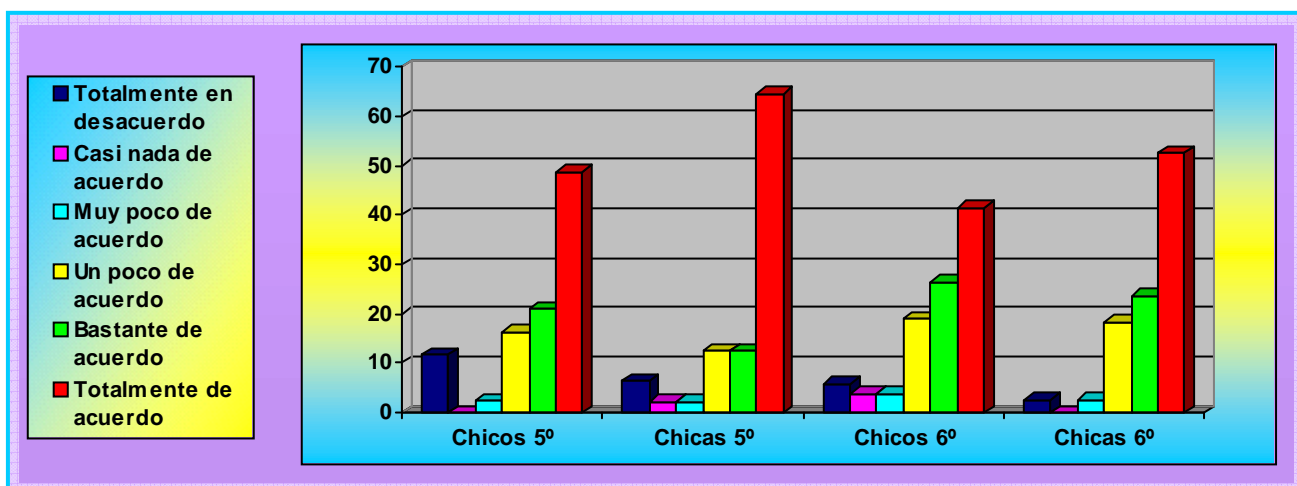


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.52: Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

Chicos y chicas de manera general, consideran que conocen el objetivo que se marca cuando están realizando una actividad o deporte. Las chicas se decantan por la opción *“totalmente de acuerdo”* un 59,3% y los chicos el 44,8%, que optan también por *“bastante de acuerdo”* en un 24%, cifra que baja hasta el 17,4% en el caso de las chicas.

En 5º de Primaria es el curso donde las alumnas tienen más claro que tienen que alcanzar con la realización de las actividades o deporte propuestos, así el 64,6% elige la opción *“totalmente de acuerdo”*, siendo en los chicos escogida esta opción por el 48,8%; el 20,9% de chicos prefieren optar por la opción de *“bastante de acuerdo”*. En 6º de Primaria también es mayor el número de alumnas que están *“totalmente de acuerdo”* que el de alumnos, 52,6% las chicas, 41,5% los chicos; destacan también los resultados en la opción *“bastante de acuerdo”*, 23,7% las chicas por el 26,4% en chicos.

Si sumamos los valores considerados por nosotros como opciones *“negativas”*, encontramos que el 13,5% de los alumnos y el 8,2% de las alumnas manifiesta no saber cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando.

Al analizar los datos en el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por curso.

Consideramos que conocer qué objetivo queremos alcanzar cuando realizamos una actividad físico-deportiva es importante, y a tenor de los resultados gran parte del alumnado lo sabe y lo capta. Igual de importante es saber transmitirlos y hacerlos llegar de una forma clara, concisa y motivadora.

En el estudio de Posadas (2009) realizado con alumnado de primer ciclo de ESO de la provincia de Granada, la mayoría de los alumnos y alumnas cuestionados sobre un ítem similar al nuestro, defienden conocer los objetivos de las actividades o deportes que están practicando en sus clases de Educación Física, más de un 60% de la muestra opta por un alto grado de acuerdo, valores similares a los encontrados en nuestro estudio.

ÍTEM III.53: Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	3	7,0	4	8,3	3	5,7	2	5,3	6	6,3	6	7,0
Casi nada de acuerdo	2	4,7	1	2,1	3	5,7	2	5,3	5	5,2	3	3,5
Muy poco de acuerdo	3	7,0	5	10,4	7	13,2	5	13,2	10	10,4	10	11,6
Un poco de acuerdo	5	11,6	4	8,3	11	20,8	5	13,2	16	16,7	9	10,5
Bastante de acuerdo	7	16,3	14	29,2	9	17,0	10	26,3	16	16,7	24	27,9
Totalmente de acuerdo	23	53,5	20	41,7	20	37,7	14	36,8	43	44,8	34	39,5
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

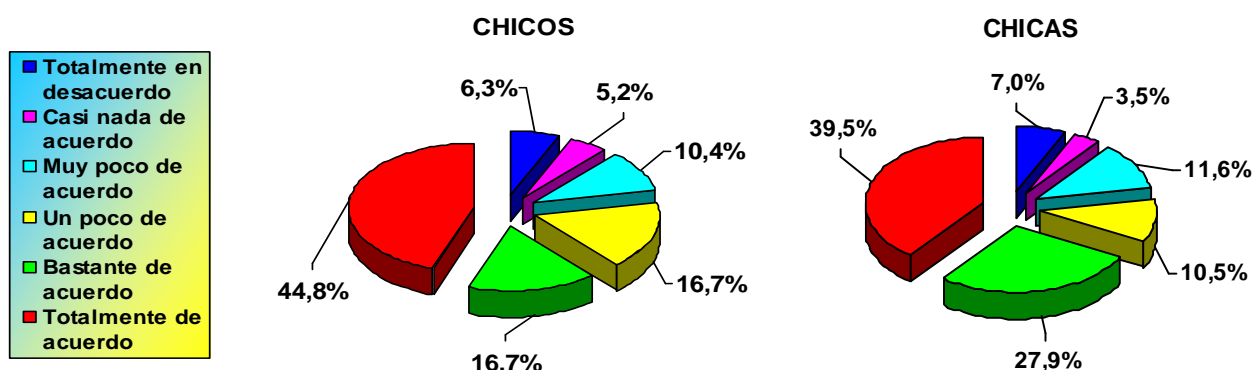
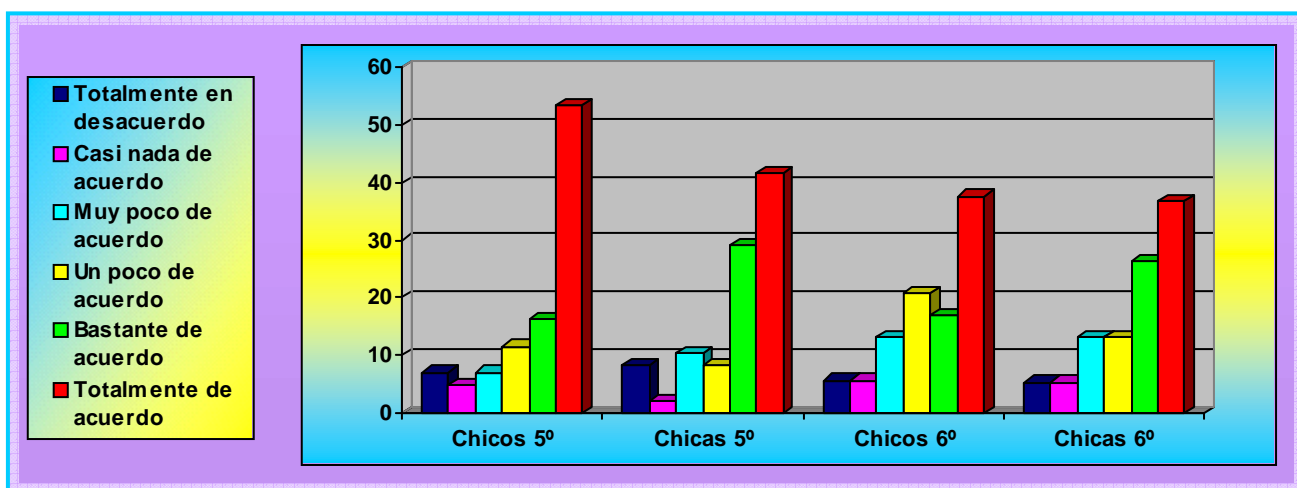


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.53: Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte

El alumnado del 3^{er} ciclo considerado de manera global, piensa que hacen muchos juegos para aprender un deporte. Los chicos están *“totalmente de acuerdo”* en un 44,8% mientras que el 16,7% está *“bastante de acuerdo”* y también *“un poco de acuerdo”*. El 39,5% de las chicas eligen la opción *“totalmente de acuerdo”* y el 27,9% *“bastante de acuerdo”*.

Si atendemos a los resultados obtenidos por curso y género, es en 5^o de Educación Primaria donde encontramos el porcentaje más elevado en la opción *“totalmente de acuerdo”*, concretamente lo hace el 53,5% de los chicos por el 41,7% de las chicas; en 6^o de Primaria esos porcentajes descienden sensiblemente en esa opción, *“totalmente de acuerdo”*, el 37,7% y prácticamente esa misma cifra es la resultante en las chicas, 36,8%. El 29,2% de las alumnas de 5^o, prefieren la opción *“bastante de acuerdo”* y 26,3% en 6^o; otra cifra interesante es el 20,8% de chicos que optan por estar *“un poco de acuerdo”*. Las diferencias por género y curso no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos que el alumnado de la muestra reconoce que hace muchos juegos para aprender un deporte. Esta utilización del juego como procedimiento metodológico hace que el aprendizaje sea más lúdico y motivante para el alumnado. Consideramos que es bueno que el alumnado tenga clara la concepción de que para aprender un deporte se puede hacer a través de los juegos.

Los juegos predeportivos tienen gran protagonismo en la iniciación deportiva. Muñoz Díaz (2004) afirma que el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, ha de utilizar juegos predeportivos, con materiales e instalaciones adaptados, reglas más simples que las del deporte practicado. Con parecida opinión se manifiesta González Millán (2009) que plantea que los juegos predeportivos son las actividades que van a preparar al niño en sus inicios deportivos y que se adaptan a sus posibilidades fijadas por el desarrollo. Los Juegos predeportivos constituyen una variante de los juegos menores que se caracteriza porque su contenido propicia la adquisición de determinados movimientos, acciones y habilidades primarias que sirven de base para la asimilación de habilidades deportivas. Algunas de las reglas de estos juegos predeportivos son semejantes a las del juego deportivo y en ocasiones la idea parcial o total de un juego, brinda la imagen concordante con un determinado deporte.

ÍTEM III.54: Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0	0,0	6	11,3	0	0,0	6	6,3	0	0,0
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	2,6	1	1,0	1	1,2
Muy poco de acuerdo	3	7,0	2	4,2	6	11,3	1	2,6	9	9,4	3	3,5
Un poco de acuerdo	3	7,0	1	2,1	5	9,4	3	7,9	8	8,3	4	4,7
Bastante de acuerdo	8	18,6	9	18,8	3	5,7	3	7,9	11	11,5	12	14,0
Totalmente de acuerdo	29	67,4	36	75,0	32	60,4	30	78,9	61	63,5	66	76,7
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

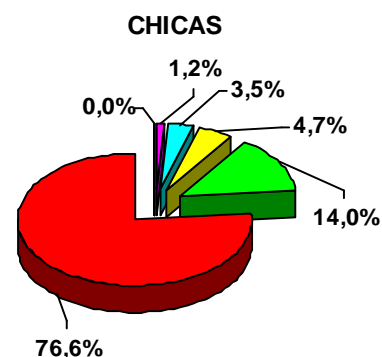
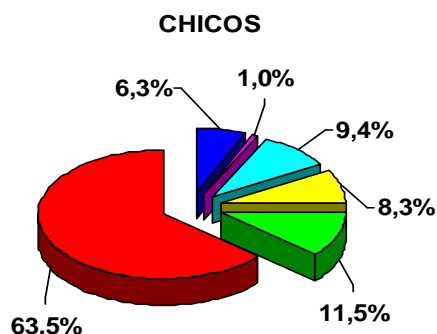
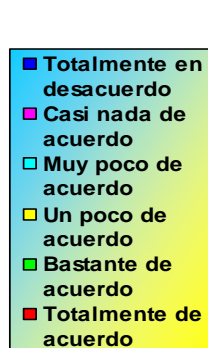
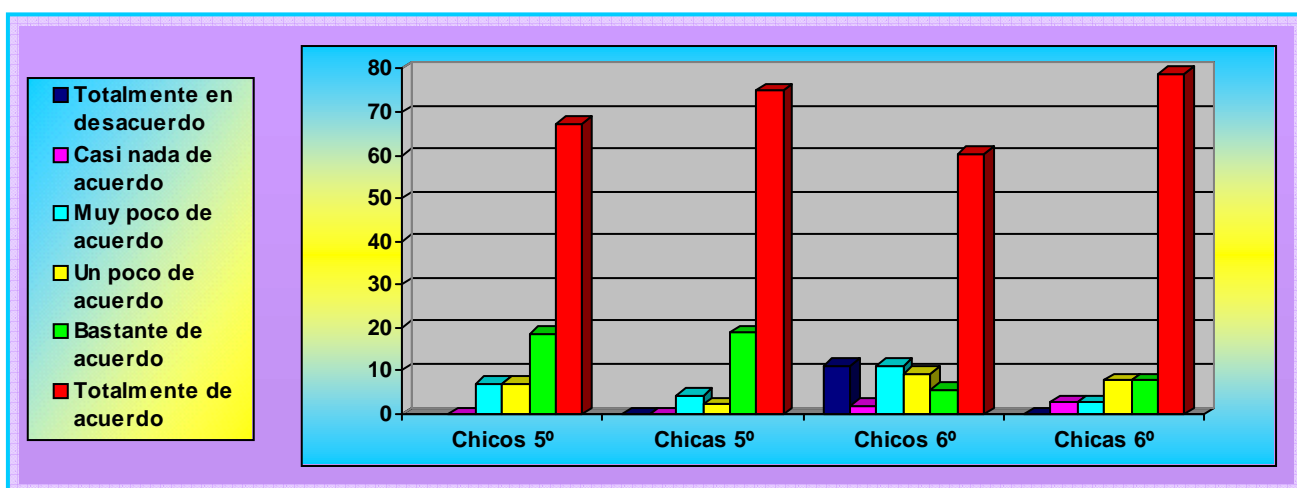


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.54: Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física

Los resultados obtenidos en este ítem no dan lugar a dudas, la mayoría del alumnado cree que el profesorado es justo calificando y poniendo la nota de Educación Física. Así lo determina de forma muy clara el porcentaje generado en la opción *“totalmente de acuerdo”* que en el caso de los chicas alcanza el 76,7% y en los chicos el 63,5%, incluso podemos observar como ninguna chica llega a elegir la opción *“totalmente en desacuerdo”* lo que podría denotar que tienen un alto concepto de la equidad, objetividad, en definitiva, la forma justa en la que el profesorado los califica.

Por curso y género, las chicas de los dos cursos perciben mucho más que los chicos que el profesorado es justo a la hora de calificarlos, sobre todo en 6º de Primaria ya que optan por la opción *“totalmente de acuerdo”* el 78,9% por un 60,4% de los chicos, apareciendo incluso un 11,3% en las opciones *“muy poco de acuerdo”* y *“totalmente en desacuerdo”*. En 5º curso, el 75% de las chicas objeto de estudio están *“totalmente de acuerdo”* y un 18,8% *“bastante de acuerdo”*, en este curso los chicos que están *“totalmente de acuerdo”* son el 67,4% y *“bastante de acuerdo”* el 18,6%. Estas diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,010.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,998(a)	5	,010
Razón de verosimilitudes	18,338	5	,003
Asociación lineal por lineal	5,959	1	,015
N de casos válidos	182		

Interpretamos datos de este ítem en el sentido de considerar que el alumnado tiene integrado en su esquema de valores el valor justicia, sabiendo que el profesorado encargado de impartir la Educación Física lo aplica cuando pone las notas.

En investigación realizada por Gutiérrez Sanmartín y Pilsa (2006) sobre las actitudes de los alumnos hacia el comportamiento de los profesores y los contenidos del programa de Educación Física, la opinión que tiene el alumnado sobre si son justas las calificaciones, sus resultados vienen a coincidir con los nuestros al considerar el alumnado que la evaluación es justa y positiva, superando el valor 3 en una escala propuesta del 1 a 5.

ÍTEM III.55: Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	2,3	1	2,1	0	0,0	1	2,6	1	1,0	2	2,3
Casi nada de acuerdo	0	0,0	0	0,0	2	3,8	0	0,0	2	2,1	0	0,0
Muy poco de acuerdo	5	11,6	2	4,2	7	13,2	2	5,3	12	12,5	4	4,7
Un poco de acuerdo	15	34,9	12	25,0	11	20,8	6	15,8	26	27,1	18	20,9
Bastante de acuerdo	4	9,3	9	18,8	11	20,8	14	36,8	15	15,6	23	26,7
Totalmente de acuerdo	18	41,9	24	50,0	22	41,5	15	39,5	40	41,7	39	45,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

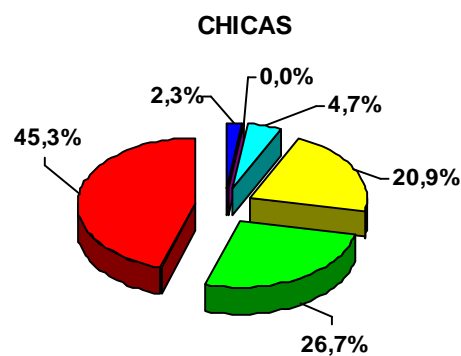
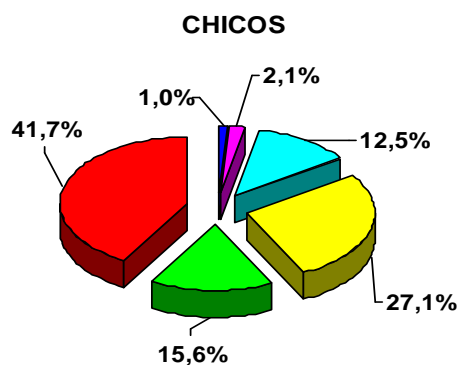
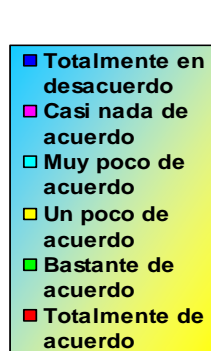
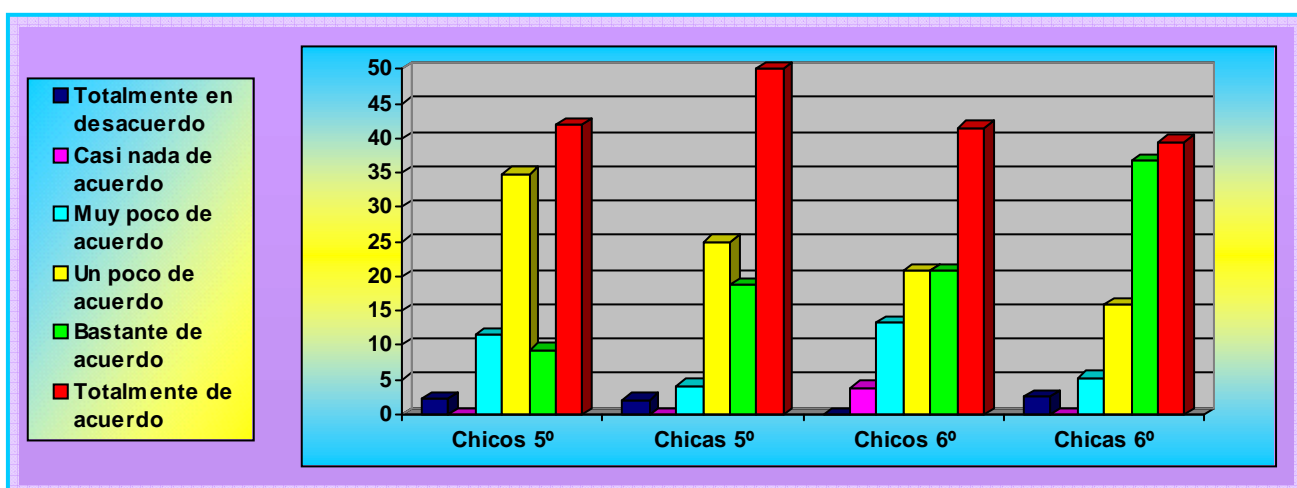


Tabla y Gráficas del ÍTEM III.55: Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio.

Los chicos y chicas de la muestra opinan que la relación con el profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tienen con el resto del profesorado. Así, lo manifiesta el 45,3% de las chicas que indican estar *“totalmente de acuerdo”* y el 26,7% *“bastante de acuerdo”*. El 41,7% de los chicos opta por la opción de *“totalmente de acuerdo”* y el 27,1% por *“un poco de acuerdo”*. Sumadas las tres opciones positivas, encontramos que los chicos están en algún grado de acuerdo en un 84,4% y los chicas en un 92,9%.

Al analizar los datos por curso y género, encontramos que 5º es el curso que presenta un mayor número de respuestas en la opción *“totalmente de acuerdo”*, 50% de chicas y 41,9% de chicos, pero también hay un número importante de respuestas destinadas a la opción *“un poco de acuerdo”*, 34,9% de chicos y 25% de chicas. En 6º curso el porcentaje de chicos que escoge la opción *“totalmente de acuerdo”* es muy similar al de 5º, concretamente el 41,5%; el resto de respuestas se concentran equilibradamente en las opciones precedentes, esto es, 20,8% en *“bastante de acuerdo”* y *“un poco de acuerdo”*. En el caso de las chicas la mayoría de las respuestas se distribuyen en la opción *“totalmente de acuerdo”* y *“bastante de acuerdo”*, en un 39,5% y 36,8% respectivamente.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género ni por curso.

Interpretamos que el alumnado objeto de estudio percibe la relación con el profesor/a de Educación Física algo más cercana que con el resto del profesorado que imparte docencia.

Moreno y Rodríguez (2001) en uno de los factores que se estudiaron trataban sobre *“percepción del interés del profesorado”*, desde el punto de vista del alumnado. Es decir, explica la percepción que el alumnado tiene de la dedicación que el profesorado les presta, donde se observa que el profesorado de la especialidad de Educación Física muestra mayor interés por el alumnado, resaltando como ítems más significativos los siguientes:

- Los profesores/as de Educación Física se preocupan más por nosotros que los demás.
- Con el profesorado de Educación Física me llevo mejor que con el resto.
- El profesorado de Educación Física tiene una disposición favorable hacia el alumnado.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES

ÍTEM IV.56: ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
No	17	39,5	32	66,7	8	15,1	15	39,5	25	26,0	47	54,7
Si	26	60,5	16	33,3	45	84,9	23	60,5	71	74,0	39	45,3
Totales	43	100,0	48	100,0	53	100,0	38	100,0	96	100,0	86	100,0

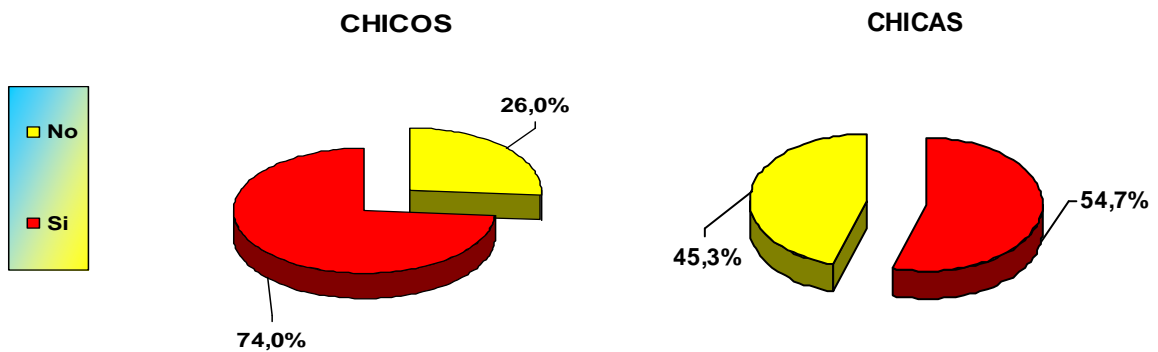
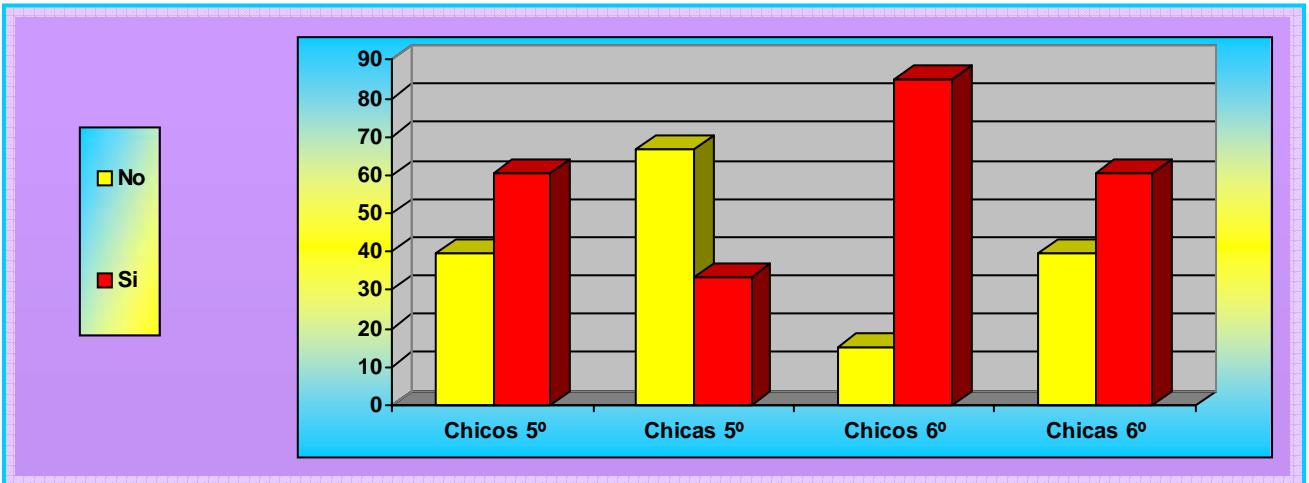


Tabla y Gráficas del ÍTEM IV.56: ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?

Las respuestas ofrecidas por los chicos son clarificadoras, si las relacionamos con la respuesta afirmativa de las chicas, ya que la diferencia se acerca al 20%. Así, el alumnado masculino manifiesta que pertenece o ha pertenecido a un club/equipo en un 74%, mientras las chicas solo lo hacen o lo han hecho en un 54,7%. Por curso, analizando la respuesta “positiva” a la pregunta, comprobamos como los porcentajes aumentan significativamente para 6º curso en relación a ambos géneros. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,529(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	15,726	1	,000
Asociación lineal por lineal	15,443	1	,000
N de casos válidos	182		

Observando la tabla y el gráfico del presente ítem, los chicos de 6º curso, superan en casi 20 puntos a los chicos de 5º. En el caso de las chicas, también es significativo ese aumento, que en este caso es de casi 27 puntos diferenciales. Las diferencias por curso también son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,534(b)	1	,000
Razón de verosimilitudes	15,808	1	,000
Asociación lineal por lineal	15,449	1	,000
N de casos válidos	182		

Los clubes deportivos son espacios en los que sus usuarios se forman a través de su propia inquietud, participación y voluntariedad. Tal y como indica González (2001), lo más importante es cultivar la libertad, y que es posible conseguir dependiendo de algunos matices. En opinión de este mismo autor, actualmente las actividades extraescolares están adquiriendo un importante papel dentro de una escuela. Al poner en marcha las de carácter físico-deportivo, se está al mismo tiempo atendiendo a objetivos y cualidades provechosas para el desarrollo en general de los sujetos. Las actividades físicas y deportivas se proyectan al mismo tiempo desde una visión educativa y desde una visión lúdica, favoreciendo adecuadamente el desarrollo de las cualidades y capacidades físicas y fomentando las relaciones personales entre sus usuarios, ocupando así el tiempo libre de manera autónoma, divertida y saludable.

ÍTEM IV.57: ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 hora	1	3,8	9	56,3	2	4,3	4	17,4	3	4,2	13	33,3
2 horas	6	23,1	2	12,5	4	8,7	6	26,1	10	13,9	8	20,5
3 horas	4	15,4	4	25,0	4	8,7	2	8,7	8	11,1	6	15,4
4 horas	10	38,5	0	0,0	13	28,3	5	21,7	23	31,9	5	12,8
5 horas	1	3,8	0	0,0	7	15,2	5	21,7	8	11,1	5	12,8
6 horas o más	4	15,4	1	6,3	16	34,8	1	4,3	20	27,8	2	5,1
Totales	26	100,0	16	100,0	46	100,0	23	100,0	72	100,0	39	100,0

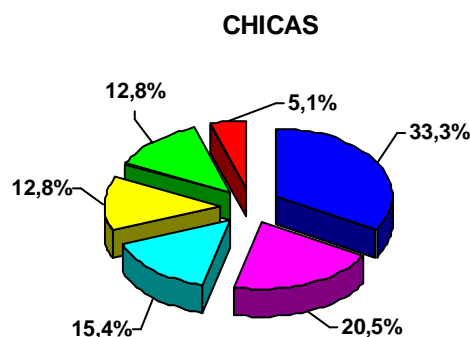
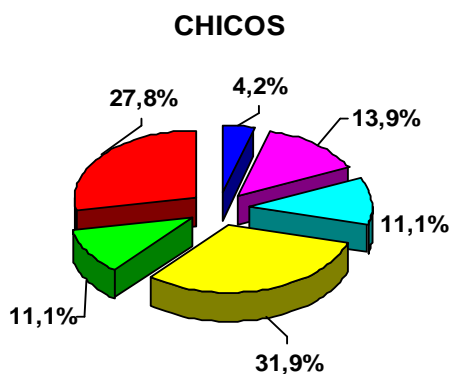
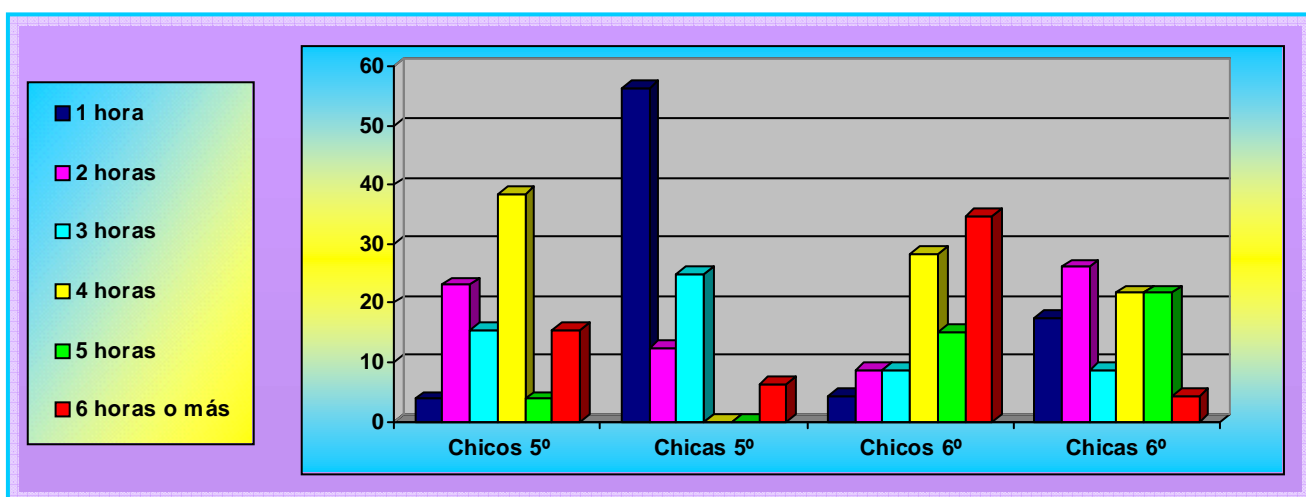


Tabla y Gráficas del ÍTEM IV.57: ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?

Las respuestas ofrecidas por el alumnado respecto a este ítem, nos permiten afirmar que la actividad deportiva de los chicos es mucho mayor que la actividad deportiva de las chicas. Destacamos que el 31,9% de los chicos que han respondido al cuestionario, entrena al menos “4 horas” a la semana. Mucho más significativo son las respuestas para “6 horas o más” entre entrenamientos y partidos, donde los chicos que seleccionan dicha respuesta alcanza el 27,8%. Quizás este porcentaje, puede estar influenciado por el tiempo de recreo dedicado en los centros educativos, en la mayoría de los casos a realizar partidos entre amigos de distintos deportes, siendo mayoritario el fútbol en las pistas de los centros.

En el caso de las chicas, podemos afirmar, que el mayor porcentaje de dedicación a entrenamientos y partidos se produce en la respuesta “1 hora”, alcanzando el 33,3 % de las respuestas. Como podemos observar en la tabla, el resto de respuestas son muy similares, existiendo una homogeneidad de selección de respuestas, destacando el 20,5% para “2 horas”. En el otro extremo, tenemos que solo el 5,1% dedica “6 horas o más” a entrenamientos y partidos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,259(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	27,620	5	,000
Asociación lineal por lineal	19,457	1	,000
N de casos válidos	111		

Por curso, podemos destacar que en 5º curso, el 38,5% de los chicos realiza entrenamientos o partidos “4 horas” a la semana, bajando dicha cifra hasta el 15,4% para la respuesta “6 horas o más”. Destacar que solo un alumno, selecciona la respuesta “1 hora” para este ítem. En el caso de las chicas, las situación de respuestas es completamente inversa, siendo el porcentaje mayor, un 56,3%, para la respuesta “1 hora”. En el caso de la respuesta “3 horas”, el 25% de las chicas de 5º curso, optan por dicha respuesta. Para la respuesta “6 horas o más”, solo una chica selecciona esa opción.

Para el curso de 6º, destacamos que la respuesta más seleccionada por los chicos es “6 horas o más”, con un 34,8%, seguido de la opción “4 horas” con un 28,3%. El menor porcentaje se produce para la respuesta “1 hora”, donde solo es seleccionada por un 4,3%, es decir, 2 alumnos. En el caso de las chicas, el mayor porcentaje se produce para la respuesta “2 horas” con un 26,1%, siendo significativo los porcentajes correspondientes a las respuestas “4 horas” y “5 horas”, donde se alcanza en ambos casos el 21,7%, manteniéndose la homogeneidad con respecto al curso anterior.

Las diferencias por curso son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,016.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,902(a)	5	,016
Razón de verosimilitudes	15,091	5	,010
Asociación lineal por lineal	10,078	1	,002
N de casos válidos	111		

La intervención en la práctica deportiva varía en los hombres y mujeres dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, la disposición y distribución del tiempo libre, etc. (Soto y cols. 1998; Vázquez, 2001; Sicilia, 2002).

De la misma manera, tal y como indican Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2004), dependiendo del género la persona presentará unas características u otras. Así, los rasgos atribuidos para el género masculino giran en torno a las características de liderazgo, autonomía, toma de decisiones, capacidad de análisis, fuerza, agresividad, espíritu competitivo, energía, consecución del triunfo, etc.; mientras que las atribuciones femeninas se caracterizan por rasgos de pasividad, dependencia, adaptación, ternura, modestia, cooperación, rechazo de riesgos, orden, espera en las prácticas físicas, etc. Por lo general, estas características se corresponden con el tipo de percepción que muestran los jóvenes a la hora de interpretar las causas de su fracaso escolar, mientras las mujeres atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, los hombres tienden, con mayor frecuencia, a atribuirlo a la falta de esfuerzo.

ÍTEM IV.58: ¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte?

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mis padres	8	30,8	8	50,0	11	23,9	5	21,7	19	26,4	13	33,3
Mis profesores/as	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Mis amigos/as	4	15,4	0	0,0	10	21,7	11	47,8	14	19,4	11	28,2
Mis entrenadores/as	1	3,8	0	0,0	3	6,5	2	8,7	4	5,6	2	5,1
Mis compañeros/as	1	3,8	0	0,0	3	6,5	1	4,3	4	5,6	1	2,6
Yo mismo/a	12	46,2	8	50,0	19	41,3	4	17,4	31	43,1	12	30,8
Totales	26	100,0	16	100,0	46	100,0	23	100,0	72	100,0	39	100,0

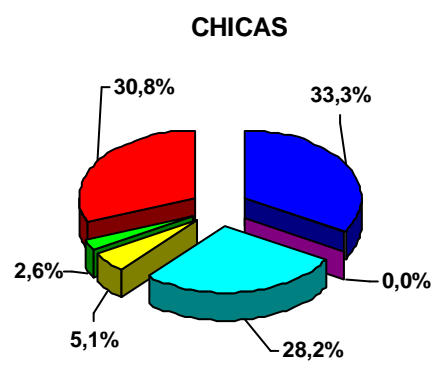
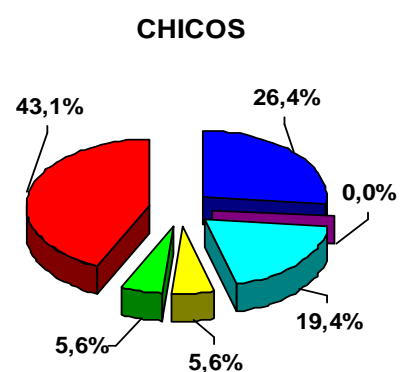
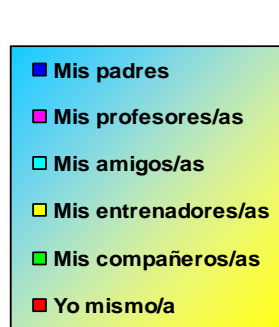
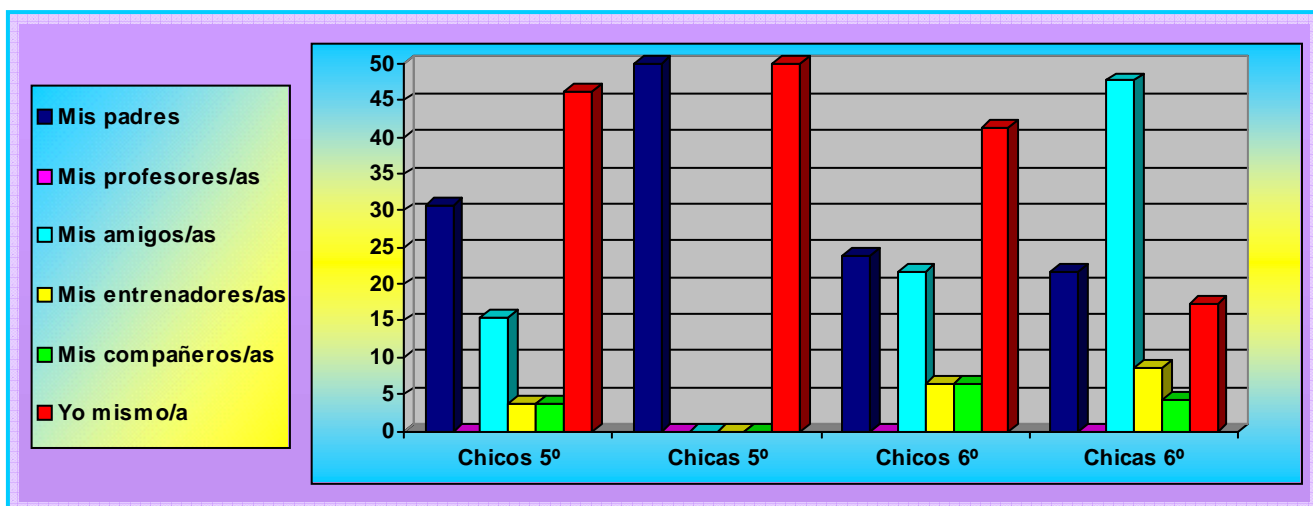


Tabla y Gráficas del ÍTEM IV.58: ¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte?

Para este ítem, podemos observar como que el mayor porcentaje de selección de la respuesta “yo mismo/a” a la hora de inscribirse en un deporte, corresponde a los chicos con un 43,1%, aunque debemos destacar como el 26,4% corresponde a la respuesta “mis padres”, y un 19,4% corresponde a “mis amigos/as”, encontrando en el ámbito social, la mayoría de las motivaciones para inscribirse en algún deporte. En el caso de las chicas, podemos destacar que el mayor porcentaje corresponde a la respuesta “mis padres” con un 33,3%, seguida por la respuesta “yo mismo/a” con algo menos de 2 puntos porcentuales (30,8%). También en el caso de las chicas, encontramos una influencia del círculo de amigos/as para inscribirse en un deporte, con un 28,2%.

Debemos destacar significativamente, que ninguno de los alumnos o alumnas que han respondido al ítem, señala como influencia para inscribirse en un deporte la respuesta “mis profesores/as”, siendo su porcentaje para ambos sexos 0%. Llegados a este punto, el profesorado especialista de Educación Física, debería reflexionar sobre el trabajo desarrollado en cuanto a incentivar la práctica deportiva fuera del horario escolar, intentando introducir en su trabajo diario, mensajes recordatorios, sobre la importancia de realizar una práctica físico deportiva en nuestro tiempo libre y de ocio, inculcándolo a ambos sexos, e incluso realizando un trabajo explícito a través de carteles y pancartas colocadas fundamentalmente en el gimnasio o patio, que permitan al alumnado informarse sobre lo que hay fuera de las aulas, y lo que ofrecen los distintos patronatos deportivos, ayuntamientos, asociaciones o clubes deportivos de su lugar de residencia.

Si realizamos el análisis e interpretación de los datos recogidos para el ítem 58, respecto a cursos, podemos demostrar que la respuesta “mis padres” en relación a los chicos de 5º curso es mayor (30,8%) que para 6º curso (23,9%). Esta diferencia se ve aumentada en cuanto a las chicas por curso, donde existe una disminución de casi 29 puntos entre los cursos de 5º y 6º curso. Continuando con los datos obtenidos por curso y en referencia a las chicas, destacamos que las chicas se animan a sí mismas a inscribirse en actividades deportivas en 5º curso (50%), pero por el contrario este porcentaje disminuye significativamente casi 33 puntos porcentuales, aumentando en este caso la respuesta “mis amigos/as” que pasa de un 0% en 5º curso a un 47,8% para 6º curso. En el caso de los chicos, es significativo que se mantiene relativamente estable los porcentajes, en cuanto a la respuesta “yo mismo/a”, pasando de un 46,2% en 5º curso a un 41,3% para 6º curso. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,036.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,276(a)	4	,036
Razón de verosimilitudes	11,088	4	,026
Asociación lineal por lineal	,001	1	,974
N de casos válidos	111		

Palou Sampol y cols. (2005) realizaron una investigación llevada a cabo con niños y niñas de entre 10 y 14 años de la isla de Mallorca sobre los hábitos de práctica deportiva. Comprobaron como el principal motivo de inicio en la práctica deportiva es *los amigos* con un 33,6 % del total. Realizando una distinción por géneros, se puede observar que dicho motivo es aportado de manera más significativa por los hombres, con un 38,1 %, frente al 28,7 % en las mujeres. La segunda influencia más fuerte la ejercen los padres con un 26,6 %, seguido por *motivos no determinados* con un 25,2 %, y finalmente en último lugar se encuentra *la escuela* con tan sólo un 14,5 %. La escuela es tanto para los hombres (12,2 %) como para las mujeres (17,6 %) el último motivo de influencia para el inicio de la práctica deportiva.

Especial mención merece el hecho de que la escuela sea el último motivo de inicio, por detrás de la familia, los amigos y otros, para el inicio en la práctica deportiva. En este punto el profesor de Educación Física tiene un papel fundamental dentro del proceso educativo, destacando el estilo de enseñanza y el programa de contenidos como dos de los factores que inciden en las experiencias que proporciona la educación física a los niños y niñas. La percepción de éstos será la responsable, en gran medida, de los futuros hábitos deportivos del alumnado cuando llegue a la edad adulta (Torre, 2002).

Al respecto, Carratalá (1997), en un estudio realizado con niños, niñas y adolescentes que practicaban judo, indica que las personas que mayor influencia ejercen a la hora de la iniciación deportiva de los niños son los padres, ya que el 60% de los judocas de estas edades son introducidos en este deporte de la mano de sus padres. Mientras que el 21.4 % de los niños manifiestan que se inician en la práctica deportiva por propia iniciativa. Siendo el grupo de los iguales el que ocupa el tercer lugar de influencia en cuanto a la iniciación deportiva junto con otros miembros de la familia con el 7.7 %.

ÍTEM IV.59: ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas?

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Siempre	14	53,8	11	68,8	19	41,3	10	43,5	33	45,8	21	53,8
Muy a menudo	4	15,4	1	6,3	9	19,6	6	26,1	13	18,1	7	17,9
Normalmente	4	15,4	1	6,3	10	21,7	3	13,0	14	19,4	4	10,3
Algunas veces	4	15,4	2	12,5	3	6,5	4	17,4	7	9,7	6	15,4
Casi nunca	0	0,0	1	6,3	2	4,3	0	0,0	2	2,8	1	2,6
Nunca	0	0,0	0	0,0	3	6,5	0	0,0	3	4,2	0	0,0
Totales	26	100,0	16	100,0	46	100,0	23	100,0	72	100,0	39	100,0

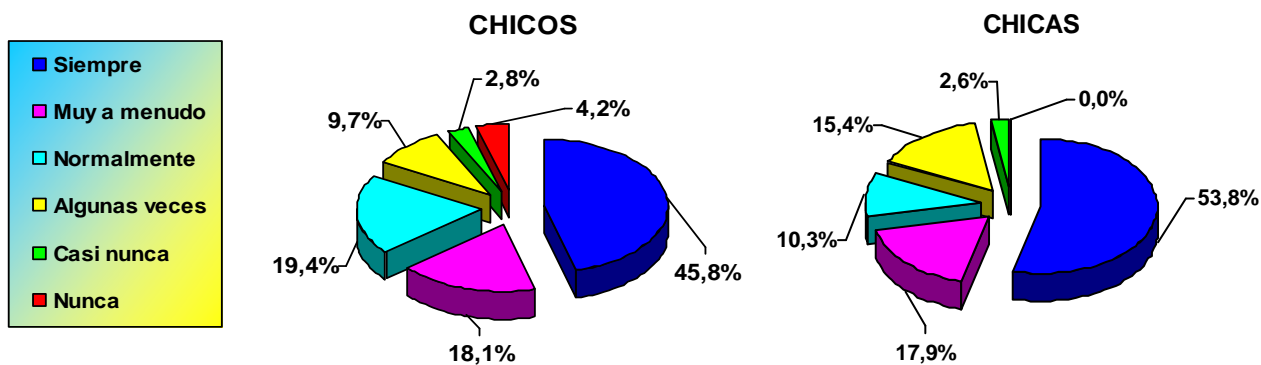
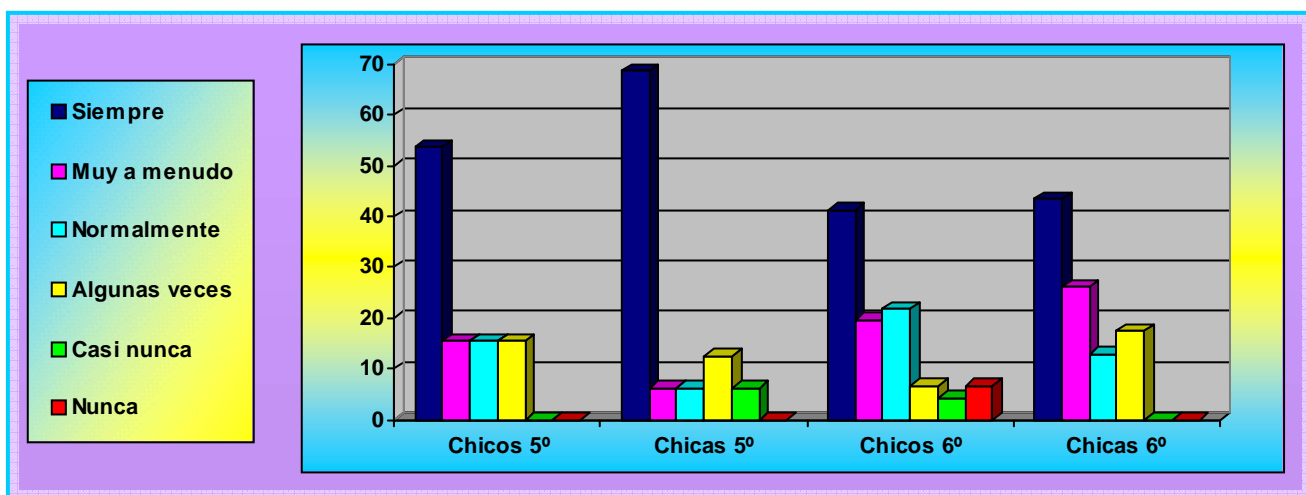


Tabla y Gráficas del ÍTEM IV.59: ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas?

Del análisis realizado del ítem, podemos destacar en cuanto a los chicos, que el 45,8% ha seleccionado la respuesta “*siempre*”, seguida de la respuesta “*normalmente*” con un 19,4%. Los menores valores, se producen en las respuestas “*casi nunca*” y “*nunca*” con un 2,8% y un 4,2% respectivamente. En el caso de las chicas, destacamos que esos valores aumentan hasta el 53,8% para la respuesta “*siempre*”, seguida de la respuesta “*muy a menudo*” con un 17,9%. Los valores más bajos, se producen en la opción de respuesta “*nunca*” y “*casi nunca*” con un 0% y un 2,6% respectivamente.

Si el análisis lo realizamos por curso, podemos afirmar como los chicos de 5º curso seleccionan la opción “*siempre*” con un 53,8%, mientras que en 6º curso, se diversifican más las respuestas, disminuyendo la elección “*siempre*” hasta el 41,3%, mientras que la opción “*normalmente*”, pasa desde el 15,4% en 5º curso, hasta el 21,7% para 6º curso. Destacamos que la respuesta “*nunca*”, es seleccionada por el 0% de alumnos en 5º, pasando a ser el 6,5% en 6º curso.

En el caso de las chicas, se mantiene esa tendencia a la baja, donde el 68,5% selecciona la respuesta “*siempre*” en 5º curso, que desciende hasta 25 puntos (43,5%) en el caso de 6º curso. En el resto de respuestas positivas, se produce una subida porcentual, siendo la respuesta “*muy a menudo*” la de mayor subida con casi 20 puntos porcentuales, pasando de 6,3% hasta el 26,1% para 5º y 6º curso respectivamente. No existen diferencias significativas ni por género, ni por curso en el test de Chi-cuadrado.

De este análisis, podemos interpretar que los entrenadores deportivos cada vez utilizan más el diálogo para desarrollar valores que pretenden conseguir con sus equipos, permitiendo destacar una mejora cualitativa relacionada con los valores que pretenden transmitir los deportes, ya sean individuales o colectivos. Quizás parte de esta mejora esté influenciada por los programas de formación de los Técnicos Deportivos, así como la concienciación de una mejora continua relacionada con el grupo poblacional con el cual trabajan.

Algunos autores como Montiel (1997) ven al entrenador como educador y formador, sobre todo en la base, o Cohen (1998) que plantea que el entrenador es la figura más importante junto a la familia en la motivación del jugador durante los primeros años de práctica.

ÍTEM IV.60: ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Siempre	3	11,5	2	12,5	4	7,7	0	0,0	7	9,7	2	5,1
Muy a menudo	4	15,4	1	6,3	7	15,2	2	8,7	11	15,3	3	7,7
Normalmente	6	23,1	4	25,0	19	41,3	7	30,4	25	34,7	11	28,2
Algunas veces	11	42,3	6	37,5	9	19,6	9	39,1	20	27,8	15	38,5
Casi nunca	2	7,7	2	12,5	2	4,3	3	13,0	4	5,6	5	12,8
Nunca	0	0,0	1	6,3	5	10,9	2	8,7	5	6,9	3	7,7
Totales	26	100,0	16	100,0	46	100,0	23	100,0	72	100,0	39	100,0

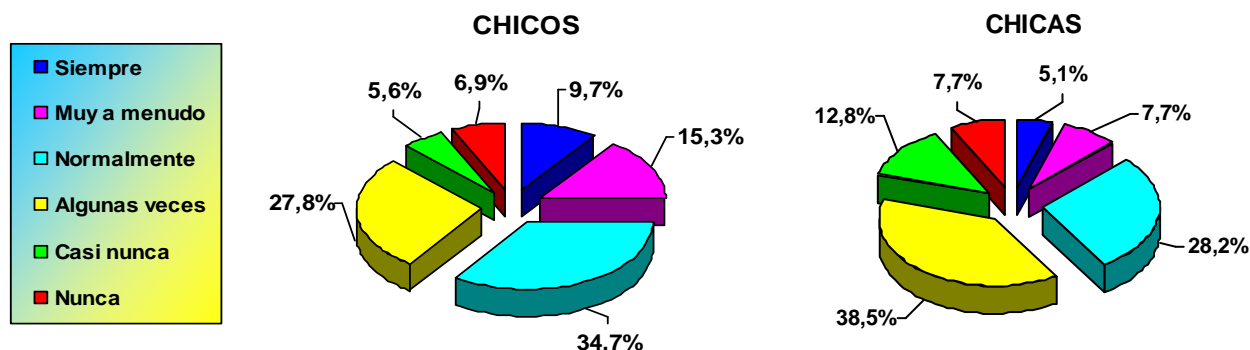
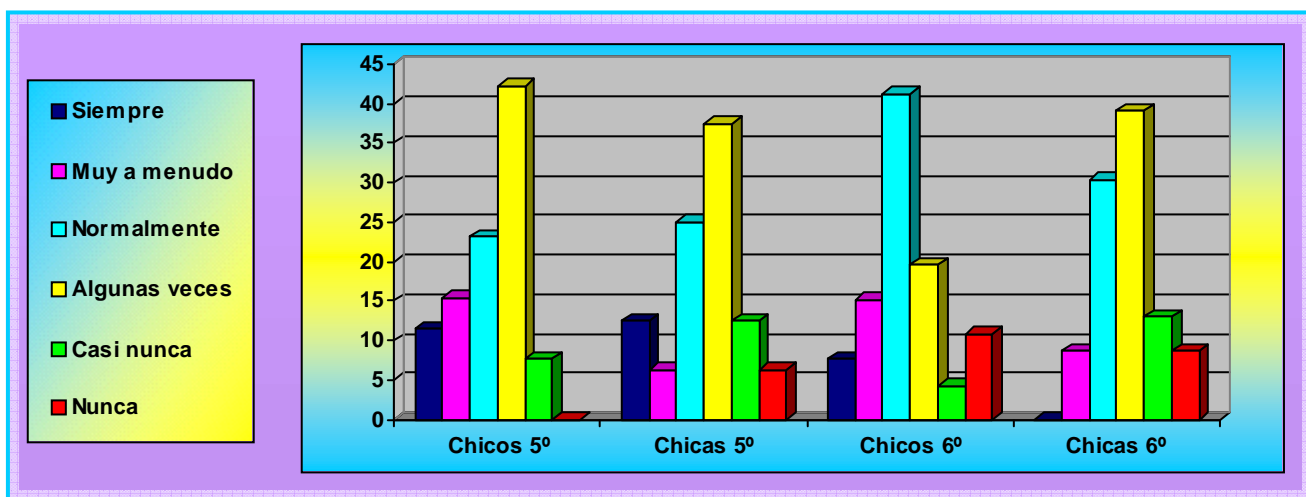


Tabla y Gráficas del ÍTEM 60: ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?

Del análisis realizado del ítem, el pico porcentual establecido para los chicos, destaca la opción “*normalmente*” con un 34,7%, así como la respuesta “*algunas veces*”, con un 27,8%. Reseñable es la cifra del 6,9%, que señalan los chicos, en cuanto a la opción “*nunca*”. En el caso de las chicas, el mayor porcentaje de respuesta seleccionada es para “*algunas veces*”, con un 38,5%, mientras que la respuesta “*normalmente*”, es elegida por el 28,2% de las chicas que realizaron el cuestionario. En el otro extremo, los valores para la respuesta “*nunca*”, casi igualan al de los chicos, con un 7,7%.

En el caso del análisis por curso y referido a los chicos, destaca la cifra de 42,3% para la respuesta seleccionada “*algunas veces*” para 5º curso, que disminuye hasta el 19,6% en 6º curso. Sin embargo, la tendencia se invierte en cuanto a la respuesta “*normalmente*”, que nos indica que para 5º curso, el porcentaje es del 23,1%, que aumenta al 41,3% en 6º curso. También es llamativo, como los chicos de 5º curso no seleccionan la opción “*nunca*” (0%), para pasar a un 10,9% en 6º curso.

En el caso de las chicas de 5º curso, el mayor porcentaje es para la respuesta “*algunas veces*”, con un 37,5%, que aumenta para el curso de 6º curso hasta el 39,1%. Las cifras también son significativas en cuanto a una mejora de las respuestas positivas desde 5º curso a 6º curso, con un aumento de más de 5 puntos porcentuales (del 25% al 30,4%) para la respuesta “*normalmente*” y de 2,5 puntos porcentuales para la respuesta “*muy a menudo*” (del 6,3 al 8,7%). Señalar en este caso, que las chicas de 5º curso seleccionan en un 12,5% la respuesta “*siempre*”, que pasa a ser del 0% en 6º curso.

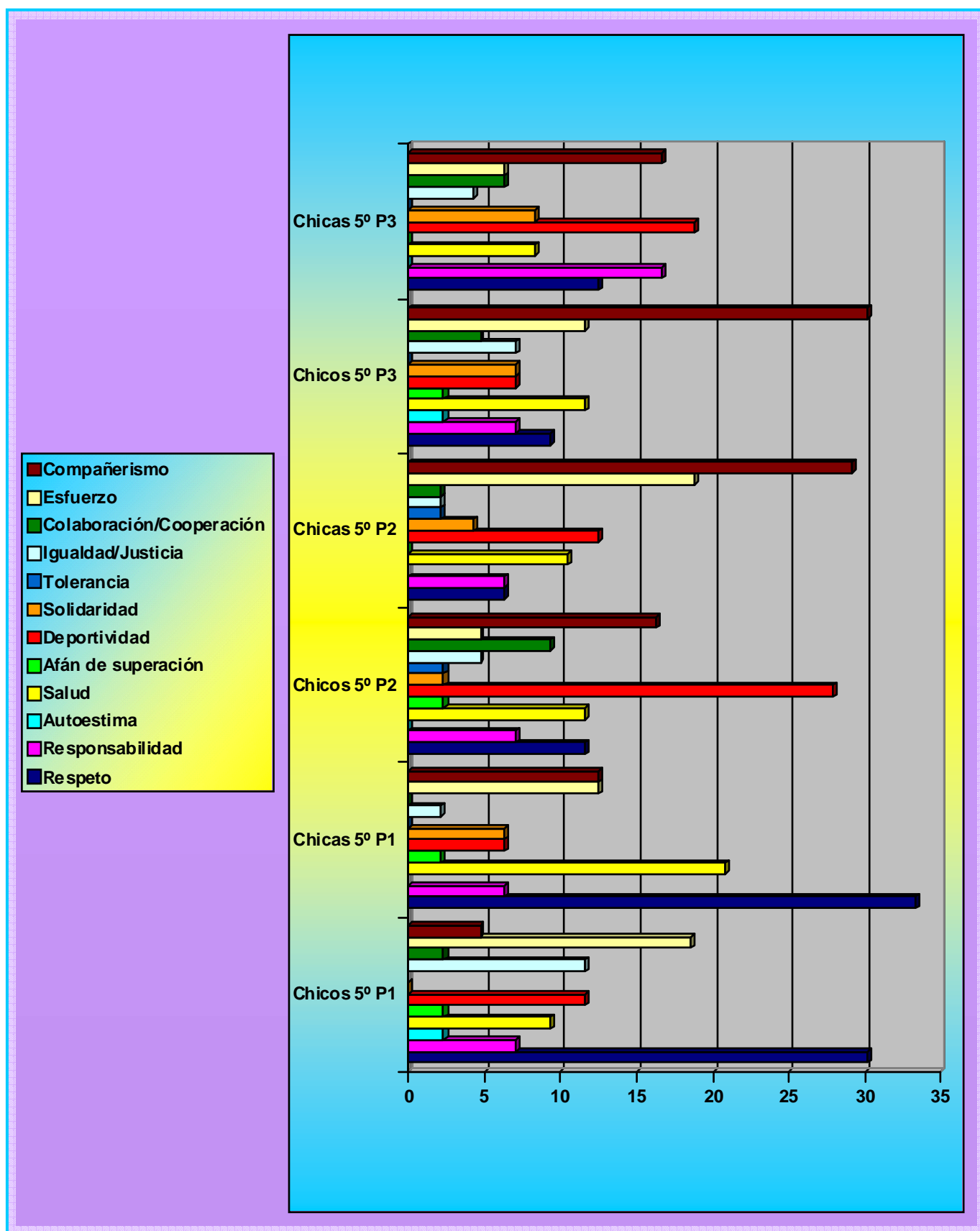
Al comparar los datos por el test de Chi-cuadrado, no se aprecian diferencias significativas ni por curso, ni por género.

Moreno Contreras (1997) plantea que la formación del entrenador deportivo no debe distar mucho de la del profesor de Educación Física como ya hemos comentado. De hecho autores como Ibáñez Godoy (1997) parten de los modelos de formación del profesorado para establecer una clasificación sobre los modelos de entrenadores deportivos. De esta forma, la formación del profesorado de Educación Física se convierte en la base para poder formar a entrenadores deportivos suficientemente capacitados.

ÍTEM IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 5º curso: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

	5º CURSO											
	GÉNERO											
	Chicos						Chicas					
	N			%			N			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto	13	5	4	30,2	11,6	9,3	16	3	6	33,3	6,3	12,5
Responsabilidad	3	3	3	7,0	7,0	7,0	3	3	8	6,3	6,3	16,7
Autoestima	1	0	1	2,3	0,0	2,3	1	2	0	2,1	4,2	0,0
Salud	4	5	5	9,3	11,6	11,6	10	5	4	20,8	10,4	8,3
Afán de superación	1	1	1	2,3	2,3	2,3	1	0	0	2,1	0,0	0,0
Deportividad	5	12	3	11,6	27,9	7,0	3	6	9	6,3	12,5	18,8
Solidaridad	0	1	3	0,0	2,3	7,0	3	2	4	6,3	4,2	8,3
Tolerancia	0	1	0	0,0	2,3	0,0	0	1	0	0,0	2,1	0,0
Igualdad / Justicia	5	2	3	11,6	4,7	7,0	1	1	2	2,1	2,1	4,2
Colaboración/Cooperación	1	4	2	2,3	9,3	4,7	0	1	3	0,0	2,1	6,3
Esfuerzo	8	2	5	18,6	4,7	11,6	6	9	3	12,5	18,8	6,3
Compañerismo	2	7	13	4,7	16,3	30,2	6	14	8	12,5	29,2	16,7

Tabla 1 del ÍTEM 61 – Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 5º curso: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).



Gráfica 1 del ÍTEM 61 – Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 5º curso: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

En la gráfica 1 del ítem 61, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y las chicas, de 5º curso de Educación Primaria, así como las preferencias en valores que les gustaría conseguir haciendo juegos y deportes. Y en el eje de abscisas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

Al analizar los resultados de la tabla se observa:

➤ PREFERENCIA 1ª:

- Los chicos de 5º eligen como primera opción, la mayor parte de ellos, el valor de *respeto* (30%), después a cierta distancia el *esfuerzo* (18,6%), y en tercer lugar igualadas la *deportividad* e *igualdad/justicia* con un 11,6%. Y ninguno de ellos selecciona los valores de tolerancia y solidaridad.

- Las chicas de 5º escogen principalmente el *respeto* (33,3%), a continuación la *salud* (20,8%), seguidos de *esfuerzo* y *compañerismo* con un 12,5% cada uno. Y no tienen en cuenta la tolerancia y la colaboración/oposición.

- En los chicos y chicas de 5º parece que hay un consenso en la elección de la primera preferencia, ya que han elegido de forma destacada el valor de *respeto*.

➤ PREFERENCIA 2ª:

- En cuanto a la segunda preferencia los chicos de 5º seleccionan mayormente la *deportividad* (27,9%) después, con cierto margen de diferencia, *compañerismo* (16,3%) y a continuación, igualados, los valores de *salud* y *respeto* con un 11,6%. Y no consideran la *autoestima*.

- Las chicas de 5º se decantan ampliamente por el *compañerismo* (29,2%), seguido de *esfuerzo* (18,8%) y *deportividad* (12,5%). No tienen en cuenta el *afán de superación*.

- Entre las tres primeras opciones de la 2ª preferencia escogen *deportividad* y *compañerismo*.

➤ PREFERENCIA 3ª:

- Los chicos se deciden mayoritariamente por el *compañerismo* (30,2%), seguido de *salud* y *esfuerzo* con un 11,6%. Y no tienen en cuenta la *tolerancia*.

- Las chicas seleccionan *deportividad* (18,8%), *responsabilidad* y *compañerismo* con un 16,7% cada uno, las tres opciones muy parejas. Y no escogen la *autoestima*, el *afán de superación* y la *tolerancia*.

- Chicos y chicas coinciden en el *compañerismo* como una de sus tres primeras opciones.

A continuación resaltamos algunas investigaciones que hacen referencia a los valores de esta investigación. Los estudios de Griffin (1985), Moreno y Hellín (2002) y Velázquez y Hernández (2003), corroboran que los adolescentes destacan la importancia de la *amistad* y las relaciones sociales en la práctica de la actividad físico-deportiva.

Nuestra interpretación para esta primera parte del ítem 61 con los resultados obtenidos se aprecia que el alumnado eligió entre sus tres preferencias el *compañerismo* (como valor muy similar a la amistad) coincidiendo con las investigaciones anteriores en la importancia que da el alumnado a las relaciones con los iguales. Aunque el alumnado de este estudio también alude a los valores sociales, destacando la importancia que tienen estos, resaltan entre otros el *respeto* y *deportividad*; este último valor en el estudio de Hernández y cols. (2002) corroboran que la mayoría del alumnado (90,4%) de su muestra tiene actitudes favorables hacia el *juego limpio*.

También Cruz y cols. (1991) como aspectos positivos, resaltan la preocupación por el otro y la *deportividad*, que se presenta con una frecuencia entre 60 y 80% en los dilemas presentados. Los valores de *justicia* o equidad se hallan en las entrevistas en un 80%.

La *igualdad/justicia* es la tercera opción de la preferencia primera de los chicos de 5º.

El valor de *respeto* ha sido la elección principal del alumnado de 5º, y en la investigación realizada por Hernández y cols. (2002) constatan que el *respeto*, la *tolerancia* hacia las personas de diferentes culturas y etnias y la aceptación de una integración en el *juego deportivo* de personas procedentes de diversos ámbitos geográficos y culturales son valores destacados por el colectivo objeto de estudio.

Así pues, el valor del *compañerismo* y las relaciones sociales en los juegos y actividades deportivas tienen una alta consideración para el alumnado de 5º de Educación Primaria.

Este grupo de alumnos y alumnas también resaltan valores individuales como *responsabilidad, salud y esfuerzo*.

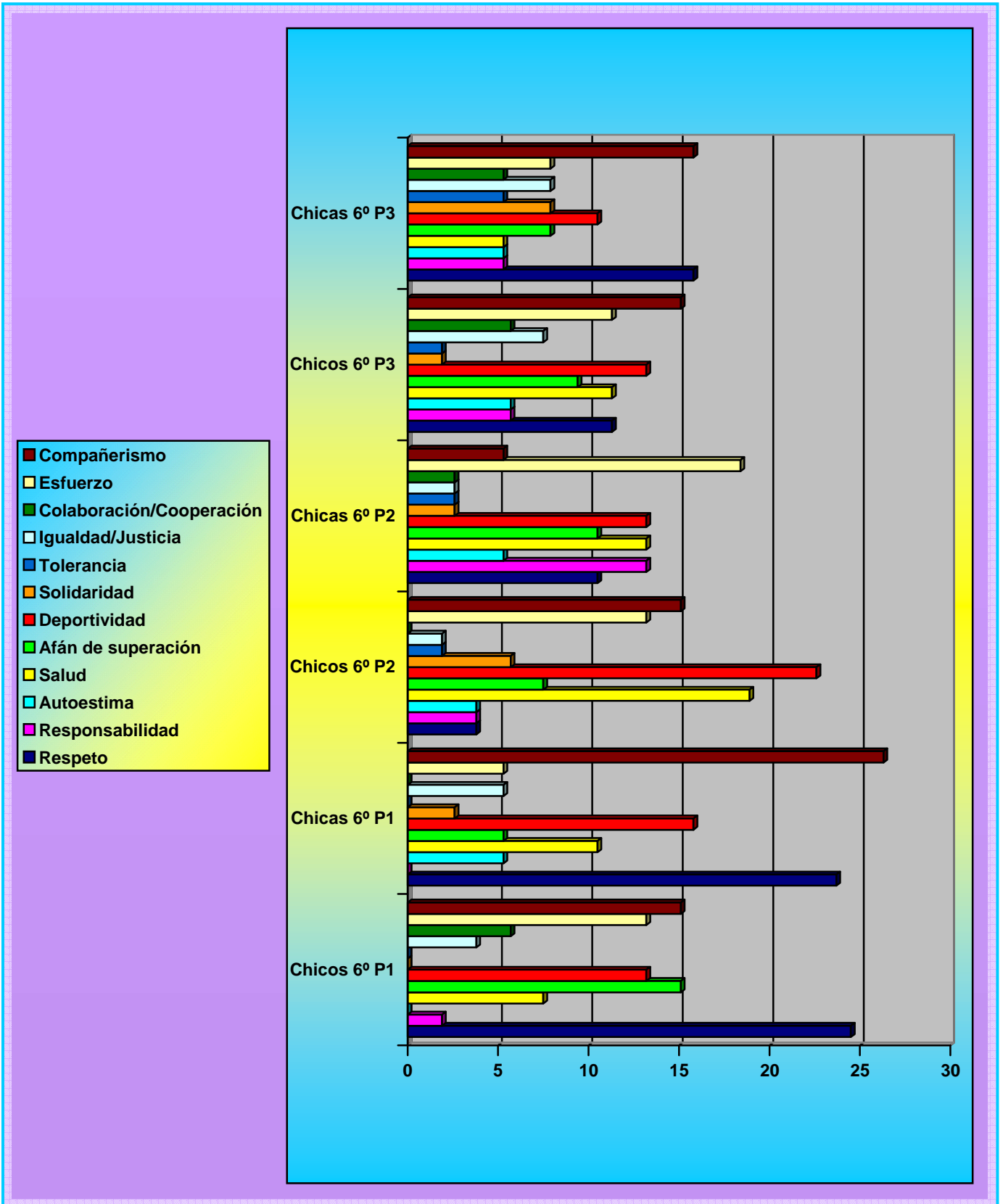
Los resultados que hemos obtenido no se ajustan a la importancia que se le concede al valor de la tolerancia, desde diversas organizaciones, como el Consejo Iberoamericano del Deporte (2002), que señala en sus conclusiones: *...que una de las principales características del deporte es su consideración como instrumento de diálogo intercultural en tanto en cuanto permite el desarrollo de valores relacionados con la salud, el trabajo colectivo y la tolerancia, convirtiéndose por tanto el deporte en una autentica escuela de democracia*.

De la misma manera, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005), proclamado por este organismo como año internacional del deporte y la educación física. En la justificación de objetivos se afirma que: *“El deporte y la educación física proporcionan un foro para aprender habilidades como la disciplina, la confianza y el liderazgo, y transmiten principios fundamentales que son importantes en democracia, tales como la tolerancia, la cooperación y el respeto”*.

ÍTEM IV.61: Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 6º curso: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

	6º CURSO											
	GÉNERO											
	Chicos						Chicas					
	N			%			N			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto	13	2	6	24,5	3,8	11,3	9	4	6	23,7	10,5	15,8
Responsabilidad	1	2	3	1,9	3,8	5,7	0	5	2	0,0	13,2	5,3
Autoestima	0	2	3	0,0	3,8	5,7	2	2	2	5,3	5,3	5,3
Salud	4	10	6	7,5	18,9	11,3	4	5	2	10,5	13,2	5,3
Afán de superación	8	4	5	15,1	7,5	9,4	2	4	3	5,3	10,5	7,9
Deportividad	7	12	7	13,2	22,6	13,2	6	5	4	15,8	13,2	10,5
Solidaridad	0	3	1	0,0	5,7	1,9	1	1	3	2,6	2,6	7,9
Tolerancia	0	1	1	0,0	1,9	1,9	0	1	2	0,0	2,6	5,3
Igualdad / Justicia	2	1	4	3,8	1,9	7,5	2	1	3	5,3	2,6	7,9
Colaboración/Cooperación	3	0	3	5,7	0,0	5,7	0	1	2	0,0	2,6	5,3
Esfuerzo	7	7	6	13,2	13,2	11,3	2	7	3	5,3	18,4	7,9
Compañerismo	8	8	8	15,1	15,1	15,1	10	2	6	26,3	5,3	15,8

Tabla 2 del ÍTEM 61 – Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 6º curso: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).



Gráfica 2 del ÍTEM 61 – Preferencias 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de 6º curso: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

En la gráfica 2 del ítem, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y las chicas, de 6º curso de Educación Primaria, así como las preferencias en valores que les gustaría conseguir haciendo juegos y deportes. Y en el eje de abscisas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

Reflejo de los resultados de la tabla y gráfica nº 2 se observa que:

➤ PREFERENCIA 1ª:

- Los chicos de 6º eligen como primera opción el valor de *respeto* (24,5%), y a cierta distancia los valores de *afán de superación* y *compañerismo*, ambos con un 15,1%. No seleccionan *autoestima*, *solidaridad* y *tolerancia*.

- Las chicas de 6º prefieren el *compañerismo* (26,3%), el *respeto* (23,7%) y la *deportividad* (15,8%). No seleccionan la *responsabilidad*, *tolerancia* y *colaboración/cooperación*.

- Chicos y chicas coinciden en la elección de *respeto* y *compañerismo*.

➤ PREFERENCIA 2ª:

- Los chicos se decantan por la *deportividad* (22,6%), *salud* (18,9%) y *compañerismo* (15,1%). No eligen *colaboración/cooperación*.

- Las chicas se deciden por *esfuerzo* (18,4%), seguido por *responsabilidad*, *salud* y *deportividad*, que están empatados a un 13,2%.

- Los alumnos y alumnas han coincidido, entre sus tres primeras opciones, en la *salud* y *deportividad*.

➤ PREFERENCIA 3ª:

- Los chicos se escogen como primeros valores los siguientes: *compañerismo* (15,1%), *deportividad* (13,2%) e igualados a un 11,3%, el *respeto*, la *salud* y *esfuerzo*.

- Las chicas eligen *respeto* y *compañerismo* con un 15,8% cada uno. Después señalan la *deportividad* con un 10,5%.

- Los discentes han indicado entre sus tres primeras opciones los valores de *compañerismo*, *deportividad* y *respeto*.

El alumnado de sexto curso resalta en los primeros tres valores el *compañerismo*, excepto las chicas de 6º que lo hacen en la preferencia segunda.

Gutiérrez Sanmartín (1994), realizó una investigación para analizar los posibles efectos de la variable edad en la preferencia de los valores sociales y personales cuando éstos se presentan en pares de valores contrapuestos. Utilizo una muestra de 885 sujetos, entre 8 y 21 años, de ambos géneros. Les aplico una encuesta dicotómica de contraposición de valores por parejas: ambición-logro vs. participación lúdica, ambición-logro vs. compañerismo-ayuda, individualismo vs. cooperación, triunfo vs. humildad, agresividad vs. aceptación de las reglas, reconocimiento social vs. humildad, agresividad vs. deportividad, espíritu de sacrificio vs. seguridad personal, obediencia a la autoridad vs. sumisión al líder, amistad vs. independencia. Entre otros resultados obtenidos, tenemos que la ambición de logro con el *compañerismo* y la ayuda, son estos últimos los valores preferidos por los niños. A los nueve años hay manifestaciones más próximas hacia esos valores, para aumentar su elección hacia el *compañerismo* conforme aumenta la edad.

El alumnado de 6º curso, no destaca el valor de la *salud* en la preferencia primera, pero si lo hace en la segunda. Los siguientes autores corroboran la connotación que tiene este valor.

Nelson y Gordon-Larsen (2006) analizan en los adolescentes de Estados Unidos la relación entre la inactividad física y los comportamientos de riesgo para la *salud* de los mismos; y nos dicen que el aumento de oportunidades de actividad física y deporte podría tener un efecto beneficioso sobre los principales comportamiento de riesgo de los adolescentes.

En la misma línea, de afirmación de la importancia de la salud, Christodoulos y cols. (2006) analizaron los resultados de un programa de intervención en educación para la *salud* con escolares griegos; y comprobaron que es preciso promover los hábitos sanos y actividad física durante la infancia para prevenir algunas de las causas principales de la morbilidad y mortalidad en la población griega, y también reducir costes de atención sanitaria y mejorar la calidad de vida.

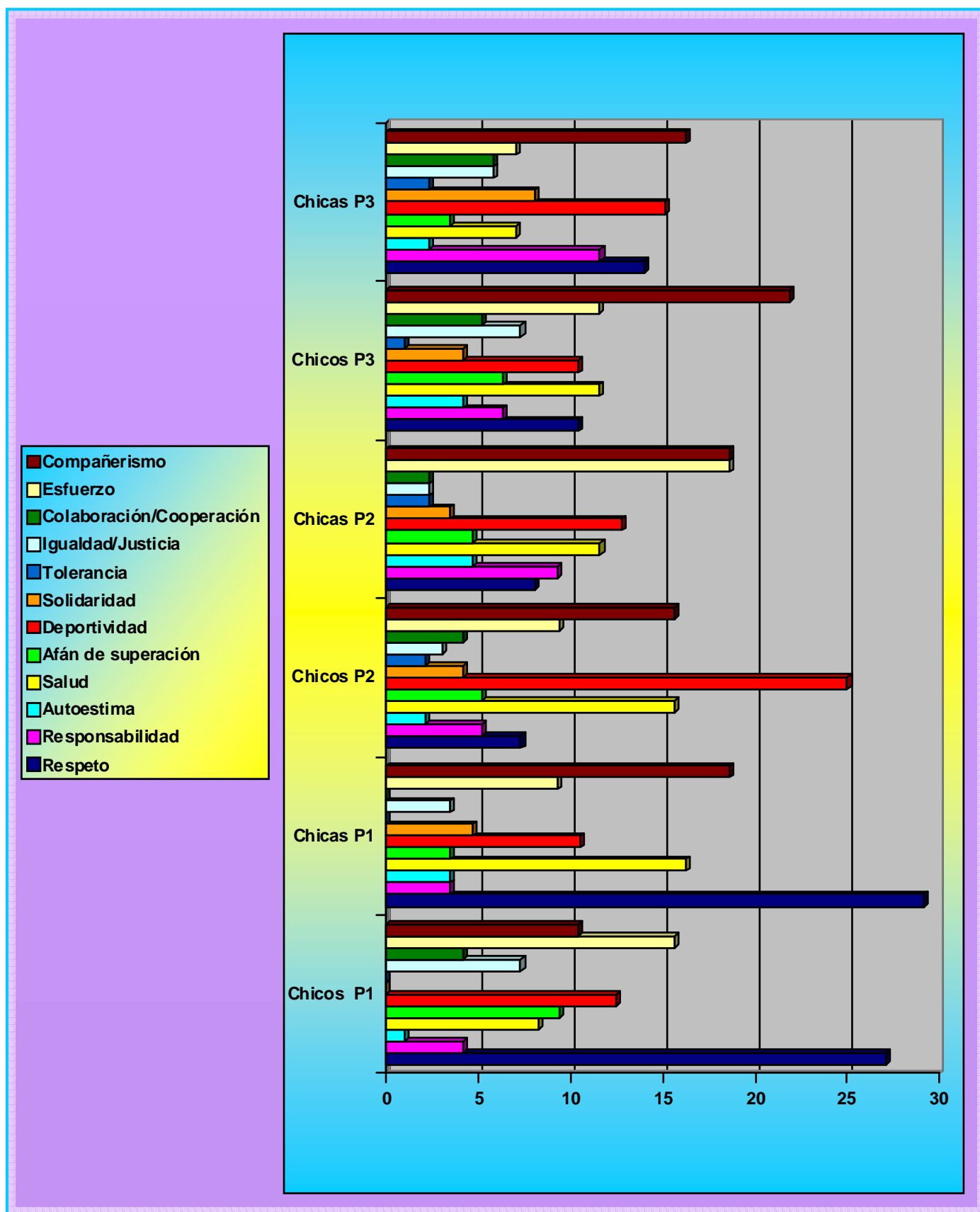
Otro valor que resalta el alumnado de sexto es la *deportividad*, presente en las preferencias primera, segunda y tercera del alumnado de 6º curso. Y que confirman su valía las investigaciones de Hernández, Velázquez y López (2002) y Velázquez y Hernández (2003), exponen, en su análisis al alumnado de 10 a 14 años, que su afinidad es muy positiva en cuanto a valores y actitudes relacionadas con la *deportividad* y el juego limpio. Y la gran mayoría de adolescentes madrileños del estudio (90,4%) tiene actitudes favorables hacia el juego limpio.

El alumnado de sexto eligió entre sus preferencias el *respeto*, *compañerismo*, *deportividad*, *esfuerzo* y *salud*, que coincide con lo seleccionado por el alumnado de quinto.

ÍTEM IV.61: Preferencias totales 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

	TOTALES											
	GÉNERO											
	Chicos						Chicas					
	N			%			N			%		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Respeto	26	7	10	27,1	7,3	10,4	25	7	12	29,1	8,1	14,0
Responsabilidad	4	5	6	4,2	5,2	6,3	3	8	10	3,5	9,3	11,6
Autoestima	1	2	4	1,0	2,1	4,2	3	4	2	3,5	4,7	2,3
Salud	8	15	11	8,3	15,6	11,5	14	10	6	16,3	11,6	7,0
Afán de superación	9	5	6	9,4	5,2	6,3	3	4	3	3,5	4,7	3,5
Deportividad	12	24	10	12,5	25,0	10,4	9	11	13	10,5	12,8	15,1
Solidaridad	0	4	4	0,0	4,2	4,2	4	3	7	4,7	3,5	8,1
Tolerancia	0	2	1	0,0	2,1	1,0	0	2	2	0,0	2,3	2,3
Igualdad / Justicia	7	3	7	7,3	3,1	7,3	3	2	5	3,5	2,3	5,8
Colaboración/Cooperación	4	4	5	4,2	4,2	5,2	0	2	5	0,0	2,3	5,8
Esfuerzo	15	9	11	15,6	9,4	11,5	8	16	6	9,3	18,6	7,0
Compañerismo	10	15	21	10,4	15,6	21,9	16	16	14	18,6	18,6	16,3

Tabla 3 del ÍTEM 61 – Preferencias totales 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de tercer ciclo: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).



Gráfica 3 del ÍTEM 61 – Preferencias totales 1ª, 2ª y 3ª de los chicos y chicas de tercer ciclo: ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

En la gráfica 3 del ítem 61, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos (5º y 6º) y las chicas (5º y 6º) de tercer ciclo de Educación Primaria, así como las preferencias en valores que les gustaría conseguir haciendo juegos y deportes. Y en el eje de abscisas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

Puede observarse en base a los datos obtenidos que:

➤ PREFERENCIA 1ª:

- Los chicos optan por los valores de *respeto* (27,1%), *esfuerzo* (15,6%) y *deportividad* (12,5%).
- Las chicas se decantan por los valores de *respeto* (29,1%), *compañerismo* (18,6%) y *salud* (16,3%).
- Ambos han coincidido como opción preferente el valor de *respeto*.

➤ PREFERENCIA 2ª:

- Los chicos seleccionan la *deportividad* (25%), seguido de *salud* y *compañerismo*, ambos con un 15,6%.
- Las chicas eligen en primer lugar, con un 18,6%, *esfuerzo* y *compañerismo*, a continuación *deportividad* con un 12,8%.
- Los valores de *deportividad* y *compañerismo* han sido incluidos entre sus tres primeras opciones, tanto en chicos como en chicas.

➤ PREFERENCIA 3ª:

- Los tres primeros valores que los niños escogen son: *compañerismo* (21,9%), *esfuerzo* y *salud* con una 11,5% cada uno.
- Los tres primeros valores que las niñas seleccionan son: *compañerismo* (16,3%), *deportividad* (15,1%) y *respeto* (14%).
- Tanto en los niños como en las niñas se presenta la coincidencia de que han decidido *compañerismo* como la primera elección.

Entre las tres primeras preferencias del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria figura el valor de *salud*. Las siguientes investigaciones denotan la importancia de la salud.

El deporte y la *salud* son analizados por Priego y Nistal (2003), que observan que el ejercicio físico en adolescentes funciona como factor protector de agentes nocivos (tabaco, alcohol,...). Según los autores, son datos que ratifican el hecho de que cada día tenga más fuerza la necesidad de educar en el deporte y la salud y dejar en un segundo plano la obligación de ganar para poder seguir practicando deporte. Estos autores hablan de: “*La necesidad de recomendar a la población el ejercicio físico, dado que el estilo de vida físicamente activo se asocia generalmente a costumbres más saludables...*”

En el ámbito internacional destacamos el estudio relacionado con la *salud* de Pérez Sánchez (2004), que analiza los hábitos físico-deportivos y estilos de vida de 1.144 sujetos, de 15 años, de La Habana; y verifica que ser o no activo produce diferentes comportamientos saludables o riesgo para la vida de los habaneros, y que es de vital importancia para la *salud* la práctica de la actividad física y deportiva de tiempo libre.

En la investigación de Cruz y cols. (1991) como aspectos positivos, resaltan la preocupación por el otro y *deportividad*, que se presenta con una frecuencia entre 60 y 80% en los dilemas presentados. Este valor aparece entre las preferencias del alumnado de la presente investigación, como valor que les gustaría conseguir haciendo juegos y deportes.

En la investigación de Posadas (2009: 462) sobre la 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 ESO de la provincia de Granada, encontramos que los valores que seleccionó el alumnado que le gustaría conseguir haciendo deporte son: *salud* (50%), *respeto* (36%), *compañerismo* (32%) y *deportividad* (31%).

Estos cuatro valores se encuentran de distintas maneras entre los tres primeros más considerados de toda la muestra correspondiente a todos los grupos analizados. Comprobamos que coincide con los valores que les gustaría conseguir al alumnado de la muestra practicando juegos y actividades deportivas. Los chicos de tercer ciclo de Educación Primaria, entre los tres primeros, coinciden en los valores de *respeto* y *deportividad*. Y las chicas en *respeto* y *compañerismo*. El valor más resaltado como primera opción, tanto en

alumnas como alumnos, es el *respeto* con un 29,1% para ellas y un 27,1% para ellos.

Y en la investigación de Collado Fernández (2005: 1373) sobre la transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de ESO, hallamos en las conclusiones que el alumnado consigue mejoras significativas después de aplicar un programa de actividad física y deporte en valores como: *salud, respeto, responsabilidad y autoestima*.

De los valores de la investigación anterior, las preferencias del alumnado solo concuerdan con la elección de *salud y respeto*, entre sus tres primeras opciones.

Nuestra interpretación para esta tercera parte del ítem 61 con los datos aportados por el alumnado es la importancia que para estos tienen los valores de *respeto, deportividad, compañerismo, salud y esfuerzo*; puesto que son los valores que más les gustaría conseguir practicando juegos y actividades deportivas.

ÍTEM IV.62: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X”, los que creas que has adquirido

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Respeto	15	34,9	23	47,9	33	62,3	16	42,1	48	50,0	39	45,3
Responsabilidad	7	16,3	18	37,5	6	11,3	10	26,3	13	13,5	28	32,6
Autoestima	7	16,3	2	4,2	3	5,7	4	10,5	10	10,4	6	7,0
Salud	13	30,2	18	37,5	26	49,1	6	15,8	39	40,6	24	27,9
Afán de superación	5	11,6	5	9,4	5	10,4	6	15,8	10	10,4	11	12,8
Deportividad	18	41,9	19	39,6	23	43,4	17	44,7	41	42,7	36	41,8
Solidaridad	3	7,0	5	10,4	1	1,9	4	10,5	4	4,2	9	10,5
Tolerancia	7	16,3	5	10,4	4	7,5	2	5,3	11	11,5	7	8,1
Igualdad/Justicia	11	25,6	8	16,7	4	7,5	4	10,5	15	15,6	12	14,0
Colaboración/Cooperación	9	20,9	4	8,3	7	13,2	8	21,1	16	16,7	12	14,0
Esfuerzo	16	37,2	18	37,5	19	35,8	1	50,0	35	36,5	37	43,0
Compañerismo	18	41,9	20	41,7	28	52,8	18	47,4	46	47,9	38	44,2

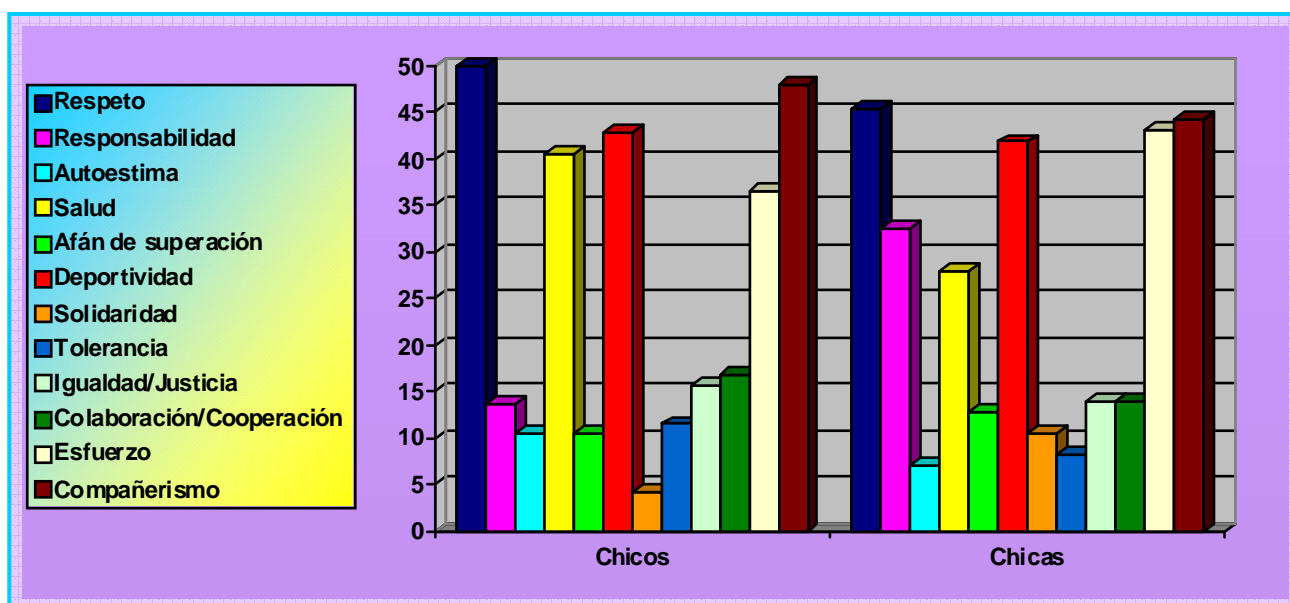


Tabla y Gráfica 1 del ÍTEM 62: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X”, los que creas que has adquirido

En la gráfica 1 del ítem 62, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (5° y 6°) y las chicas (5° y 6°) de tercer ciclo de Educación Primaria, así como los valores que creen que han adquirido. Y en el eje de ordenadas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

Reflejo de los datos obtenidos se observa que:

- Los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria opinan que han obtenido los valores de: *respeto* (50%), *compañerismo* (47,9%), *deportividad* (42,7%) y *salud* (40,6%). Estos han sido los cuatro valores más elegidos.

- Las alumnas de tercer ciclo de Educación Primaria piensan que han conseguido, principalmente, los valores de: *respeto* (45,3%), *compañerismo* (44,2%), *esfuerzo* (43%) y *deportividad* (41,8%).

- Los alumnos y alumnas de tercer ciclo de las cuatro primeras opciones que han elegido, tres son iguales, y son los valores de: *respeto*, *compañerismo* y *deportividad*.

Velázquez y Hernández (2003), analizaron el grado con que el alumnado declaraba asumir determinados valores y actitudes con respeto al deporte y a la actividad físico-deportiva, toman una muestra de 1.225 alumnos y alumnas, entre 10 y 14 años, confirmando la importancia que este alumnado concede al valor de la *amistad*. El valor del *compañerismo* es recurrente en este estudio, ya que aparece varias veces entre las preferencias del alumnado. En este caso, es elegido por los alumnos con un 47,9% y por las alumnas con un 44,2%.

La *salud* está entre las cuatro primeras opciones de los alumnos, pero no de las alumnas.

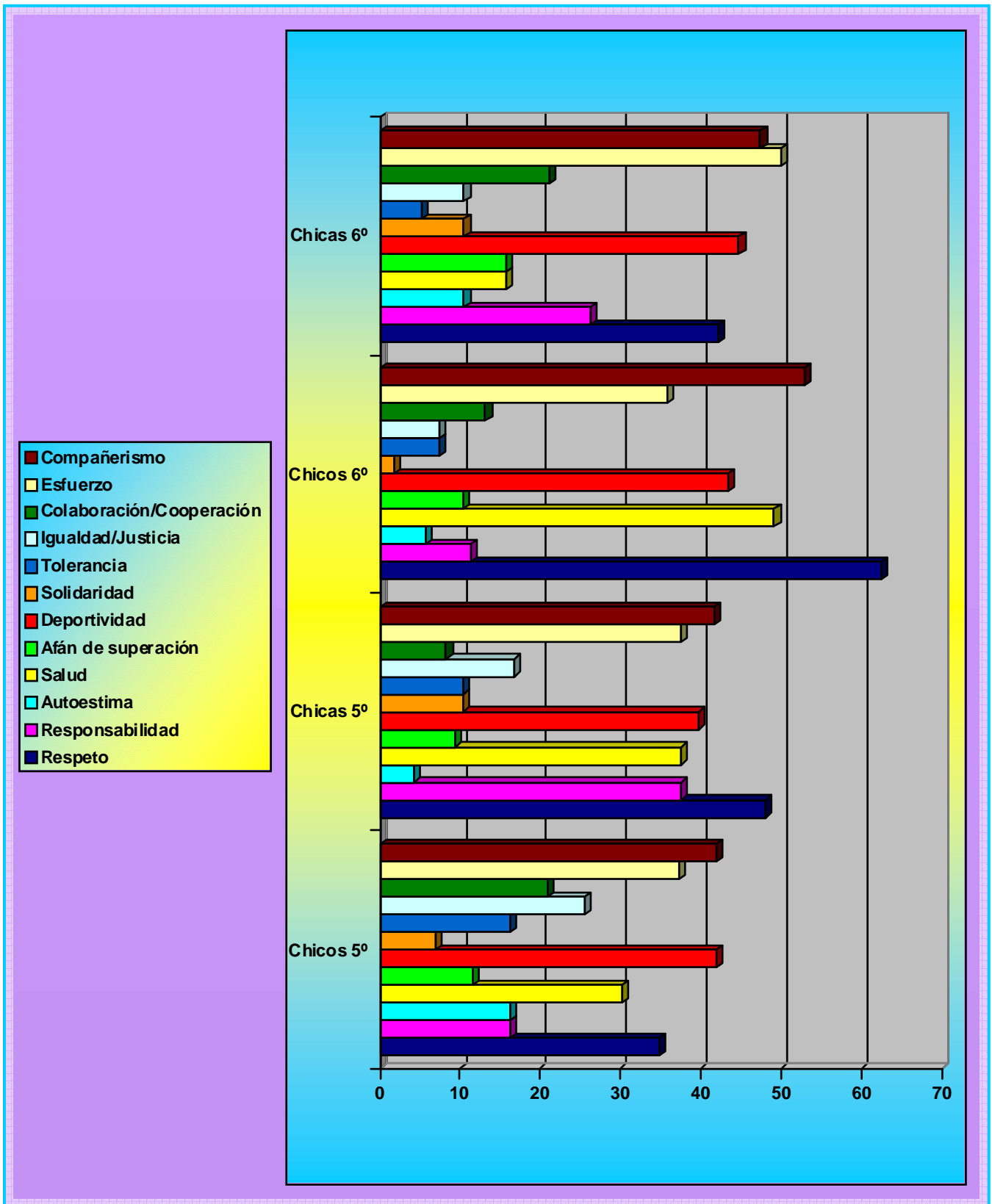
Rikard y Banville (2006) realizaron una investigación sobre la percepción de 515 estudiantes de secundaria sobre cómo el área de Educación Física condiciona la *salud*, y confirmaron que la actitud de los estudiantes de secundaria es positiva hacia la participación en actividades que promueven la salud, debido al convencimiento de los beneficios saludables que trae consigo la práctica de actividad física y deportiva.

La *deportividad* es seleccionada por el alumnado de tercer ciclo dentro de sus cuatro primeras opciones con un porcentaje superior al 40%.

Petrie (1971), realizó una investigación sobre las escolares femeninas que asociaban el deporte con el juego limpio, y descubrió que los escolares masculinos eran más atraídos por la competición y la demostración de la habilidad dentro de las actividades físicas, mientras que sus compañeras asociaban el deporte con la experiencia social, el disfrute y el *juego limpio*. Por tanto, los diferentes patrones de entender los hombres y las mujeres la participación en el deporte, tienden a producir diferentes puntos de vista acerca de las funciones personales del deporte. En nuestro caso, los escolares de ambos géneros manifiestan que creen haber adquirido el valor de la *deportividad*.

En el estudio de Velázquez y Hernández (2003), mencionado anteriormente, analizaron el grado en que los alumnos declaran asumir determinados valores y actitudes con respecto al deporte y a la actividad físico-deportiva; constatando que mayor parte de los adolescentes analizados (90,4%) muestra actitudes favorables al *juego limpio*, tanto chicos como chicas.

Los primeros cuatro valores que piensan haber adquirido los alumnos y alumnas de nuestra investigación son: los primeros *respeto, compañerismo, deportividad y salud*; las segundas *respeto, compañerismo, esfuerzo y salud*. De los principales valores por los que se deciden coinciden en tres: *respeto, compañerismo y salud*.



Gráfica 2 del ÍTEM 62: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X", los que creas que has adquirido

En gráfica 2 del ítem 62, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y chicas de 5º y de 6º de Educación Primaria, así como los valores que creen que han adquirido. Y en el eje de abscisas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

En base a los datos obtenidos puede deducirse que:

- Los chicos de 5º consideran que han logrado, en una mayor proporción, los valores de: *deportividad* y *compañerismo* con un 41,9%, posteriormente *esfuerzo* con un 37,2%.
- Las chicas de 5º estiman que han obtenido, en una mayor proporción, los valores de: *respeto* (47,9%), *compañerismo* (41,7%) y *deportividad* (39,6%).
- Los niños y niñas de 5º tienen los valores de *compañerismo* y *deportividad* entre los tres primeros que creen haber adquirido.
- Los alumnos de 6º creen que han alcanzado principalmente los valores de: *respeto* (63,3%), *compañerismo* (52,8%) y *salud* (49,1%).
- Las alumnas de 6º piensan que han obtenido, en los tres primeros lugares, los valores de: *esfuerzo* (50%), *compañerismo* (47,4%) y *deportividad* (44,7%).
- El alumnado de 6º, de las tres primeras opciones, solo coincide en el valor del *compañerismo*.

El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria coinciden todos en un valor, que es el *compañerismo*. En esta línea encontramos a autores como Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003), llevaron a cabo una investigación sobre los intereses y actitudes hacia la Educación Física, con una muestra de 934 alumnos y alumnas, entre 12 y 15 años, donde contrastaron la importancia que los adolescentes otorgan a las *relaciones con los iguales*.

El segundo valor que mayor coincidencia hay en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria es la *deportividad*.

Velázquez, Hernández y López (2002), analizaron a escolares madrileños, de 10 a 14 años, y destacan su vinculación positiva en cuanto a valores y actitudes relacionadas con la *deportividad* y el juego limpio. También

mencionan valores individuales como el *esfuerzo* y *salud*, y valores sociales como el *respeto*, entre los más destacados.

A nivel internacional queremos destacar en la misma línea que nuestro estudio la investigación de Reitman, O'Callaghan y Mitchell (2005), que analizan los valores sociales en relación con la práctica físico-deportiva, y la importancia de esta para la mejora de las relaciones sociales, encontrando valores similares a los nuestros.

ÍTEM IV.63: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X” aquellos que consideres que pones en práctica

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Respeto	16	37,2	20	41,7	16	30,2	13	34,2	32	33,3	33	38,4
Responsabilidad	2	4,7	13	27,1	11	20,8	5	13,2	13	13,5	18	20,9
Autoestima	6	14,0	4	8,3	7	13,2	8	21,1	13	13,5	12	14,0
Salud	12	27,9	12	25,0	10	18,9	9	23,7	22	22,9	21	24,4
Afán de superación	3	7,0	1	2,1	9	17,0	14	36,8	12	12,5	15	17,4
Deportividad	19	44,2	20	41,7	27	50,9	12	31,6	46	47,9	32	37,2
Solidaridad	9	20,9	7	14,6	12	22,6	2	5,3	21	21,9	9	10,5
Tolerancia	6	14,0	7	14,6	7	13,2	4	10,5	13	13,5	11	12,8
Igualdad/Justicia	5	11,6	7	14,6	7	13,2	9	23,7	12	12,5	16	18,6
Colaboración/Cooperación	6	14,0	14	29,2	11	20,8	3	7,9	17	17,7	17	19,8
Esfuerzo	27	62,8	20	41,7	23	43,4	23	60,5	50	52,1	43	50,0
Compañerismo	18	41,9	19	39,6	19	35,8	12	31,6	37	38,5	31	36,0

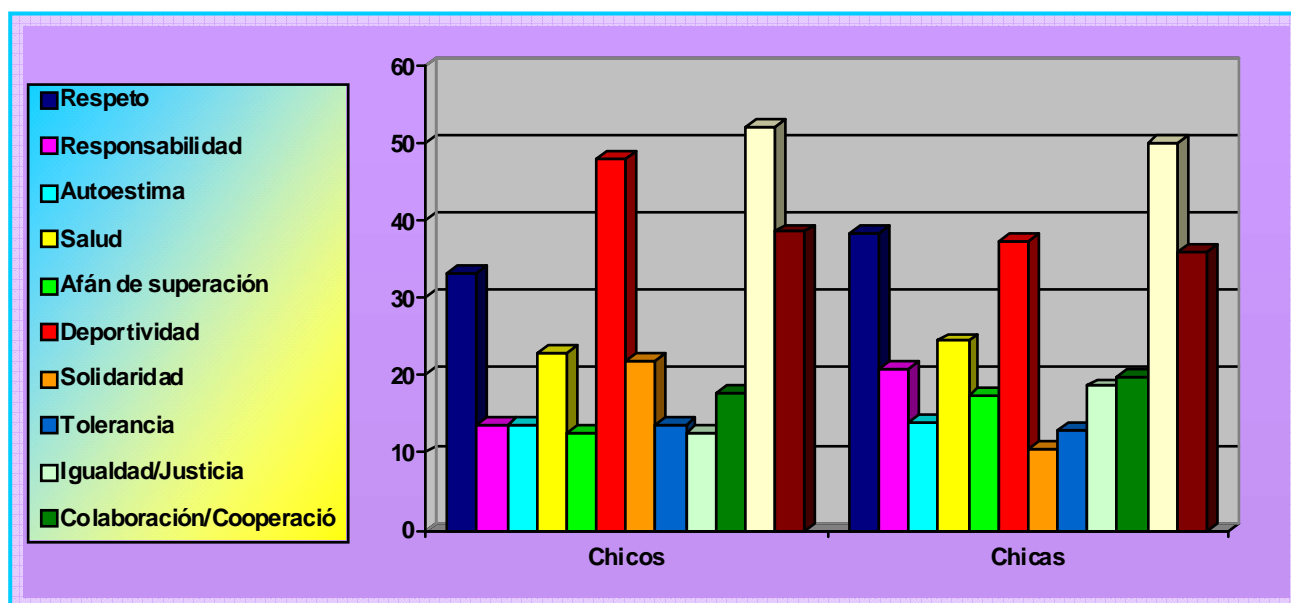


Tabla y Gráfica 1 del ÍTEM 63: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X” aquellos que consideres que pones en práctica

En la gráfica 1 del ítem 63, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (5º y 6º) y las chicas (5º y 6º) de tercer ciclo de Educación Primaria, así como los valores que creen que ponen en práctica. Y en el eje de ordenadas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

Al analizar los resultados de la tabla, se observa que:

- Los chicos estiman que ponen en práctica los valores de: *esfuerzo* (52,1%), *deportividad* (47,9%), *compañerismo* (38,5%) y *respeto* (33,3%), como los más destacados.
- Las chicas creen que ponen en práctica principalmente los valores de: *esfuerzo* (50%), *respeto* (38,4%), *deportividad* (37,2%) y *compañerismo* (36%).
- Tanto las chicas como los chicos seleccionan los mismos cuatro primeros valores (*esfuerzo*, *deportividad*, *compañerismo* y *respeto*), coinciden en el valor que opinan que ponen más en práctica como es el *esfuerzo*, en el resto eligen los mismos pero en distinto orden.

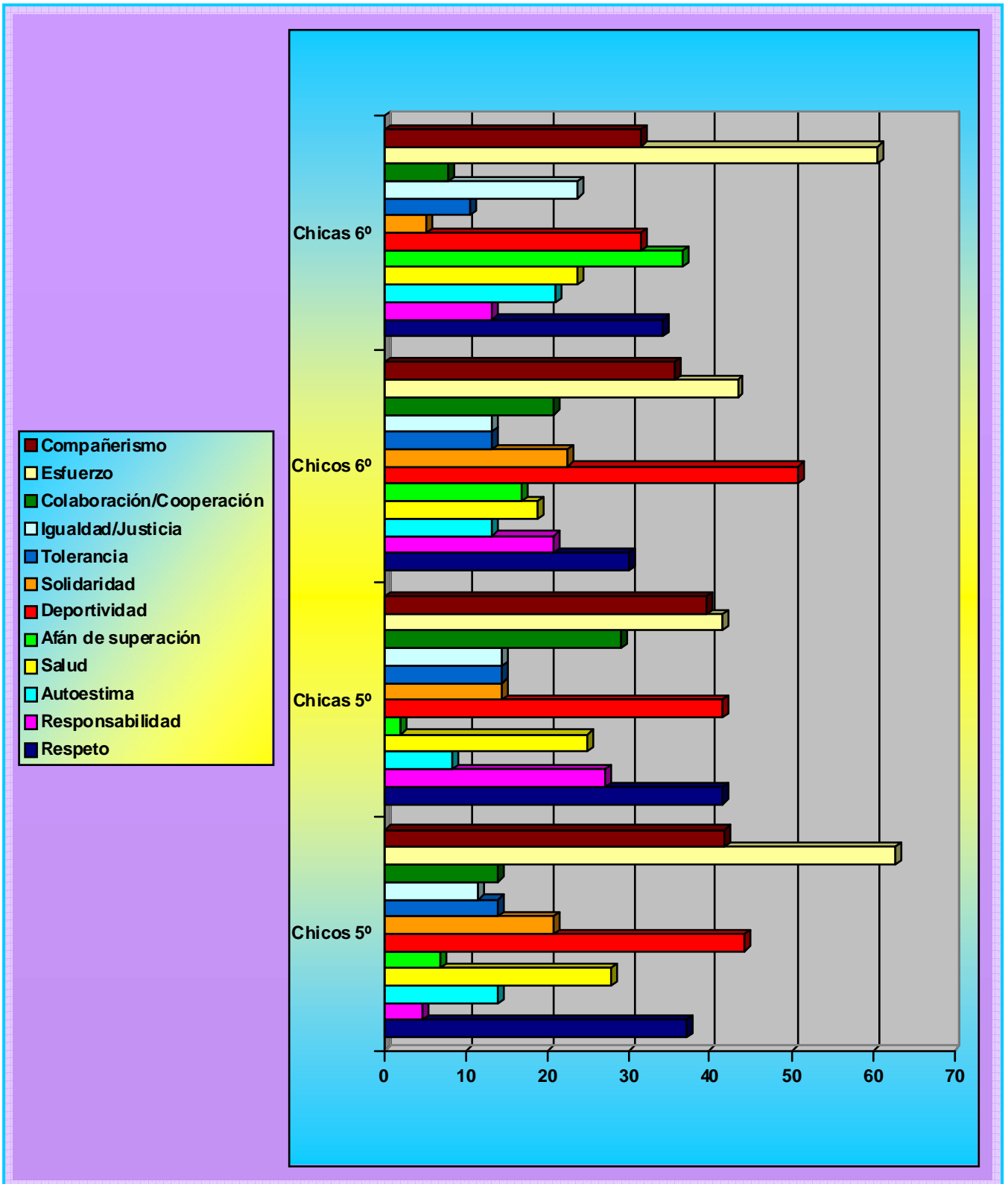
El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de esta investigación se ha decidido por la *deportividad*, como uno de los valores que ponen en práctica, entre sus principales opciones, tanto ellos como ellas.

En la investigación de Gutiérrez Sanmartín y Pilsa (2006) que analizaron las actitudes de los alumnos hacia las clases de Educación Física y sus profesores, obtuvieron entre otras, algunas conclusiones relacionadas con la *deportividad*, como son:

- *“Los chicos presentan una orientación hacia la deportividad menor que las chicas.*
- *Ellos admiten en mayor medida ciertos comportamientos antideportivos a favor de un mejor resultado.*
- *Los alumnos que participan en competiciones son quienes más admiten la perspectiva negativa de la deportividad.*
- *Cuando la Educación Física aporta experiencias positivas a los alumnos, se favorece la orientación positiva hacia la deportividad”.*

En la investigación de Posadas (2009: 471) con alumnado de primer ciclo de ESO, encontró que los valores principales que el alumnado

seleccionaba para poner en práctica eran: *respeto, compañerismo, esfuerzo, deportividad y salud*, en este orden, presentando valores muy cercanos al 20%, por encima de este porcentaje los primeros y ligeramente por debajo los tres últimos. Los valores que menos ponen en práctica los encuestados son los de *cooperación, igualdad, tolerancia, responsabilidad, afán de superación y autoestima*, con porcentajes cercanos o inferiores al 10%. En nuestra investigación coincidimos con los cuatro primeros valores de la investigación de Posadas, aunque en la nuestra los porcentajes son superiores. Por ejemplo, el *esfuerzo* que es el valor por el que más se decantan, supera el 50%. Los valores más destacados son: *esfuerzo, deportividad, compañerismo y respeto*. Los valores menos seleccionados son: *afán de superación, tolerancia, autoestima y solidaridad*; que rondan un 10% o un porcentaje menor. De los cuales coinciden con el anterior estudio *afán de superación, tolerancia y autoestima*.



Gráfica 2 del ÍTEM 63: Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una "X" aquellos que consideres que pones en práctica

En gráfica 2 del ítem 63, en el eje de ordenadas, tenemos los chicos y chicas de 5º y de 6º de Educación Primaria, así como los valores que creen que ponen en práctica. Y en el eje de abscisas se muestra el porcentaje con el que ha sido elegido ese valor.

En relación a los datos obtenidos podemos resumir lo que sigue:

- Los chicos de 5º se decantan por el *esfuerzo* (62,8%), *deportividad* (44,2%), *compañerismo* (41,9%) y *respeto* (37,2%).
- Las chicas de 5º optan por *respeto*, *deportividad* y *esfuerzo* con un 41,7% cada uno, seguido de *compañerismo* con un 39,6%.
- Los alumnos de 5º eligen el *esfuerzo* con diferencia porcentual sobre los valores que le siguen. Sin embargo, las alumnas de 5º sus tres primeras opciones están igualadas.
- Los alumnos de 6º se deciden por la *deportividad* (50%), *esfuerzo* (43,4%), *compañerismo* (35,8%) y *respeto* (30,2%).
- Las alumnas de 6º estiman que ponen en práctica los valores de: *esfuerzo* (60,5%), *afán de superación* (36,8%), *respeto* (34,2%) y con un 31,6% *deportividad* y *compañerismo*.
- El alumnado de 6º coincide en sus primeros valores en: *deportividad*, *esfuerzo*, *compañerismo* y *respeto*. Las chicas señalan el *esfuerzo* (60,5%) con un porcentaje muy superior al resto de sus elecciones.

Los escolares de tercer ciclo señalan el *compañerismo* entre sus principales valores que creen poner en práctica.

En este sentido consideramos importante el destacar la investigación de Torre, Cárdenas y García (2001) sobre las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de educación física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato, encontrando que los participantes señalan que entre sus objetivos fundamentales se encuentran las relaciones de amistad y compañerismo, por tanto podemos inferir que al igual que en nuestra muestra piensan que las clases de Educación Física, en concreto practicando deporte, se contribuye a fomentar la relación con los compañeros.

Nuestros resultados concuerdan con las conclusiones de la tesis doctoral de Marín (2007), respecto a los valores de la amistad y compañerismo, en los que hace referencia a que el alumnado está muy contento de tener relaciones recíprocas con sus amigos/as, de tal forma que *"el concepto de amistad verdadera, recíproca y en posesión absoluta de dicha amistad está muy arraigado en estas edades, tanto que si un amigo se relaciona con otros puede dejar de serlo...El alumnado ha aprendido que la amistad y el compañerismo es un compartir afectos"*.

Consideramos de vital importancia que el profesorado de Educación Física fomente en clase las relaciones de amistad y compañerismo, a través de la utilización de estilos de enseñanza socializadores. Así, Velázquez (2003) tras hacer una revisión de diferentes investigaciones concluye que se pone de manifiesto la superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una Educación Física de calidad, que permita que todos y cada uno de nuestros alumnos, con independencia de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc., y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación grupal que, a buen seguro, crea un clima positivo de clase, facilita los procesos de socialización y permite una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

También nuestros escolares de tercer ciclo señalan la *deportividad*, como uno de valores que piensan que llevan a la práctica. En este sentido encontramos el estudio de Asçi, Tüzün y Koca (2006), se analizaron 482 estudiantes universitarios turcos de ambos sexos y concluyen que los chicos tienen actitudes menos deportivas en la actividad físico-deportiva que las chicas. Sin embargo, en este estudio los chicos y las chicas destacan la *deportividad* como una de los principales valores que ponen de manifiesto.

El alumnado de 5º elige los mismos valores, pero el alumnado de 6º coinciden en todos excepto en el valor de *afán de superación*, que es seleccionado por las chicas de sexto.

Además de los valores sociales como *deportividad* y *compañerismo*, destaca otro como es el *respeto*. Y en los valores individuales tenemos el *esfuerzo* y el *afán de superación*.

García Pérez (2011) después de aplicar un programa de intervención en un grupo de alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria en Villanueva del Arzobispo (Jaén) encontró que la mejora de la actitud que los encuestados mostraban en los juegos y deportes cuando pierden, se comportan con mayor deportividad, tanto los chicos como las chicas, aunque en estas últimas, la mejora de la actitud parece estar más clara que en los chicos.

Nos identificamos con la opinión de Sánchez Franyuti (2010), respecto a la labor del profesorado sobre la superación de obstáculos por parte del alumnado en el transcurso de las clases de Educación Física, el autor considera que *“para poder motivar al alumno es preciso que el profesorado conozca en primera instancia sus necesidades. El ser humano tiene la necesidad de crecer, de avanzar y de progresar; necesidad de movimiento, de diversión, de juego, de descubrimiento, de ensayo, de experimentación y de superación; necesidad de vencer obstáculos, de vencer miedos, necesidad de producción y superación personal. Por último, necesidad de compararse con otros, de imitar a otros y de competir con otros”*.

Estamos convencidos de que en la clase de Educación Física el profesorado deberá despertar el deseo de aprender, creando las condiciones necesarias mediante un clima de confianza que responda a las necesidades de relación, las cuales según Osterrieth (1982) son aquellas en las que el niño ha de sentirse seguro y confiado para lograr reconocimiento y sentirse valorado por sus semejantes.

ÍTEM IV.64: De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una "X")

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Buena disposición para el trabajo	13	30,2	18	37,5	16	30,2	8	21,1	29	30,2	26	30,2
Asumir la responsabilidad	21	48,8	21	43,8	23	43,4	14	36,8	44	45,8	35	40,7
Participar en las actividades	16	37,2	28	58,3	33	62,3	22	57,9	49	51,0	50	58,1
Esfuerzo y constancia en las tareas	20	46,5	17	34,5	24	45,3	18	47,4	44	45,8	35	40,5
Cuidar el material	20	46,5	21	43,8	17	32,1	17	44,7	37	38,5	38	44,2
Respetar las reglas de juego	39	90,7	39	81,3	48	90,6	35	92,1	87	90,6	74	86,0

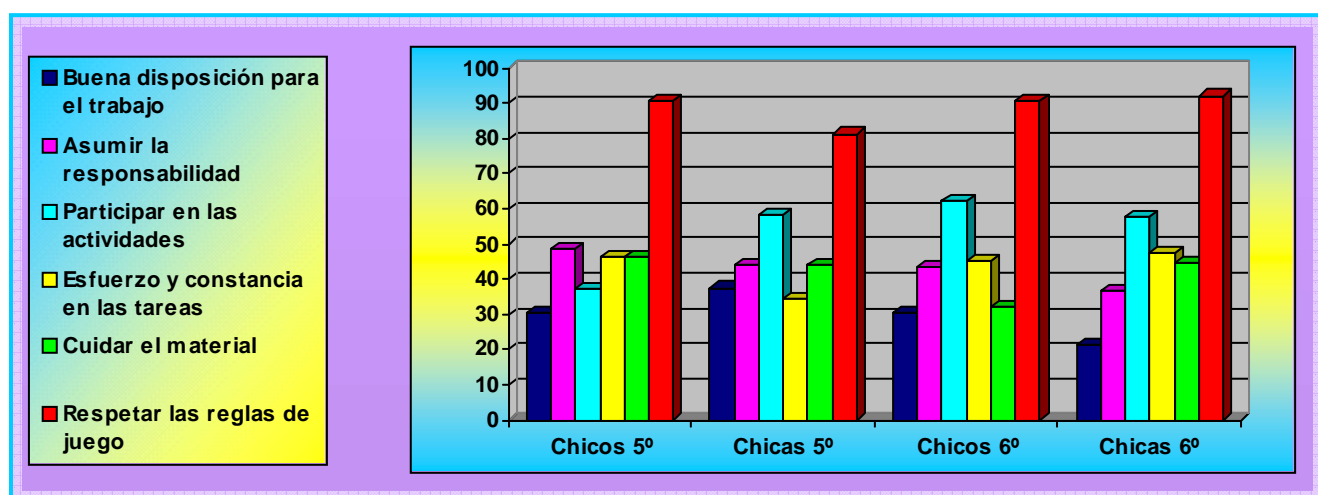


Tabla y Gráficas 1 del ÍTEM 64: De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una "X")

En la gráfica 1 del ítem 64, en el eje de abscisas, tenemos los chicos y las chicas de 5º y de 6º de Educación Primaria, así como los comportamientos individuales para la práctica de juegos y deportes. Y en el eje de ordenadas se muestra el porcentaje en el que han sido elegidos.

En referencia a los datos resultados podemos indicar que:

- Los comportamientos individuales que más importancia dan los chicos de 5º son: *respetar las reglas de juego* con un 90,7%, la mayoría de los alumnos creen que es el más importante. A continuación, y a gran distancia del primero,

asumir la responsabilidad (48,8%). Después el *esfuerzo y constancia en las tareas* con un 46,5% al igual que *cuidar el material*.

- En las chicas de 5º dan más importancia a los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (81,3%), *participar en las actividades* (58,3%) y con un 43,8% tenemos *cuidar el material* y *asumir la responsabilidad*.

- El alumnado de 5º de Educación Primaria da mucha importancia a *respetar las reglas de juego*.

- Los niños y niñas de 5º coinciden entre sus tres primeras preferencias en: *respetar las reglas de juego* y *asumir la responsabilidad*.

- Los alumnos de 6º piensan los comportamientos individuales más importantes son: *respetar las reglas de juego* (90,6%), *participar en las actividades* (62,3%) y *esfuerzo y constancia en las tareas* (45,3%).

- Las alumnas de 6º estiman más importantes los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (92,1%), *participar en las actividades* (57,9%) y *esfuerzo y constancia en las tareas* (47,4%).

- El alumnado de 6º de Educación Primaria coincide tanto en la elección de los comportamientos individuales como el orden de los mismos. También le dan más importancia a *respetar las reglas de juego*.

En la investigación realizada por Figueras Valero (2008), con el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada, obtiene los valores individuales elegidos por el alumnado en orden de preferencia, y los resultados son: *respetar las reglas de juego* (70,7%), *participar en las actividades* (59,2%), *esfuerzo y constancia en las tareas* (46,8%), *cuidar el material* (44,8%), *asumir la responsabilidad* (30%) y *buena disposición para el trabajo* (29,4%).

Al igual que la investigación de Figueras Valero (2008) coinciden las chicas y chicos de 5º y 6º, en la primera (*respetar las reglas de juego*) y última elección (*buena disposición para el trabajo*). En el resto de las opciones hay algunas diferencias.

El alumnado de 6º curso coincide con el estudio anterior en las tres primeras opciones (*respetar las reglas de juego*, *participar en las actividades* y

esfuerzo y constancia en las tareas) y en el mismo orden. Las chicas de 6º si tienen el mismo orden de las seis opciones que el autor anterior.

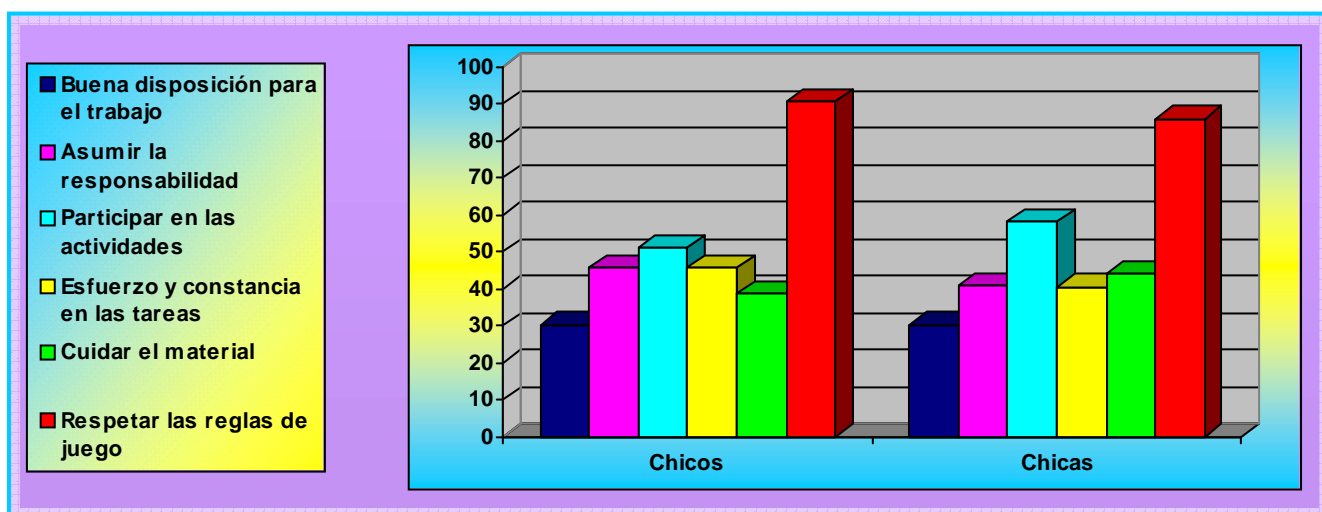
La diferencia más visible con Figueras Valero es que en nuestro estudio hay una mayor distancia entre la primera elección del alumnado (respetar las reglas del juego, aproximadamente 90%) y el resto de ellas.

Velázquez (2002), considera que *“debemos considerar la relación entre las reglas de juego y la conducta moral. La funcionalidad de las reglas de juego y de las reglas sociales en general, presupone su aceptación previa y el compromiso implícito de respetarlas, lo que, a su vez, requiere un difícil y complejo proceso de aprendizaje que permita alcanzar el desarrollo moral necesario para ello”*. La enseñanza y aplicación de las reglas de juego en el aprendizaje deportivo ofrece excelentes posibilidades de contribuir a promover tal desarrollo moral, y deben ser aprovechadas como parte fundamental del proceso de iniciación deportiva escolar.

Esta importancia por el reglamento en los juegos y deportes lo plasman también los alumnos y alumnas encuestados por Posadas (2009), que señalan el *“respeto por las normas de juego”* como uno de los comportamientos individuales más importantes al practicar deporte.

Para Fraile (1997), la mayor predisposición para el esfuerzo y la constancia en la práctica de la Educación Física y el deporte, es una de las características que definen al modelo actual, favoreciendo el desarrollo de una práctica diferente entre ambos, apoyado en una serie de características que se atribuyen a un determinado género y que evolucionan a modo de tópico. En el ámbito escolar aún existe un deporte no coeducativo, que se justifica en las capacidades físicas en el hombre como la fuerza, la potencia, la resistencia, mientras que a la mujer se le identifica con otras destrezas: el ritmo, la coordinación, el equilibrio, aplicativas a otro tipo de prácticas deportivas como: la gimnasia rítmica y deportiva, o actividades como la danza y la expresión corporal. Aunque parte de estas consideraciones han ido cambiando en los últimos años, en lo esencial coincide con las investigaciones de Figueras (2008), Posadas (2009) y García Pérez (2011).

De igual forma Chinchilla y cols. (2008), concluyen que *“Los alumnos (...), cuando comprueban que se da una cierta relación entre trabajo y mejora de las calificaciones de los test de condición física, aceptan como necesario el esfuerzo, si se quiere mejorar el rendimiento físico.”*



Gráficas 2 del ÍTEM 64: De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una "X")

En la gráfica 2 del ítem 64, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (5° y 6°) y las chicas (5° y 6°) de tercer ciclo de Educación Primaria, así como los comportamientos individuales para la práctica de juegos y deportes. Y en el eje de ordenadas se muestra el porcentaje en el que han sido elegidos.

En relación con los resultados manifestados:

- Los chicos de tercer ciclo de Educación Primaria le conceden mayor importancia a los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (90,6%), *participar en las actividades* (51%) y con un 45,8% *asumir la responsabilidad y esfuerzo y constancia en las tareas*.
- Las chicas de este mismo ciclo otorgan más importancia a los comportamientos individuales de: *respetar las reglas de juego* (86%), *participar en las actividades* (58,1%) y *cuidar el material* (44,2%).
- Ambos ubican en sus dos primeras preferencias *respetar las reglas de juego* y *participar en las actividades*. Sin embargo, la tercera opción seleccionan opciones de distintos comportamientos individuales: las chicas escogen *cuidar el material* y los chicos *asumir la responsabilidad y esfuerzo y constancia en las tareas*.
- La elección principal tanto de los chicos como de las chicas, con amplia diferencia sobre las demás, es *respetar las reglas de juego*.

En la investigación de Posadas (2009: 472-481) encontramos los valores individuales que el alumnado más escogió, como son: *respetar las reglas de juego, esfuerzo y constancia en las tareas y participar en las actividades*. Y los que menos: *cuidar el material, asumir la responsabilidad y buena disposición para el trabajo*.

Nuestra investigación coincide en algunos datos con la anterior. Eligen como primera opción *respetar las reglas del juego*, con un amplio margen sobre el resto; los alumnos con un 90,6% y las alumnas con un 86%. La segunda es *participar en las actividades* en chicos (51%) y chicas (58,1%). En las demás elecciones hay alguna variación. En cuanto a la menos elegida, que si concuerda con la investigación anterior, es la *buena disposición para el trabajo*.

La investigación de García Pérez (2011) con un grupo de alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria en Villanueva del Arzobispo (Jaén), conforma que, para el alumnado el respeto por las reglas en los juegos y deportes es fundamental, y así lo indican tanto en el cuestionario de principio como en el de final de curso, aspecto que coincide con los resultados de nuestra investigación.

ÍTEM IV.65: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?

	CURSO/GÉNERO											
	5º				6º				TOTALES			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Capacidad de trabajo en grupo	34	79,1	40	83,3	45	84,9	30	78,9	79	82,3	70	81,4
Sentido de la justicia	10	23,3	9	18,8	9	17,0	6	15,8	19	19,8	15	17,4
Tolerancia	7	16,3	20	41,7	19	35,8	14	36,8	26	27,1	34	39,5
Cooperación	36	83,7	27	56,3	33	62,3	26	68,4	69	71,9	53	61,6
Capacidad de liderar, mandar	6	14,0	7	14,6	8	15,1	4	10,5	14	14,6	11	12,8
Respeto	35	83,3	41	85,4	46	86,8	34	89,5	81	84,4	75	87,2

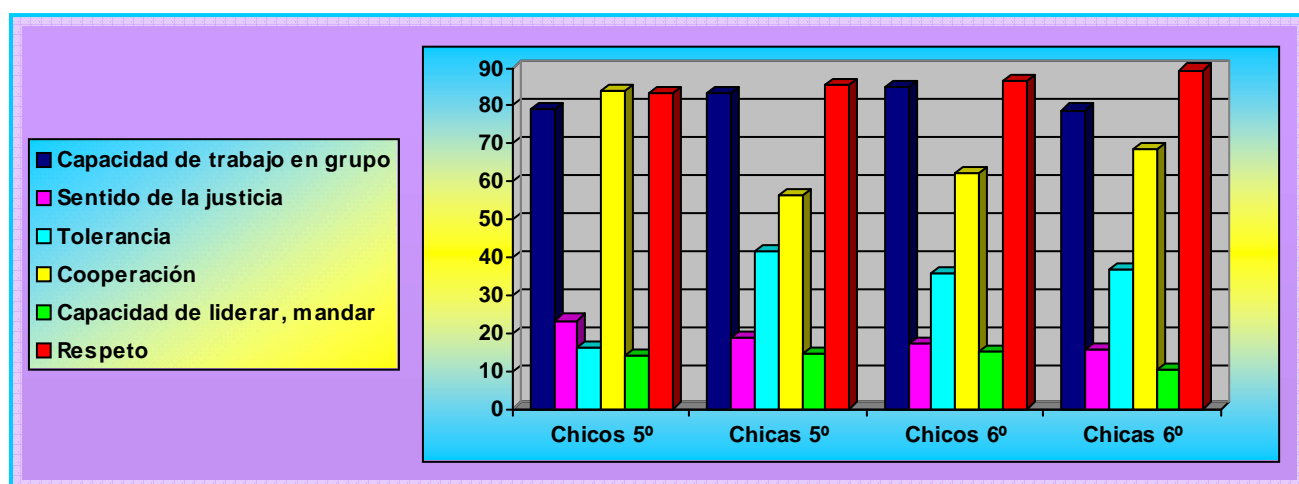


Tabla y Gráfica 1 del ÍTEM 65: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?

En la gráfica 1 del ítem 65, en el eje de abscisas, tenemos los chicos y las chicas de 5º y de 6º de Educación Primaria, así como los comportamientos colectivos para la práctica de juegos y deportes. Y en el eje de ordenadas se muestra el porcentaje en el que han sido elegidos.

Respecto a los datos recogidos, se muestra que:

- Los comportamientos colectivos que los alumnos de 5º piensan que son más importantes son: *cooperación* (83,7%), *respeto* (83,3%) y *capacidad de trabajo en grupo* (79,1%).

- Las alumnas de 5º eligen como comportamientos colectivos más importantes: respeto (85,4%), *capacidad de trabajo en grupo* (83,3%) y *cooperación* (56,3%).
- El alumnado de 5º curso de Educación Primaria se decantan por las mismas tres primeras opciones. Sin embargo, los chicos le conceden más importancia a la *cooperación* y las chicas menos.
- Los chicos de 6º los comportamientos colectivos que consideran más importantes son: *respeto* (86,8%), *capacidad de trabajo en grupo* (84,9%) y *cooperación* (62,3%).
- Las chicas de 6º seleccionan como comportamientos colectivos más importantes: *respeto* (89,5%), *capacidad de trabajo en grupo* (78,9%) y *cooperación* (68,4%).
- El alumnado de 6º curso de Educación Primaria están de acuerdo en la selección de sus tres primeros comportamientos colectivos. Incluso las alumnas (5º y 6º) y los alumnos (6º) coinciden en el orden de importancia; aunque los alumnos de 5º se deciden por la *cooperación* como la más importante.

La *cooperación* es una de las tres primeras elecciones del alumnado de 5º y 6º, debido a la importancia que le dan a ese valor en los comportamientos colectivos.

En la investigación de Gutiérrez Sanmartín (1994), comentada anteriormente, analiza la contraposición de valores por parejas, entre ellos, individualismo vs. *cooperación*. En la que comprobó que hay una preferencia hacia la *cooperación*, aunque a la edad de 13 años se produce la mayor proximidad en la preferencia.

El alumnado de este estudio le da bastante importancia a la *capacidad de trabajo en grupo*, así que todo el alumnado lo tiene entre sus principales opciones. De este modo, en el trabajo de Flood y Hellstedt (1991), en el que se analizaron los motivos para la práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. De los resultados de la investigación se desprende que el estado de forma, la mejora de las habilidades, el *trabajo en equipo* y los aspectos excitantes de la competición son los motivos más importantes para la participación deportiva de estos estudiantes.

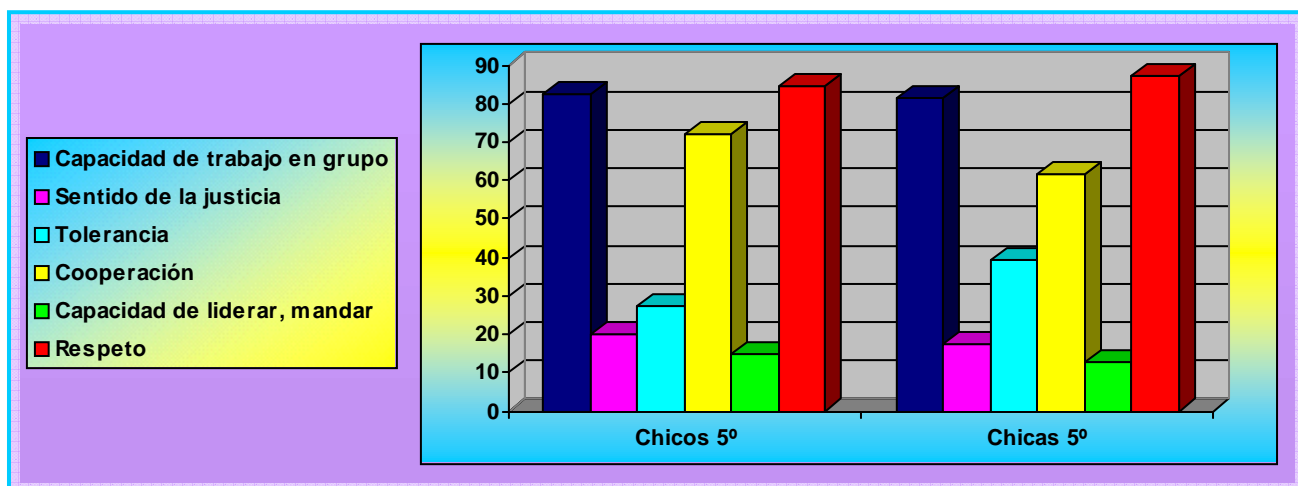
Y el tercer valor que se halla presente entre los valores más escogidos por los discentes es el *respeto*.

En el trabajo de investigación desarrollado por Spreitzer y Snyder (1975), posteriormente retomado por Snyder y Spreitzer (1989), debían identificar las definiciones sociales del deporte en el contexto de la orientación de valores, preguntando a la gente qué sentían acerca de las funciones o consecuencias del deporte. Tras preguntar a más de 500 personas, encontraron que la mayor parte de la gente definió el deporte como proveedor de funciones positivas, tanto para la sociedad como para los individuos participantes. Por ejemplo, casi el 90% (tanto hombres como mujeres) sentían que el deporte era valioso porque enseñaba autodisciplina; el 80% afirmaba que el deporte promovía el desarrollo del juego limpio, y aproximadamente el 70% señalaban el valor del deporte por su capacidad de enseñar *respeto* a la autoridad y buena ciudadanía. Un examen de los datos revela que las respuestas de los hombres fueron muy parecidas a las que aportaron las mujeres, en cuanto a las funciones atribuidas al deporte.

Coincidimos con la investigación anterior en el parecido de las respuestas de hombres y mujeres, ya que las respuestas que obtenemos de los chicos y chicas de 5º son similares y entre los alumnos y alumnas de 6º son idénticas.

Figueras Valero (2008) en la investigación realizada al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, recoge los valores colectivos elegidos por el alumnado por orden de preferencia: *respeto, capacidad de trabajo en grupo, cooperación, tolerancia, sentido de la justicia y capacidad de liderar o mandar*.

Comparando nuestros resultados con los Figueras Valero (2008). Los chicas de 5º, los chicos de 6º y las chicas de 6º marcan *respeto, capacidad de trabajo en grupo y cooperación*, como los principales comportamientos colectivos, coincidiendo con el autor anterior. Los chicos de 5º también seleccionan esos valores pero en orden distinto de preferencia.



Gráfica 2 del ÍTEM 65: De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes?

En la gráfica 2 del ítem 65, en el eje de abscisas, tenemos los chicos (5º y 6º) y las chicas (5º y 6º) de tercer ciclo de Educación Primaria, así como los comportamientos colectivos para la práctica de juegos y deportes. Y en el eje de ordenadas se muestra el porcentaje en el que han sido elegidos.

Podemos reparar en base a los resultados obtenidos:

- Los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria indican que los comportamientos colectivos más importantes son: *respeto* (84,4%), *capacidad de trabajo en grupo* (82,3%) y *cooperación* (71,9%).
- Los comportamientos colectivos que otorgan más importancia las alumnas son: *respeto* (87,2%), *capacidad de trabajo en grupo* (81,4%) y *cooperación* (61,6%).
- El alumnado, en general, de este estudio le da mayor importancia al *respeto*, seguido de la *capacidad de trabajo en grupo* y a continuación la *cooperación*.

En la investigación de Posadas (2009: 483-494) sobre la transmisión y adquisición de actitudes y valores al alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; se extraen los valores colectivos elegidos por el alumnado en orden de preferencia, que son los siguientes: *respeto*, *capacidad de trabajo en grupo*, *cooperación*, *tolerancia*, *sentido de la justicia* y *capacidad de liderar o mandar*.

El alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de Los Vélez selecciona los comportamientos colectivos en el mismo orden que los recogidos por Posadas (2009).

La Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005), año internacional del deporte y la educación física. En la justificación de objetivos se expone que: *“El deporte y la educación física proporcionan un foro para aprender habilidades como la disciplina, la confianza y el liderazgo, y transmiten principios fundamentales que son importantes en democracia, tales como la tolerancia, la cooperación y el respeto”*.

Los valores de cooperación y respeto que pregonan la ONU, si han sido recogidos por el alumnado como de los más importantes en los comportamientos colectivos.

Entre los valores principales escogidos por el alumnado encuestado, esta la *cooperación*, que la marcan como una de las tres primeras referencias.

En esta línea, González (2003) se manifiesta sobre la importancia de la cooperación en los deportes colectivos, y nos expone que: *“...para lograr la superación del equipo adversario es necesario partir previamente de un buen nivel de cooperación entre los jugadores del equipo propio”*.

Nuestra muestra no se decanta hacia el valor de capacidad de liderar o mandar, si no que prefieren el trabajo en equipo, la cooperación y no la dirección de un único miembro.

En la investigación de Ruiz y cols. (2004), nos indican que los resultados de una muestra de estudiantes, de 11 a 20 años, que los escolares que participan en este estudio son principalmente cooperativos. Y esto, coincide con otros estudios (Ruiz, Mendoza, Del Valle, Graupera y Rico, 2000; Rico, 2003), que nos dicen que: *“...la tendencia a considerar que lo que predomina en la educación es la competitividad y el individualismo, y que por lo tanto, se deben desarrollar las actitudes cooperativas. Probablemente esta tendencia venga dada por la aplicación a nuestra cultura y sociedad de los patrones norteamericanos, en los que el individualismo y la competitividad tienen un gran arraigo, lo cual nos permite comprender por qué los autores norteamericanos tienen un elevado interés por desarrollar actitudes y comportamientos más cooperativos, actitudes que están presentes en el pensamiento de los escolares españoles”*.

5.- CAMPO V.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

V.1.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 8. Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

1.Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan	8.Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	0	2	0	0	1	3
Muy poco de acuerdo	0	1	0	2	0	1	4
Un poco de acuerdo	1	1	1	3	2	3	11
Bastante de acuerdo	1	1	4	6	12	15	39
Totalmente de acuerdo	2	3	7	17	29	65	123
Totales	4	6	14	29	43	86	182

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

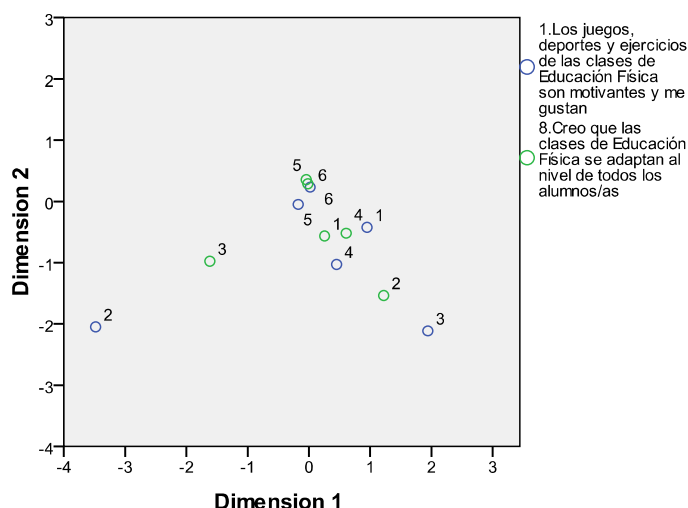


Tabla y Gráfico V.1. Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 8.Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as

Comprobamos como en las opciones “positivas” existe mucha correspondencia (opciones 4, 5 y 6), lo que nos lleva a indicar que el alumnado que considera que las clases de Educación Física son motivantes, también indican que estas clases se adaptan al nivel de los alumnos.

V.2.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo

1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan	40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	1	0	0	0	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	0	0	3	0	0	3
Muy poco de acuerdo	1	0	1	0	0	2	4
Un poco de acuerdo	0	0	1	0	1	9	11
Bastante de acuerdo	0	0	7	9	10	13	39
Totalmente de acuerdo	4	2	8	20	29	60	123
Totales	6	2	17	32	40	85	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

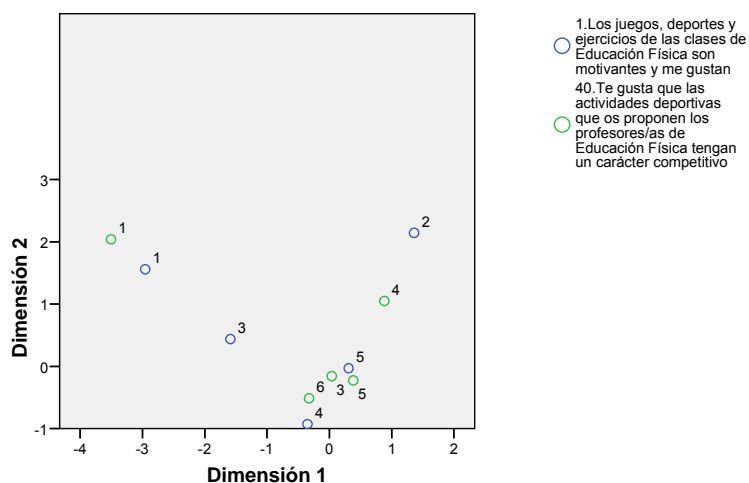


Tabla y Gráfico V.2. Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 40. Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo

La opción “nada de acuerdo” y las opciones positivas 5 y 6 son las que presentan mayor grado de correspondencia, y menos relación las opciones centrales, lo que nos lleva a interpretar que aquellos alumnos que consideran las clases de Educación Física son motivantes, también consideran que les gustan las actividades competitivas.

V.3.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan	46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	1	0	1	0	0	2
Casi nada de acuerdo	0	1	1	0	0	1	3
Muy poco de acuerdo	0	1	0	2	0	1	4
Un poco de acuerdo	0	1	2	5	1	2	11
Bastante de acuerdo	2	0	3	9	20	5	39
Totalmente de acuerdo	2	2	4	27	28	60	123
Totales	4	6	10	44	49	69	182

Row and Column Points

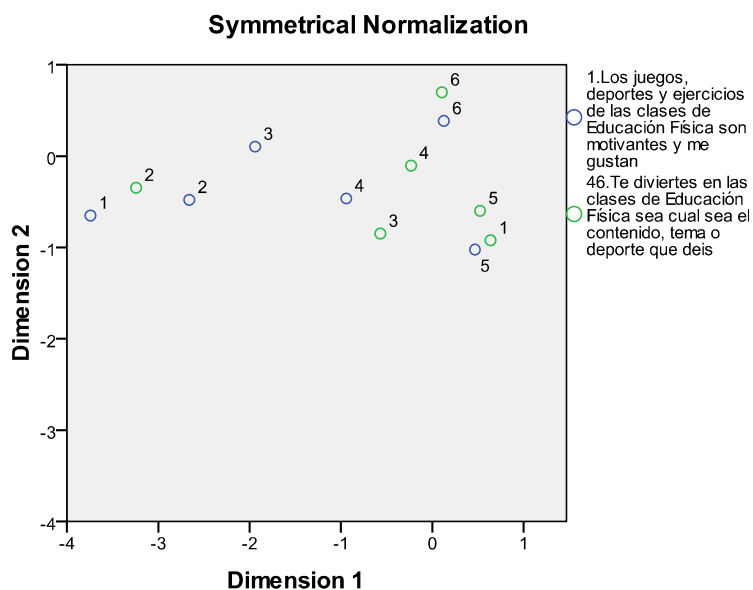


Tabla y Gráfico V.3. Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 46. Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis

Salvo la opción 1 “*nada de acuerdo*”, el resto de las opciones están muy próximas, como comprobamos en el diagrama cartesiano. La proximidad entre las opciones 4, 5 y 6 demuestra que aquellos alumnos que consideran motivantes las clases de Educación Física, también se divierten en clase sea el contenido que se aplique.

V.4.- Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física

1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan	54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	1	0	0	0	1	0	2
Casi nada de acuerdo	0	1	0	2	0	0	3
Muy poco de acuerdo	1	0	2	0	1	0	4
Un poco de acuerdo	1	0	0	1	0	9	11
Bastante de acuerdo	1	1	3	4	7	23	39
Totalmente de acuerdo	2	0	7	5	14	95	123
Totales	6	2	12	12	23	127	182

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

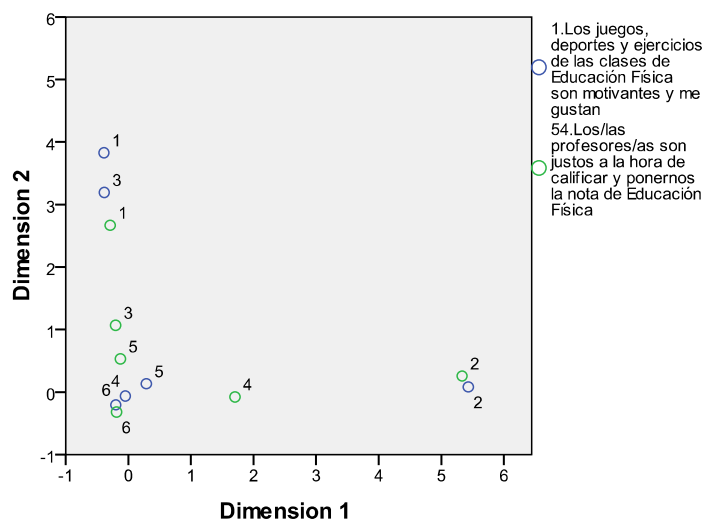


Tabla y Gráfico V.4. Correspondencia entre los ítems: 1. Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de E. Física son motivantes y me gustan & 54. Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física

Salvo la opción 3, comprobamos en el diagrama como el resto de las opciones tienen mucha correspondencia, disminuyendo la distancia entre los puntos que simbolizan las opciones “positivas” 5 y 6. Interpretamos que aquellos alumnos que consideran que las clases de Educación Física son motivantes, consideran que sus profesores/as son justos a la hora de evaluarlos.

V.5.- Correspondencia entre los ítems: 42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez & 18. Fútbol, fútbol sala

18. Fútbol, fútbol sala	42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	2	0	2	0	4	11	19
Casi nada de acuerdo	0	1	1	2	1	6	11
Muy poco de acuerdo	2	1	3	2	4	13	25
Un poco de acuerdo	3	1	2	3	7	16	32
Bastante de acuerdo	3	1	0	3	6	7	20
Totalmente de acuerdo	4	1	7	9	13	41	75
Totales	14	5	15	19	35	94	182

Puntos de columna y de fila

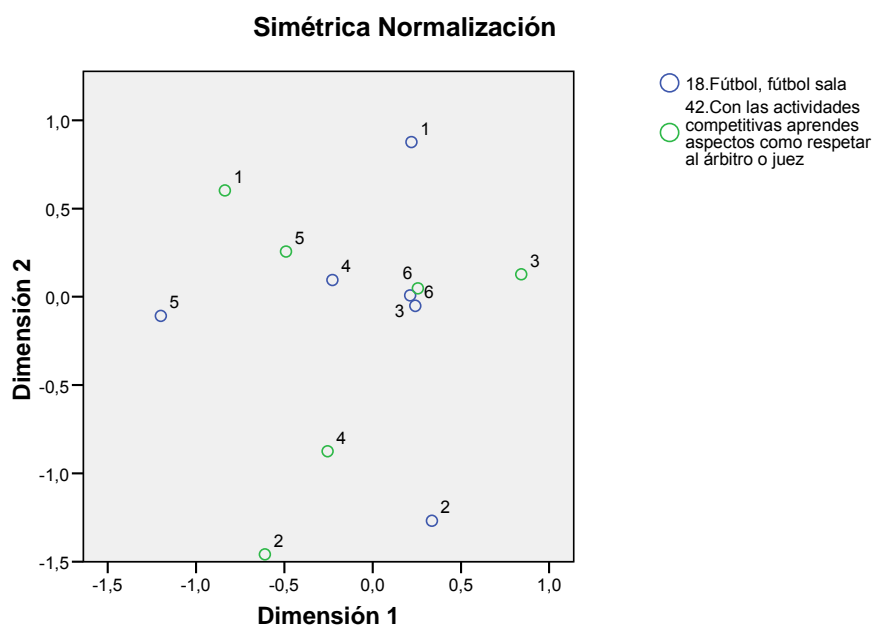


Tabla y Gráfico V.5. Correspondencia entre los ítems: 42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez & 18. Fútbol, fútbol sala

Podemos observar en el análisis de correspondencias que el alumnado que considera que con las actividades competitivas aprende a respetar al árbitro, practica fútbol sala. El valor más alto en ambos ítems se encuentra muy cerca, no tanto así en los valores más bajos.

V.6.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala & 12. Atletismo

18. Fútbol, fútbol sala	12. Atletismo						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	4	1	3	5	4	2	19
Casi nada de acuerdo	0	0	4	1	3	3	11
Muy poco de acuerdo	4	0	6	5	4	6	25
Un poco de acuerdo	1	2	5	9	5	10	32
Bastante de acuerdo	3	1	3	5	5	3	20
Totalmente de acuerdo	11	3	4	16	12	29	75
Totales	23	7	25	41	33	53	182

Puntos de columna y de fila

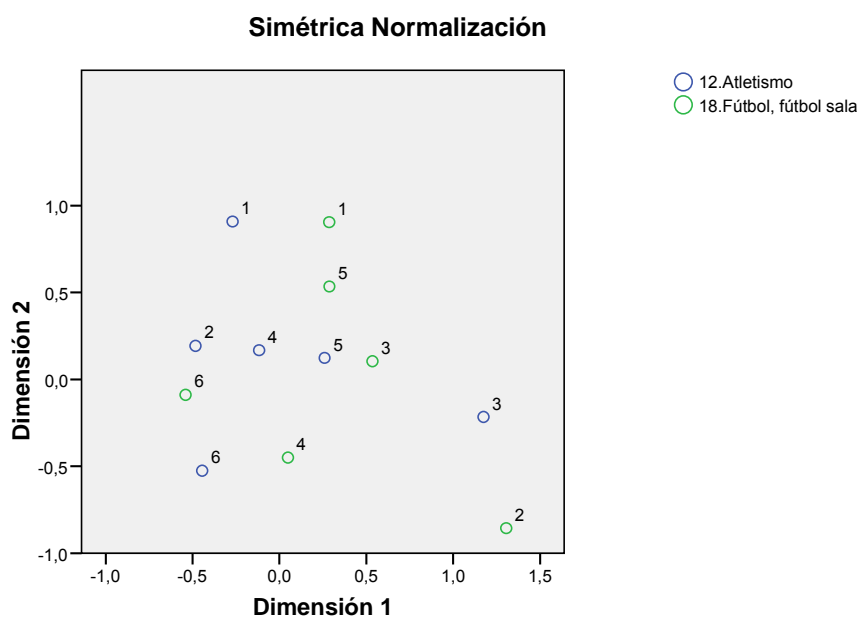


Tabla y Gráfico V.6. Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala & 12. Atletismo

Todas las opciones, excepto el valor intermedio 2, se encuentran relativamente cerca. Esto nos viene a decir que el alumnado que practica fútbol o fútbol sala, también practica atletismo. Igual correspondencia existe si de lo que se trata es de no practicar ninguno de los dos deportes. Los que no hacen atletismo, tampoco hacen fútbol.

V.7.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala & 14. Baloncesto

18. Fútbol, fútbol sala	14. Baloncesto						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	2	1	3	10	1	2	19
Casi nada de acuerdo	0	3	4	2	2	0	11
Muy poco de acuerdo	0	1	3	14	4	3	25
Un poco de acuerdo	0	3	4	12	10	3	32
Bastante de acuerdo	2	0	6	8	2	2	20
Totalmente de acuerdo	1	2	7	9	23	33	75
Totales	5	10	27	55	42	43	182

Puntos de columna y de fila

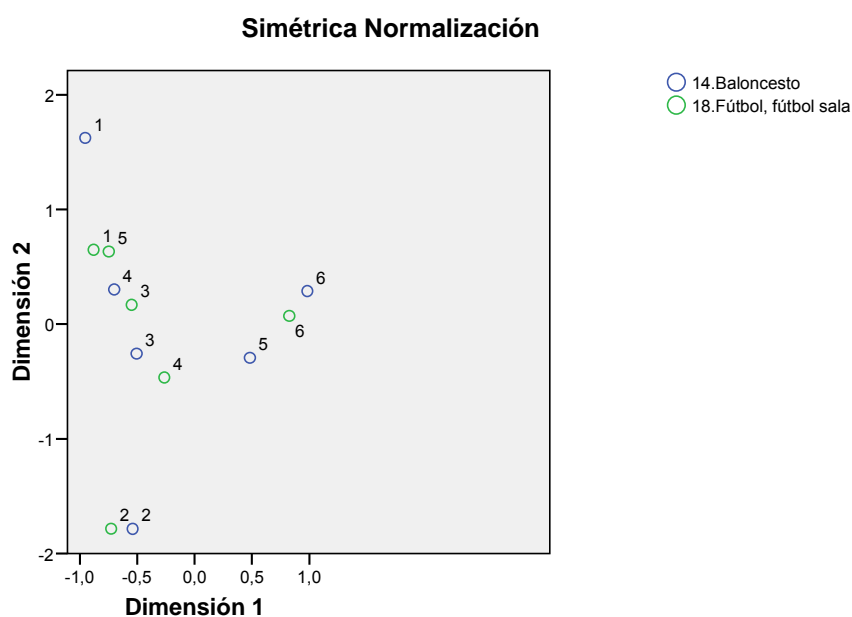


Tabla y Gráfico V.7. Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala & 14. Atletismo

Observamos en el gráfico que las opciones *más altas* y *más bajas* se encuentran muy próximas en ambos ítems, lo cual puede interpretarse como que existe relación entre el alumnado que practica fútbol sala y los que practican baloncesto. Los que hacen un deporte, también hacen el otro. De igual forma, los que no ponen en práctica uno, tampoco lo hacen con el otro.

V.8.- Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala & 23. Senderismo, montañismo

18. Fútbol, fútbol sala	23. Senderismo, montañismo						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	15	0	4	0	0	0	19
Casi nada de acuerdo	6	2	2	1	0	0	11
Muy poco de acuerdo	17	1	2	2	2	1	25
Un poco de acuerdo	18	2	6	1	2	3	32
Bastante de acuerdo	16	1	1	2	0	0	20
Totalmente de acuerdo	49	1	6	4	3	12	75
Totales	121	7	21	10	7	16	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

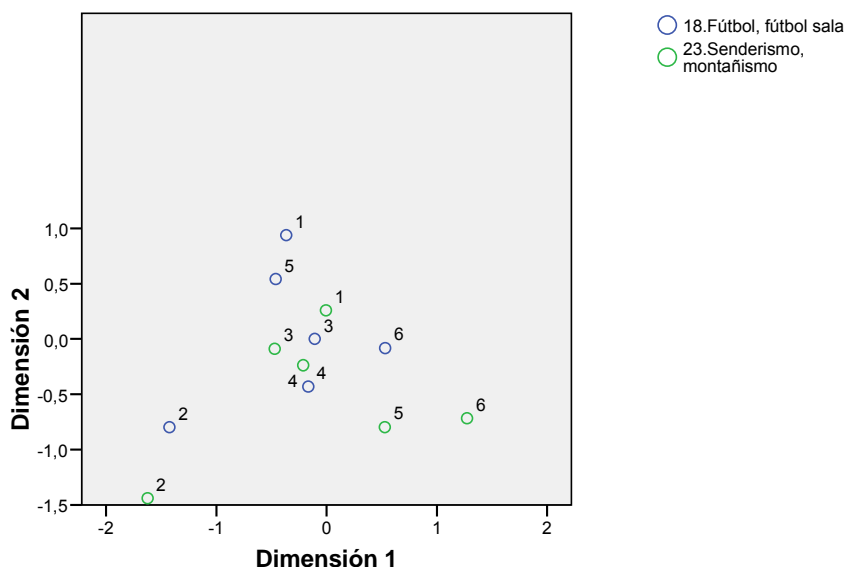


Tabla y Gráfico V.8. Correspondencia entre los ítems: 18. Fútbol, fútbol sala & 28. Senderismo, montañismo

Parece existir correspondencia positiva entre estos dos ítems, sobre todo en los valores intermedios 3 y 4, ya que, como podemos observar, el alumnado que practica con cierta frecuencia fútbol o fútbol sala, también lo hace con actividades como senderismo o montañismo.

V.9.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 31. Deportes individuales (atletismo...)

28. Deportes colectivos habituales	31. Deportes individuales (atletismo...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	15	0	4	0	0	0	19
Casi nada de acuerdo	6	2	2	1	0	0	11
Muy poco de acuerdo	17	1	2	2	2	1	25
Un poco de acuerdo	18	2	6	1	2	3	32
Bastante de acuerdo	16	1	1	2	0	0	20
Totalmente de acuerdo	49	1	6	4	3	12	75
Totales	121	7	21	10	7	16	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

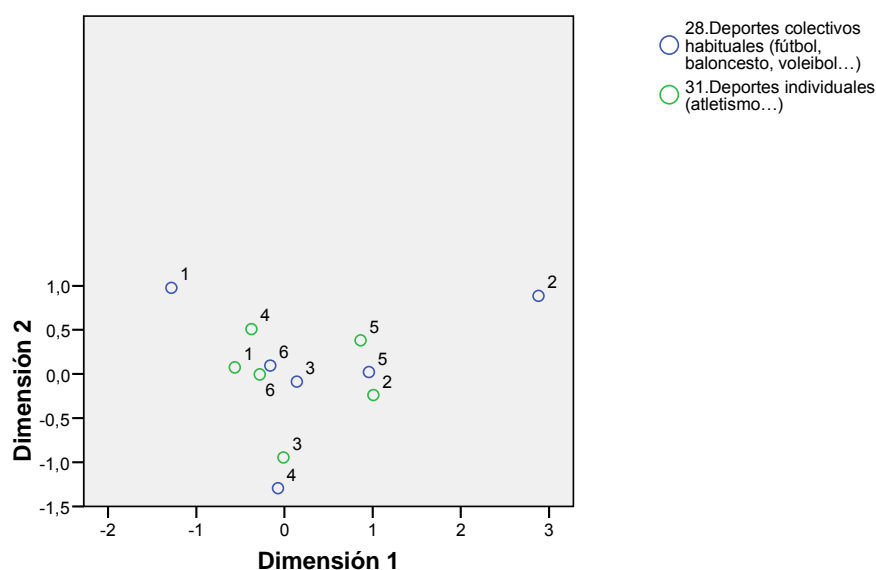


Tabla y Gráfico V.9. Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 31. Deportes individuales (atletismo...)

En esta tabla y gráfico vemos que las opciones más altas (6 y 5) se encuentran muy cerca en ambos ítems. De esta información podemos interpretar que el alumnado que practica frecuentemente deportes colectivos también pone en práctica actividades deportivas de tipo individual como el atletismo. No existe esta correspondencia tan evidente en valores más bajos.

V.10.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 35. Juegos Tradicionales y Populares

28. Deportes colectivos habituales	35. Juegos Tradicionales y Populares						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	15	0	4	0	0	0	19
Casi nada de acuerdo	6	2	2	1	0	0	11
Muy poco de acuerdo	17	1	2	2	2	1	25
Un poco de acuerdo	18	2	6	1	2	3	32
Bastante de acuerdo	16	1	1	2	0	0	20
Totalmente de acuerdo	49	1	6	4	3	12	75
Totales	121	7	21	10	7	16	182

Puntos de columna y de fila

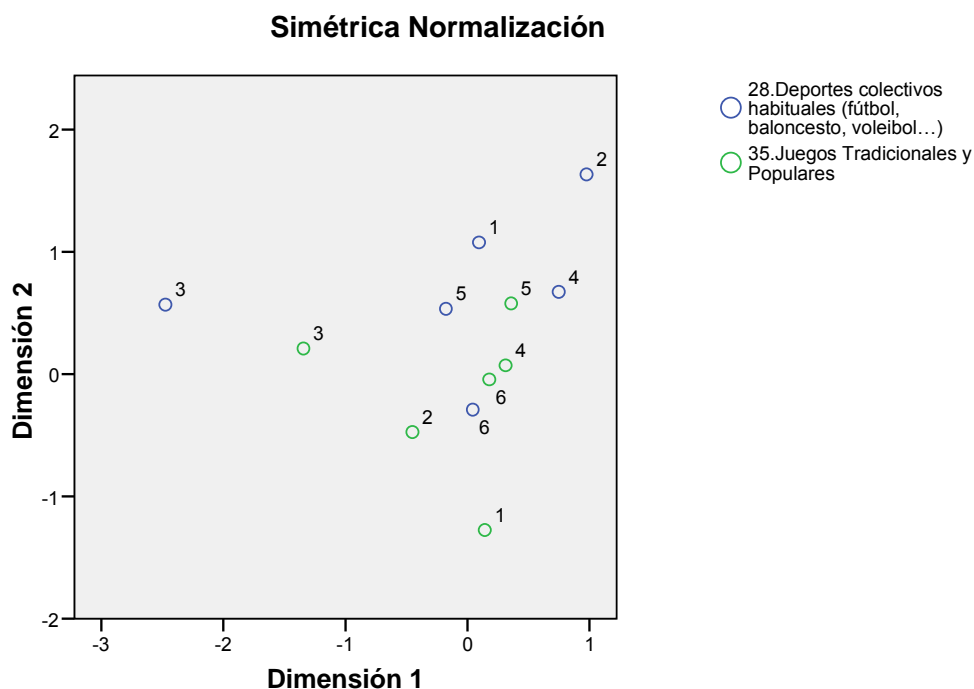


Tabla y Gráfico V.10. Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 35. Juegos Tradicionales y populares

Los valores más altos (6 y 5) se encuentran próximos en ambos ítems, indicando esto que el alumnado que practica frecuentemente deportes colectivos también pone en práctica juegos tradicionales y populares.

V.11.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

28. Deportes colectivos habituales	41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	1	0	2	3	6
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	3	3
Muy poco de acuerdo	0	1	2	2	0	2	7
Un poco de acuerdo	0	0	0	2	4	10	16
Bastante de acuerdo	0	0	1	2	8	10	21
Totalmente de acuerdo	3	1	10	17	30	68	129
Totales	3	2	14	23	44	96	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

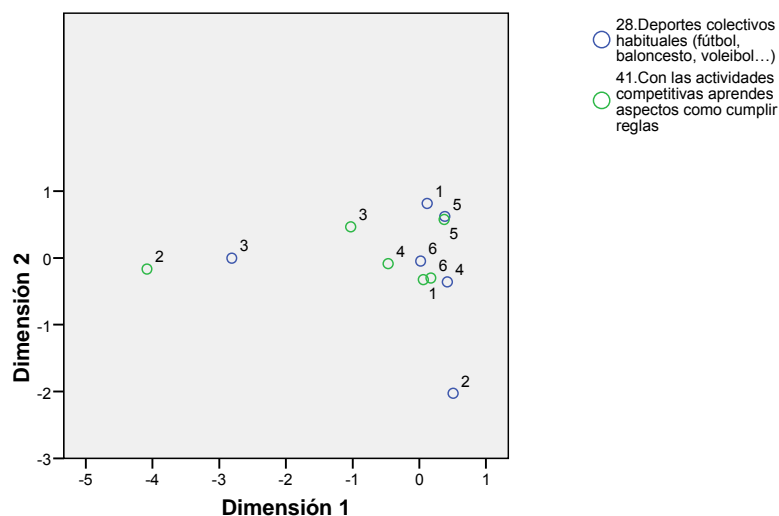


Tabla y Gráfico V.11. Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas

Tras el análisis de correspondencias realizado entre estos dos ítems observamos que las opciones más altas (6, 5 y 4) están muy cercanas, de manera destacada sobre el resto de opciones. Así, el alumnado que practica deportes colectivos, considera que con las actividades competitivas aprendes a cumplir las reglas.

V.12.- Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

28. Deportes colectivos habituales	47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	1	2	0	3	6
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	1	2	3
Muy poco de acuerdo	0	0	1	3	2	1	7
Un poco de acuerdo	0	0	1	2	4	9	16
Bastante de acuerdo	0	0	5	2	4	10	21
Totalmente de acuerdo	1	1	9	16	26	76	129
Totales	1	1	17	25	37	101	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

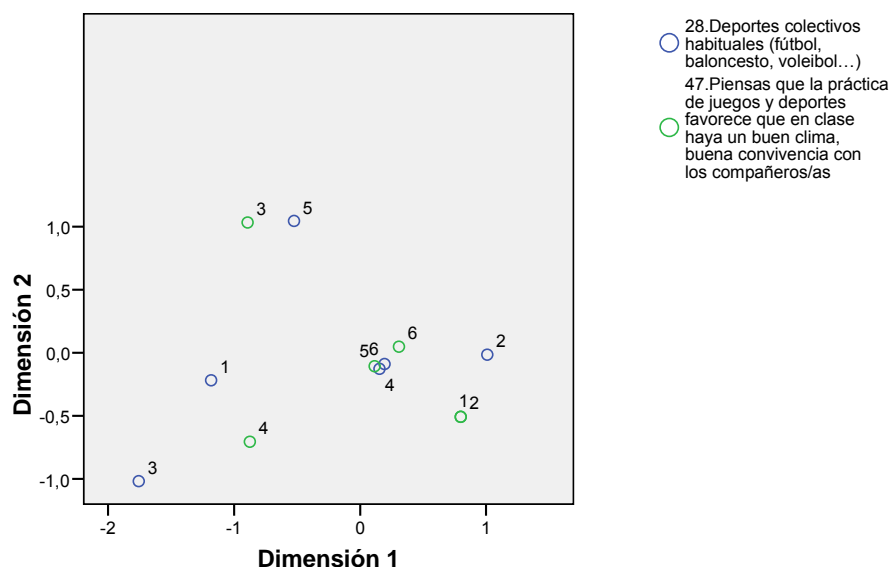


Tabla y Gráfico V.12. Correspondencia entre los ítems: 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...) & 47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

Al igual que en el análisis anterior, vemos ahora una clara correspondencia entre estos dos ítems, de manera que el alumnado que practica deportes colectivos, piensa que la práctica de estos favorecen un buen clima de convivencia en el aula. En los valores intermedios y más bajos, no existe la misma correspondencia.

V.13.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 5.Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as

6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física	5. Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	2	0	0	0	2	0	4
Muy poco de acuerdo	0	1	0	3	2	3	9
Un poco de acuerdo	0	1	2	1	1	4	9
Bastante de acuerdo	0	0	1	2	6	12	21
Totalmente de acuerdo	1	2	3	8	18	107	139
Totales	3	4	6	14	29	126	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

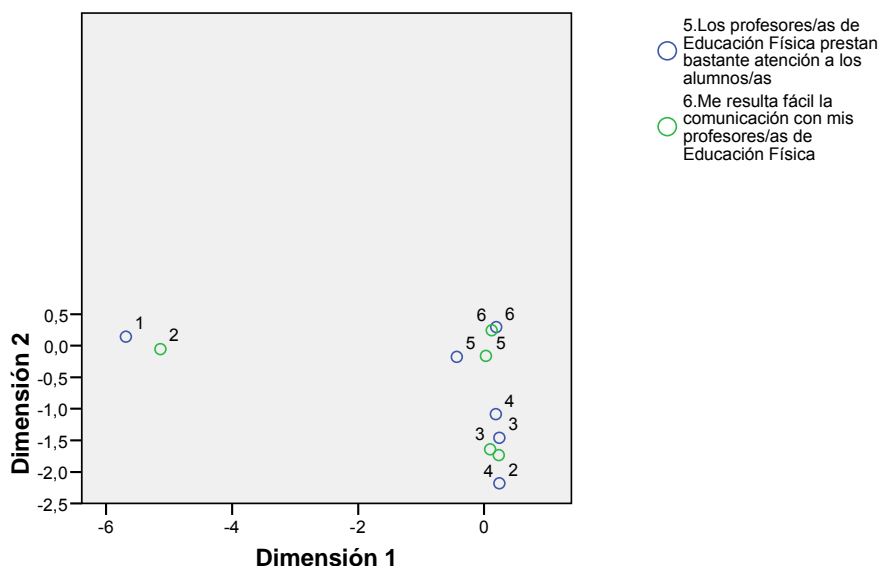


Tabla y Gráfico V.13. Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 5.Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as

Podemos observar en la gráfica que los valores más altos se encuentran muy cercanos en los dos ítems, existiendo amplia correspondencia entre los mismos. Al alumnado que le resulta fácil la comunicación con el profesorado, también consideran estar bien atendidos por éste.

V.14.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 7. Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender

6. Me resulta fácil la comunicación con mis prof. de Educación Física	7. Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	2	0	1	0	0	1	4
Muy poco de acuerdo	0	0	1	3	2	3	9
Un poco de acuerdo	0	0	1	1	4	3	9
Bastante de acuerdo	0	0	1	3	3	14	21
Totalmente de acuerdo	3	1	3	5	27	100	139
Totales	5	1	7	12	36	121	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

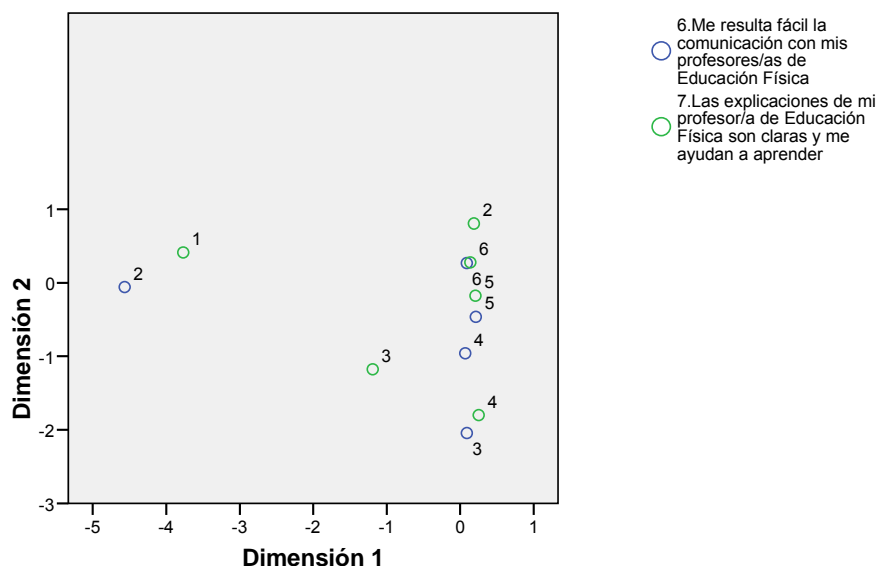


Tabla y Gráfico V.14. Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 7. Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender

En las opciones más altas, no así en las más bajas, y de manera menos pronunciada en las intermedias, vemos una amplia correspondencia después del análisis realizado. Tanto en la tabla como en el gráfico podemos comprobar que el alumnado que considera es fácil la comunicación con el profesorado, también piensa que las explicaciones de los docentes son claras y didácticas.

V.15.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 52.Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

6. Me resulta fácil la comunicación con mis prof. de Educación Física	52. Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	2	0	1	0	0	1	4
Muy poco de acuerdo	0	0	1	3	2	3	9
Un poco de acuerdo	0	0	1	1	4	3	9
Bastante de acuerdo	0	0	1	3	3	14	21
Totalmente de acuerdo	3	1	3	5	27	100	139
Totales	5	1	7	12	36	121	182

Puntos de columna y de fila

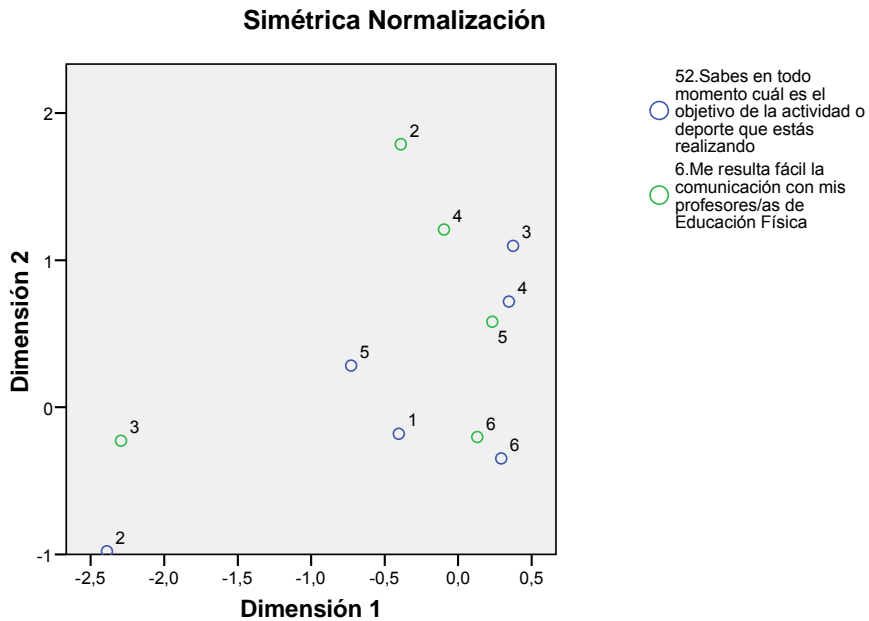


Tabla y Gráfico V.15. Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 52. Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando

El análisis de correspondencias entre estos dos ítems nos desvela que existe una relación evidente en que los niños/as piensen que es fácil comunicarse con el profesorado, con la conciencia que tienen en todo momento sobre cuál es el objetivo de la actividad que se está realizando.

V.16.- Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio

6. Me resulta fácil la comunicación con mis prof. de Educación Física	55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	2	0	1	0	0	1	4
Muy poco de acuerdo	0	0	1	3	2	3	9
Un poco de acuerdo	0	0	1	1	4	3	9
Bastante de acuerdo	0	0	1	3	3	14	21
Totalmente de acuerdo	3	1	3	5	27	100	139
Totales	5	1	7	12	36	121	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

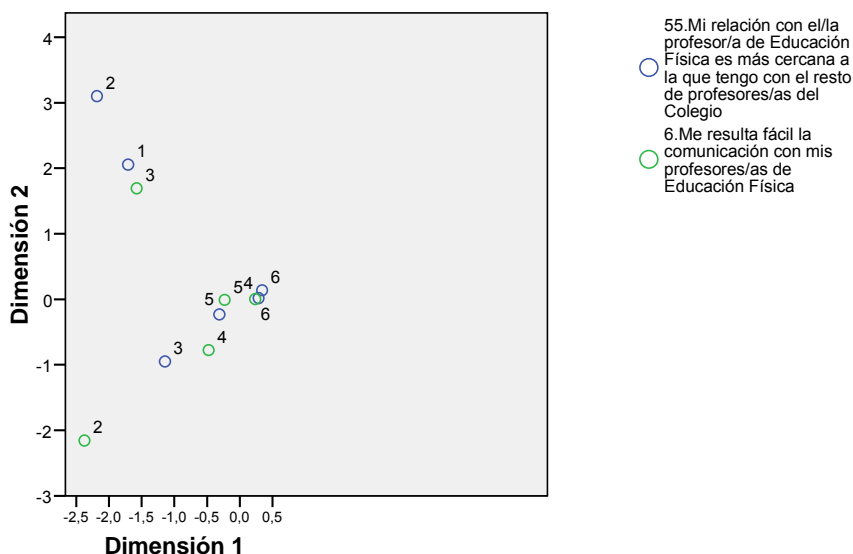


Tabla y Gráfico V.16. Correspondencia entre los ítems: 6. Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física & 55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio

Existe correspondencia entre el ítem que hace referencia a la facilidad para comunicarse con el profesorado y el que considera que la relación con el docente de educación física es más cercana que con el resto. Esta correspondencia se da en el alumnado que puntúa con la opción más alta, existiendo así una correlación evidente entre una consideración y otra.

V.17.- Correspondencia entre los ítems: 10. Las clases de E. F. me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as & 47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

10. Las clases de E. F. me sirven para relac., col. y participar con mis amigos/as	47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Muy poco de acuerdo	0	0	3	2	2	5	12
Un poco de acuerdo	0	0	3	2	3	3	11
Bastante de acuerdo	1	0	3	4	10	10	28
Totalmente de acuerdo	0	1	7	16	22	83	129
Totales	1	1	17	25	37	101	182

Puntos de columna y de fila

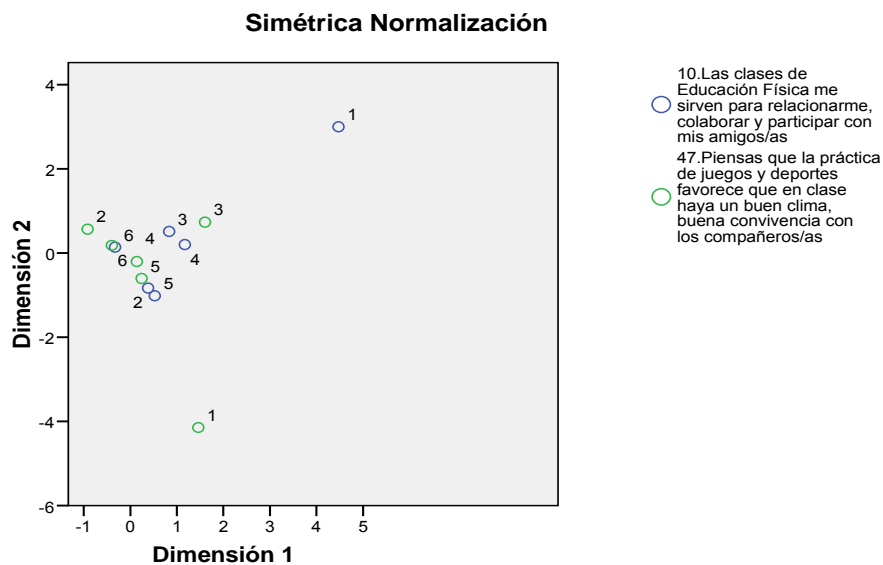


Tabla y Gráfico V.17. Correspondencia entre los ítems: 10. Las clases de E. F. me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as & 47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as

Todos los valores, exceptuando el más bajo se encuentran muy próximos según el análisis de correspondencias realizado. Así podemos interpretar que existe una alta correspondencia, y que el alumnado que piensa positivo en un ítem también lo hace en el otro. Igual sucede con los que valoran los ítems con las opciones más bajas.

V.18.- Correspondencia entre los ítems: 59. ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieres que consigas? & 60. ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?

59. ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieres que consigas?	60. ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	6	6	16	15	4	6	53
Casi nada de acuerdo	1	5	9	3	2	0	20
Muy poco de acuerdo	0	3	6	7	2	0	18
Un poco de acuerdo	1	0	4	8	0	0	13
Bastante de acuerdo	0	0	1	2	0	0	3
Totalmente de acuerdo	0	0	0	0	1	2	3
Totales	8	14	36	35	9	8	110

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

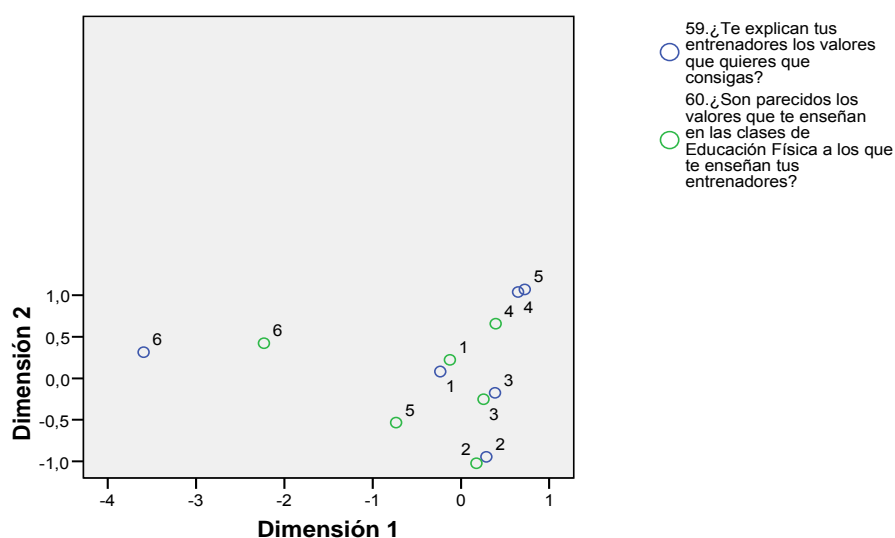


Tabla y Gráfico V.18. Correspondencia entre los ítems: 59. ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieres que consigas? & 60. ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?

En el gráfico vemos que los valores más bajos e intermedios se encuentran muy próximos, no tanto así en el caso de los valores extremos más altos. El alumnado que considera que sus entrenadores no les informan sobre los valores buscados, tampoco piensan que los valores enseñados en los entrenamientos y en las clases de educación física se parezcan. Existe también evidente correspondencia en los valores intermedios 3 y 4.

V.19.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.	28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	1	0	2	1	0	16	20
Casi nada de acuerdo	1	0	0	0	3	10	14
Muy poco de acuerdo	1	1	2	3	6	12	25
Un poco de acuerdo	0	0	2	10	3	29	44
Bastante de acuerdo	0	1	1	0	7	29	38
Totalmente de acuerdo	3	1	0	2	2	33	41
Totales	6	3	7	16	21	129	182

Row and Column Points

Symmetrical Normalization

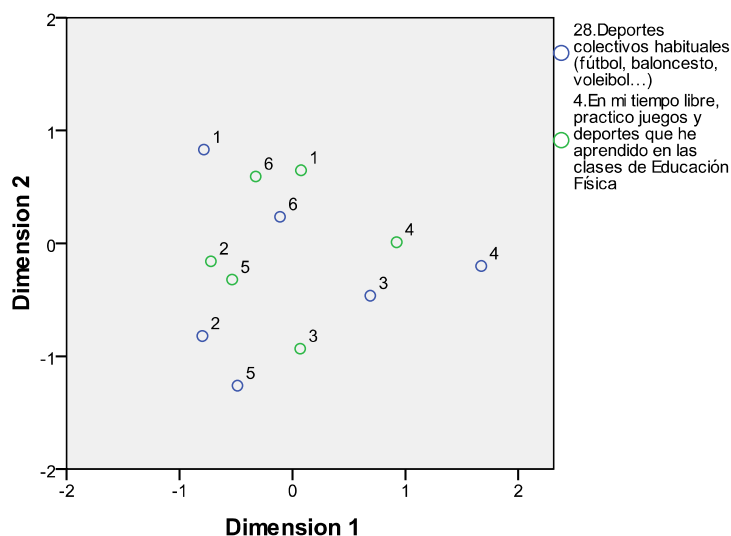


Tabla y Gráfico V.19. Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 28. Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)

Por la distancia que aparece en los puntos en el diagrama cartesiano comprobamos como no hay una especial correspondencia entre las opciones, aunque todos los puntos se encuentran en las mismas equidistancias, salvo la opción 6, que aparecen sus puntos algo más próximos. Interpretamos que el alumnado no realiza totalmente las mismas actividades que aprende en clase.

V.20.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 35.Juegos Tradicionales y Populares

4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.	35.Juegos Tradicionales y Populares						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	4	1	4	4	2	5	20
Casi nada de acuerdo	1	2	1	6	2	2	14
Muy poco de acuerdo	0	1	8	5	5	6	25
Un poco de acuerdo	3	5	5	9	11	11	44
Bastante de acuerdo	3	1	3	7	11	13	38
Totalmente de acuerdo	5	0	3	4	4	25	41
Totales	16	10	24	35	35	62	182

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

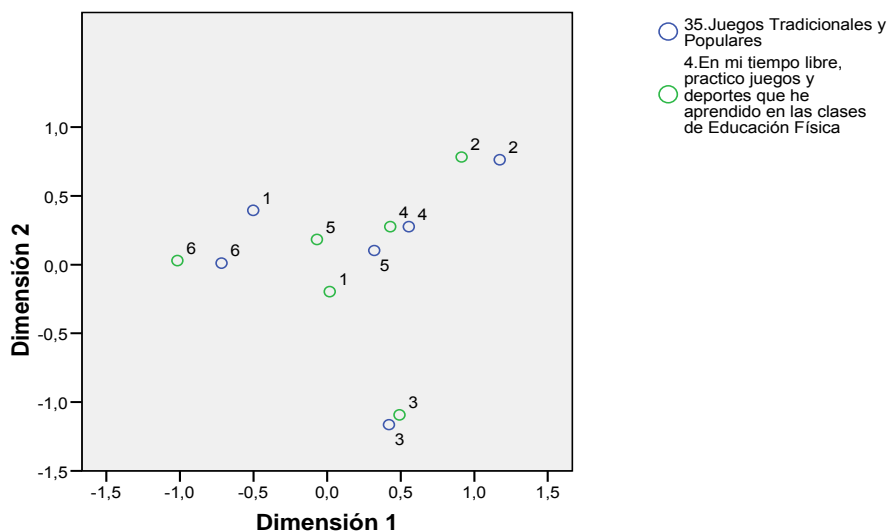


Tabla y Gráfico V.20. Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 35.Juegos Tradicionales y Populares

Existe una alta correspondencia en todos los valores, no siendo tan evidente en la opción más baja. Podemos interpretar que existe una alta relación entre un ítem y otro, lo cual indica que el alumnado que practica juegos aprendidos en las sesiones de educación física, también practica juegos tradicionales y populares. Igualmente los que no hacen una cosa, tampoco ponen en práctica la otra.

V.21.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 33. Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)

4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.	33. Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	8	1	1	3	2	5	20
Casi nada de acuerdo	8	1	2	1	1	1	14
Muy poco de acuerdo	9	2	2	1	1	10	25
Un poco de acuerdo	14	4	2	4	5	15	44
Bastante de acuerdo	10	6	5	5	7	5	38
Totalmente de acuerdo	13	2	1	3	4	18	41
Totales	62	16	13	17	20	54	182

Puntos de columna y de fila

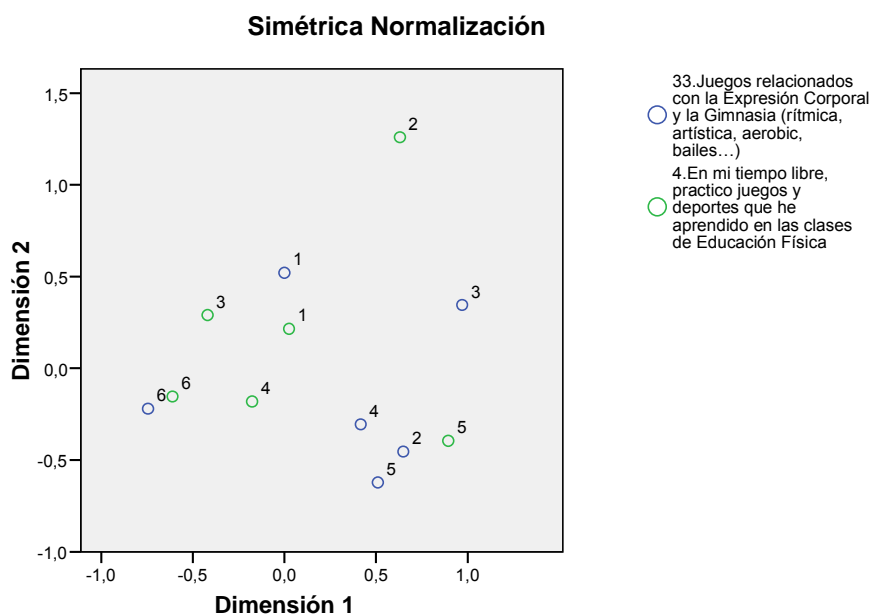


Tabla y Gráfico V.21. Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 33. Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)

En la opción más alta vemos una amplia correspondencia después del análisis realizado. Tanto en la tabla como en el gráfico podemos comprobar que el alumnado que dice practicar juegos y deportes aprendidos en educación física, también realiza juegos relacionados con la expresión corporal y la gimnasia.

V.22.- Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 57. ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos

4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.	57. ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?						Totales
	1	2	3	4	5	6	
Totalmente en desacuerdo	2	1	0	5	1	3	12
Casi nada de acuerdo	0	1	1	2	0	3	7
Muy poco de acuerdo	4	0	2	2	3	3	14
Un poco de acuerdo	3	7	5	8	3	2	28
Bastante de acuerdo	3	4	2	4	6	5	24
Totalmente de acuerdo	4	5	4	7	0	6	26
Totales	16	18	14	28	13	22	111

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

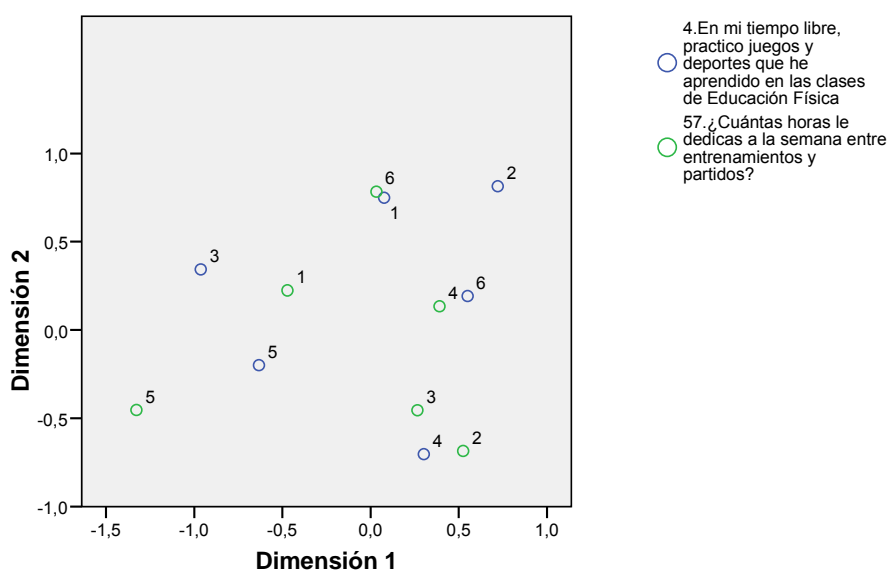


Tabla y Gráfico V.22. Correspondencia entre los ítems: 4. En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de E.F.& 57. ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?

Quando observamos el gráfico vemos una gran dispersión de los puntos. La interpretación que hacemos es que no existe correspondencia entre un ítem y el otro tanto en las opciones extremas como en las intermedias.

CAPÍTULO V

EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES

- 1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL (NFI)
- 1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM: (FCM)
 - 1.2.1.- De forma implícita (FCI)
 - 1.2.2.- De forma Explícita (FCE)
- 1.3.- FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (FPR)
 - 1.3.1.- De manera implícita (FPI)
 - 1.3.2.- De manera explícita (FPE)
- 1.4. FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)
 - 1.4.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal (AUF)
 - 1.4.2.- Formación vertical/horizontal (FHV)
 - 1.4.2.1.- Formación vertical (FVE)
 - 1.4.2.2.- Formación horizontal
 - Seminarios (SEM)
 - Grupos de Investigación (GIN)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES

- 2.1.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL FUTURO ALUMNADO (FES)
 - 2.1.1.- Enseñanza de estrategias al profesorado para trabajar las actitudes y los valores (EEP)
 - 2.1.2.- Preparación del profesorado para trabajar actitudes y los valores (PRP)
- 2.2.- ESTRATEGIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (EST)

- 2.2.1.- Modelado (MOD)
- 2.2.2.- Refuerzo (REF)
- 2.2.3.- Motivación (MOT)
- 2.2.4.- Trabajo en grupo (ETG)
- 2.2.5.- Control individual (CIN)
- 2.2.6.- Empatía (EMP)
- 2.2.7.- Trabajo cooperativo (TCO)
- 2.2.8.- Reconducir la clase (RCL)
- 2.3.- HERRAMIENTAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (HER)
 - 2.3.1.- Trabajo en grupo cooperativo (HTG)
 - 2.3.2.- Rol-playing (ROL)
 - 2.3.3.- Debate/Asamblea/Puesta en común (DEB)
 - 2.3.4.- Reflexión (RFX)
 - 2.3.5.- Tutoría (TUT)
 - 2.3.6.- Autoevaluación (AEV)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

- 3.1.- APARECE EN LAS PROGRAMACIONES (APR)
 - 3.1.1.- En los Documentos oficiales (DOF)
 - 3.1.2.- En las Programaciones Didácticas (PDI)
- 3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA PROGRAMACIÓN (ICN)
 - 3.2.1.- Mayor importancia a los contenidos conceptuales (ICC)
 - 3.2.2.- Mayor importancia a los contenidos procedimentales (ICP)
 - 3.2.3.- Mayor importancia a los contenidos actitudinales (ICA)
 - 3.2.4.- Igual importancia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (IIC)
- 3.3.- FORMA DE EVALUAR EL ÁMBITO ACTITUDINAL (EAA)
 - 3.3.1.- Coevaluación (COE)
 - 3.3.2.- Evaluación centrada en el ámbito actitudinal (CAA)
 - 3.3.3.- Autoevaluación (AUT)
- 3.4.- PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES EN LA FORMACIÓN INICIAL (PFI)
 - 3.4.1.- El clima de clase (CLC)

- 3.4.2.- Proximidad Profesorado-Alumnado (PRX)
- 3.4.3.- Motivación en las clases (MTC)
- 3.4.4.- Participación del alumnado en las clases (PAC)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

4.1.- JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS QUE SE ENSEÑA AL ALUMNADO DE MAGISTERIO (JDE)

- 4.1.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)
- 4.1.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)

4.2.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS DENTRO DE JUEGOS Y DEPORTES QUE FAVORECEN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES. (CJD)

4.2.1.- Tipología de los Juegos más utilizados (JUE)

- Juego Cooperativo (JCO)
- New Games (NWG)
- Juegos Colectivos de Cooperación-competición (JUC)
- Juegos de Rol (JRL)
- Juegos populares y tradicionales (JPT)
- Cualquier tipo de juego (CTJ)

4.2.2.- Tipología de los Deportes más utilizados (DEP)

- Deporte Competitivo (DCT)
- Deporte Cooperativo (DCO)
- Deporte Recreativo (DMC)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

5.1.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES INDIVIDUALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VIN)

- 5.1.1.- Responsabilidad (RED)
- 5.1.2.- Autoestima (AUT)
- 5.1.3.- Salud (SAL)
- 5.1.4.- Afán de superación (AFS)
- 5.1.5.- Esfuerzo (ESF)

5.1.6.- Libertad (LIB)

5.2.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES SOCIALES A TRANSMITIR AL ALUMANDO (VSO)

5.2.1.- Respeto (RES)

5.2.2.- Igualdad /Justicia (IGU)

5.2.3.- Colaboración/Cooperación (COO)

5.2.4. Compañerismo (COM)

5.2.5.- Solidaridad (SOL)

5.2.6.- Tolerancia (TOL)

5.3.- JERARQUIA DE VALORES QUE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO CONSIDERA FUNDAMENTALES EN LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS (VFF)

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN

6.1.- IMPORTANCIA DE LOS DISTINTOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (IAS)

6.1.1.- La Familia (FAM)

6.1.2.- Los Iguales (IGU)

6.2.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (MES)

6.2.1.- La escuela y el profesorado (ESC)

6.2.2.- Los Medios de Comunicación (MCM)

6.2.3.- Otros agentes secundarios de socialización (OTR)

6.3.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EL ALUMANDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PTV)

6.3.1.- Exceso de protección (SOB)

6.3.2.- Déficit actitudinal en el alumnado (PDA)

6.3.3.- Distintos niveles de Motivación (DNM)

6.3.3.1.- La Motivación en las clases de Educación Física (MEF)

6.3.3.2.- Diferencias por género (DXG)

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

7.1.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO (PMU)

7.1.1.- Convencimiento personal de la importancia de las actitudes y los valores en la educación (CNP)

7.1.2.- Pararse, tomar conciencia (PCM)

7.1.3.- Formar en estrategias y herramientas para transmitir los contenidos actitudinales (FEH)

7.1.4.- Concienciarse, clarificar y actuar (CCA)

7.1.5.- Visualizar la futura salida profesional (FSP)

7.2.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PEP)

7.2.1.- Establecer una programación didáctica desde los valores y las actitudes (CJP)

7.2.2.- Campañas escolares sobre los juegos y actividades deportivas orientados a la salud y como transmisores de actitudes y valores (CME)

“No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños; no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella; no podríamos mostrar el camino si nos hemos sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos”.
CÉLESTIN FREINET, 1976.

El Grupo de Discusión de profesores universitarios, es un instrumento reflexivo y de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias que le han generado al investigador las opiniones vertidas en los diferentes campos en los que hemos dividido el análisis cualitativo del discurso (Rodríguez, Gil y García, 1996; Soto, 2011).

En todo análisis cualitativo, según Marcelo (1994), (Torres Campos, 2008) y Soto (2011), la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales de la investigadora en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

En las investigaciones dónde se utiliza el análisis de contenido y el discurso, como instrumento principal para la obtención de resultados científicos es necesario construir un *Sistema de Categorías* (Vílchez, 2007), (Marín, 2007), (Torres Campos, 2008), Soto (2011) para su posterior aplicación a los datos que se registran, categorizando así la información y reduciendo dichos datos a una codificación que facilite el análisis cualitativo-interpretativo. Una categoría es una *conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia* (De Lara y Ballesteros, 2001). La creación de un sistema de categorías, por tanto, supone conceptualizar previamente cada una de estas categorías en el estudio que nos ocupe para clasificar el conjunto de datos según los criterios previamente establecidos.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión. Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996): *“...estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada”.*

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de análisis de contenido de Fox (1981) y de la definición de análisis del discurso de Colás y Buendía (1998) y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990).

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo Nudist 8. Al final aparecerá un código¹ de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

- Número asignado al Profesor/a
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.

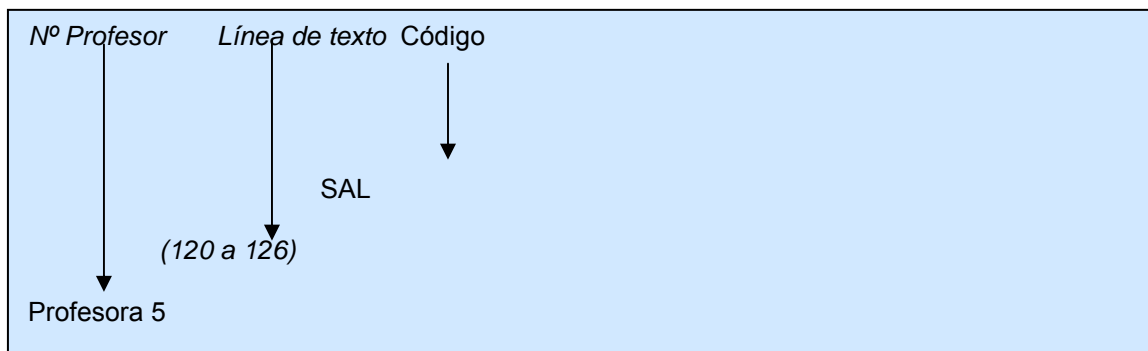


Tabla V.1.- Referencias textos Nudist 8.

La composición del Grupo de profesores/as, así como su procedencia, aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:

¹ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

Identificación	Procedencia
Profesor 1	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesora 2	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesor 3	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesor 4	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesora 5	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesor 6	Centro Publico de Formación del Profesorado
Profesor 7	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesor 8	Centro Público de Formación del Profesorado

De tal manera que los campos que hemos analizado han sido los siguientes:

- ❖ CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES
- ❖ CAMPO 2: CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES
- ❖ CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA
- ❖ CAMPO 4: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
- ❖ CAMPO 5: PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS
- ❖ CAMPO 6: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN
- ❖ CAMPO 7: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES

La actuación del profesorado no puede pensarse sólo en un aula situada en un espacio físico, entre los muros del aula. Por ello, el rol del profesorado va a ir cambiando notablemente, lo que supone una formación mucho más centrada en el diseño de las situaciones y contextos de aprendizaje, en la mediación y tutorización, y en las estrategias comunicativas.
B. GROS y J. SILVA (2005).

El profesorado que se está formando en el momento actual, se va a encontrar con alumnos que pertenecen a una nueva generación, una generación digital en la cual la información y el aprendizaje ya no está relegada a los muros de la escuela ni es ofrecida por el profesor de forma exclusiva.

El principal problema de los profesores de la generación digital es que la sociedad actual ha cambiado de forma muy rápida y el profesorado se encuentra con una situación complicada: se han producido muy pocos cambios en cuanto a la estructura y la gestión de la escuela mientras que la sociedad ha cambiado de forma rápida, los niños actuales necesitan otro tipo de formación. Los profesores se han formado y se están formando con una cultura y una visión del significado de su profesión que ya ha cambiado (Gros y Silva, 2005).

Cuando hablamos de formación del docente universitario estamos pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional. La denominación de este ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reciclaje de los docentes, etc. De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando es la de "*desarrollo profesional*".

Hoy por hoy, cuando se utiliza el concepto de "*desarrollo profesional*" se globaliza en él la *formación pedagógica inicial y permanente* del docente. El informe sobre "*La Formación del Profesor Universitario*", que el Ministerio de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992),

define el desarrollo profesional del docente universitario como: “Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”.

La formación del profesorado en el ámbito de la Educación en valores, aunque equiparable a otros ámbitos, requiere re-plantearse el trabajo de los formadores, de manera que no sólo proporcionen contenidos teóricos sobre el tema, sino que además transmitan un cambio en profundidad en la forma de entender el quehacer educativo. No se pueden transmitir valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la justicia, la libertad, etc., si quien los transmite no los vivencia (Buxarrais, 1997).

En este campo pretendemos conocer como ha sido la formación inicial del profesorado en relación a su capacidad para transmitir valores y actitudes éticas en sus clases en las que forman al futuro profesorado de Educación Física en Educación Primaria. Una vez analizado el discurso del profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías, así como sus códigos correspondientes.

CAMPO 1	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ACTITUDES Y VALORES		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL		NFI
	1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM (FCM)	1.2.1.- De forma implícita	FCI
		1.2.2.- De forma explícita	FCE
	1.3.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL PROFESORADO (FPR)	1.3.1.- De manera implícita	FPI
		1.3.2. De manera explícita	FPE
	1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	1.4.1.- Autoformación	AUF
		1.4.2.- Formación horizontal / vertical	FHV

Tabla IV.2.- Campo 1: Formación inicial y permanente del profesorado universitario en actitudes y valores

El Grupo de Discusión comienza con una introducción del Moderador, para tratar de centrar el debate: *“Vamos a comenzar el debate en este Grupo de Discusión referido a la Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en la Comarca de los Vélez en Almería. La primera pregunta obligada sería: ¿Recibisteis formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial? Referida a vosotros como profesores de Universidad. Pues adelante”*.

1.1.- NINGUNA FORMACIÓN INICIAL (NFI)

El profesorado participante señala de manera mayoritaria, que durante su formación inicial no recibió ningún tipo de información referida a como transmitir valores y actitudes éticas en sus clases de Educación Física, por lo que en la actualidad se plantean problemas que no se saben resolver.

- ... no he recibido ninguna formación específica... (Profesora 2: 008) NFI.

- Al menos en la Universidad dónde yo estudie, no había ninguna asignatura referida a ello. Y en ninguna de las asignaturas y programas se hacía referencia al tratamiento del valor y la actitud ética. Menos aún si hablamos en los temas deportivos. (Profesora 5: 027 a 030) NFI.

- ... pero lo que es referido exactamente a los programas deportivos estaban simplemente enfocados hacia la técnica, la táctica y la preparación física. (Profesora 5: 032 a 033) NFI .

- ... no he recibido ninguna formación específica,... (Profesor 6: 035 a 036) NFI .

Compartimos totalmente la opinión de González Maura (2000), cuando señala que cada día la sociedad demanda con más fuerza a las Universidades la formación de profesionales competentes. La calidad en la formación profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el curriculum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional. El amor a la profesión, la responsabilidad o la honestidad, constituyen valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente. La formación en valores constituye un problema pedagógico complejo, solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

En la misma línea se expresa Soto (2011) cuando señala que: *“pensamos que con más motivo, la formación de los profesionales de la educación en materia de valores tiene que ser inmejorable. Si la profesión de*

un maestro/a que se va a dedicar a transmitir valores y al trato continuo con personas, tendrá que ser un profesional en el trato y la transmisión de estos valores, manejando innumerables herramientas y estrategias que le ayuden a conseguir lo que busca y le hagan mejorar en su profesión docente”.

1.2.- FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM: (FCM)

1.2.1.- De forma implícita (FCI)

La Educación Física y el deporte han sido y siguen siendo considerados de gran potencial para el desarrollo de valores sociales y personales, aumentando de esta forma su importancia como elemento pedagógico y formativo, pero creando una serie de dilemas a los profesionales de la actividad física sobre cómo queremos que sea la Educación Física escolar y el Deporte escolar o cómo queremos que sea la práctica de esa actividad físico-deportiva en la escuela y fuera de ella, de forma que nos permita alcanzar los valores que deseamos. El profesorado participante muestra su antigua creencia en que el deporte ya llevaba implícito los valores.

- ... fundamentalmente porque se consideraba en ese momento que el deporte ya era portador de esos valores... (Profesor 7: 056 a 057) FCI.

Coincidimos con Torres Guerrero (2002), cuando manifiesta que *“la actividad físico-deportiva en si misma y si la analizamos desde una perspectiva estructural, no es mas que el dominio de una técnicas por medio del desarrollo de la condición física y las habilidades motrices, pero no hay que olvidar que en este proceso de adquisición de habilidades, de mejora de capacidades y cualidades intervienen personas, y si bien el dominio de las habilidades por si mismo no tiene un componente de educación en valores, lo que es indudable que si lo tiene es el cómo se transmiten esas técnicas, y que fin persigue el profesor/entrenador, ese objetivo será el que dará moralidad y sentido ético a las acciones deportivas”.*

1.2.2.- De forma Explícita (FCE)

En el transcurso de la discusión aparecen opiniones expresadas por el profesorado en las que señalan que recibieron de manera explícita algunas enseñanzas sobre como transmitir valores, siendo estas opiniones minoritarias.

- Había algo en sociología,..., en pedagogía del deporte, te hacían razonar sobre las actitudes y los valores... (Profesora 5: 030 a 031) FCE.

- Durante la carrera se hablaba del ámbito actitudinal que impregnaba los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. E incluso en las ejemplificaciones que había en el desarrollo del currículo se daban ejemplos concretos de los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, en los cuales había valores y hábitos que debían tenerse en cuenta. (Profesor 8: 064-069) FCE.

Torres Guerrero (2002), señala que *“Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto, habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas y por supuesto, establecer los criterios de evaluación, que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso”*.

Para las Universidades, resulta un verdadero reto formar profesionales cuyos valores respondan a una actuación profesional responsable y comprometida con la solución de los problemas de su entorno, demostrando competencia en su desempeño y una actuación ciudadana digna de valores morales (González Poso, 2007).

1.3. FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA A TRAVÉS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: (FPR)

1.3.1.- De manera implícita (FPI)

La propia forma de ser y de enseñar del profesorado universitario, en algunas ocasiones se presenta como un modelo a seguir, por lo que dentro de la formación inicial, el alumnado valora que actitudes son más convenientes adoptar para su futuro como maestro/a. Ese valor del modelado se hace presente en el currículo oculto, aunque sea de manera no explícita por parte de quien enseña, pero es captado por el que recibe esas enseñanzas.

- ... hay una transmisión de valores, puesto que aunque de forma explícita no hay clase de valores, de forma implícita con el comportamiento del profesor, por la atención individualizada a cada alumno, con la escucha de sus propuestas, con la valoración de sus propuestas, poniendo de manifiesto diferentes variantes y lo que cada alumno pueda aportar pues estamos poniendo encima de la mesa una serie de adaptaciones que es lo que nos interesa, que los alumnos participen y que se encuentren, que cooperen con la asignatura y que haya una igualdad puesto que se pretende que el alumno se vea como un cooperador con la asignatura, que en el futuro va a ser también profesor, por tanto ese escalón que hay entre profesor y alumno disminuya. (Profesor 4: 897 a 907) FPI.

Frente al currículum explícito que se desarrolla en las aulas, “*existe otro de carácter oculto, que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas y, qué duda cabe, aunque en este aspecto no se ha insistido suficientemente, del profesorado*” (Santos Guerra, 1994). En efecto, también los profesores y las profesoras aprenden concepciones, actitudes y formas de comportamiento, así se expresa el profesorado de nuestro Grupo de Discusión.

- ...siempre que hay un profesor que te transmite ese valor esa ética por su forma de enseñar... (Profesora 5: 041 a 042) FPI.

- ... quizás actitudes que pudieran haber transmitido algunos profesores,..., ellos han sido así y lo han visto necesario, y eso impregna un poco el conocimiento que han transmitido... (Profesor 6: 035 a 038) FPI.

- ... había algunos profesores que por imantación, de una manera implícita te estaban transmitiendo algún tipo de actitudes... pero no tenían esa intención,... (Profesor 3: 87 a 90) FPI.

Los valores implican que la experiencia educativa no es sólo relevante en la parte académica, se trata de una experiencia de “*vivir juntos*” un conjunto de patrones normativos necesarios para la inserción en la vida pública.

Podríamos considerar al currículum oculto, según Santos Guerra (1994), “*como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización*”. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.

1.3.2.- De manera explícita (FPE)

Dentro del discurso aparece una opinión en la línea de que algún profesor durante su formación inicial, utilizaba determinadas estrategias para tratar de que el alumnado universitario en formación, pudiese aprender herramientas y estrategias, para posteriormente, ser utilizadas en sus clases como maestros/as.

- ... recuerdo que un profesor, al final de algunas clases, hacía una puesta en común, una asamblea, donde se veían los pros y contras de lo que había hecho, y además destacaba las actitudes y valores que se habían trabajado y se deberían tener en cuenta al tratar los distintos contenidos; por ejemplo, el respeto a los compañeros y adversarios en el juego, la aceptación de las posibilidades y limitaciones de cada persona, cuidado del material, etc. (Profesor 8: 071 a 078) FPE.

Si convertimos la educación moral en una asignatura más, en otra disciplina, los frutos serán escasos y la tremenda amenaza de la hipocresía institucionalizada se convertirá en una realidad inquietante. Etkin (1993) habla con acierto de *"la doble moral de las organizaciones y de la corrupción institucionalizada"*. Apostilla Santos Guerra (2000) *"¿No resulta hipócrita "hablar" de solidaridad en instituciones que fomentan la desigualdad y el egoísmo de grupos y personas? ¿No es cuando menos paradójico "hablar" de cooperación en una institución que cultiva el individualismo? ¿No parece cínico invitar al ejercicio de la libertad en organizaciones que exigen sumisión?"*. Por ello, consideramos que el discurso pedagógico debe de ir acompañado de formas de vivir adecuadas a lo que se enseña, de talentos dialogantes, cooperativos y solidarios.

1.4. FORMACIÓN PERMANENTE EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)

En los últimos veinte años sucesivas leyes orgánicas han tratado de regular el sistema educativo, no universitario, español. En torno a ellas, libros blancos, propuestas para el debate, reales decretos, han completado y complicado el panorama legislativo. Por último, la LOE afronta de nuevo su reordenación. Tampoco deberíamos distraernos de los aspectos fundamentales y de subrayar la importancia central del profesor. *"Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor"* (Esteve, 2001).

La LOE (2006), señala que *"la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros"* (Art. 102.1).

La formación del profesorado universitario dice Escudero (1998) *"es considerada en este concierto, o para ser más precisos debiera serlo, como una de la áreas de atención preferente. Suele definirse como una parcela estratégicamente ineludible para encarar un presente cada vez más inestable y un futuro incierto"*. Su historia ya dilatada ha puesto de manifiesto, por lo demás, que la preparación y formación de sus profesores ha representado, particularmente en los ámbitos científicos e investigadores, uno de sus baluartes más representativos, reconocidos y sustentadores.

El profesorado participante en el Grupo de Discusión señala que su formación permanente para paliar su deficiente formación para transmitir

valores y actitudes éticas, ha sido a través de estrategias de autoformación y también a través de actividades verticales y horizontales de formación.

1.4.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal (AUF)

La autoformación es un proceso a través del cual la persona, (docente o estudiante), a través de experiencias pedagógicas sistemáticas e intencionadas desarrolla la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje, regulando los procesos de conocimiento de si mismo, de las estrategias necesarias para aprender y para evaluar el propio aprendizaje.

- ... tuve que ingeniármelas para indagar y meterme... en este mundo de los valores con la intención de que mi trabajo fuese muchísimo más eficaz... (Profesor 3: 97 a 99) AUF.

- ... el peso de esto basándolo en la autoformación, lectura de libros o artículos que han versado sobre eso, en la propia experiencia... (Profesor 3: 128 a 130) AUF.

- He tratado de formarme,..., a través de lectura de libros, artículos,... (Profesor 8: 250) AUF.

La experiencia docente y la propia reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, son estrategias utilizadas por el profesorado para mejorar su formación para poder transmitir valores.

La docencia quizá sea uno de los pocos ámbitos donde la *experiencia* todavía tiene un valor importante. En parte, esto tiene que ver con que, en este caso, la experiencia sí marca diferencias en el desempeño. Cuando se habla de experiencia, de ninguna manera se trata del simple paso del tiempo: en todo caso eso es antigüedad y, aunque se han empleado como sinónimos, distan mucho de serlo. La experiencia docente entendida como mejora de la propia docencia, como investigación en la acción, como deseo de perfeccionarse, así es entendida por el profesorado de nuestro grupo de Discusión.

- ... en mi caso ha sido un poco a través de la experiencia, un poco la necesidad del cambio del tipo del alumnado que nos ha llegado y ver como los valores y esa capacidad a nivel actitudinal cada vez es menor... (Profesora 2: 141 a 144) AUF.

- Empiezas a ver como lo puedes hacer y a partir de aquí empiezas tú a autoformarte,... (Profesora 5: 203 a 204) AUF.

- ... también en la propia experiencia, y he tenido la suerte de trabajar en todas las etapas del sistema educativo, infantil, primaria, secundaria, en toda la enseñanza obligatoria y también universitaria; y cada una de ellas me ha ido aportando una visión diferente,... (Profesor 3: 218 a 221) AUF.

- ...pero sobre todo ha sido una autoformación a través de mi experiencia personal. (Profesor 8: 251 a 252) AUF.

- Yo las dos estrategias fundamentales que he utilizado para paliar mi deficiente formación inicial han sido la reflexión personal y sobre todo la experiencia en la que vas madurando ciertas estrategias que estas utilizando, te vas quedando con lo que funciona y vas eliminando lo que no funciona... esta reflexión es producto de los últimos veinte años, antes yo personalmente no me lo planteaba porque pensaba que la educación física "per se" ya formaba y educaba en todos los valores habidos y por haber. (Profesor 7: 235 a 239) AUF.

1.4.2.- Formación vertical/horizontal (FHV)

1.4.2.1.- Formación vertical (FVE)

Mayoritariamente el profesorado de nuestro Grupo de Discusión señala que no se encontraban preparados para transmitir valores a su alumnado al finalizar sus estudios, y han tenido que buscar sus propios recursos para mejorar su formación en este campo. Ante estas necesidades que se les planteaban, uno de los recursos más utilizado ha sido la realización de cursos de formación, jornadas, mesas redondas, en definitiva, lo que consideramos formación permanente vertical, bien por cuenta propia, bien a través del centro donde trabajaban que se lo facilitaba o de los Centros de Profesorado.

- También últimamente en los cursos de formación van apareciendo los valores; por ejemplo, hice el año pasado un curso de Educación Ambiental en el cual imperaban las actitudes, los valores y los hábitos positivos que debemos tener al estar en contacto con la naturaleza. (Profesor 8: 254 a 258) FVE.

- ... he hecho algún curso puntual de atención a la diversidad... (Profesora 2: 364 a 365) FVE.

- ... A mi me cambia un poco un curso que haga de expertos universitarios en actividades en el medio natural, conozco el tema de pedagogía de la aventura,... y ellos trabajan mucho esos temas de sensaciones, temas de valores; y me hacen cambiarlo, porque ellos primero trabajan a nivel práctico una serie... de juegos, trabajan situaciones, a ti no te dicen nada tú juegas, tú te diviertes y después analizan lo que ha sucedido en esos juegos, es decir, es una forma de ver a través de una práctica primero después vemos lo que es la teoría... (Profesor 1: 467 a 474) FVE.

1.4.2.2.- Formación horizontal (FHO)

Se trata de proceso de formación entre los propios profesores. Están formado por profesores/as en equipo, que deciden agruparse voluntariamente. Tienen un centro de interés común, que se plasma en el proyecto concreto en el que trabajan. Ofrecen una duplicidad de agrupamiento: por un lado, profesores del mismo centro y área y por otro, diferentes profesores/as de la misma área que imparten docencia en diferentes centros. Este segundo tipo

ofrece la perspectiva de que sus realidades no coinciden, enriqueciendo así la singularidad de sus aportaciones.

➤ **Seminarios (SEM)**

- ... Desde el año 84 he pertenecido a un grupo, a un seminario permanente de profesores, con lo cual he intercambiado mucha información... (Profesor 7: 351 a 353) SEM.

- ... intente organizar seminarios dentro del ámbito donde estaba,..., en cursos de formación en la medida que podía,... (Profesor 3: 216 a 218) SEM.

- ... creando seminarios, en la Escuela del Ave María hemos creado seminarios para trabajar... de forma cooperativa aportando cada uno... como trabaja y lo que puede aportar a los demás,... (Profesor 3: 426 a 429) SEM.

- ... formación permanente en materia de valores... prácticamente es una formación horizontal apenas hemos tenido formación vertical,... (Profesor 3: 413 a 415) SEM.

➤ **Grupos de Investigación (GIN)**

- ... a partir del 2000 nos convertimos en grupo de investigación, todo esto ha supuesto un reciclaje bastante importante a nivel horizontal,... (Profesor 7: 353 a 355) GIN.

Algunos estudios que investigan sobre la colaboración entre docentes, ya sea para determinar cómo se conceptualiza ésta (Vance, 2001; Durán, 2001) o para atender problemáticas educativas específicas (Williams, Prestage y Bedward, 2001; Muñoz, Quintero y Munévar, 2002; Arbaugh, 2003), han llegado a concluir que la colaboración se ha considerado más para situaciones de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, que para el trabajo en el aula regular; que el trabajo cooperativo entre profesionales es entendido más en la teoría que en la práctica; es importante reconocer a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo; mediante la colaboración entre diversos profesionales es posible desarrollar habilidades y nuevos programas; se señala a la colaboración entre profesionales como una estrategia de cambio de las creencias, sentimientos y opiniones ante la diversidad.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES

La evolución de una moral a otra estaría determinada, fundamentalmente, por la maduración del sistema cognitivo humano, concibiendo una secuencia similar para todas las personas.
JEAN PIAGET (1932).

Educar en valores no es una misión fácil, sin embargo, se trata de una misión irrenunciable del profesorado. En la sociedad, las personas deben ser capaces de afrontar nuevos desafíos constantemente. La misión del profesorado como mediador del conocimiento, no es sólo instruir en un cuerpo de conocimientos más o menos científico, sino ayudar de manera activa para que los futuros docentes adquieran los valores y las herramientas que les permitan poner en práctica esos conocimientos, así como descubrir por sí mismo otros nuevos.

El profesorado debe tomar conciencia de la intrínseca dificultad de la educación en valores cuando se quiere que ésta sea profunda y fecunda. No basta con nombrar los valores para que éstos se transmitan. El profesorado debe desarrollar herramientas personales que den respuesta a los problemas de su contexto.

Las respuestas no deben ser uniformes sino originales y dependerán en gran medida de los valores que se ha querido erigir en “valores educativos”. El conjunto de estrategias desarrolladas por el profesorado para transmitir valores constituyen su más valiosa y personal herramienta educativa.

La estrategia es una guía de acción, en el sentido de que orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

La estrategia es por tanto, un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones para poder conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que

se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma en base a las metas a donde se quiere llegar.

Las estrategias didácticas, según De Pablos Pons (2004), podemos considerarlas como *"secuencia de actividades que el docente decide y ordena como propuestas facilitadoras del aprendizaje y que se apoyan en la interacción de los alumnos/as con unos determinados contenidos"*. Una estrategia didáctica proporciona a los alumnos/as motivación, información y orientación para alcanzar sus aprendizajes.

Las herramientas didácticas son aquellos medios de los que se sirven profesorado y alumnado para facilitar el proceso de aprendizaje. Su objetivo es facilitar el esfuerzo intelectual necesario para comprender y retener nuevos conocimientos.

Referido al campo de la Educación Física, Siedentop (1998), considera que cuando el alumnado logra que las actividades físicas sean para ellos significativas en un contexto de aprendizaje que favorece el crecimiento, mejoran sus actitudes hacia ellos mismos, la escuela y la materia enseñada. Así, expresa que: *"Diferentes estrategias pueden ayudar a los alumnos a vivir bien sus experiencias en Educación Física y a verse positivamente en su función de personas físicamente activas. Por ejemplo, estas estrategias pueden incitarnos a tener expectativas positivas, reforzar la utilización de observaciones apropiadas, utilizarlas como modelos y favorecer el reconocimiento público del éxito"*.

Existen a su vez diferentes tipos de estrategias que pueden llevarse a cabo utilizando diferentes técnicas de un mismo modelo de educación moral o de modelos diferentes. Lo ideal es intentar lograr una constante interacción y complementariedad entre todas ellas, siempre que sea posible (Collado, 2005).

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión hemos procedido a establecer las siguientes categorías y subcategorías.

CAMPO 2	CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA TRANSMITIR ACTITUDES Y VALORES		CODIGO
CATEGORIAS	2.1. FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR LOS VALORES CON EL FUTURO ALUMNADO (FES)	2.1.1. enseñanza de estrategias al profesorado para trabajar las actitudes y los valores	EEP
		2.1.2. Preparación del profesorado para trabajar actitudes y los valores	PRP
	2.2. ESTRATEGIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (EST)	2.2.1. Modelado	MOD
		2.2.2. Refuerzo	REF
		2.2.3. Motivación	MOT
		2.2.4. Trabajo en grupo	ETG
		2.2.5. Control individual	CIN
		2.2.6. Empatía	EMP
		2.2.7. Trabajo cooperativo	TBC
		2.2.8. Reconducir la clase	RCL
	2.3.- HERRAMIENTAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (HER)	2.3.1. Trabajo en grupo	HTG
		2.3.2. Rol-playing	ROL
		2.3.3. Debate /Asamblea /Puesta en común	DEB
		2.3.4. Reflexión	EFX
		2.3.5. Tutoría (TUT)	TUT
2.3.6. Autoevaluación		AEV	

Tabla V.3.- Campo 2: Estrategias y herramientas para transmitir actitudes y valores

El moderador plantea a los componentes del grupo, las siguientes preguntas: “¿Os enseñaron estrategias para trabajar valores durante vuestra formación inicial? ¿Os encontrabais preparados para poder transmitirlos al comenzar vuestro trabajo?”

2.1.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL FUTURO ALUMNADO (FES)

2.1.1.- Enseñanza de estrategias al profesorado para trabajar las actitudes y los valores (EEP)

Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades o tareas de aprendizaje. La estrategia didáctica es por tanto, el conjunto de

procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. La elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos/as, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio.

El profesorado de nuestro Grupo de Discusión manifiesta de manera mayoritaria que no fue preparado durante su formación inicial para aplicar estrategias de enseñanza de valores, actitudes y normas.

- ... no me prepararon para transmitir ningún tipo de valores, no había estrategias ni me plantearon ningún tipo de recursos ni métodos... (Profesor 3: 85 a 87) EEP.

- ... nosotros trabajamos durante la carrera muchas actividades en grupo, actividades por parejas pero... que en aquel momento la intencionalidad del profesorado no era que aprendiéramos un sistema de convivencia o de compartir o cooperar,... (Profesor 7: 104 a 108) EEP.

- ... tampoco recibí información a la hora de trabajar valores,... (Profesor 3: 207 a 208) EEP.

2.1.2.- Preparación del profesorado para trabajar actitudes y los valores (PRP)

Al igual que ocurría respecto a la formación inicial recibida, el profesorado manifiesta que no se encontraba preparado para transmitir valores y actitudes éticas, al comienzo de su período laboral.

- ... Yo no me he encontrado preparado, ... Nunca me sentí preparado para trabajar valores y los vi necesario cuando empecé en Primaria y en Secundaria al ir a trabajar, por la escasez que los alumnos tenían, sobre sus comportamientos en relación a los valores... (Profesor 3: 93 a 96) PRP.

- ... en la educación, en la ley del 70 se hablaba de educación integral pero en ningún momento aparecía un apartado en concreto en ninguna de las áreas, en ninguna de las asignaturas, tanto en primaria como en otras etapas educativas que hablase de actitudes, valores y normas... (Profesor 7: 110 a 114) PRP.

- ... yo cuando salí de la Facultad no recibí ninguna formación para ello, ninguna información... (Profesora 5: 181 a 182) PRP.

- ... no estoy preparada..., te cuesta el hecho de llegar a ver que es importante. (Profesora 5: 203 a 205) PRP.

Se expresa que la formación que recibían era siempre teórica y nada práctica, mas de manera conceptual lo cual tampoco les ayudaría en su futura puesta en práctica de su labor como docentes.

- ... no... había una expresión clara, escrita y concreta de que era una parte del contenido. Si la había era solo teoría. (Profesor 7: 118 a 120) PRP.

- Fue a partir de 1990 cuando si aparece de forma explícita que el contenido tiene un ámbito actitudinal, en donde aparecen todos los elementos estructurales del currículum: en los objetivos, en los contenidos, en la metodología y en los criterios de evaluación. (Profesor 7: 114 a 117) PRP.

A pesar de que la LOGSE hacía especial insistencia en la educación en valores, actitudes y normas, los centros de formación inicial del profesorado siguieron durante muchos años ofreciendo una formación muy teórica, más próxima a la enseñanza de conceptos y procedimientos que de actitudes y valores.

En el documento de “Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior” realizado por la UNESCO en 1995 nos señala sin ningún tipo de tapujos la necesidad imperiosa de que los centros de educación superior desempeñen un papel aún mayor en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad, y dediquen especial atención a la promoción, entre los futuros graduados, de un espíritu cívico de participación activa.

Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad, así lo refrenda la LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

2.2.- ESTRATEGIAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (EST)

2.2.1.- Modelado (MOD)

Una de las grandes aspiraciones del profesorado universitario participante en nuestro Grupo de Discusión es intentar ser un modelo para los alumnos/as, y utilizan el modelado como estrategia de transmisión de valores, ya que el alumnado aprende imitando lo que ven y el profesorado en todo momento es y debe ser un referente para sus alumnos/as.

- ... utilizo siempre dos estrategias que son el modelado y el refuerzo... intentado que uno sea coherente en su vida personal y profesional con lo que estás transmitiendo, que se fijen en modelos adecuados, modelos que se consideran idóneos y luego el tema del refuerzo, tratar los comportamientos positivos magnificarlos y los negativos minimizarlos. (Profesor 7: 264 a 269) MOD.

- ... como estrategia ese marcar ejemplo,... modelo que es uno como profesor para que el alumno encuentre siempre una referencia... (Profesor 6: 277 a 279) MOD.

- ... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) MOD.

Coincidimos con Gutiérrez Ponce (2010) cuando indica que “Creemos firmemente que el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor/a tenga el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos”.

2.2.2.- Refuerzo (REF)

Llamamos refuerzo es todo ese estímulo que hace que la conducta que lo ha provocado aumente. Una de las distinciones que se hace en cuanto a refuerzos es el de refuerzo positivo o refuerzo negativo.

Un refuerzo positivo es ese estímulo que aumenta nuestra conducta porque al hacer esta conducta recibimos algo que nos gusta. Es un refuerzo positivo manifestarles lo que está bien hecho. La conducta de hacer sus obligaciones aumenta porque el alumnado recibe algo que le agrada (un reconocimiento). El reforzador positivo es aquello que va a ayudar a que la conducta se mantenga. Es una de las estrategias más utilizadas por el profesorado.

- ... utilizo siempre dos que es el modelado y el refuerzo... intentado que uno sea coherente en su vida personal y profesional con lo que estás transmitiendo, que se fijen en modelos adecuados, modelos que se consideran idóneos y luego el tema del refuerzo, tratar los comportamientos positivos magnificarlos y los negativos minimizarlos. (Profesor 7: 264 a 269) REF.

- Cuando se producen en las clases ciertos valores y actitudes deseadas se los refuerzo, y se les explica al resto de los alumnos porque esos valores son importantes. (Profesor 8: 302 a 304) REF.

- ... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) REF.

Para que refuerzo sea efectivo, es necesario que ocurra una conducta previa. Cierta conducta traerá determinado refuerzo, que a su vez se suministrará al alumnado sólo ante tal conducta.

2.2.3.- Motivación (MOT)

En el contexto escolar, Good y Brophy (1991), afirman que el término motivación designa el grado de participación y perseverancia de los alumnos en la tarea, cualquiera que sea la índole de la misma. Por otra parte, la motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso

unitario, en realidad, representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal, de esta manera el profesorado de nuestro Grupo de Discusión, consideran a la motivación como el elemento clave del aprendizaje.

- ... otra estrategia muy importante es la motivación. La motivación al alumno para que cree cosas nuevas, se implique con la asignatura y se implique con la relación que tiene con los demás. (Profesor 6: 284 a 286) MOT.

- ... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) MOT.

- ... yo creo que no es cuestión de que se ve, se da valores o se da entrenamiento personal que le puede encantar a ellos, sino como yo motivo a esos alumnos para que se dé,... (Profesor 1: 1233 a 1235) MOT.

2.2.4.- Trabajo en grupo (ETG)

La enseñanza en grupo es una estrategia formativa basada en la participación, en el trabajo que realiza el propio colectivo y, fundamentalmente en la comunicación. En la comunicación se encuentra la base real de un grupo, y a pesar de la existencia de diferentes niveles (entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos...), colabora en acercar e igualar a unos con otros.

- ... dentro de estas estrategias,... cabe destacar el trabajar en grupo, en crear una dinámica de grupo... (Profesor 6: 289 a 290) ETG.

2.2.5.- Control individual (CIN)

Desde el campo de la educación personalizada se han suscrito últimamente ideas como la autonomía, la independencia y el desarrollo personal del estudiante universitario. Ideas que van implícitas en términos como: aprendizaje continuo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje planificado por uno mismo, estudio independiente, educación virtual, son términos que subrayan el papel del estudiante individual en el proceso de aprendizaje. De ahí que si el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje también es lógico que sea responsable de sus resultados.

- ... no sé si existe como estrategia, supongo que sí, el control individual de cada uno, el intentar saber sus nombres, saber cosas de él específicas, dirigirte a él directamente... (Profesora 5: 338 a 341) CIN.

2.2.6.- Empatía (EMP)

La empatía, llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir. También es

un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra. El profesorado al ponerse en el lugar del alumnado es capaz de establecer esa corriente de afecto, tan precisa en el aprendizaje de actitudes y valores.

- ... utilizo dos vertientes, una para las estrategias más de tipo individual potenciar valores de tipo individual y otras para los valores de tipo social, concretamente los de tipo social trabajo de manera particular la empatía, el ponerse en el lugar del otro, muchas veces entendemos las cosas cuando somos capaces de ponernos en el lugar del otro y ahí quizás actuamos de otra manera cuando sucede una situación así. (Profesor 3: 384 a 390) EMP.

2.2.7.- Trabajo cooperativo (TCO)

Velázquez Callado (2001) define las actividades cooperativas como actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y donde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios.

El aprendizaje cooperativo empleado como estrategia de intervención en la práctica, ha surgido del sentimiento de trabajo en equipo, ya que constituye una forma de transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumnado y de proporcionarles aquellas habilidades necesarias para aceptar esta responsabilidad. Se trata fundamentalmente de una alternativa potenciadora de las estrategias actitudinales y motivadoras, ya que implica intercambio, coordinación de opiniones y actuaciones, valoración crítica, aceptación de las críticas de los demás y un sinfín de posibilidades de carácter social (Torres Campos, 2010).

- ... utilizo dos vertientes, una para las estrategias más de tipo individual potenciar valores de tipo individual y otras para los valores de tipo social, ... También trabajo de forma específica la cooperación... trabajo cooperativo, toda la asignatura es un trabajo cooperativo de todos y además es una participación activa, es totalmente experiencial, ... (Profesor 3: 384 a 393) TCO.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de actitudes, valores y normas, es fundamental la actitud de estar completamente disponible para otra persona, omitiendo expresar nuestras propias preocupaciones, sentimientos y pensamientos, para ofrecerle nuestra plena atención. Se trata de ofrecer una relación de calidad, fundada en un escuchar no valorativo, en el cual concentramos la comprensión de los sentimientos y necesidades fundamentales del otro.

2.2.8.- Reconducir la clase (RCL)

La reflexión después de la acción, el pensar sobre la acción realizada después de un tiempo, denominada por Collado (2005) en materiales escritos metalectura, es una estrategia que permite al alumnado responder a diversas preguntas, que no se hizo antes y durante la acción: *¿Por qué ha sucedido esto? ¿Se podría haber evitado?* Dar un paso atrás para tomar nuevo impulso, así lo entiende el profesorado.

- ... reconducir la clase para mostrar al resto de los estudiantes de que había otras cosas más importantes, como por ejemplo el respeto, la adaptación a esa situación, de que ese estudiante aunque no tenga ni idea de lo que se está impartiendo puede aportar algo más. Y pienso que ahí se está poniendo de manifiesto una transmisión de valores. (Profesor 4: 919 a 923) RCL.

2.3.- HERRAMIENTAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS PARA TRANSMITIR LAS ACTITUDES Y LOS VALORES AL ALUMNADO (HER)

2.3.1.- Trabajo en grupo cooperativo (HTG)

El aprendizaje cooperativo empleado como estrategia de intervención en la práctica, ha surgido del sentimiento de trabajo en equipo, ya que constituye una forma de transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumnado y de proporcionarles aquellas habilidades necesarias para aceptar esta responsabilidad. Se trata fundamentalmente de una alternativa potenciadora de las estrategias actitudinales y motivadoras, ya que implica intercambio, coordinación de opiniones y actuaciones, valoración crítica, aceptación de las críticas de los demás y un sinnúmero de posibilidades de carácter social.

En opinión de Nuria Rajadel (1995), en el trabajo en grupos cooperativos, los recursos pierden protagonismo frente a los aspectos comunicativos y al papel decisivo que juegan las relaciones humanas, de esta manera es entendido por el profesorado universitario.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo cooperativo, (Profesor 7: 272 a 273) HTG.

- ... y después el trabajo en grupo cooperativo... (Profesora 5: 324)

2.3.2.- Rol-playing (ROL)

Se trata de una dramatización, mediante el diálogo y la improvisación, de una situación de conflicto en la que intervienen diferentes posturas que han de ser conjugadas, intentando alcanzar algún acuerdo o solución.

Los objetivos a conseguir con esta técnica se resumen en: tomar conciencia de la existencia de perspectivas diferentes ante una misma situación –motivos, sentimientos, intereses-; relacionar distintos puntos de vista; contrastar y relativizar la propia opinión con la de otras posturas implicadas; sintetizar y profundizar en los conflictos, identificando presiones y posibles influencias ocultas; desarrollar actitudes y valores de respeto, tolerancia, colaboración, solidaridad, acuerdo o consenso, implicación, compromiso. (Striegel-Moore y Slaikeu, 1993). Uno de los profesores universitarios valora de forma muy adecuada esta herramienta de trabajo para la transmisión y adquisición de valores.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo, el rol-playing, el debate, la asamblea y la reflexión crítica. (Profesor 7: 272 a 274) ROL.

2.3.3.- Debate/Asamblea/Puesta en común (DEB)

La elección de un tema atractivo para el alumnado sería la primera fase de utilización de esta herramienta, para posteriormente hacer que el alumnado exprese sus opiniones y las discutan en clase. Esta herramienta es más aplicable en el estudio de temas controvertidos o que pueden provocar diferentes interpretaciones. El profesorado o incluso el alumnado pueden actuar de moderador.

Es una de las técnicas de dinámica de grupos, que cada vez se utiliza con más frecuencia por el profesorado universitario, orientada a fomentar la participación de todos los implicados en la toma de decisiones.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo, el rol-playing, el debate, la asamblea y la reflexión crítica. (Profesor 7: 272 a 274) DEB.

- Al final de las clases se hace una puesta en común de lo que se ha trabajado en clase, y se intenta remarcar aquellos valores, actitudes y hábitos que han sido positivos. (Profesor 8: 304 a 306) DEB.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325) DEB.

2.3.4.- Reflexión (RFX)

Al reflexionar, podemos tratar de ver tanto las ventajas como las desventajas de actuar como lo hicimos, los factores que nos llevaron a actuar de esa manera y las consecuencias de nuestras acciones, o simplemente las fortalezas y debilidades que caracterizaron nuestro accionar.

- ... en las clases ordinarias es necesario pararse y reflexionar sobre las cosas... (Profesor 3: 405 a 406) RFX.

- ... tiene que haber un punto de reflexión cada vez terminado cada uno de los aspectos que se imparten, ya sea en clase, en seminarios o tutorías, en el cual el alumno hace su informe recapacita y da al final su opinión al respecto de lo que se ha tratado a nivel conceptual. (Profesor 6: 546 a 549) RFX.

La reflexión es crítica cuando la interpretación de las experiencias y los hechos son utilizados con el fin de llegar a nuevas percepciones y acuerdos sobre la acción. La discusión activa en las clases o en tutorías con los interesados directos, es esencial para compartir y analizar la información y actuar en consecuencia. Hacer que el análisis sea “crítico” significa no limitarse a la recolección, procesamiento y examen de los hechos, sino proponer soluciones.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo...la reflexión crítica. (Profesor 7: 272 a 273) RFX.

2.3.5.- Tutoría (TUT)

El objetivo de los tutores y tutoras es el acompañamiento y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos, la gestión del grupo clase, la coordinación del equipo docente y la relación con otros servicios que atienden a sus alumnos y alumnas. Como herramienta de aprendizaje de actitudes. Valores y normas está muy extendida en el profesorado universitario de Educación Física.

- ... o herramientas directas, mucho más directas y presenciales como puede ser la tutoría... (Profesor 6: 283 a 284) TUT.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325)TUT

Las tutorías virtuales como herramienta telemática, también es utilizada por el profesorado.

- ... utilizando herramientas telemáticas... (Profesor 6: 282) TUT.

2.3.6.- Autoevaluación (AEV)

El evaluarse a sí mismo, es un proceso reflexivo sobre el proceso enseñanza-aprendizaje que debe hacer tanto el alumnado como el docente, para encaminarlo, corregirlo, reforzarlo, adaptarlo, todo en vistas a mejorar su calidad. A medida que le otorgamos al alumnado universitario responsabilidad y autonomía, es lógico que empleemos como herramienta la autoevaluación que puede ser conjunta o individualizada.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325) AEV.

Como herramienta para adquirir y transmitir valores, la autoevaluación ayudará al alumnado y al docente a entender que un buen alumno/a no es el que cree saberlo todo sino el que tiene conciencia de lo que le falta saber, y se esfuerza por conseguirlo, lo mismo que no es buen docente aquel que cree saberlo todo sino el que cada día se propone añadir, corregir sus estrategias, conocer más a sus educandos, y mejorar en calidad y cantidad la educación de sus alumnos.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Un análisis de la gestión educativa, debe de tratar de explicar cinco tendencias que se vienen presentando en la Educación Superior, del siglo XXI, como son: la autonomía, la democracia, la calidad, la formación integral y el surgimiento de la universidad virtual.
C. A. BOTERO CHICA (2009).

La *LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación.

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno (Soto, 2011: 89).

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

Nos encontramos en el llamado proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, el cual establece su énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias, nos aproxima a un nuevo modelo educativo que pone el acento en la funcionalidad del aprendizaje, la autonomía y protagonismo de los estudiantes y en la labor

facilitadora y gestora del docente, abriendo la puerta a la participación y al establecimiento de nuevos compromisos desde los que hacer frente a la mejora de la formación práctica (López López e Hinojosa, 2008).

Por eso, una de las propuestas para mejorar la calidad está relacionada con la planificación de programas de capacitación dirigidos a la formación docente que proporcionen al profesorado elementos teóricos y prácticos, ubicados históricamente, que le permitan entender su sociedad y brindar a los estudiantes las herramientas adecuadas que orienten su destino en forma racional, crítica y autónoma.

El profesorado universitario dedicado a las tareas de formar a formadores debe considerar como una meta importante el que el alumnado consiga un crecimiento armónico. Una función fundamental debería ser la de motivarles, animarles para contribuir a que desarrollen sus capacidades y proporcionarles herramientas para que guíen su conducta de forma racional, autónoma y responsable, y se hagan personas intelectualmente abiertas, curiosas, reflexivas, críticas y creativas.

La palabra autonomía resumiría esas ideas. Educar para la autonomía es educar para la razón a partir de la reflexión. La autonomía no es solo física o motriz, sino también intelectual, afectiva y moral. Y unido al objetivo de conseguir la autonomía personal se encuentra también la atención a los valores afectivos y sociales.

En este campo nos planteamos comprobar si el profesorado universitario que forma a los futuros maestros de Educación Física de Educación Primaria, tiene en cuenta en sus programaciones los valores, las actitudes y las normas, así como conocer la importancia que a los diferentes ámbitos del contenido le otorgan.

De las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, hemos establecido para este campo, las siguientes categorías y subcategorías para su posterior análisis y discusión.

CAMPO 3	LA PROGRAMACION DE ACTITUDES, VALORES Y NORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO		CÓDIGO
	3.1.- APARECE EN LAS PROGRAMACIONES (APR)	3.1.1.- En los Documentos oficiales	DOF
		3.1.2.- En las Programaciones Didácticas	PDI
	3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA PROGRAMACIÓN (ICN)	3.2.1.- Mayor importancia a los contenidos conceptuales	ICC
		3.2.2.- Mayor importancia a los contenidos procedimentales	ICP
		3.2.3.- Mayor importancia a los contenidos actitudinales	ICA
		3.2.4.- Igual importancia a los tres ámbitos del contenido	IIC
	3.3.- FORMA DE EVALUAR EL ÁMBITO ACTITUDINAL (EAA)	3.3.1.- Co-evaluación	
		3.3.2.- Evaluación centrada en el ámbito actitudinal	CAA
		3.3.3.- Autoevaluación	AUT
	3.4.- PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES EN LA FORMACIÓN INICIAL (PFI)	3.4.1.- El clima de clase	CLC
		3.4.2.- Proximidad Profesorado-Alumnado (PRX)	
		3.4.3.- Motivación en las clases (MTC)	
		3.4.4.- Participación del alumnado en las clases (PAC)	

Tabla V.4.- Campo 3: La programación de actitudes, valores y normas: presencia, importancia y evaluación de actitudes y valores

El moderador plantea a los componentes del Grupo de Discusión preguntas relacionadas con la programación de sus asignaturas, en relación a si aparece de forma explícita en sus programaciones objetivos, contenidos y criterios de evaluación relativas a actitudes, valores y normas. También les plantea la importancia que le otorgan a los distintos ámbitos del contenido, así como al clima del aula, a la motivación del alumnado universitario y a las posibilidades que se le ofrecen a los mismos de participar en el diseño y toma de decisiones de clase.

3.1.- APARECE EN LAS PROGRAMACIONES (APR)

Los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente *culturalmente organizado*. Así, el crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes (Torres Campos, 2010).

Así pues, la Educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. Recordemos que los instrumentos cognitivos y los procesos psicológicos forman parte de esta experiencia.

Esta forma de entender la Educación está en consonancia con la definición de currículo propuesta por la LOGSE en su art. 4.1, que define al currículo como *"el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo"*. Lo que se pretende al fin y al cabo es, estructurar, de la mejor manera posible, la experiencia culturalmente organizada, para ofrecérsela al educando a fin de que interactúe con ella, promoviendo con ello el crecimiento personal del individuo.

3.1.1.- En los Documentos oficiales (DOF)

En el primer nivel de concreción curricular, conformado por la legislación plasmada en los documentos oficiales y conocidos en el ámbito educativo como el Diseño Curricular, entendiéndolo por el mismo el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. El Diseño Curricular es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo. El profesorado se hace eco, de que en el primer nivel de concreción curricular aplicable a la Educación Primaria, aparecen de forma explícita en los elementos curriculares la enseñanza de actitudes, valores y normas.

- En los programas, efectivamente, ya en los últimos años sí que aparece de manera explícita en los objetivos, en los contenidos. (Profesor 7: 511 a 512) DOF.

- ... el tema actitudinal aparece dentro de los criterios que aparecen dentro de las nuevas guías didácticas, no, que establecemos basándonos en competencias, no, tratamos en cierto modo establecer algunas competencias a título actitudinal, basadas en crear seres, futuros profesores, futuros docentes que tengan ciertas competencias en crear actitudes en sus futuros alumnos... (Profesor 6: 536 a 541) DOF.

- ... en cuanto aparecen los criterios de evaluación en las programaciones, sí que aparece el tema actitudinal... (Profesor 2: 634 a 635) DOF.

3.1.2.- En las Programaciones Didácticas (PDI)

Entendemos por programación didáctica de aula el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor/a realiza con su grupo de alumnos/as. Estos aspectos han de ser recogidos de forma ordenada y secuenciada para las asignaturas de cada curso en la especialidad de Educación Física. Las programaciones deben estar de acuerdo con los documentos oficiales (Diseño Curricular Base) y en consonancia con lo recogido en el Proyecto Curricular de Centro, para ello es necesario planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.

No hay unanimidad en el profesorado del Grupo de Discusión, en relación a si se explicitan en sus programaciones los objetivos, contenidos y criterios de evaluación referidos a actitudes, valores y normas. Así, se expresan opiniones que manifiestan que en sus programaciones sí aparece recogidos estos aspectos en los diferentes elementos curriculares.

- ... sí que recojo tanto aspectos conceptuales, procedimentales como actitudinales. (Profesora 2: 582 a 583) PDI.

- En mi caso sí, hay un apartado para trabajar lo actitudinal en la evaluación y en la programación, pero ha sido el resultado de una evolución, al principio recuerdo que en primaria y en secundaria tal y como habíamos aprendido en el sistema educativo basado casi en la competición y el contenido... (Profesor 3: 602 a 606) PDI.

- ... en mis programaciones de educación física sí tengo en cuenta el apartado actitudinal, donde incluyó los valores y los hábitos, sí respetan a los compañeros, cuidan el material, cuidan las instalaciones, tienen hábitos de higiene, se esfuerza en las tareas, etc. (Profesor 8: 517 a 520) PDI.

3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA PROGRAMACIÓN (ICN)

Camps (2000) señala, que la misión de la educación es transmitir conocimientos integrados en una cultura y en una dimensión ética. Esto lleva a educar en valores, pero no cualesquiera (estéticos, políticos, económicos...) sino éticos, los que forman el carácter y permiten promover un mundo más civilizado. La ética se ha alimentado siempre de la insatisfacción, es decir, de la distancia entre lo que es y lo que debería ser o nos gustaría que fuera, por lo que se puede decir que los valores éticos siempre están en crisis.

3.2.1.- Mayor importancia a los contenidos conceptuales (ICC)

Se expresan opiniones relativas a la diferente importancia que se le da a los distintos ámbitos del contenido, en este caso se presentan opiniones dónde se destaca que al ámbito que se le concede más importancia es al aspecto conceptual.

- ...yo utilizo en este caso, dándole mayor importancia a los aspectos de los contenidos, a los aspectos actitudinales y también a los conceptuales, no, dejando en un segundo plano el tema procedimental, sobre todo porque yo imparto docencia a nivel universitario y el tema procedimental es más experiencial... (Profesor 6: 542 a 546) ICC.

- En mi programación hay poca diferencia, quizás pues eso un poquito más los conceptuales 60 %, y el 40 % restante está incluido el procedimiento como la actitud,... (Profesora 2: 583 a 586) ICC.

- Le doy más importancia a los conceptuales y actitudinales y prácticamente ya nada a los procedimentales, y a nivel de la evaluación empleo la metodología de la autoevaluación y coevaluación. (Profesor 7: 512 a 514) ICC.

3.2.2.- Mayor importancia a los contenidos procedimentales (ICP)

En Educación Física los contenidos procedimentales siempre ocuparon un lugar relevante, por eso nos parece de gran interés que solo una opinión resalte que aún le sigue dando más importancia a los contenidos procedimentales, que a los demás ámbito del contenido, tratándose en el caso que nos ocupa de formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

- la importancia realmente siendo estricto con los números es mucho menor que los procedimentales, de los otros ámbitos... (Profesor 2: 635 a 636) ICP.

3.2.3.- Mayor importancia a los contenidos actitudinales (ICA)

Desde hace varias décadas, el estudio de los valores ha experimentado un creciente interés, debido, en gran medida, a su consideración como principios fundamentales que guían las vidas de los individuos, y también porque la importancia de la educación en valores en nuestra sociedad sigue siendo uno de los retos más importantes en nuestro sistema educativo (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006; Franco y Navas, 2009). En esta línea se expresan diversas opiniones por parte del profesorado universitario.

- ... cada año la parte actitudinal va siendo más importante... (Profesora 2: 583 a 586) ICA.

- ... los aspectos de tipo actitudinal cada vez tomaron más importancia, por supuesto, sin abandonar los de tipo conceptual y tampoco los de tipo procedimental, pero fueron el núcleo hasta el punto de empezar a programar hacer unidades didácticas y programaciones y evaluaciones donde lo importante eran los valores y entorno a los valores pivotaban el resto de contenidos. (Profesor 3: 616 a 621) ICA.

- ... los valores en un porcentaje mayor,... (Profesor 3: 629) ICA.

Coincidimos con la opinión expresada por Beregüí y Garcés de los Fayos (2007), cuando manifiestan que *“El profesorado debe utilizar el deporte como un instrumento que contribuya a fomentar el respeto a los demás o a las reglas, la responsabilidad, la disciplina, cooperación o tolerancia, entre otros muchos valores”*.

3.2.4.- Igual importancia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (IIC)

También se expresa una opinión en la que se resalta que se le da la misma importancia los tres ámbitos del contenido.

- ¿Y a qué le doy más importancia? En realidad no le doy más importancia a lo conceptual, procedimental y actitudinal, le doy importancia a los tres ámbitos. Depende del grupo y el curso (Profesor 8: 520 a 523) IIC.

3.3.- FORMA DE EVALUAR EL ÁMBITO ACTITUDINAL (EAA)

Nos identificamos con la opinión de Torres Guerrero (2000), cuando expresa que a los profesores/as, alumnos/as e investigadores/as les importa el comprobar los niveles de aprendizaje. A los docentes nos interesa esta información para revisar nuestros procedimientos de enseñanza, programar nuestras actividades y adecuar los objetivos programados al proceso que se está realizando. Al alumnado les interesa conocer sus progresos, el poder

compararlo consigo mismo, con otros, con las previsiones realizadas y planificar futuros pasos para incrementar su nivel. A los investigadores/as les interesa medir el aprendizaje para poder valorar la incidencia que tienen sobre él los diferentes factores que se desean someter a experimentación.

Bajo nuestro prisma consideramos, que es fundamental además de trabajar los valores, por supuesto, evaluarlos, puesto que asumir una serie de objetivos sin querer conseguirlos sería una necesidad. Así, Marchant y Pérez Lorca (2006) expresan: *“hoy, no solo se exige que la educación enseñe en valores, sino que también los evalúe”*.

Nos interesa en esta categoría el comprobar cómo el profesorado universitario evalúa los objetivos y contenidos actitudinales que han reflejado en su programación.

3.3.1.- Coevaluación (COE)

En este modelo, el profesorado y alumnado comparten el proceso. Sería un paso intermedio entre la evaluación exclusiva del profesorado y la autoevaluación como final del proceso. Conviene destacar aquí las investigaciones realizadas en este apartado por Morcillo, Villalobos y Jiménez Armiñana (1997)

Se trata de un modelo muy extendido en los centros de Formación del profesorado de Educación Primaria, como podemos apreciar en las siguientes opiniones.

- ... y a nivel de la evaluación empleo la metodología de la coevaluación. (Profesor 7: 514 a 515) COE.

- Hay una evaluación por mi parte de los contenidos en sus tres aspectos, y ellos realizan una evaluación de lo que yo les evalúo, que en la mayoría de los casos están de acuerdo. En los que no coinciden se habla con ellos y se les dice que aspectos deben mejorar, o ellos me argumentan en que aspectos están por encima de lo que yo les he evaluado y por qué. (Profesor 8: 530 a 534) COE.

- ¿Cómo evalúo? Hay una evaluación por parte del alumno y una evaluación por parte del profesor, tratamos que sea consensuada y evaluada por parte de cada uno de sus compañeros que participan con él en el grupo,... (Profesor 6: 555 a 558) COE.

- Se evaluaba uno de los valores, los que de forma consensuada habíamos determinado, por ejemplo, responsabilidad y respeto y en torno a eso se organizaban las unidades didácticas y las sesiones, y asegurándonos la actitud, los contenidos de tipo actitudinal nos asegurábamos de forma indirecta los de tipo procedimental y conceptual,... (Profesor 3: 621 a 625) COE.

3.3.2.- Evaluación centrada en el ámbito actitudinal (CAA)

Si consideramos que el objetivo más importante de la de la Educación Física en edad escolar, es su colaboración en conseguir una Educación Integral del alumnado, habrá que comprobar en qué medida se van alcanzando los objetivos generales y los objetivos específicos propuestos, para poder reconducir cuantas veces se precise el proceso educativo, en el que alumnos y profesores nos encontramos inmersos. Aplicado al ámbito universitario que nos ocupa, aparecen bastantes opiniones en las que el profesorado hace mención explícita a la importancia que tienen los valores y las actitudes y las posibilidades y necesidades de evaluarlos en la formación inicial del profesorado.

- ... sí que evalúo a mis alumnos en cuanto a sus valores y actitudes éticas. Le doy bastante importancia a ese aspecto actitudinal, y siempre al inicio de cada uno de los cursos, se establecen dentro de la unidad didáctica o del programa, cual va a ser el porcentaje, los criterios muy bien establecidos de cada uno de estos tres aspectos que aparecen en el ítem. (Profesor 6: 550 a 555) CAA.

- ... la verdad es que evalúo yo, la forma de hacerla..., lo de las actitudinales, lo que hago es que me llevo, pues sigo llevándome a clase las fichas en papel y hago un sistema de valoración de 0 a 2 y cada sesión intento evaluar a todos y poner una nota de 0, 1 y 2, esa nota después supone dos puntos directamente sobre la nota... (Profesora 5: 570 a 574) CAA.

- ¿Cómo los evalúo? Ellos desde principio de curso conocen los valores, actitudes y hábitos que voy a tener en cuenta a la hora de la evaluación. Y en cada una de las unidades didácticas saben los contenidos conceptuales y procedimentales que se pretenden. Hay una evaluación por mi parte de los contenidos en sus tres aspectos,... (Profesor 8: 526 a 530) CAA.

- ... tuve que cambiar todo mi organigrama de evaluación y centrarme en el tema actitudinal, fue lo que me despertó de alguna manera esta... necesidad de trabajar en esa línea. (Profesor 3: 613 a 615) CAA.

3.3.3.- Autoevaluación (AUT)

Cuando el alumnado participa de manera responsable en su proceso educativo, debe tener misiones de autoevaluación. Este modelo se hace patente en niveles de enseñanza, donde el alumnado participa en un sistema de enseñanza que trata de personalizar al alumnado, siendo responsables de su proceso enseñanza-aprendizaje.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325) AUT.

No quiere decir que la autoevaluación sea la única forma de evaluar, ni la más moderna, pero sí podemos decir que en una formación de formadores, es imprescindible que el alumnado haya conseguido hábitos de autoeducación y por tanto de autoevaluación, para poder continuar de forma sistemática su propio proceso de Educación Permanente (Torres Guerrero, 1996).

3.4.- PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES EN LA FORMACIÓN INICIAL (PFI)

3.4.1.- El clima de clase (CLC)

Podemos considerar el clima del aula como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el profesorado y el alumnado y que definen un modelo de relación humana en la misma; es resultado de un estilo de vida, de unas relaciones e interacciones creadas, de unos comportamientos, que configuran los propios miembros del aula. Abordar el tema es tarea compleja, pues se ramifica y viene determinado por un amplio entramado de variables y elementos de todo tipo, que hay que tener muy en cuenta a la hora de su análisis; a saber: ambientales, de índole personal, organizativos, de valoración,... (Soto, 2011).

Así, el clima de clase queda condicionado por el tipo de actividades teóricas y prácticas que se realizan en el aula, por las condiciones físicas y ambientales de la misma, por la personalidad e iniciativas del profesorado, por la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, por el espíritu subyacente en todo el profesorado del Centro y la orientación que la propia dirección del centro y órganos de representación y organización (Departamentos, áreas...) le proporcionan.

De manera muy mayoritaria el profesorado participante en el Grupo de Discusión manifiesta que el clima de sus clases es bueno, con mucha relación entre el alumnado y con ganas de participar.

- ... tengo que decir que en los últimos 15 o 20 años el clima de la clase para mí es excepcional, en las clases de aquí, yo procedía del campo de la secundaria que también eran buenas, también era bueno el clima pero la verdad que aquí es otra cosa... (Profesor 7: 1343 a 1346) CLC.

- ... hasta este año, realmente el clima siempre ha sido muy bueno... (Profesora 2: 1362 a 1363) CLC.

- Solamente decir que para mí el clima de clase es excepcional,... (Profesor 4: 1417) CLC.

- ... yo pretendo que el clima sea bueno de clase, los alumnos tienen la libertad, yo no paso lista en clase, los alumnos pueden entrar y salir cuando quieran, pretendo que estén atentos, que escuchen a los compañeros, que propongan adaptaciones nuevas... (Profesor 4: 1427 a 1430) CLS.

- ... en 20 años que llevo aquí no he tenido ningún problema digno de resaltar, ni de respeto ni de otro tipo de situación, con lo cual creo que el clima no lo propicia la propia asignatura, yo aquí he dado casi de todo, sino también el tratamiento que se realiza de la misma. (Profesor 7: 1348 A 1351) CLS.

Asumimos los estudios realizados, entre otros, por Emmons, Comer y Haynes, 1996; Conley y Muncey. 1999; González Galán, 2004 y Trianes y cols., 2006 citados por Pérez Carbonell, Ramos y López González (2009), en los que se considera el constructo Clima dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo y, por lo tanto, está exento de cierta subjetividad. Y planteamos el Clima Social Aula como *la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.*

3.4.2.- Proximidad Profesorado-Alumnado (PRX)

Una de las razones que el profesorado aduce para que el clima del aula sea bueno, es la proximidad del profesorado de Educación Física universitario con el alumnado.

- ... tratar que la distancia profesor-alumno sea mínima, pero estableciendo esos límites... (Profesor 7: 1356 a 1357) PRX.

3.4.3.- Motivación en las clases (MTC)

Para autores como Pintrich y Schunk (2006) *“la motivación es el proceso cognitivo que destaca el papel de los pensamientos de los sujetos, sus creencias y emociones como elementos diferenciales de la misma y que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene; por lo tanto, la motivación es más un proceso que un producto”*

Son muchas las conclusiones que se van generando a partir de las diversas investigaciones sobre los componentes motivacionales y emocionales en la práctica de juegos y deportes, algunas de ellas con gran cantidad de evidencia empírica acumulada. Posadas (2009), señala que el alumnado con niveles de motivación elevados se manifiesta más en los contenidos de juegos y deportes, que en otros que pudieran plantearse. El profesorado considera

que en sus clases los niveles de motivación en los contenidos de juegos y deportes son muy altos.

- ... con respecto a la motivación de los alumnos, mayoritariamente, por lo menos en las asignaturas que yo imparto están motivados,... (Profesor 7: 1346 a 1348) MTC.

- ... todo lo que empiezan a ser actividades deportivas,..., les motiva, participan mucho... (Profesora 2: 1382 a 1384) MTC.

- Este tipo de contenidos incrementa el nivel de motivación. (Profesor 7: 1387 a 1388) MTC.

-... la motivación es buenísima, les encanta, aparte que bueno es una asignatura que... esta siempre con el máximo de matrículas, gente que se quiere meter y a partir de ahí la motivación es muy buena a los contenidos. (Profesora 5: 1435 a 1438) MTC.

- ... he disfrutado de gran motivación del alumnado en las diferentes asignaturas que he ido impartiendo... (Profesor 6: 1470 a 1471) MTC.

- ... yo creo que el clima universitario, a nivel de la clase, en la práctica sobre todo de este tipo de asignaturas para mí es ha sido excepcional. (Profesor 7: 1358 a 1360) MTC.

Un alumnado competente con confianza en sus capacidades, percibe posibilidades de éxito al analizar la dificultad de la tarea, ello le lleva a tener éxito con mayor facilidad, a obtener una mejora en su capacidad de resolver situaciones similares en un futuro y a reforzar su compromiso motor. Un sujeto desconfiado y temeroso de sus posibilidades sobredimensiona la dificultad de la tarea, lo que le lleva a tener más probabilidades de fracaso al afrontarla. El ciclo se cierra generando inhibición y apatía, es lo que se llama la incompetencia motriz aprendida (Trigo Aza, 1999).

También se manifiestan opiniones, en las que se alude a que el alumnado que se ha integrado al grado de Educación Primaria no está tan mitrado como el alumnado de Educación Física que cursa la especialidad.

- ... con una motivación muy buena excepto este año. Este año la motivación es mucho menor cuesta más que se muevan... (Profesora 2: 1364 a 1366) MTC.

- ¿Qué es lo que está pasando con las inquietudes? Si es un poco el que no ven una salida profesional, y lo están viendo como un paso hacia otro tipo de estudios, si realmente el tema de los valores está empezando a ser más importante,... (Profesora 2: 1371 a 1374) MTC.

- ... yo quiero creer, que es un poco el tema de salidas profesionales, que hace que la motivación sea a más largo plazo, este año están en su primer año de carrera... (Profesora 2: 1374 a 1376) MTC.

La crisis en el mercado laboral para jóvenes aparece en estas últimas opiniones, en las que achaca a las dificultades para encontrar trabajo la posible falta de motivación del alumnado que cursa el grado de Educación Primaria.

3.4.4.- Participación del alumnado en las clases (PAC)

No sólo hacer por hacer, sino hacer y reflexionar sobre lo realizado. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, que es la reflexión que se realiza de forma individual o colaborativa sobre la intervención llevada a cabo sobre la reflexión en la acción (Fajardo del Castillo, 2002). El profesorado participante en el grupo de Discusión manifiesta que una de las líneas de actuación de sus Programa de Intervención es la participación del alumnado y su implicación en las tareas de la clase, bien en prácticas simuladas, en prácticas reales, asumiendo diferentes roles de profesor, alumno, observador...

- ... siempre ha sido con una participación de los alumnos importante,...
(Profesora 2: 1363 a 1364) PAC.

- ... los alumnos participan hay una gran afluencia de estudiantes, (Profesor 4: 1418) PAC.

- Siempre hay que partir de los intereses que ellos tienen, eso es también fundamental. (Profesora 5: 1439 a 1440) PAC.

Estamos de acuerdo con la opinión expresada por Zabala (2002), cuando señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos de participación que resultan de la interacción maestro/a-alumnos/as y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica del profesorado y del alumnado en formación, ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

En esta misma línea de ideas Coll y Solé (2002), señalan que la participación en la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos/as gracias a la ayuda del profesor/a*.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

Los valores son toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.

R. MARÍN SÁNCHEZ, 1988

Muchas veces, el movimiento pasa los límites de lo individual para dar lugar, a través de y por él, del grupo. Es de esta interacción de dónde surge el pacto por el que se marcan los límites de las actividades, representando las reglas una zona de acción lo suficientemente amplia como para permitir la respuesta individual, la decisión y el intercambio con los demás. García Monge (1992) considera que cada participante elige libremente su implicación o no en la actividad y, una vez dentro, opta por una u otra actuación. Con estas características como referencia, podríamos dar una primera definición de actividades físicas organizadas, que se caracterizaría por ser *"una actividad física grupal que se desarrolla dentro de unos límites o reglas que dejan lugar a la respuesta y elección individuales dentro de dicha actividad"*.

En este sentido, el Decreto de Enseñanzas de Andalucía para la Educación Primaria (105/92), en el Anexo correspondiente a Educación Física, reconoce en el juego y en el deporte un alto valor educativo: *"El juego y el deporte, son las formas más comunes de entender la educación física en nuestra sociedad. Por ello debe aprovecharse como elemento motivador potenciando actitudes y valores positivos."*

El juego es el mejor medio para globalizar e interrelacionar los contenidos de Educación Física; por tanto, el juego debe ser un componente importante dentro del diseño de actividades físicas. El juego es un medio de aprendizaje y socialización, dónde las conductas de habilidades motoras, aparecen interrelacionadas con las cognitivas y las afectivas (Torres Guerrero y cols. 1994).

El juego es además, el más importante medio educativo, que tenemos los docentes para tratar de alcanzar los objetivos previstos; pero es en nuestra materia, dónde el juego alcanza su máxima expresión, al emplearlo en toda su

magnitud y posibles manifestaciones. El juego como actividad global ayuda, al desarrollo de todas las facetas y ámbitos de la personalidad y conducta del individuo, señalan Torres Guerrero y cols. (1994):

- Cognitivo: facilita la observación, análisis, interpretación y resolución de problemas de juego, etc.
- Motriz: desarrollo y mejora de las capacidades perceptivo-motrices, las capacidades físico-deportivas, etc.
- Afectivo: afirmación de la personalidad, equilibrio emocional, descubrimiento de las propias posibilidades y limitaciones (autovaloración), etc.
- Social: facilita el proceso de socialización: descubrimiento y respeto de los otros, las reglas, etc. (aprendizaje social).

Seirul-lo (1992) defiende que *“el deporte entraña grandes valores educativos, es algo mayoritariamente aceptado, y a primera vista parece tan evidente que el trabajo de demostrarlo no justificaría la menor pérdida de tiempo”*. Pero lo evidente es a veces un telón tras el que se esconden verdades poco claras. Es la pedagogía, que no es una ciencia exacta, y más concretamente la teoría de la educación, quienes deben esclarecer si estas evidencias lo son ciertamente. Porque, ¿qué es lo realmente educativo, el propio deporte o las condiciones en las que se realiza?

Para nosotros lo educativo es lo conformador de la personalidad del alumno. Lo referimos siempre a la optimización en la configuración cognitiva del alumno, en línea con las teorías de la Escuela Nueva.

En este campo vamos a analizar cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del núcleo de juegos y deportes y su incidencia en la adquisición y transmisión de valores, desde la perspectiva del profesorado universitario que interviene en la formación inicial del profesorado de Educación Física en Educación Primaria.

Del análisis de los discursos formulados en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 4	ENSEÑANZA Y CONTENIDOS DESTACADOS EN ACTITUDES Y VALORES EN LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS QUE SE ENSEÑA AL ALUMNADO DE MAGISTERIO (JDE)	4.1.1.- Juego y deporte como procedimiento	JDP
		4.1.2.- Juego y deporte como contenido	JDC
	4.2.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS DENTRO DE JUEGOS Y DEPORTES QUE FAVORECEN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES (CJD)	4.2.1.- Tipología de los Juegos más utilizados	JUE
		4.2.2.- Tipología de los Deportes más utilizados	DEP

Tabla V.5.- Campo 4: Enseñanza y contenidos destacados en actitudes y valores en los juegos y actividades deportivas

El moderador formula al Grupo de Discusión las siguientes preguntas:
“¿Qué tipología de juegos y deportes solemos enseñar al alumnado de magisterio para su posterior transmisión a 5º y 6º de Educación Primaria? ¿Consideráis que hay algún tipo especial de juegos y deportes que tienen mayor incidencia en la posible transmisión de actitudes y valores?”.

4.1.- JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS QUE SE ENSEÑA AL ALUMNADO DE MAGISTERIO (JDE)

Los juegos y los deportes en general, proporcionan el marco para la exploración de los comportamientos de cooperación, oposición, comunicación y contracomunicación motriz, imprescindible al desarrollo de la inteligencia táctica y estratégica o capacidad de anticipar y resolver situaciones; y es imprescindible para el adecuado desarrollo integral del niño; existen razones de orden fisiológico, psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico que así lo sustentan. Bottai (2007) considera que este tipo de actividades *“facilitan los aprendizajes significativos por sus grandes aportes didáctico-pedagógicos. Aportando, además, las relaciones entre iguales, que permiten canalizar el diálogo, acordar, elaborar, adaptar y/o modificar reglas, es decir, asegura la evolución social del grupo en todas sus vertientes y en la progresiva socialización, el juego representa un valor cultural, constitutivo de lo que bien suele llamarse la sociedad infantil”.*

Desde la perspectiva de la socialización, el deporte puede materializarse en diversas situaciones sociales entre las que se encuentra la escuela. Existe un amplio acuerdo en reconocer el elevado potencial socializador del deporte.

4.1.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)

Por los grandes beneficios que confiere el juego y el deporte como medio educativo a nivel escolar, se hace prácticamente imprescindible contar con estos contenidos para la consecución de los objetivos de Educación Primaria. El juego más que el deporte tendrá incidencia en todos los ciclos, aunque se enfoque de forma diferente en cada uno de ellos, en función de las edades de los alumnos y alumnas y de las características del grupo de clase. El entender el juego y el deporte como procedimiento (estrategia metodológica), a la hora de la consecución de otros objetivos, nos hace reflexionar sobre una metodología lúdica y recreativa: "*Aprender jugando*" (González, Rivera y Torres, 1996). El profesorado universitario utiliza el juego y el deporte como procedimiento metodológico, para tratar de que el alumnado de magisterio interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.

- ... como procedimiento fundamentalmente utilizo mucho todos los tipos de juegos perceptivos, coordinativos y psicomotrices;... (Profesor 7: 665 a 667) JDP.

- ... utilizo más bien el juego como medio, como procedimiento metodológico... (Profesor 6: 696 a 697) JDP.

- ... si pienso que hay algún contenido más específico, al que le doy más importancia, al... desarrollo de valores, yo me quedaría el juego como medio en el que vehiculizar un poco ese trabajo de creación de actitudes y de valores;... (Profesor 6: 720 a 723) JDP.

- El juego como una herramienta de trabajo para la enseñanza de los distintos contenidos;... (Profesora 2: 730 a 731) JDP.

4.1.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)

El amplio espectro del "*Juego y el deporte como contenido*" abarcaría desde los juegos y deportes tradicionales y convencionales, en sus diferentes modalidades individuales o colectivas, así como el tratamiento del juego y el deporte como vías de creatividad para el diseño de nuevas actividades.

- ... y como contenidos muy vinculados a los juegos tradicionales a los nuevos juegos, a los juegos alternativos, y también a todo lo que supone el deporte adaptado, el deporte reducido y sus posibilidades de transmisión. (Profesor 7: 667 a 670) JDC.

4.2.- CONTENIDOS ESPECÍFICOS DENTRO DE JUEGOS Y DEPORTES QUE FAVORECEN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES. (CJD)

4.2.1.- Tipología de los Juegos más utilizados (JUE)

➤ Juego Cooperativo (JCO)

La filosofía es clara, jugar con otros y no contra otros, cuando así se realiza todo el mundo se divierte más. Se trata de superar desafíos, no superar a otros, y ser liberados por la verdadera estructura del juego, para gozar con la propia experiencia. Ningún jugador tiene que mantener su estima a costa del otro.

El aprendizaje de la cooperación también puede mejorar la capacidad de los alumnos y alumnas, para crear y animarle a ello permitiéndole hacerlo en una atmósfera relajada. Orlick (1991), indica cuatro componentes esenciales que garantizan el éxito y el uso correcto de los juegos cooperativos: *la cooperación entre los participantes, la aceptación, la participación y la diversión*. Se trata de una corriente muy utilizada por el profesorado universitario.

- ... si pienso que hay alguna tipología de los juegos que evidentemente tiene mayor incidencia y repercusión, pues considero que sí el juego cooperativo por la propia dinámica de su realización sí que tiene mayor influencia en cuanto a valores tales como la solidaridad, el propio compañerismo, amistad, etc. (Profesor 7: 671 a 675) JCO.

- ... el juego cooperativo evidentemente ahora mismo quizás sea uno de los juegos que más todos tenemos en mente, como juegos que realmente están diseñados, trabajados para poder trabajar valores. (Profesora 2: 755 a 758) JCO.

- ... el juego competitivo que siempre ha sido la oveja negra del trabajo de los valores..., digamos el juego que menos sirve para trabajar los valores, hoy también empiezo a ver que también ofrece un campo importante para transmitirlo y es ahí donde el especialista en el caso de educación física tiene que afinar sus estrategias, sus recursos para sacar partido en el ámbito de los valores de ese mismo juego, porque esa es la realidad, existe no solamente el ámbito del deporte en la competición sino en la misma vida, entonces la educación no puede estar al margen de la vida,... (Profesor 3: 767 a 776) JCO.

➤ New Games (NWG)

El ocio blando (Haag, 1994), busca fomentar la práctica lúdica para todos los alumnos/as que decidan disfrutar de ella, como fuente de satisfacción y bienestar. Lo más importante de esta corriente, es la posibilidad que les brinda al profesor y a los alumnos de crear sus propios juegos. Por su especial

importancia y aplicación en el ámbito educativo, en próximos apartados tendrán un tratamiento específico este tipo de manifestaciones lúdicas, en definitiva serán los Juegos del siglo XXI.

- ... los nuevos juegos, los new games entendidos como un elemento transversal tanto a nivel de educación ambiental, de educación para la salud o educación para la igualdad, que utilizamos mucho con distinta terminología, las tres d o las tres r, reciclar, reutilizar, reducir, o las tres d, la diversión, el desarrollo y el descanso. (Profesor 7: 676 a 680) NWG.

➤ **Juegos Colectivos de Cooperación-competición (JUC)**

Este tipo de juegos realizados en grupo, responden al principio de la socialización y están estimulados por la cooperación y la competencia. Son un juego de conjunto, en el que los intereses personales han de plegarse a los intereses del grupo. Por ello, entendemos que en nuestra referencia a las actividades colectivas, lo haremos considerándolos como el resultado de un proceso de interacción, en el que intervienen factores diversos, y cuya acción no se da como suma de acciones individuales, sino como producto de una cooperación, realizada ante una oposición siempre cambiante y no repetitiva.

- ... yo utilizo más todo lo que son juegos colectivos,..., siempre basado en lo que puedan ser metodologías más abiertas, más creativas,... (Profesor 6: 696 a 698) JUC.

- Respecto a los juegos, los juegos que yo pienso que se puede dar una mayor amplitud de valores son los juegos de cooperación-oposición, aunque son igualmente buenos los juegos de cooperación, aunque desde mi punto de vista se trabajan menos valores. En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad, cooperación, respecto a los compañeros y adversarios, compañerismo. Pienso que esos son los que más amplitud de valores trabajan. (Profesor 8: 955 a 962) JUC.

➤ **Juegos de Rol (JRL)**

Se expresan opiniones sobre la utilización en las clases de Educación Física de los juegos de rol. Estos juegos tal como indica su nombre, dos o más jugadores desempeñan un determinado rol, papel o personalidad. Es un tipo de juego interpretativo-narrativo en el que los jugadores asumen el "rol" de personajes imaginarios a lo largo de una historia o trama en la que interpretan sus diálogos y describen sus acciones. No hay un guión a seguir, ya que el desarrollo de la historia queda por completo sujeto a las decisiones de los jugadores. Por esta razón, la imaginación, la narración oral, la originalidad y el ingenio son primordiales para el adecuado desarrollo de esta forma dramatizada.

- ... intento usar juegos de rol o juegos con moraleja,... les doy situaciones donde ellos tienen que resolver problemas... (Profesor 1: 859 a 862) JRL.

- ... la clave fundamental en contenidos, es hacer juegos de rol donde ellos tengan la oportunidad de motivar a sus alumnos con una actividad, que asuman roles, surjan problemas y vean como ellos los van resolviendo,... (Profesor 1: 877 a 880) JRL.

➤ **Juegos populares y tradicionales (JPT)**

Entendemos el concepto de Juego Tradicional como aquel juego que ha sido transmitido de generación en generación, bien por medios verbales, escritos o por otras fuentes documentales. El juego por consiguiente, puede ser creado, adaptado o asumido por una cultura.

- Llevo dos años dando juegos populares y tradicionales y creo que también es una forma de educar en valores, por los cambios que se están produciendo, los juegos que hemos dejado de utilizar y han formado parte de nuestra cultura y por lo que seguimos utilizando, porque realmente implican una formación;... (Profesora 2: 750 a 754) JPT.

➤ **Cualquier tipo de juego (CTJ)**

Las posibilidades educativas del juego son tan grandes, que cualquier tipo de juego aplicado de forma correcta, favorece aspectos educativos, así es entendido por el profesor 3.

- ... cualquier tipo de juego ofrece un campo suficiente para trabajar los valores con independencia del tipo de juego que sea, (Profesor 3: 765 a 767) CTG.

4.2.2.- Tipología de los Deportes más utilizados (DEP)

Tradicionalmente se han trabajado los deportes en las clases de Educación Física, pero en general han sido un número muy reducidos de ellos, principalmente deportes colectivos denominados convencionales: fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol. Sería necesario que nuestros alumnos y alumnas tuviesen la oportunidad de conocer y practicar otros deportes de adversario e individuales, que quizá tuviesen mayor funcionalidad futura para ellos.

Otra cuestión de índole general que debemos plantearnos al utilizar el deporte como un contenido específico en el área de Educación Física es, adaptarnos a las peculiaridades del entorno físico y social dónde se desarrollan. Ir a veces en contra de los intereses del entorno social, puede producir desajustes en la motivación de nuestro alumnado.

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión manifiesta que utiliza diferentes tipos de deportes en sus clases de formación inicial.

➤ **Deporte Competitivo (DCT)**

La actividad deportiva genera múltiples posibilidades de acción en las que se plantean situaciones de aprendizaje, se elaboran estrategias y se exige la toma de decisiones en función de múltiples opciones, favoreciendo con ello la posibilidad de elección y en consecuencia la libertad de acción.

Las reticencias o el rechazo a incluir a las actividades o prácticas deportivas en el ámbito escolar por parte de ciertos sectores del profesorado, es algo, que en el momento actual aparece como una corriente dentro de los profesionales de la Educación Física. Apareciendo quienes tratan de la exclusión total del deporte de competición como contenido a enseñar en la escuela, junto a otras corrientes que abogan por un camino intermedio entre la inclusión total o su exclusión del curriculum escolar. El profesorado de nuestro Grupo de Discusión se muestra partidario de incluir los deportes en su vertiente competitiva, siempre y cuando se den las consideraciones necesarias para que esta forma de conducir la actividad utilice de forma adecuada sus posibilidades para transmitir valores tales como la superación, el conocimiento de posibilidades y limitaciones, la aceptación personal, ...

- ... hemos ido desde una época que estábamos que el deporte era lo principal la competición y eso era normalísimo y nos hemos ido al deporte cooperativo... un buen banco de pruebas para preparar a la gente para la vida,... (Profesor 1: 851 a 855) DCT.

- Y estoy de acuerdo con ella en el sentido de que el deporte competitivo tiene mucho que dar. (Profesor 1: 880 a 881) DCT.

- ... cuando realmente surgen los problemas es cuando yo realmente puedo trabajarlos, lo cual yo creo que el deporte competitivo está muy bien, ahí yo lo que planteo siempre es como queremos ganar,... (Profesor 1: 1011 a 1015) DCT.

En la etapa de Educación Primaria debe favorecerse el desarrollo partiendo de las habilidades básicas hacia las específicas, necesarias para una práctica deportiva adaptada, al final de la etapa. El último tramo de ésta y el comienzo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria constituyen un período de transición en el que el dominio de las capacidades motrices y la práctica deportiva adaptada deben perseguir la mejora de habilidades y actitudes.

- ... deportes colectivos,..., siempre que quitas competitividad los valores surgen, pero es que tenemos que educar en la competitividad,... (Profesora 5: 789 a 791) DCT.

- ... en cuanto... a las actividades deportivas el último... es el fútbol-sala, ¿por qué? Porque nos sirve para darnos cuenta de todo el trabajo que estábamos haciendo,... nos sirve otra vez para volver a reestructurar todo lo que son los valores,... (Profesora 5: 836 a 843) DCT.

Estamos convencidos de que el deporte como actividad física, individual o grupal, compitiendo contra sí mismo o con eventuales adversarios, sometidos a una reglamentación comúnmente aceptada para su desarrollo, se convierte en un poderoso medio educativo para el individuo en su etapa de formación. Crea y fortalece hábitos de respeto a los demás, y el respeto a sí mismo; aceptar las derrotas con sencillez; aceptar la victoria con generosidad; practicar el juego limpio.

En el prólogo de Cagigal (1978) a la Edición Española del libro "*Deporte desde la Infancia*" de la profesora Liselot Diem, ya decía que "*la educación deportiva, hoy en día, no es sólo la mera adaptación técnica a la práctica de un deporte concreto, y va más allá de una adaptación física general al ejercicio deportivo, el término de educación deportiva apunta a un tipo de adaptación general del organismo y de la persona al ejercicio corporal, a un enriquecimiento de la persona total por el movimiento. Pretende probar que el movimiento y el ejercicio físico son dos providencias fundamentales en la construcción de una persona desde sus primeros cimientos infantiles*".

➤ **Deporte Cooperativo (DCO)**

El enfoque cooperativo para las actividades de Educación Física es muy estimulante a la hora de mejorar las relaciones de convivencia y favorece un mayor crecimiento en el desarrollo de la propia personalidad.

- ... hemos ido desde una época que estábamos que el deporte era lo principal la competición y eso era normalísimo y nos hemos ido al deporte cooperativo... un buen banco de pruebas para preparar a la gente para la vida,... (Profesor 1: 851 a 855) DCO.

Nos parece muy acertada la opinión expresada por Weinstein y Goodman (1993) cuando señalan las ventajas demostradas de las prácticas cooperativas, entre ellas que permiten a los participantes interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua que sustituye al habitual diálogo de desprecio y comentarios negativos al que estamos acostumbrados. Posteriormente, esta habilidad de expresar sentimientos positivos se extiende a otros contextos de la vida y repercute en uno mismo y en quienes le rodean.

Las investigaciones de Collado (2005), Marín (2007) y García Pérez (2011) han demostrado la incidencia de las actividades cooperativas en la consecución de valores y actitudes por parte del alumnado.

➤ **Deporte Recreativo (DMC)**

Los deportes recreativos son una clase de actividades en las cuales, más que en ninguna otra, la contención rutinaria de las emociones puede hasta cierto punto relajarse públicamente y con el beneplácito social. En ellas puede el individuo hallar la oportunidad de sentir emociones placenteras de mediana fuerza sin peligro para él y sin peligro ni compromiso constante para los otros. En las actividades recreativas, el respeto por uno mismo y, sobre todo, por la propia satisfacción emocional, en forma más o menos pública y al mismo tiempo aprobada socialmente, puede tener prioridad sobre las demás consideraciones (Elías y Dunning, 1992).

- Yo trabajo mejor los valores con los deportes menos convencionales, con los deportes alternativos, los que se utilizan materiales de desecho, que los hacen ellos, los fabrican ellos, estos son muy buenos para trabajar los valores. (Profesor 8: 952 a 955) DCM.

Este tipo de actividades deportivas está teniendo en los últimos años mucho auge en los centros de formación del profesorado, tratando de transmitir la filosofía de que las personas obtengan experiencias positivas en el desarrollo de las actividades físicas, dónde se posibilite la libre elección y práctica, y se creen programas, recursos, espacios, infraestructuras idóneas para que todos puedan tener cabida en la práctica de actividades formativas, saludables e integradoras, donde la igualdad de oportunidades pueda ser real.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

Cuando vivimos con respeto hacia los demás, nos volvemos más tolerantes, pacientes, comprensivos, cumplidores y responsables de nuestra participación en el mundo, y cuando nos volvemos respetuosos de nosotros mismos, establecemos límites con seguridad, nos valoramos más y confiamos en nuestra capacidad.
ELIEZER CARO, 2007.

Woods (1996) distingue entre conocimientos, suposiciones y creencias. Los conocimientos se refieren a *saberes* convencionales, las suposiciones a la aceptación temporal de un hecho que aceptamos como verdadero, mientras que las creencias son proposiciones que no se pueden demostrar y por tanto son motivo de discrepancia. De menor a mayor certeza estarían: creencias – suposiciones – conocimientos. Woods (1996) advierte que existen ciertas zonas donde se solapan unos conceptos con otros. Por ello, adopta el término BAK (beliefs, assumptions, knowledge).

El conocimiento de los profesores ha sido definido por Calderhead (1996) en términos de: *“Las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas del profesorado”*.

Hay que tener en cuenta que toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, la construcción de su enseñanza y su aprendizaje (Cochran-Smith y Lytle, 1990; Porlán y Rivero, 1998; Abell, 2007; Torres Campos, 2008; Soto, 2011).

Torres Guerrero (1993) al referirse al pensamiento de los profesores, lo consideraba como la *“Capacidad de formar y estructurar ideas, de razonar y de imaginar. Con este término se indica la totalidad de la actividad mental orientada hacia la interpretación de los estímulos (exteriores-interiores), con la consiguiente atribución de significados (juicios)”*.

La diferencia entre imaginar y pensar deriva del hecho de que en el primer caso operamos con imágenes y en el segundo lo hacemos con conceptos (el concepto es un contenido de la conciencia, fruto de abstracción y generalización) Torres Campo (2008).

Para Shavelson y Stern (1981), los profesores/as no sólo actúan, sino que deciden cómo y cuándo actuar, y necesitan guiarse por su pensamiento para decidir cuál es la conducta apropiada en cada momento. Este modelo considera al profesor como un profesional que piensa y toma decisiones en las situaciones de enseñanza.

Este paradigma se centra en la toma de decisiones y pensamientos del profesorado, entendiendo que los pensamientos del profesor/a guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987).

Autores como Calderhead (1988), Leinhardt (1990) o Torres Campos (2008), han planteado que el profesorado cuenta con un cierto tipo de conocimiento práctico acerca de la enseñanza al que han denominado “*artesanal*”. Este conocimiento, tiene su origen básicamente en la experiencia personal y en el contacto con profesores expertos (Mercado, 1991). Putnam y Borko (2000), plantean que el conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento que el profesorado tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices.

Los componentes básicos del conocimiento base para la enseñanza y esenciales para su buena formación, según Moral Santatella (1998) son: conocimiento declarativo y procedimental, conocimiento práctico, conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento situacional y contextual, conocimiento metacognitivo de control personal. Pero es cierto, que parte del profesorado no ha sido formado en el conocimiento de estrategias y herramientas que posibiliten la transmisión de valores y actitudes éticas a su alumnado.

Por otra parte, Villoro (1982) utiliza el término creencia como “*un concepto epistémico*” que define como, “*un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos*”. Distingue dos tipos de creencias: las “*creencias básicas*” que conforman el trasfondo y el supuesto de nuestro

entendimiento del mundo y las creencias de las que damos razones y que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo.

La noción de *creencia* nos interesa porque el profesorado interpreta la enseñanza de su área, en nuestro caso la Educación Física, bajo el prisma de sus creencias, pensamientos y conocimientos sobre la materia. Linde (1980) caracteriza un sistema de creencias como “*un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura*”. El sistema de creencias no se refiere sólo a la forma en que las cosas son sino también a la forma en que deberían ser, es decir, lleva consigo un sistema de valores, que el profesorado en sus clases de forma explícita o a través de su currículo oculto transmite a su alumnado.

La diferencia entre imaginar y pensar deriva del hecho de que en el primer caso operamos con imágenes y en el segundo lo hacemos con conceptos (el concepto es un contenido de la conciencia, fruto de abstracción y generalización) Torres Campos (2008).

Durante mucho tiempo la educación en valores ha necesitado de profesores convencidos que educar es ir mucho más allá de los conocimientos. Pero, estamos convencidos de que existen muchos profesores y profesoras que están dispuestos a utilizar todo su conocimiento y sus habilidades pedagógicas con el objetivo de educar de forma integral, y no se limitan a ser simplemente transmisores de conocimientos instrumentales.

En este campo nos interesa conocer los pensamientos, conocimientos y creencias del profesorado participante en el Grupo de Discusión sobre los valores y actitudes éticas que trata de transmitir en sus clases universitarias y las posibilidades que se abren de que los futuros docentes adquieran las capacidades suficientes para poder transmitir a su vez esos valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria.

Del análisis de los discursos formulados por el profesorado en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 5	PENSAMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LAS ACTITUDES Y VALORES A TRANSMITIR AL ALUMNADO A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES INDIVIDUALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VIN)	5.1.1.- Responsabilidad	RED
		5.1.2. Autoestima	AUT
		5.1.3.- Salud	SAL
		5.1.4.- Afán de superación	AFS
		5.1.5. Esfuerzo	ESF
		5.1.6.- Libertad	LIB
	5.2.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES SOCIALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VSO)	5.2.1.- Respeto	RES
		5.2.2.- Igualdad / Justicia	IGU
		5.2.3.- Colaboración /Cooperación	COO
		5.2.4. Compañerismo	COM
		5.2.5.- Solidaridad	SOL
		5.2.6.- Tolerancia	TOL
	5.3.- JERARQUIA DE VALORES Y ACTITUDES QUE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO CONSIDERA FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS	VFF	

Tabla V.6.- Campo 5: Pensamientos, conocimientos y creencias del profesorado acerca de las actitudes y valores a transmitir al alumnado a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas

El moderador plantea al grupo de profesores las siguientes preguntas:
 “¿Qué déficit de valores notáis en vuestro alumnado, indicando los más destacados? ¿Qué valores individuales y sociales pueden transmitirse con la práctica adecuada de juegos y actividades deportivas?”.

5.1.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES INDIVIDUALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VIN)

5.1.1.- Responsabilidad (RED)

En sentido amplio, la responsabilidad sería “*la madurez psicológica de una persona que la hace apta para realizar adecuadamente una tarea determinada y capaz de tomar las decisiones pertinentes*” Collado (2005). La responsabilidad la entiende el profesorado de nuestro Grupo de Discusión en su vertiente individual, es decir la considera como la capacidad que tiene una persona de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres y conscientes, y este valor se echa mucho de menos en el alumnado.

- ... una falta de valores, que principalmente pienso que... ... la responsabilidad,... (Profesor 8: 1212 a 1214) RED.

- ... no son responsables y el esfuerzo de los alumnos es cada vez menor,... (Profesor 8: 1214 a 1215) RED.

- ... creo que los principales déficit son de respeto y de responsabilidad. (Profesor 7: 978 a 979) RED.

- ... un déficit en el nivel de responsabilidad... (Profesora 5: 1166 a 1167) RED.

Se trata en definitiva, dice González Ramírez (2002) de crear personas responsables, y esto es como descubrir el mundo de las causas y los efectos. Una sociedad tiene su propia mentalidad y forma de vivir. La conducta irresponsable que a veces muestra el alumnado, es conducta inmadura. Asumir una responsabilidad (ser responsable) es indicio de madurez, así lo entiende el profesorado.

- ... el nivel de responsabilidad viene muy marcado por cómo le educamos desde que tienen cero años,... (Profesora 5: 1167 a 1169) RED.

- ... que sean responsables de cuidar el material, cuidar las instalaciones,... (Profesor 8: 517 a 519) RED.

- ... me di cuenta que lo importante no era que el niño saltase más o saltase menos, hiciera un gesto técnico mejor o peor o se supiesen más o menos un reglamento, sino que su comportamiento en relación a los demás, y el trato con el material, las demás personas y las instalaciones fuera el adecuado, que fuese cívico,... (Profesor 3: 608 a 612) RED.

5.1.2. Autoestima (AUT)

La estima corporal influye en la autoestima, lo que significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Desde este

punto de vista la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia física (Velázquez Callado, 2001).

Para incidir en la autoestima, primero hay que favorecer que el alumno se autoconozca y se acepte, tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones. Así, Epstein (1981) define el concepto de *sí mismo* como el conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí mismo, y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. La siguiente opinión refleja claramente este concepto.

- ... para mi es mucho más importante que mi niña tenga unos hábitos a nivel social, de integración, de autoestima,... (Profesora 2: 373 a 375) AUT.

La actividad físico-deportiva es uno de los escenarios dónde las personas se muestran de forma más abierta y directa. Este hecho ayuda a los profesores a conocer mejor a su alumnado, pero además colabora de forma definitiva al autoconocimiento de los alumnos y mejorar su autoestima como una valor humano fundamental, que conformará su personalidad definitiva. Esta capacidad de valorar sus propias capacidades y limitaciones dice Ortega (2010), harán una persona más segura y equilibrada en su toma de decisiones.

5.1.3.- Salud (SAL)

La frase de Marcos Becerro y cols. (1995), refleja muy bien el valor de la Salud: *“la salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él”*. Por tanto, la podemos entender como la responsabilidad individual y social de conservar y mejorar la salud, desarrollando hábitos y actitudes adecuadas.

- ... llevo dos años trabajándolo en teoría y práctica del acondicionamiento físico, la excusa de todo esto es la salud, a través de la salud ver cómo influye el modelo social actual en la salud y después el tema de los valores,... (Profesor 1: 486 a 489) SAL.

- ... los new games... para la educación para la salud... (Profesor 7: 676 a 677) SAL.

- ... he tenido buenos docentes... que... me impartieron muchas actitudes, y actitudes hacia el deporte, hacia otro tipo de vida más sociable,..., más saludable. (Profesora 2: 1052 a 1055) SAL.

Los estudios en población escolar indican que la práctica de una actividad física regular, estable y moderada ayuda a mejorar tanto la salud física como la psicológica, incrementando así la calidad de vida. La práctica de ejercicio regular contribuye a instaurar estilos de vida más saludables y a reducir o eliminar factores de riesgo asociados al sedentarismo (Dishman, 1985; Morales, 2009; Fuentes, 2011).

5.1.4.- Afán de superación (AFS)

Podemos definirlo como la capacidad de esforzarse y de mejorar, que en palabras de Sócrates es *"la forma más grandiosa de vivir honorablemente en este mundo es ser lo que pretendemos ser"*. Es decir, pretender algo y esforzarse por ello, es por tanto un hábito educable, superación que recae en gran parte en la comprensión intelectual del rendimiento de la aplicación del esfuerzo. Durante la discusión se expresa una opinión significando el valor afán de superación como importante a transmitir y adquirir en la práctica físico-deportiva.

- ... el tema de la transmisión de valores,... el afán de superación,... (Profesor 4: 930 a 931) AFS.

5.1.5. Esfuerzo (ESF)

El esfuerzo conlleva la mejora de la fuerza de voluntad para acometer empresas mayores, le ayudará a su realización como persona, modelando y corrigiendo defectos. La competición supone superación personal y de las propias limitaciones en orden a lograr una serie de objetivos, incrementando el sentimiento de pertenencia a un grupo (García Pérez, 2011).

No consiste el esfuerzo y la constancia en el deporte en particular y en la vida común en general, en realizar siempre las mismas tareas, que convertirían a la vida humana en una rutina desprovista de ilusión, sino en hacer aquellas que tienden a la consecución de un mismo fin, al alcance de una meta humana y deportiva.

- ... si tengo en cuenta el apartado actitudinal, donde incluyó los valores y los hábitos,..., se esfuerza en las tareas, etc. (Profesor 8: 517 a 520) ESF.

- ... el esfuerzo es un valor que hay que fomentar en el alumnado,... (Profesor 8: 1212 a 1214) ESF.

Coincidimos con César Coll (2003), cuando indica que *"Sin esfuerzo no hay aprendizaje, pero el esfuerzo no es gratuito"*. *"El esfuerzo no es una*

condición sino el resultado de un proceso en el que interviene la motivación del alumno. Se esforzará si piensa que vale la pena, por tanto, es un problema que se traslada a los profesores y al sistema educativo". El profesorado considera que el esfuerzo es un valor que está a la baja en el alumnado e incide en su importancia para conseguir las metas que cada uno se proponga.

- ... no son responsables y el esfuerzo de los alumnos es cada vez menor,... (Profesor 8: 1214 a 1215) ESF.

- ... las actividades deportivas,..., que requieren cierto nivel de competencia, de exigencia motriz, de esfuerzo de condición física, las chicas se ven relegadas a un segundo plano,... (Profesor 6: 1477 a 1480) ESF.

5.1.6.- Libertad (LIB)

La libertad puede entenderse como la capacidad de elegir entre el bien y el mal responsablemente. Esta responsabilidad implica conocer lo bueno o malo de las cosas y proceder de acuerdo con nuestra conciencia, de otra manera, se reduce el concepto a una mera expresión de un impulso o del instinto.

Libertad y responsabilidad forman un binomio inseparable, la libertad implica a su vez respeto a las normas, a las personas y a las cosas.

- ... pretendo que el clima sea bueno de clase, los alumnos tienen la libertad, yo no paso lista en clase, los alumnos pueden entrar y salir cuando quieran, pretendo que estén atentos, que escuchen a los compañeros, que propongan adaptaciones nuevas... (Profesor 4: 1427 a 1430) LIB.

La libertad es un valor primordial, ya que permite que los demás valores existan. La libertad no consiste en hacer lo que se quiere, sino en hacer lo que se debe.

5.2.- PENSAMIENTOS, CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO SOBRE LOS VALORES SOCIALES A TRANSMITIR AL ALUMNADO (VSO)

5.2.1.- Respeto (RES)

El valor del respeto a las personas es una aceptación y valoración positiva del otro por ser persona. Lleva consigo una aceptación incondicional de la persona tal y como es. Es decir, una aceptación sincera de sus cualidades, actitudes y opiniones; una comprensión de sus defectos. En el plano humano, el respeto a las personas implica no considerarse superior a

nadie (Collado, 2005). El profesorado considera que en las aulas actualmente hay un déficit importante de respeto, que se traduce en faltas al mismo a las personas y a las cosas, considerando al respeto como un valor esencial y primario a la hora de relacionarse con la sociedad.

- ... hay un déficit a nivel actitudinal donde los estudiantes actualmente, ha llegado el momento en el que no hay un respeto... (Profesor 4: 1120 a 1122) RES.

- ... una falta de valores, que principalmente pienso que son el respeto, el esfuerzo y la responsabilidad,... (Profesor 8: 1212 a 1214) RES.

- ... No respetan a nadie, no son responsables y el esfuerzo de los alumnos es cada vez menor,... (Profesor 8: 1214 a 1215) RES.

- ... yo recuerdo como era mi clase del instituto y había la misma gente con la misma falta de valores, de respeto de autoridad,... (Profesora 5: 1323 a 1324) RES.

Torres Campos (2008) considera que el respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos.

- ... para mí es mucho más importante que mi niña tenga unos hábitos a nivel social, de respeto hacia los compañeros;... (Profesora 2: 373 a 375) RES.

- ... si tengo en cuenta el apartado actitudinal, donde incluyó los valores y los hábitos, si respetan a los compañeros,... (Profesor 8: 517 a 519) RES.

- ... para mostrar al resto de los estudiantes de que el respeto, la adaptación a esa situación, de que ese estudiante aunque no tenga ni idea de lo que se está impartiendo puede aportar algo más. (Profesor 4: 919 a 922) RES.

El respeto genera respeto, al igual que la educación.

5.2.2.- Igualdad /Justicia (IGU)

Con el valor de Igualdad, nos estamos refiriendo a una situación social, según la cual las personas tienen las mismas oportunidades o derechos en algún aspecto. Reconocer a todos con los mismos derechos. Hablar de justicia es hablar de uno de ejes fundamentales de cualquier sociedad, así como de uno de los modos de relación básicos entre los individuos.

La equidad, desde el punto de vista de lo justo, sería que la gente dispusiera de las mismas oportunidades ante las mismas necesidades. En referencia a este concepto, se podría decir que consiste en ser “igual para los

iguales y desigual para los desiguales". Las actividades deportivas y los juegos son un medio ideal para el fomento de estos valores en el alumnado.

- ... que haya una igualdad puesto que se pretende que el alumno se vea como un cooperador... (Profesor 4: 904 a 905) IGU.

- ..., la igualdad; pues son valores que se ponen de manifiesto... (Profesor 4: 933 a 935) IGU.

La igualdad ética es una igualdad en la dignidad y por lo tanto, una igualdad en las exigencias para el respeto a las personas. Esto sería el centro de todas las reflexiones acerca del bien y por lo tanto de la felicidad.

La diversidad dice Boggiano (2000) es un concepto infinitamente rico y generoso porque invita a reconocer todo tipo de diferencias, para no discriminar de ninguna manera.

- ... los new games entendidos como un elemento transversal...
...favorecen la educación para la igualdad,... (Profesor 7: 676 a 678) IGU.

- ... procuro para que haya mayor igualdad entre niños y niñas, procuro hacer actividades menos convencionales, menos marcadas por un género u otro. (Profesor 8: 1499 a 1501) IGU.

Por lo tanto la riqueza de la atención a la diversidad radica fundamentalmente en el respeto, hacia todo lo que el otro es y representa.

5.2.3.- Colaboración/Cooperación (COO)

El trabajo en equipo, esa sabia aseveración de que entre todos lo podemos todo, harán que las tareas con un marcado carácter cooperativo, que buscan un objetivo común por encima de objetivos individuales, lícitos por otra parte, permitirán valorar el hecho de la renuncia a intereses personales en aras a los intereses colectivos (García Pérez, 2011). Esta renuncia, este aplazamiento de disfrutes personales, poniendo por encima los intereses generales, permitirán ejercitar el autocontrol de la conducta personal.

En los juegos y deportes colectivos, la cooperación y colaboración en las tareas comunes es esencial, para poder conseguir cualquier objetivo que nos propongamos. El profesorado considera que el valor de la cooperación en las actividades colectivas como el aspecto fundamental para poder realizar una buena práctica.

- ... se nos educa en esa competitividad cuando lo justo debería ser la cooperación,... (Profesor 1: 495 a 496) COO.

- En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad, cooperación,... (Profesor 8: 959 a 960) COO.

- ... El juego cooperativo, me viene muy bien para cooperar para gente que no ha cooperado en su vida,... (Profesor 1: 1011 a 1012) COO.

El trabajo en equipo no es simplemente la suma de aportaciones individuales. Un grupo de personas trabajando juntas en la misma materia, pero sin ninguna coordinación entre ellos, en la que cada uno realiza su trabajo de forma individual y sin que le afecte el trabajo del resto de compañeros/as, no forma un equipo. La cooperación entendida como solidaridad, como ayudar a otros, puede ser fomentada desde las actividades físico-deportivas, y teniendo en cuenta la transferencia de los valores), estas actitudes y valores se generalizarán en la vida cotidiana (Torres Guerrero, 2002)

- ... que cooperen con la asignatura y que haya una igualdad puesto que se pretende que el alumno se vea como un cooperador... (Profesor 4: 904 a 905) COO.

- ... por ejemplo la cooperación, hay estudiantes que ayudan a otros para superar la asignatura,... (Profesor 4: 932 a 939) COO.

Trabajar con otras personas para conseguir un mismo fin, objetivo. Se refiere abstractamente a todo proceso donde se involucre el trabajo de varias personas en conjunto, colaborar, cooperar por una meta en común. Rodríguez Chillón (1999) nos hace una diferencia de ambos términos de la siguiente manera: La *colaboración* es una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el cual los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales; la *cooperación* es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta en personas que trabajan juntas en grupo.

5.2.4. Compañerismo (COM)

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. Rodríguez Chillón (1999) considera que el deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás. Las actividades colectivas son un recurso muy apropiado para vivenciar el compañerismo y poder transmitir este valor tan necesario para la vida en sociedad.

- ... considero que sí el juego cooperativo por la propia dinámica de su realización sí que tiene mayor influencia en cuanto a valores tales como la solidaridad, el propio compañerismo, amistad, etc. (Profesor 7: 672 a 675) COM.

- ... ellos construyen los juegos, construyen el material y lo ponen en práctica, lo transmiten al resto de los compañeros,... (Profesor 7: 680 a 682) COM.

- En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar...compañerismo. (Profesor 8: 959 a 961) COM.

Hacemos nuestras las afirmaciones de Arnold (1991), que defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos (entre ellos la amistad y el compañerismo ocupan un lugar relevante) conducirán a un aprendizaje más efectivo. Y también sostiene que los factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes. Estamos de acuerdo con sus palabras: *“En primer lugar, debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y en segundo lugar, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima, la amistad o la empatía”*.

5.2.5.- Solidaridad (SOL)

Entendida como una íntegra comunidad de intereses y responsabilidades, implica una adhesión a la causa de los demás, que en el deporte sobre todo en sus modalidades colectivas estas causas u objetivos son comunes a todos los participantes.

- ... considero que sí el juego cooperativo por la propia dinámica de su realización sí que tiene mayor influencia en cuanto a valores tales como la solidaridad,... (Profesor 7: 672 a 674) SOL.

- En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad,... (Profesor 8: 959 a 960) SOL.

La solidaridad dice Posadas (2009), significa unirse circunstancialmente a la causa de otros, es ayudar, colaborar o cooperar con las demás personas para conseguir un fin común. Es un valor necesario para acondicionar la existencia humana. Todas las personas necesitan de los demás, por lo tanto es importante aplicar este valor para hacer del mundo un lugar más habitable y más digno.

5.2.6.- Tolerancia (TOL)

En cualquier actividad humana y por supuesto en el deporte, las diferencias individuales se hacen evidentes de forma casi inmediata. Debemos aprovechar esta realidad para educar en el respeto y la aceptación de las diferencias, entendiendo que todos tienen derecho a participar en la actividad de acuerdo con sus propios niveles de destreza. Por ello, se hace indispensable que se valore la actuación de los demás tanto como la propia.

- En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, (Profesor 8: 959 a 960) TOL.

- ... hemos pasado de tolerancia a laxitud en el pensamiento, entonces yo no puedo tolerar, no todo se puede tolerar en ese sentido, yo muchas veces tengo que posicionarme,... (Profesor 1: 1270 a 1272) TOL.

La tolerancia social es la capacidad de aceptación de una persona a otra que no es capaz de soportar a alguien o a un grupo ante lo que no es similar a sus valores o las normas establecidas por la sociedad. Es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. Es la actitud que una persona tiene respecto a aquello que es diferente de sus valores. Es la capacidad de escuchar y aceptar a los demás, comprendiendo el valor de las distintas formas de entender la vida.

5.3.- JERARQUIA DE VALORES QUE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO CONSIDERA FUNDAMENTALES EN LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS (VFF)

Durante la discusión, el moderador solicita a los miembros del Grupo de Discusión que reflexionen unos minutos y traten de elegir de una tabla de valores propuestos, los cinco que consideran fundamentales transmitir a sus alumnos universitarios de magisterio.

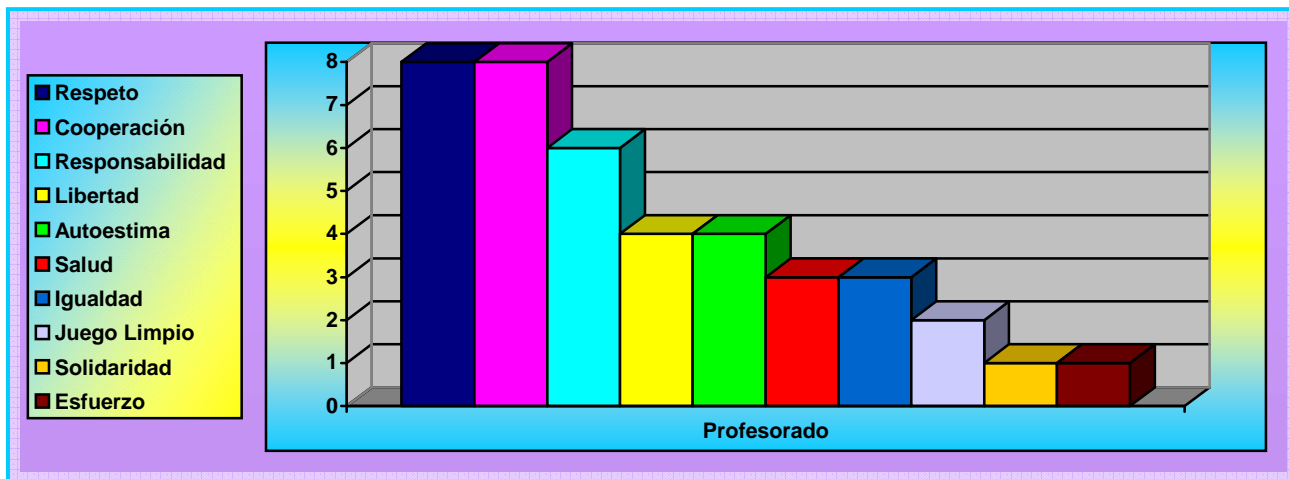
En el protocolo entregado a cada miembro del Grupo de Discusión, figura como pregunta 11, textualmente se recoge; *“Os vamos a mostrar una lista de valores, ¿cuáles pensáis que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir estos futuros maestros/as y profesores/as, y por tanto transmitir a sus alumnos/as? Señalar los 5 que consideréis prioritarios”.*

VALOR:	X
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros	
Mejora de la Autoestima	
Mejorar su nivel de Salud	
Igualdad	
Cooperación	
Libertad: de actuar y tomar decisiones	
Solidaridad	
Educación para la paz, el juego limpio	
Otros	

Una vez que el profesorado ha realizado la selección de los valores, el documento fue recogido por el moderador, para su posterior análisis por parte del doctorando.

En la tabla que sigue se puede comprobar la jerarquía de valores establecida. Una vez cotejadas la frecuencia con que los valores propuestos habían sido elegidos.

	Profesores	Profesoras	Profesorado
	N=6	N=2	N=8
Respeto: hacia tus profesores, compañeros	6	2	8
Cooperación	6	2	8
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones	6	0	6
Libertad: de actuar y tomar decisiones	3	1	4
Mejora de la Autoestima	2	2	4
Mejora su nivel de Salud	2	1	3
Igualdad	2	1	3
Educación para la paz, el juego limpio	2	0	2
Solidaridad	0	1	1
Esfuerzo	1	0	1



Tablas y Gráfica del campo 5: Valores elegidos por el profesorado

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto, los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental Gutiérrez Sanmartín (2003).

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar (Collado, 2005). Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia. Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas.

En el caso que nos ocupa, el profesorado participante en el Grupo de Discusión elige en su totalidad (8 profesores) los valores de respeto en su sentido más amplio y a la cooperación como los valores más importantes a transmitir a su alumnado, seguidos del valor de la responsabilidad. En un

segundo escalón se situarían los valores de libertad, autonomía y salud y en un tercer nivel de elección estarían los valores de juego limpio, solidaridad y esfuerzo.

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN

La socialización es un proceso mediante el cual el ser humano adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad.

NATALIA CALDERÓN (2000).

Los agentes de socialización son las instituciones, grupos, asociaciones y organizaciones que directa o indirectamente contribuyen al proceso de la socialización. La socialización transcurre en muchos ambientes y en interacción con mucha gente. Para los fines del análisis es beneficioso distinguir los agentes socializadores más nombrados por los sociólogos:

- La familia.
- La escuela.
- Las relaciones entre iguales.
- Los medios de comunicación de masas.

LeVine (2003) distingue tres apartados fundamentales en el proceso de socialización: la socialización como *culturización*, como adquisición del *control de los impulsos* y como *adiestramiento de rol*. Estas tres perspectivas analizan el problema desde el punto de vista de tres disciplinas distintas, como son la antropología, psicología y sociología.

La formación y el desarrollo de la personalidad ocurre durante toda la vida humana, las características y regularidades que distinguen al ser humano en cada período de su vida están determinadas por las circunstancias socioculturales e históricas concretas en las que transcurre la existencia de cada persona. Desde la perspectiva histórico-cultural se destaca, el medio social como fuente del desarrollo y la interacción e interrelación social como fundamentalmente determinante del desarrollo psíquico humano (Febles y Canfux, 2003), lo que demuestra que no solo el medio social da lugar a cambios en el desarrollo; la relación única, particular e irreplicable de cada sujeto y su entorno, promueve y potencia el desarrollo psíquico y de la personalidad.

Se puede describir la socialización desde dos puntos de vista: objetivamente; a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo, en cuanto proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada, y subjetivamente; a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad. En definitiva, el proceso de socialización es la manera con que los miembros de una colectividad aprenden los modelos culturales de su sociedad, los asimilan y los convierten en sus propias reglas personales de vida.

En este campo analizamos la influencia que los agentes de socialización tienen sobre la transmisión y adquisición de valores por parte del alumnado de Educación Primaria y por otro tratamos de acercarnos a la problemática para la transmisión de actitudes y valores en el alumnado de Educación Primaria. Del análisis de los discursos formulados en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 6	INFLUENCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROBLEMÁTICA PARA SU TRANSMISIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (IAS)	6.1.1.- La Familia	FAM
		6.1.2.- Los Iguales	IGU
	6.2.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (MES)	6.2.1.- La escuela y el profesorado	ESC
		6.2.2.- Los Medios de Comunicación	MCM
		6.2.3.- Otros agentes de socialización secundaria: ONG, Iglesia, Clubes...	OTR
	6.3.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EL ALUMANDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PTV)	6.3.1.- Exceso de protección	SOB
		6.3.2.- Déficit actitudinal en el alumnado	PDA
		6.2.3.- Diferentes niveles de Motivación	DNM

Tabla V.7.- Influencia de los agentes de socialización en la transmisión y adquisición de actitudes y valores en Educación Primaria. Problemática para su transmisión.

6.1.- IMPORTANCIA DE LOS DISTINTOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN PRIMARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (IAS)

El proceso denominado "*socialización primaria*" comprende el momento cuando el individuo comienza a interactuar con otros, se somete a regulaciones que los demás sujetos imponen y va construyendo sus propias reglas que expresan el funcionamiento de la naturaleza y las personas. Mediante este proceso de socialización primaria, el individuo se forma como adulto dentro de una sociedad que lo moldea de determinada manera. Los agentes más importantes de socialización primaria son la familia y los iguales.

6.1.1.- La Familia (FAM)

De todos los grupos sociales ninguno es capaz de un *influjo tan definitivo* como el ejercido por la familia (especialmente por los padres). En la raíz de este influjo está la sugestibilidad infantil, en ser el momento de formación de sus capacidades, en la naturaleza afectiva de las relaciones, en el carácter personal y frecuencia de las mismas, así como la tendencia a la imitación. Por si fueran poco estos resortes psicológicos, se dan una serie de circunstancias sociales que hacen de la familia una verdadera escuela: derecho a educar de los padres, el poder educador de la relación entre hermanos, la actitud educadora de los padres (intencional) y la misma vida familiar con sus conversaciones, ritos, objetos de la casa, etc. (Figueras, 2008)

Las opiniones del profesorado de nuestro Grupo de Discusión son unánimes a la hora de considerar que la familia es el agente de socialización más importante en estas edades, considerando además que es responsabilidad de la misma el educar en valores individuales y sociales a sus hijos e hijas, algo que a tenor de algunas opiniones no siempre se cumple.

- ... creo que hay otros agentes en este caso la familia que es prioritaria, los maestros serán colaboradores de la familia,... (Profesor 7: 982 a 984) FAM.

- ... se le olvida a la sociedad de que parece que el maestro es la piedra angular de todo el proceso, cuando en realidad la piedra angular es la familia y el resto de los agentes son colaboradores,... (Profesor 7: 988 a 990) FAM.

- ... yo creo que ante todo el primer factor educativo es la familia, yo creo que es muy importante,... (Profesora 2: 1037 a 1038) FAM.

Para que la familia sea eficaz en la educación en valores, es imprescindible, en primer lugar, que el clima de convivencia que impere sea

positivo. Difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, cuando la familia no posee cualidades como pequeño colectivo humano. Entre ellas destacaríamos la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación (Torres Guerrero, 2005).

La función educadora y socializadora de la familia está en base a que como institución, supone un conjunto de personas que aceptan, defienden y transmiten una serie de valores y normas interrelacionados a fin de satisfacer diversos objetivos y propósitos.

- ... los niños son como nosotros somos, ese anuncio de "children see children do", yo creo igual, a mi niña le gusta la música porque en mi casa hay música, los niños son más sociables porque nosotros somos sociables... (Profesora 2: 1042 a 1045) FAM.

- ... el mayor peso aquí es la familia porque es la que es responsable de la educación de su hijo, la que controla esa influencia de los medios de comunicación o debe de controlarla... (Profesor 6: 1192 a 1195) FAM.

- ... creo que a un nivel universitario aunque tu des, transmitas valores, aunque tu pongas los puntos sobre la íes, yo creo que eso ya debería venir de atrás, y creo en eso fundamentalmente, en el tema de la familia como fundamental para controlar los medios de comunicación, etc. (Profesor 1: 1250 a 1254) FAM.

En la actualidad se nota una cierta dejación de la función educadora de la familia, transfiriéndola hacia otras instituciones, fundamentalmente la escuela (Collado, 2005).

El papel y poder socializador de los padres ha sido puesto en duda por Fernando Savater (1997), que ha hablado del eclipse de la familia, atribuyéndolo a la crisis de autoridad de la familia y a la influencia de la TV que "desvela a los niños los misterios de la vida, les disipa las nieblas cautelares de la ignorancia, lo cuenta todo..., actuando así de catalizador y acelerador de los ingredientes de la educación infantil. Pero la tabla no deja lugar a dudas: la familia sigue ocupando un puesto privilegiado en la transmisión de saberes fundamentales, no solo de hábitos, habilidades y pautas de convivencia".

6.1.2.- Los Iguales (IGU)

Durante la infancia y adolescencia, el grupo de amigos se consolida aún más y sigue existiendo ese poder de socialización hacia las actividades. (Brown, 1985).

La escuela es una fuente de nuevas amistades, son grupos que se forman entre los que comparten edad. Los grupos de iguales tienden a desarrollarse con niños que han ido descubriendo ciertos rasgos de afinidad generadas tanto en el barrio como en el colegio.

A través del juego y del intercambio de roles, los niños interiorizan los sistemas de valores y normas del entorno social. Esta influencia es reconocida por el profesorado universitario.

- ... y en esas edades que estamos tratando 10-12 años también la incidencia de los iguales. (Profesor 7: 986 a 987) IGU.

- ... Los iguales, evidentemente,..., también es importante que la familia este encima de los iguales, al final volvemos a lo mismo la familia es todo. (Profesora 5: 1160 a 1162) IGU.

Dubet y Martucelli (1997: 120) entienden que *“uno no se retira del grupo; es obligado a retirarse”*, el niño/a intenta siempre permanecer en el grupo y solo se aparta de él cuando le obligan y aunque se enfade con el grupo, vuelve a él. Y continúan indicando *“que las discusiones, peleas, burlas están presentes en este tipo de relaciones, y en ocasiones la diferencia individual plantea un problema porque muestra la distancia que separa al niño/a de los demás”*.

6.2.- IMPORTANCIA DE LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES (MES)

La *“socialización secundaria”* resulta del entramado social y cultural que rodea al niño y le permite adquirir roles y lenguajes específicos con los que alcanza comprensiones variadas de la realidad. Por lo tanto, en la formación del niño se debe incluir (entre las variables histórico-culturales de la socialización secundaria que condicionan la adquisición de hábitos) a un nuevo medio socializador, conformado por instituciones externas como el colegio, la escuela, el barrio, las organizaciones juveniles, entre otras, que hacen que ya no sea la familia el centro del desarrollo dialéctico del niño con su entorno.

6.2.1.- La escuela y el profesorado (ESC)

La Escuela tiene una función socializadora y formativa. Debe impartir conocimientos y desarrollar capacidades e inquietudes, pero probablemente, una de las causas de que la Escuela no cumpla adecuadamente su cometido es el que haya renunciado a educar para el ocio. Es incuestionable dice Gámez (2010) *“que los niños/as necesitan aprender Lenguaje, Matemáticas, Historia, y*

también técnicas intelectuales y hábitos de trabajo, pero eso no es suficiente. Es necesario que la escuela prepare para la vida en sociedad, transmita valores y actitudes éticas que marquen un estilo de vida". El profesorado del Grupo de Discusión es de esta opinión significando que otros agentes de socialización, como los medios de comunicación, son instrumentos muy poderosos que a veces no van en la línea que pretende la educación familiar.

- ... evidentemente los maestros no pueden ser los que carguen con toda la responsabilidad de educar en valores al alumnado de primaria,... (Profesor 7: 980 a 982) ESC.

- ... la fuerza que tienen los medios de comunicación es difícil contrastarla desde el maestro de educación física con dos horas a la semana, haría falta un trabajo mucho más global más interdisciplinar, mucho más a nivel de todo el centro, que se creyera totalmente en eso, con la ayuda de la familia. Difícilmente sin esa ayuda el maestro puede hacer algo. (Profesor 7: 1000 a 1005) ESC.

- ...pero la formación en la transmisión de valores a nivel profesional somos en gran medida responsables. (Profesor 4: 1113 a 1116) ESC.

La Escuela tiene que ocuparse por desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la autonomía personal y que posibiliten el desarrollo de inquietudes y aptitudes que faculten a los niños/as para elaborar proyectos vitales y para entusiasmarse descubriendo nuevos mundos que den sentido a sus vidas. Si no es capaz de motivar a un disfrute no alienado del ocio, estará renunciando a la tradición humanista y empobreciendo el futuro de los alumnos que pueblan sus aulas.

En la actualidad, y desde la concepción de la escuela como parte del entorno en el que se inscribe, con la participación de una comunidad educativa comprometida en un proyecto común en un sistema dinámico de relaciones, se ofrece una vertiente socializadora que va más allá de la unidireccionalidad de la relación profesor-alumno.

- ... el maestro pasa mucho más tiempo con mi hijo que yo,... (Profesora 5: 1129 a 1130) ESC.

- El grado de responsabilidad del maestro es muy importante. (Profesora 5: 1129 a 1130) ESC.

- ... la responsabilidad principal a la hora de transmitir los valores debe ser de la familia, pero lo que yo he notado desde que estoy trabajando,..., es que en un principio yo reforzaba esos valores que traían y ahora lo que hago es transmitirlos porque no los tienen. (Profesor 8: 1205 a 1209) ESC.

- Para la educación del ocio, es evidente que el juego y deporte tiene muchas más posibilidades. (Profesor 7: 1450 a 1451) ESC.

La escuela y los profesores/as pueden facilitar el intercambio social en diferentes niveles y asumiendo distintos roles, desde una vivencia activa por parte del sujeto. Esto va a favorecer el desarrollo de la propia autoconciencia, desarrollando un concepto de sí mismo ajustado a sus posibilidades con una valoración adecuada, elementos básicos para el desarrollo de la autoestima.

Diferentes investigaciones atribuyen a la formación del profesorado un papel relevante en los procesos de socialización que se llevan a cabo en la escuela. Un profesorado actualizado, consciente de la realidad social cambiante en la que realiza su función, es una garantía de una educación de calidad. En este sentido, Delval (2002), establece la necesidad de trabajar en modelos de cambio del profesorado para cambiar la escuela ya que de otra manera el esfuerzo será estéril, pero entendiéndose según nuestro punto de vista y de acuerdo con Day (1999) que el cambio debe ser gradual y paulatino como un proceso de desarrollo personal y social, partiendo de lo que hacen y piensan en relación con lo que quieren hacer. Esta formación está en consonancia con la que necesita el profesor inicialmente y con ello nos referimos al proceso de “desarrollo” y “crecimiento” en la adquisición de conocimientos profesionales, por medio del cual el profesor aprende a enseñar algo a alguien en algún lugar (Marcelo, 1994).

6.2.2.- Los Medios de Comunicación (MCM)

Gámez (2010) dice que “a la escuela, al igual que la familia, tiene un serio competidor para conseguir una formación global y responsable en niños y adolescentes”. Los medios de comunicación están implantándose en nuestra sociedad como la “nueva” estructura de acogida (Duch, 2007) en la que las generaciones más jóvenes se sienten reconocidos. Desde ella se configura casi todo lo que piensa, siente y hace la mayoría de jóvenes (valores, estilos de vida, información, moda, ocio, etc.), y ellos se sienten más identificados con la actual cultura mediática que con sus profesores o padres.

En concreto, el mundo pluriforme de la publicidad, del consumo y del mercado es uno de los principales referentes del imaginario colectivo de niños y jóvenes, porque hoy por hoy determina prácticamente todas las facetas de su vida cotidiana. Su manera de aprehender, estar y ser en el mundo, la forma en que construyen y expresan la identidad y la alteridad, los modos en que se comunican difícilmente pueden entenderse al margen de esa cultura mediática.

- ... también hay que decir que hay otros agentes mucho más potentes en este momento como son los medios de comunicación a través de las nuevas tecnologías,... (Profesor 7: 984 a 986) MCM.

- ... los medios de comunicación en casi todos los deportes que televisan valoran mucho el aspecto puramente competitivo y de ganar,... (Profesor 7: 994 a 995) MCM.

Kapferer (1986) ha mostrado que aquellos niños que desarrollan valores materiales en mayor medida que sus compañeros, a menudo tienen madres con ese rasgo de personalidad, y a la vez ese tipo de madres tiende a ser más permisiva con los deseos de sus hijos, especialmente en cuanto al tiempo que permiten que vean la televisión.

Los niños ven la televisión con menos escepticismo que los adultos y, por lo tanto, son particularmente vulnerables a la publicidad. Los niños y niñas tienen dificultad para distinguir entre lo que es un anuncio y lo que es un programa y a veces no entienden que la intención de un anuncio es vender un producto, esta problemática es resaltada en las opiniones del profesorado.

- ... los medios de comunicación... es muy difícil de controlar tal y como está la situación hoy, complicado el de la familia, complicado también el de los otros agentes no gubernamentales, pero es que el de los medios de comunicación tiene una incidencia directa, porque absorben la mayor parte del tiempo no solamente de los padres sino especialmente el de los niños y además es incontrolable lo que se transmite,... (Profesora 2: 1092 a 1098) MCM.

Precisamente esta cultura de los medios de comunicación (Gubern, 2003), por su fuerte poder de influencia en el universo simbólico de muchos niños/as en formación, está desempeñando una función social capaz de dar respuesta a una gran variedad de necesidades básicas, desde las cognitivas a las de entretenimiento, afectivas y de integración personal y social. En este sentido se expresa la siguiente opinión.

- ... los medios de comunicación son muy negativos pero creo que han podido transmitir algo positivo y creo que en las últimas generaciones que vamos recibiendo pues vemos un cierto cambio en algunos prejuicios y en el nivel de tolerancia, a mi interpretación algo más positiva a la que nosotros tuviéramos hace unos años atrás. (Profesor 6: 1197 a 1202) MCM.

6.2.3.- Otros agentes secundarios de socialización (OTR)

Otros agentes participan en el proceso de socialización en estas edades, aunque en menor medida que la familia, los iguales, la escuela y los medios de comunicación, nos referimos al papel de las ONGs, de las asociaciones juveniles, clubes..., en estos también la socialización se desarrolla por medio del aprendizaje, pero no de cualquier aprendizaje, sino del que sólo es posible por la interacción social, la inmersión en la cultura y el modo de vida del grupo en el que el individuo se está socializando.

La socialización, además, es un proceso activo. El hecho de que sea un aprendizaje que se produce por la interacción implica que el nuevo miembro del grupo, al socializarse, ha de hacerlo actuando en el contexto social en el que se le está incluyendo, implica la asunción íntima y la vivencia de normas, valores, procedimientos, sentimientos y emociones, implica la posibilidad de recombinación y reinterpretación de todas estas cosas que se reciben del grupo.

- ... también los estamentos no gubernamentales como las ONGs., las iglesias y otros. (Profesor 3: 1069 a 1070) OTR.

- Hay otros agentes de socialización, tales como las asociaciones juveniles, clubes juveniles, equipos... (Profesor 7: 1071 a 1072) OTR.

6.3.- PROBLEMÁTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES EN EL ALUMANDO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PTV)

6.3.1.- Exceso de protección (SOB)

Para los especialistas este episodio ocurre debido a que los padres presentan miedo a que sus hijos no se puedan desenvolver independientemente en el mundo, así como también les “*angustia*” el hecho de perder en la creación de la nueva personalidad del niño, a ese ser “*inocente y obediente*” con respecto a sus padres. El niño pasará a ser adulto y creará su propia personalidad que será, en muchos aspectos distinta a la de sus padres y no el “reflejo” de ellos....

La sobreprotección dice Castillo (2001), lleva a una dependencia tanto de los padres hacia los hijos como de los hijos hacia los padres, aunque aparentemente pueda parecer una relación adecuada, esto puede traer grandes problemas en el futuro de los hijos, que se manifestará de forma palpable en su edad adulta, aunque nadie sabrá cuales fueron las causas de esas características, que pueden llegar a convertirse en problemas de personalidad. Este aspecto de sobreprotección se ve como un problema pro el profesorado universitario a la hora de que la escuela u otros agentes de socialización intervengan en el proceso de educar en valores.

- Creo que muchos padres protegen en exceso a sus hijos y no les transmiten los valores adecuados, y cuando llega a los centros escolares, surgen los conflictos, puesto que están acostumbrados a ser el centro del universo y en clase son uno más. (Profesor 8: 1209 a 1212) SOB.

- ... tiene que haber una motivación aparte de los padres, tenemos que intentar preocuparnos para que nuestros hijos y especialmente nuestras hijas, el sexo femenino tengan un nivel de competitividad,..., la motivación es muy importante del alumnado en las actividades, no hay que protegerlos tanto, hay que dejarles autonomía. (Profesora 5: 1464 a 1468) SOB.

La esencia de la autonomía es que los niños y niñas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir. Se fortalece a medida que los niños y niñas se van dando cuenta de que la responsabilidad por sus acciones les pertenece a ellos mismos. Pero para ello, es indispensable que padres y educadores se comprometan para educar a los niños en dicho valor.

6.3.2.- Déficit actitudinal en el alumnado (PDA)

Se detecta en la realidad del aula una pérdida del rol formador de la familia, ya que con mayor frecuencia los padres, por incorporación al campo laboral o carencia de modelos claros de valores, delegan en la educación formal la responsabilidad plena de educar a sus hijos e hijas.

Por otro lado la influencia de los medios de comunicación, que se han convertido en un referente para el actuar cotidiano de alumnas y alumnos; la televisión y otros medios de comunicación social ejercen especial influencia en los jóvenes que fijan su atención en modelos foráneos, lejos de su realidad y, a menudo, les inculcan ciertos comportamientos más cercanos a los antivalores. El profesorado considera que en parte del alumnado de Educación Primaria se evidencia una falta de valores individuales y sociales importantes para su desenvolvimiento en la vida social, por lo que la escuela y el profesorado asumen este papel educador en la educación formal.

- ... creo que los principales déficit son de respeto y de responsabilidad. (Profesor 7: 978 a 979) PDA.

- ... pienso que hay un déficit a nivel actitudinal donde los estudiantes actualmente ha llegado el momento en el que no hay un respeto... (Profesora 2: 1120 a 1122) PDA.

- ... en el déficit actitudinal coincide..., el nivel de responsabilidad y el respeto,... (Profesora 5: 1166 a 1167) PDA.

- Ahora creo que es muy negativo ese nivel de esfuerzo que tienen ahora los alumnos, no, es ínfimo,... (Profesor 6: 1202 a 1203) PDA.

- ... he visto una falta de valores, que principalmente pienso que son el respeto, el esfuerzo y la responsabilidad, y que cada vez son más acusados. (Profesor 8: 1212 a 1214) PDA.

El profesorado considera que la escuela trata de paliar estas carencias, empleando estrategias tales como facilitar la comunicación entre los alumnos y alumnas, creando un clima de respeto y tolerancia en el aula o planteando una interrelación positiva.

6.3.3.- Distintos niveles de Motivación (DNM)

6.3.3.1.- La Motivación en las clases de Educación Física (MEF)

En Educación Física, el profesorado entiende que un alumno/a manifiesta su motivación cuando está activo, cuando atiende, cuando cuestiona, cuando ayuda y cuando siente deseo y placer por realizar alguna actividad. Expuesto de esta forma, la motivación implica un impulso, un comportamiento y una fuerza que surge del interior de cada sujeto. Una fuerza producida generalmente por una necesidad orientada hacia un fin como por ejemplo incrementar la motivación de los alumnos aumentando las expectativas de éxito y/o el valor de ese éxito.

Cervelló y Santos-Rosa (2000) en su estudio sobre motivación en las clases de educación física: Los resultados mostraron, de forma general, que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientados a la tarea eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción con experiencias de maestría, la diversión, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la educación física. Por el contrario la orientación al ego, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado al ego, aparecieron como predictores de la preferencia por tareas fáciles, la satisfacción con el éxito normativo, el aburrimiento, la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la Educación Física. Tener éxito en la tarea se convierte en una motivación adicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ... creo que practicar deporte es fundamental, no sé si estoy condicionada, pero creo que es fundamental porque el éxito que te reporta en diferencias de género y demás. (Profesora 5: 1446 a 1448) MEF.

- ... es fundamental para una persona para la transmisión de valores el tener éxito,... (Profesora 5: 1440 a 1441) MEF.

- ... los alumnos vienen bastante motivados cuando son juegos y actividades deportivas, vienen muy motivados,... (Profesor 8: 1498 a 1499) MEF.

Está demostrado dice López Ruiz (2010) que “en las experiencias de las clases que los alumnos/as valoran como agradables, llevan aparejada una actitud de acercamiento a la asignatura, el profesor, contrario a lo que sucede cuando lo valoran como desagradable, propiciando en los alumnos una actitud de rechazo hacia la clase en particular, siendo un hecho definido que el aprendizaje se torna más eficiente y permanente cuando se basa en el interés, la apelación a la confianza y autoestima individual se manifiesta como una técnica de intervención didáctica fundamental en las clases de Educación Física”. Es el docente de Educación Física es indiscutiblemente un animador, que diariamente en el transcurso de su labor docente, pone en juego estímulos constantes para que su alumnado se presente motivado, así es entendido en nuestro Grupo de Discusión.

- ... el profesorado es un agente motivador, es decir, cuando los niños salgan a su casa... quieran buscar acerca de lo que nosotros hacemos o quieran practicar las actividades que nosotros hacemos,... (Profesor 1: 1019 a 1022) MEF.

- Para la educación del ocio, es evidente que el juego y deporte tiene muchas más posibilidades. (Profesor 7: 1450 a 1451) MEF.

6.3.3.2.- Diferencias por género (DXG)

Los valores asociados al género son los responsables de mantener los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos, dando lugar a los estereotipos, que se definen como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial. Son generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas.

En cuanto al abandono prematuro de la práctica deportiva, García Ferrando (1990), indica que en las jóvenes comienza a producirse a los 13-14 años, el autor argumenta que se trata de una etapa en la que la práctica se vuelve más exigente, aduciéndose falta de tiempo por parte de las chicas. El abandono prematuro puede deberse a la incidencia más acentuada del estereotipo a través de la presión social y familiar combinadas, en una edad en la que se busca intensamente la identidad de género y parece razonable pensar que la imposición los modelos tradicionales tiene éxito, sobre todo por estar muy representados en los medios de comunicación.

- ... a los niños les motiva de una manera particular los deportes colectivos y los deportes de competición de una manera clara,... los deportes donde pueden manifestar fuerza como son los deportes de lucha... (Profesor 3: 1397 a 1400) DXG.

Pérez López y cols. (2005) realizan un trabajo de investigación (estudio AVENA) con el objetivo de determinar la orientación de las actitudes hacia la práctica de actividad física hacia el proceso o el resultado según el sexo de los jóvenes. Para ello utilizan una muestra de 700 adolescentes de la provincia de Granada (54,8% chicas y 45,2% chicos) con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, estudiantes de centros públicos o privados de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. Los autores consideran las actitudes hacia el resultado como aquella predisposición a valorar la actividad física como medio para conseguir diversas consecuencias socialmente consideradas como símbolo de salud (mayor rendimiento, mejora de la apariencia, la autosuperación, la obsesión por el ejercicio o la victoria). Las actitudes hacia el proceso las consideran como la predisposición a la valoración intrínseca de la actividad (la gratificación con la práctica, continuidad, adecuación, seguridad, autonomía).

- ... las mujeres he visto que les gusta más otro tipo de contenidos,... el de deportes, pero individuales o algunos deportes donde... el contacto no sea tan fuerte... como es el caso del voleibol,... (Profesor 3: 1401 a 1405) DXG.

- Suele haber discriminaciones por género, pero principalmente es por el nivel de habilidad que tienen. Casi les da igual, aunque hay excepciones, que seas chico o chica, les importa más que lo hagas bien. (Profesor 8: 1502 a 1504) DXG.

Con objeto de analizar el género, como uno de los factores que determinan un tratamiento diverso en las actividades deportivas escolares, nos remitimos a los trabajos de Dubois (1986) recogidos por Gutiérrez Sanmartín (1995), en los que se indica que las chicas manifiestan menores aspiraciones de éxito/triunfo en las actividades deportivas que los chicos, motivado por su carácter menos competitivo. Pero también influyen los contenidos en los niveles de motivación de chicas y chicos, a veces la propia motivación cambia a medida que cambia el contenido.

- ... tanto chicas como chicos, quizás a lo mejor en aquellos contenidos... que tengan que ver con juegos y deportes, más con las actividades deportivas,..., requieren cierto nivel de competencia, de exigencia motriz, de esfuerzo de condición física, las chicas se ven relegadas a un segundo plano, pero bueno ahí está que podamos metodológicamente hacer niveles... (Profesor 6: 1476 a 1481) DXG.

- ... procuro para que haya mayor igualdad entre niños y niñas, procuro hacer actividades menos convencionales, menos marcadas por un género u otro. (Profesor 8: 1499 a 1501) DXG.

Moreno y cols. (2006), en su estudio sobre los efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de

Educación Física, concluyeron respecto al efecto del género en los factores de motivación que los chicos presentan más orientación al ego, a la motivación extrínseca de regulación externa y a las estrategias de disciplina reguladas

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La conciencia de que vivimos en un mundo en crisis es denominador común de innumerables ensayos, trabajos e investigaciones; lo que no parece tan claro a la luz de los análisis de los autores anteriores es determinar su origen temporal, los puntos en que se basa y sobre el aporte de soluciones.

D. COLLADO FERNÁNDEZ (2005).

A pesar de las innegables mejoras que han aportado las diferentes leyes educativas a nuestro sistema educativo (inicio de la escolarización a partir de los 3 años, prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, mejoras en el planteamiento de la formación profesional, renovación de muchas instalaciones y equipos...), tenemos ante nosotros problemáticas que aún esperan respuesta.

Max Weber (2002) afirma que la sociedad actual se ha introducido en una "jaula de hierro", y los hierros de la supertecnología han anulado otros intentos de racionalidad fuera de la racionalidad instrumental. Así, la racionalidad con arreglo a unos determinados fines ha devorado otras formas de racionalidad, eliminando la racionalidad con arreglo a valores, convirtiendo la sociedad en una jaula en la que los seres humanos pierden toda o buena parte de su libertad, transformándose en robots al servicio de una sociedad despersonalizada. Así llegamos a la sociedad tecnológica, en la que el ser humano contemporáneo ha descubierto una axiología

La cambiante dinámica de la sociedad actual marcha a la par de una excesiva cuantificación y mecanización de diversas manifestaciones de la vida moderna que generan la ruptura de algunas de nuestras creencias y la alteración de valores socio-culturales. Tal proceso de ruptura y alteración se evidencia en cierta incertidumbre en cuanto a la concepción del ser humano, de la sociedad, de la cultura y de nosotros mismos. Denis Santana (1995) considera que los valores y la moral parecen estar cuestionados. La falta de credibilidad y la desideologización parecen generalizadas. Continúa... *¿Cómo*

justificar entonces un discurso ético en la sociedad actual? ¿Cuál es la moral actual? ¿Qué principios orientan al individuo hoy en día?

La dinámica social cotidiana es el producto de las tendencias sociales de la época; en este sentido, los individuos manifiestan interpretaciones valorativas y formas de actuación cultural propias del momento histórico que viven. Por ello, quienes estamos involucrados en la acción educativa debemos considerar siempre el contexto socio-histórico en el cual nos desenvolvemos, atendiendo los sistemas de valores vigentes en la cultura y en la sociedad.

Se habla de "*ausencia de valores de referencia y de modelos de identificación*" o de "*crisis de valores*". Quiénes así ven las cosas suelen acabar hablándonos de la desorientación de las nuevas generaciones y otras sutilezas por el estilo. El sistema de valores de una cultura es algo complejo; fruto, a la vez, de procesos históricos, de substratos culturales determinados y ritmos diversos de cambio social. Los valores, como otros elementos configuradores de la cultura, están sujetos a procesos de continuidad y cambio. Los valores son reflejo real de la evolución o estancamiento de una sociedad (Collado, 2005).

En nuestros días la internacionalización de la vida económica, las nuevas y mutantes relaciones entre pueblos, la plena integración en la Unión Europea y el avance en la construcción de una mayor unidad comunitaria, la consolidación del pluralismo de las sociedades avanzadas, y tantos otros factores, influyen en el incremento o pérdida de significación histórica y social específica de determinados valores e imponen una obligada atención hacia nuevas realidades y nuevos valores (Soto, 2011).

Los valores son realidades dinámicas, relativas al complejo cultural en que se dan y siempre expresión viva de la interacción presente entre los individuos, los grupos y las instituciones sociales en un momento dado y en una sociedad concreta. El hecho es que las concepciones éticas y morales tienen que abordar nuevos problemas y deben responder a nuevas realidades con nuevas formulaciones y valores (Posadas, 2009). Sin embargo, el discurso de muchos educadores está anclado en un pasado desbordado por hechos nuevos e irreversibles, de carácter social y económico. El problema no es de las nuevas generaciones sino de las personas adultas. Hay que rechazar una visión estática de los valores por estar alejada del dinamismo de la vida social.

El problema no es de ausencia o crisis de valores, sino de concepción y planteamiento de la cuestión. Además, se trata de un tema relevante por la

virtualidad y el potencial transformador, a medio y a largo plazo, que poseen referentes de las conductas sociales deseables.

Collado (2005), resume de forma clara algunos de los problemas que la educación en valores y actitudes tiene en los centros escolares, y sus posibles soluciones, así señala:

- Se constata un aumento de la indisciplina y falta de respeto del alumnado en muchos centros, lo que incide negativamente en la motivación del profesorado, en su calidad de vida laboral y en su equilibrio personal.
- La existencia de conflictos constituye un hecho cierto que es preciso saber abordar sin temor y con preparación. La formación específica facilitará los instrumentos personales e institucionales imprescindibles para encontrar las soluciones adecuadas.
- Las responsabilidades crecientes de la institución escolar en la socialización de los individuos en formación requiere de los centros el reforzamiento de la acción tutorial. Para lo cual se precisa una mejor preparación del profesorado.
- Se hacen preciso asegurar los recursos materiales y humanos necesarios para alcanzar en todos los alumnos niveles elevados de calidad educativa.
- Una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos se considera un elemento favorecedor en la consecución de los niveles de calidad deseados.
- El refuerzo de la autoridad del profesorado constituye un modo de mejorar la atención educativa del alumnado y de elevar el rendimiento escolar del centro educativo.

Ante esta realidad social, el moderador plantea al profesorado universitario que formule diferentes propuestas de mejora, tanto para que la formación inicial del profesorado de Educación Física sea más completa respecto a la formación para poder transmitir posteriormente actitudes y valores al alumnado de Educación Primaria y que formule propuestas para intervenir en los centros de esta etapa educativa e incidir en la educación en valores del alumnado.

Del análisis de los discursos formulados en el Grupo de Discusión, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para este campo:

CAMPO 7	PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	7.1.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO (PMU)	7.1.1.- Convencimiento personal de la importancia de las actitudes y los valores en la educación	CNP
		7.1.2.- Pararse, tomar conciencia	PCM
		7.1.3.- Formar en estrategias y herramientas para transmitir los contenidos actitudinales	FEH
		7.1.4.- Concienciarse, clarificar y actuar	CCA
		7.1.5.- Visualizar la futura salida profesional	FSP
	7.2.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PEP)	7.2.1.- Establecer una programación didáctica desde los valores y las actitudes	CJP
		7.2.2.- Campañas escolares sobre los juegos y actividades deportivas orientados a la salud y como transmisores de actitudes y valores	CME

Tabla V.7.- Propuestas para mejorar el proceso de educar en actitudes y valores al alumnado de magisterio y de Educación Primaria

7.1.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO UNIVERSITARIO (PMU)

Las características esenciales de la formación inicial del profesorado, son analizadas por Cámara (2003). A partir de estas características, de estas ideas, la formación del maestro en todas las facetas de su persona, o sea, la educación integral, Cámara (2009) establece un sistema de categorías para esta formación que comprende *Formación personal*, *Formación intelectual* y *Formación social*.

Vistas las carencias en los aspectos sociales en educación en cuanto que transformadora y conservadora de los valores culturales, a la vez que capacita para vivir con los otros, desarrolla valores sociales y enseña a los alumnos/as a trabajar en equipo, colaborar, tomar decisiones, resolver conflictos.

7.1.1.- Convencimiento personal de la importancia de las actitudes y los valores en la educación (CNP)

Es menester estar convencido de lo que se enseña para transmitirlo con seguridad. Convencer es influir sobre el alumnado acerca de verdades claras e indiscutibles que pueden ser probadas y comprobadas, pero para ello es necesario que el profesorado esté convencido de lo que dice y de lo que hace.

- ... el que nosotros estemos convencidos de la importancia en este caso, de la importancia que tenemos a nivel de actitudes, de valores, creo que ya es una herramienta, es una herramienta de cambio, que hay que y transferir a los futuros docentes... (Profesora 2: 1551 a 1554) CNP.

7.1.2.- Pararse, tomar conciencia (PCM)

Los educadores debemos ser conscientes de que la modernidad y la postmodernidad han puesto en crisis muchas de nuestras certezas. El “ser” del hombre se concibe hoy como un permanente “hacerse”, o como dice el existencialismo “*la esencia del hombre es su existencia*”, es decir, que la esencia no nos es dada de antemano y para siempre, sino que somos nosotros mismos quienes, a través del diario quehacer, vamos poco a poco construyendo nuestra esencia, nuestra humanidad. Enfoque valiosísimo que ayuda a tomar más en serio, y con mayor preocupación la educación, y en particular la educación ética (Delors, 1999)

En una sociedad en cambio constante, dónde estos fluyen a una velocidad vertiginosa, es necesario pararse, reflexionar sobre lo realizado y sobre lo que está pasando, para posteriormente plantear nuevos retos, o dicho en otro lenguaje pararse para tomar nuevo impulso. Nos parece de gran interés la propuesta que realiza el profesor 3, participante en nuestro Grupo de Discusión.

- Yo establecería a la hora de transmitir valores tres fases básicas, y haría pasar al alumno por estos tres elementos. La primera es que el alumno se pare,... ..y una vez que nos paramos y dentro de esa misma fase, trataría de mirar fuera, mirar que hay fuera, que está pasando, que está pasando en este momento fuera, y después que está pasando dentro de mí cuales son mis emociones cuales son mis sentimientos, porque al final yo tomo decisiones más que en función a mi propia cabeza a lo que siento en ese momento y también a cuáles son mis

emociones en ese momento; entonces aprender a trabajar con la emociones, aprender a trabajar con los sentimientos y ver que poder tiene esa a la hora de decidir. Una vez que se ha focalizado en fuera, dentro, vemos un campo mucho más amplio y vemos cuales son las circunstancias, nos hemos parado...

... Entonces la segunda fase sería tomar conciencia, y para eso,... clarificación de valores, cuáles son los valores importantes para mí, como puedo mejorar ese tipo de valores, que estrategias voy a utilizar...

Y la tercera actuar (Profesor 3: 1563 a 1594) PCM.

- ... pararse y las situaciones que surgen a veces de forma espontánea en clase, pues analizarlas y ver en esa situación como respondemos y que valor se está reflejando. (Profesor 4: 1608 a 1610) PCM.

Vivimos en una sociedad cambiante, y además rápidamente o con demasiada prisa, en la que las normas o los valores se modifican y en la que los medios de comunicación tienen un enorme poder para presentar y difundir los cambios.

7.1.3.- Formar en estrategias y herramientas para transmitir los contenidos actitudinales (FEH)

Una de las causas que dificulta la formación integral recae sobre los profesores quienes poseen una sólida formación en sus áreas técnicas pero carecen de formación psico-pedagógica, lo que dificulta la formación de valores en los estudiantes. Para solucionar esta carencia se requiere capacitar a los docentes en temas éticos y axiológicos, en el dominio de estrategias y herramientas que puedan ser utilizadas en diferentes etapas de los procesos de formación.

- programar la educación universitaria teniendo en cuenta como ya estamos haciendo mayoritariamente, también ese ámbito tan importante en el contenido y por supuesto formar en estrategias y herramientas para transmitir valores

(Profesor 7: 1527 a 1530) FEH.

7.1.4.- Concienciarse, clarificar y actuar (CCA)

La toma de conciencia de lo que se hace y porqué se hace es una de nuestras facultades como seres humanos para elaborar juicios personales de carácter moral y ético sobre lo que está bien y lo que está mal, con relación a sí mismo y a los demás- El paradigma de la educación moral de nominado "La clarificación de valores." En opinión de Pascual (1988) se puede definir como "Es una acción consciente y sistemática del orientador o del maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos"

La clarificación de los valores hay que considerarla como un procedimiento que capacita a las personas a decidir qué es lo que estiman en la vida. Mediante este proceso el alumnado llegaría a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto. El papel del docente sería de ayuda a los alumnos para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores. (Gutiérrez Sanmartín, 1995)

- la solución más importante creo que es la de concienciar al maestro de la competencia básica de aprender a enseñar,... .. después de concienciarte, clarificar, actuar... (Profesora 5: 1616 a 1622) CCA.

La clarificación es el paso previo en la educación en valores, ya permite que el alumnado se percate de algunas de las razones por las que actúan o dejan de actuar de una forma determinada. Una vez se ha tomado conciencia de que hay otras formas de actuar, hay que seguirlas y continuar, el profesorado plantea algunas acciones que posibilitan que el alumnado se pueda seguir formando en la línea que nos interesa.

- establecer un trabajo colaborativo a través del Team-teaching (Profesor 7: 1530 a 1532) CCA.

*- formar parte de grupos de investigación, de seminarios permanentes, de grupos de trabajo en los que se debatan este tipo de actuaciones y se intercambien experiencias.
(Profesor 7: 1533 a 1536) CCA.*

7.1.5.- Visualizar la futura salida profesional (FSP)

Durante la década de los noventa, la profesión de maestro se convirtió en una alternativa laboral visible para jóvenes estudiantes, sin embargo en los últimos años las posibilidades reales de entrar en el mercado laboral se han visto frenadas, este hecho en algunos casos repercute en la motivación del alumnado. Sin embargo, se hace necesario que el alumnado de magisterio tenga claro para que se esté formando, con independencia de que la opción laboral esté más cerca o más lejos, así es planteado en el Grupo de Discusión.

... yo propondría el empezar las cosas al revés, es decir, visualizando cual es la futura salida que van a tener los futuros docentes de aquí,... ..describir cuales son las diferentes actitudes y valores que deben de llevar esa andanza,... ..reflexionar evidentemente sobre ello, y después definir claramente en nuestras guías didácticas en consonancia con esas necesidades reales de los alumnos,... (Profesor 6: 1627 a 1634) FSP.

... una vez que estemos ahí, asumir esa realidad, dentro de cada año, y el que va a ser guía de eso, que vamos a ser nosotros como profesores, pues ser modelo, ser coherentes con lo propuesto,... (Profesor 6: 1635 a 1638) FSP.

7.1.6.- Formar en Estrategias de Motivación (SRM)

La motivación es la fuerza que dirige y mantiene el comportamiento humano (Steers y Porter, 1991). Estar motivado es tener el impulso para hacer algo. Una persona que no siente ímpetu o inspiración para emprender una actividad está desmotivada, mientras otra que está energizada para un fin se considera como motivada (Ryan y Deci, 2000). De acuerdo con los creadores de la teoría de la *autodeterminación* (Deci y Ryan, 2000), la motivación es un continuum que experimenta tres estadios: el primero, *desmotivación*, es no hacer nada; el segundo, *motivación extrínseca* y, el tercero, *motivación intrínseca*. La gente tiene diferentes tipos y cantidades de motivación (Deci, Koestner y Ryan, 2001).

Si en cualquier faceta de la vida la motivación es importante, en educación es imprescindible, por que se hace necesario transmitir al alumnado universitario el amor por la profesión, el deseo de aprender más y mejor y poder motivar en el futuro a sus propios alumnos/as.

- ... tenemos que ser motivadores, simplemente, hacerles ver que muy probablemente no vivimos, la forma de vivir no es la única forma de vivir que existe, se puede vivir de otra forma y motivarlos para que ellos investiguen,...para que ellos a su vez posteriormente sean grandes motivadores (Profesor 1: 1277 a 1279) SRM.

- ... la función fundamental es motivar, motivar a saco, para eso necesitamos educarnos nosotros como docentes, porque a mí nadie me ha explicado esto, lo he tenido que aprender, si yo soy capaz de anticiparme a eso muy probablemente aceleraré el cambio. (Profesor 1: 1281 a 1285) SRM.

...Lo siguiente es motivar, ya sé donde voy, ahora es donde tiene que arrimar el maestro el fuego, la leña, para motivar en esa dirección. (Profesor 3: 1595 a 1597) SRM.

...motivar al alumnado hacia la profesión, que se enamoren de la profesión y seguramente todo lo que venga después será para ellos gratificante. (Profesor 7: 1539 a 1540) SRM.

Coincidimos con Moreno (2006) cuando considera que *“la reafirmación profesional es el proceso culminante de la configuración de la identidad profesional”*. En esta etapa el estudiante no sólo experimenta motivación hacia la profesión, sino que permanentemente se expresa a través de la profesión en situaciones diversas de su vida cotidiana, experimentando vivencias de realización, reconocimiento y seguridad personal relacionadas con su profesión. Precisamente, este es el momento culminante de su identidad profesional.

7.2.- PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PEP)

7.2.1.- Establecer una programación didáctica desde los valores y las actitudes (CJP)

Educar es promover el desarrollo de los valores humanos. Si el compromiso con los valores se adquiere mediante el ejercicio de las virtudes y las virtudes son hábitos operativos buenos, la educación moral podría resumirse en la promoción de disposiciones estables (hábitos) que permitan obrar bien.

Con la entrada en vigor de la LOGSE se introducía, entre otras, una gran novedad: la programación de las actitudes, valores y normas y su inclusión en los diseños curriculares. Pero para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso.

Por tanto, habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas y por supuesto establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso. Así, es entendido por el profesorado universitario.

En primer lugar, creo que es clave la clarificación de los valores que trae el alumnado.

En segundo lugar, jerarquizar esos valores, es decir, bueno, de todos los valores de en esa pregunta once, que hemos puesto ahí, cuál sería la jerarquía que a nosotros nos interesa de cara a la posibilidad que esos alumnos puedan transmitir a su vez esos valores.

Por supuesto, utilización de estrategias y herramientas que posibiliten este tipo de transmisión. (Profesor 7: 1520 a 1527) CJP.

Ellos desde principio de curso conocen (o deben conocer) los valores, actitudes y hábitos que voy a tener en cuenta a la hora de la evaluación. Y en cada una de las unidades didácticas saben los contenidos conceptuales y procedimentales que se pretenden.

Profesor 8 (526 a 529) CJP.

Adoptar este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el diseño inicial, dice Torres Guerrero (2000), tiene importantes consecuencias metodológicas, ya que el sentido con que el profesorado debe planificar sus estrategias didácticas y sus intervenciones a lo largo del proceso variará sensiblemente en función de que los objetivos principales de la enseñanza no

los constituyen el aprendizaje significativo de contenidos disciplinares a nivel de conceptos y procedimientos, sino que al mismo nivel y por encima incluso de los mismos se encuentra situado el desarrollo de actitudes individuales y colectivas, que generen valores al alza en una sociedad libre y democrática.

- programar hacer unidades didácticas y programaciones y evaluaciones donde lo importante sean los valores y en torno a los valores pivotaban el resto de contenidos. Se evaluaba uno de los valores, los que de forma consensuada habíamos determinado, por ejemplo, responsabilidad y respeto y en torno a eso se organizan las unidades didácticas y las sesiones, y asegurándonos la actitud, los contenidos de tipo actitudinal nos asegurábamos de forma indirecta los de tipo procedimental y conceptual. (Profesor 3 (519 a 524) CJP.

7.2.2.- Campañas escolares sobre los juegos y actividades deportivas orientados a la salud y como transmisores de actitudes y valores (CME)

La utilización del juego y del deporte en las clases de Educación Física, puede estimular sentimientos de juego limpio y subordinación de los intereses particulares a los generales, pero también en otros casos puede promocionar la insolidaridad, el desprecio hacia los otros o el deseo de victoria por encima de todo. Esta dimensión instrumental nos lleva a considerar al juego y al deporte como medios que el profesorado puede utilizar para alcanzar sus objetivos de educación moral y ética. En este sentido, es preciso hacer notar que muchos autores (Gutiérrez Sanmartín, 1995) reconocen en el deporte un contexto de alto potencial educativo para la adquisición de valores y desarrollo de actitudes socialmente necesarias.

Tenemos claro que estas actividades bien utilizadas puede enseñar resistencia, estrategias de juego, habilidades básicas, coordinación, estimular el juego limpio y el respeto a las normas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses propios a los del grupo.

Por lo tanto, desde la perspectiva educativa la iniciación en los deportes debe suponer la "inmersión" del alumnado en un proceso, que mediante la propia práctica y aprendizaje deportivo, les haga crecer y desarrollarse en el plano intelectual, en el plano motor y en el plano moral y actitudinal (Velázquez, 2001).

- ... las campañas que se están haciendo en los colegios sobre la salud, la higiene bucal, la higiene de la alimentación, esas campañas también de la actividad deportiva, ¿no?, como una forma de salud, de transmisión de muchos valores, en intentar involucrar a la familia dentro de esa transmisión. (Profesora 2: 1557 a 1561) CME.

Promover actividades deportivas tanto en el horario curricular, como en las actividades extraescolares supone que el alumnado que las practica, si estas están bien diseñadas y sus objetivos son educativos, verán sus conductas reforzadas como ciudadanos libres y con salud integral. Profesor 7 (1562 a 1564) CME.

Gil Madrona (2010), considera que la riqueza de situaciones potencialmente educativas que surgen durante la práctica deportiva pueda contribuir al desarrollo moral de los alumnos, es preciso que el proceso de enseñanza deportiva se oriente específicamente en tal sentido. Es decir, las múltiples situaciones educativas que ofrece el deporte no surten efecto por sí mismas de manera automática en la formación moral del alumno, sino que es necesario dedicar intencionalmente un tiempo de clase y esfuerzo docente para promover y llevar a cabo momentos de análisis y reflexión crítica sobre las situaciones, actitudes y conductas que surgen durante el juego y sobre el significado y el valor social de las mismas.

CAPITULO VI

EVIDENCIAS CUALITATIVAS II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

1.1.- TIEMPO DEDICADO A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (TDD)

1.1.1.- Más tiempo que a otro bloque de contenidos (MAT)

1.1.2. El mismo tiempo que a otro bloque de contenido (MIT)

1.1.3.- Menos tiempo que a otro bloque de contenidos (MET)

1.1.4. El tiempo dependerá del alumnado (DAT)

1.2.- UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (JAD)

1.2.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)

1.2.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)

1.3.- TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (JYD)

1.3.1.- Tipología de los Juegos (JUE)

1.3.2.- Tipología de los deportes (DEP)

1.4.- SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (PDP)

1.4.1.- Programación de los deportes por cursos o por ciclos (PCC)

1.4.1.1.- Por cursos (XCU)

1.4.1.2.- Por ciclos (XCI)

1.4.2.- Proceso de transmisión de las reglas (REG)

1.4.3.- Transmisión de los valores a través de los deportes (TVD)

1.5.- VALORES DESARROLLADOS EN LA ENSEÑANZA DE JUEGOS Y DEPORTES (VED)

1.5.1.- Valores que el profesorado de Educación Física considera que desarrolla (VDP)

1.5.1.1.- Valores individuales (VIN)

1.5.1.2.- Valores sociales (VSO)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ACTITUDES, VALORES Y HÁBITOS QUE EL PROFESORADO TRANSMITE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

2.1.- JERARQUIA DE VALORES QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESARROLLA EN SUS SESIONES (JER)

2.1.- Respeto (RES)

2.2.- Cooperación/Colaboración (COO)

2.3.- Compañerismo (COM)

2.4.- Solidaridad (SCO)

2.5.- Mejora su salud (MSA)

2.6.- Deportividad, juego limpio, educación para la paz (PAZ)

2.7.- Responsabilidad (RSP)

2.8.- Mejora de su autoestima, autoconcepto (MAC)

2.9.- Igualdad (IGP)

2.10.- Libertad de actuar y tomar decisiones (LDE)

2.2.- HÁBITOS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INTENTA FOMENTAR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (HTP)

2.2.1.- Hábitos de alimentación, higiene, y posturales (HAP)

2.2.2.- Hábito de realizar calentamiento y relajación (HCR)

2.2.3.- Esfuerzos y Descansos (HDE)

2.1.4.- Uso de ropa y calzado adecuado (URC)

2.1.5.- Actividad física y ocupación del tiempo libre (OTL)

2.3.- ESTRATEGIAS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZA PARA QUE EL ALUMNADO SEA RESPONSABLE Y AUTÓNOMO (HPA)

2.3.1.- Responsables del Material (MAT)

2.3.2.- Dirigiendo el Calentamiento y vuelta a la calma (CVC)

2.3.3.- Explicando los juegos (EXJ)

2.3.4.- Actuando como Ayudantes (AYU)

2.2.5.- Utilizando la Enseñanza recíproca (ERP)

2.2.6.- Asumiendo el rol de árbitro (ARA)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

3.1.- LA PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS (UDS)

- 3.1.1.- Duración de las Unidades Didácticas (DUD)
 - 3.1.1.1.- Organización Temporal (TEM)
 - 3.1.1.2.- Por sesiones (PSE)
- 3.1.2.- Distribución de los contenidos teóricos (DTE)
 - 3.1.2.1.- En sesiones independientes (SIN)
 - 3.1.2.2.- En las sesiones de practica (SPR)

3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA EVALUACIÓN (ICE)

- 3.2.1.- Mayor valoración a los contenidos actitudinales (MCA)
- 3.2.2.- Mayor valoración a los contenidos procedimentales (MCP)
- 3.2.3.- Menor valoración a los contenidos conceptuales (MCC)
- 3.2.4.- La misma valoración a todos los contenidos (IVC)
- 3.2.5.- Valoración en función de los contenidos de la Unidad Didáctica (VUD)

3.3.- LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (INF)

- 3.3.1.- Teoría (TEO)
- 3.3.2.- En la clase práctica (CPR)

3.4.- ESPACIO-TIEMPO DE LA COMUNICACIÓN (MCO)

- 3.4.1.- Unidad didáctica (UDI)
 - 3.4.1.1.- Aula (AUL)
 - 3.4.1.2.- En la sesión práctica (SPR)
- 3.4.2.- Información inicial y durante (IIN)
- 3.5.2.- Retroalimentación (RTR)
- 3.4.4.- Información final (IFN)
- 3.4.5.- Información individual o grupal (ING)
 - 3.4.5.1.- Individual (INV)
 - 3.4.5.2.- Grupal (GRU)
 - 3.4.5.3.- Individual/Grupal (IYG)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE, LA MOTIVACIÓN Y PREFERENCIAS SOBRE LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (CMP)

4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)

- 4.1.1.- Clima de la clase positivo (CCP)
- 4.1.2.- Nivel de conflictividad en las clases (NCC)
- 4.1.3.- Valores que necesita desarrollar el alumnado para mejorar el clima de la clase (VDR)

4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES (MAL)

- 4.2.1.- Motivación hacia la práctica de las actividades de Educación Física (MDC)
- 4.2.2.- Alumnado que rechaza la actividad física (ARH)
- 4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)
 - 4.2.3.1.- Aspectos positivos (PPO)
 - 4.2.3.2.- Aspectos negativos (PNE)
- 4.2.4.- Contenidos de Educación Física más motivantes (CMM)
 - 4.2.4.1.- Alumnos (ALO)
 - 4.2.4.2.- Alumnas (ALA)

4.3.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (PRE)

- 4.3.1.- Juegos (JUG)
- 4.3.2.- Deportes (DPT)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ACTITUDES Y VALORES

5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA (FIP)

- 5.1.1.- Ninguna formación inicial (NFI)
- 5.1.2.- Formación inicial recibida a través del profesorado universitario (FPR)
 - 5.1.2.1.- De manera implícita (FPI)
 - 5.1.2.2.- De manera explícita (FPE)

5.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)

5.2.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal (AUF)

5.2.2.- Formación vertical/horizontal (FHV)

5.2.2.1.- Formación vertical (FVE)

5.2.2.2.- Formación horizontal (FHO)

5.3.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL ALUMNADO (FES)

5.4.- COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CPR)

5.4.1.- Competencia suficiente (CSF)

5.4.2.- Competencia mejorable (CMJ)

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

6.1.- PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PMG)

6.1.1.- Creación de una asignatura (CRA)

6.1.2.- Parte de todas las asignaturas (PTA)

6.1.3.- Presente en las prácticas del alumnado universitario (POE)

6.1.4.- Coordinación de los agentes sociales (CAS)

6.1.5.- Plan Bolonia (PLB)

6.2.- PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA A SU ALUMNADO DE TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PEF)

6.2.1.- Creer en los valores y llevarlos a la práctica (PRA)

6.2.2.- Colaboración familias-equipo docente (FED)

6.2.3.- Presencia en los niveles de concreción y elementos curriculares (PPR)

6.2.4.- Concienciación para socializar e integrar (CSI)

6.2.5.- Comunicación y conocimiento (CYC)

6.2.6.- Reflexión en la acción (PYR)

“Las entrevistas de investigación, son un diálogo que posee un carácter intencional, donde el entrevistador a través de ese diálogo trata de obtener la información que unos objetivos previos marcan. Implica establecer una relación personal entre el entrevistador/investigador y el sujeto entrevistado”.
RAFAEL BIZQUERRA (1989).

Pretendemos con este informe del análisis de las Entrevistas, dar a conocer los conocimientos, pensamientos, creencias e ideas previas del profesorado de Educación Física de Educación Primaria, acerca de nuestro objeto de estudio, profundizando en lo indagado en el cuestionario pasado al alumnado y en el Grupo de Discusión con profesorado universitario.

El procedimiento para redactar el informe de las entrevistas ha sido transversal, es decir, hemos analizado cada uno de los campos, a través de las preguntas realizadas al profesorado en todas las entrevistas, estudiando, interpretando y comparando los conocimientos y creencias de cada uno de los profesores entrevistados.

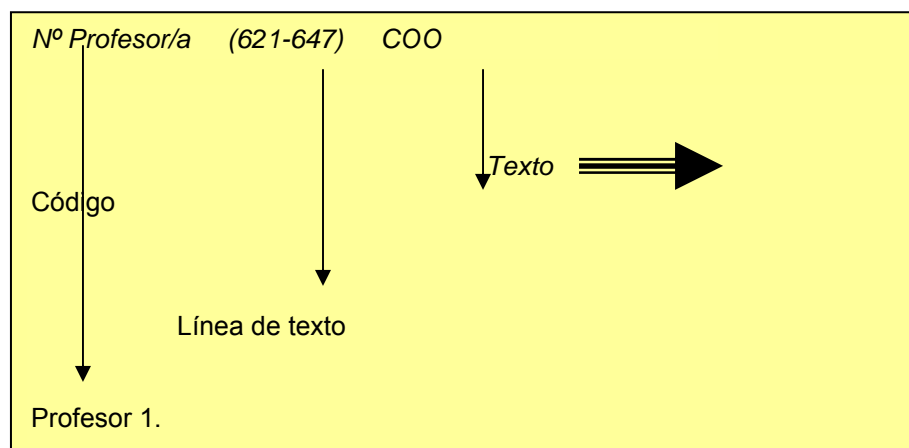
Indagamos esta realidad desde la perspectiva del profesorado del área de Educación Física, que imparte su docencia en diferentes etapas educativas. Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 198):

... estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo Nudist vivo versión 8. Al final aparecerá un código¹ de referencia que indicará a la entrevista que corresponde, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

¹ Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

- Número asignado al Profesor/a
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Siglas en Mayúscula, señalan el código utilizado.



Cuadro de Referencias de textos. AQUAD FIVE.

Hemos realizado 12 entrevistas a partir de las variables independientes de género y edad en la que trabaja el profesorado. El perfil sociodemográfico de los entrevistados es el siguiente:

ENTREVISTAS				
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA				
Entrevista nº	Edad	Identificación	Género	Años de experiencia
1	35	ZU	Mujer	12
2	36	AD	Mujer	10
3	58	PT	Hombre	35
4	33	JM	Hombre	2
5	44	MC	Mujer	20
6	44	JL	Hombre	20
7	33	YG	Hombre	7
8	25	TN	Mujer	2
9	36	XU	Hombre	12
10	37	MA	Mujer	13
11	32	DA	Hombre	9
12	32	AN	Hombre	10

El análisis del discurso es un procedimiento para la categorización de datos verbales y/o de conducta con fines de clasificación, tabulación e inducción de teorías explicativas de los pensamientos y comportamientos, centrado en el análisis del lenguaje como proceso (adaptado de la definición de

análisis de contenido de Fox (1981: 477) y de la definición de análisis del discurso de Colás y Buendía (1998) y ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos (Krippendorff, 1990).

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

“Un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación a los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad”.

JEAN LE BOULCH (1991).

Seirulo (1992) considera que la actividad deportiva del ser humano accederá a niveles educativos siempre que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad, no sobre el posible resultado. No puede estar fundamentada en ideologías que condicionan toda la práctica, conduciéndola hacia fines que serán siempre coyunturales, sino que debe basarse en la ciencia para configurar un tipo de práctica que comprometa íntegramente a la personalidad del deportista, que es un objetivo intemporal y prioritario.

La actividad deportiva dentro de la escuela ha de estar dotada de un carácter inequívocamente educativo y, como establece Sánchez Bañuelos (2000), la práctica deportiva constituye uno de los fenómenos sociales de más envergadura dentro de las sociedades avanzadas contemporáneas. De forma, que las condiciones para que se lleve a cabo la experiencia deportiva personal, se producen en el entorno social en el que todos nos encontramos inmersos, por lo que podemos decir que el deporte y su práctica se constituyen como elementos significativos de la experiencia vital del individuo y del colectivo.

La presencia del deporte en las clases de Educación Física permite aprovecharlo como medio educativo, aportando unas condiciones especiales a los objetivos más exigentes de la educación. Es decir, como escuela de valores, como un camino adecuado para aprendizajes de carácter social y afectivo y cómo ayuda a la madurez psicológica y al desarrollo armónico del cuerpo

Para que nos sirva como medio de aprendizaje, debe quedarnos claro desde el principio que este deporte escolar debemos entenderlo siempre desde un punto de vista formativo. Siguiendo a Blázquez (1995), el deporte educativo

“constituye una verdadera actividad cultural que permite una formación básica, y luego, una formación continua a través del movimiento” y esta forma de deporte propone una búsqueda de metas más educativas y pedagógicas aplicadas al deporte de iniciación, y se aparta de los aspectos competitivos del deporte. Por lo tanto, el objetivo es permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad.

Durante mucho tiempo se ha considerado la práctica deportiva como una excelente vía de promoción y desarrollo de los valores sociales y personales, y son muchos los autores que han manifestado su convencimiento en relación con esta idea, pero como dice González Lozano (2001), los pedagogos y todos los profesionales de la educación coinciden en afirmar que el deporte es un lugar privilegiado para una educación humanizadora, es decir, para favorecer el crecimiento y la maduración integral del joven..., y este puede ser portador simultáneamente de valores y de contravalores o antivalores. A este respecto, Blázquez (1986), Devís (1996) y Sánchez Bañuelos (1996), entre otros coinciden en manifestar que el deporte no es ni bueno ni malo, es el contexto el que determina su carácter.

Nos interesa en este campo indagar sobre los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física, acerca de cómo lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos deportivos, si los plantea con una intencionalidad de educar en valores individuales y sociales o parten de planteamientos más basados en los procedimientos y conceptos. También nos interesa conocer si el tiempo dedicado a los contenidos de juegos y actividades deportivas es mayor, igual o menor que a otros bloques de contenido. Hemos planteado a su vez preguntas para conocer la tipología de los juegos y deportes que se utilizan en las clases, así como los valores que el profesorado considera que desarrolla en la enseñanza de los juegos y deportes

De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos formulado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 1	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ACTITUDES Y VALORES A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- TIEMPO DEDICADO A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (TDD)	1.1.1.- Más tiempo que a otro bloque de contenidos	MAT
		1.1.2.- El mismo tiempo que a otro bloque de contenido	MIT
		1.1.3.- Menos tiempo que a otro bloque de contenidos	MET
		1.1.4.. El tiempo dependerá del alumnado	DAT
	1.2.- UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (JAD)	1.2.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)	JDP
		1.2.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)	JDC
	1.3.- TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (JYD)	1.3.1.- Tipología de los Juegos (JUE)	JUE
		1.3.2.- Tipología de los deportes	DEP
	1.4.- SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (PDP)	1.4.1.- Programación de los deportes por cursos o por ciclos	PCC
		1.4.2. Proceso de transmisión de las reglas	REG
		1.4.3. Proceso de transmisión de valores a través de los contenidos deportivos	TVD
	1.5.- VALORES DESARROLLADOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES (VED)	1.5.1.- Valores individuales	VIN
		1.5.2.- Valores sociales	VSO

Tabla VI.2.- Categorías para el Campo 1: El proceso de enseñanza aprendizaje en actitudes y valores a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas

1.1.- TIEMPO DEDICADO A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (TDD)

En las últimas décadas se ha desarrollado un nuevo modelo didáctico que se está implantando en todos los ámbitos del aprendizaje: el enfoque comunicativo. La característica fundamental de esta nueva metodología es proporcionar al estudiante las herramientas fundamentales para desenvolverse en la sociedad, es decir, capacitar al alumnado para una comunicación real. Es en este caso donde tienen una importancia fundamental dos aspectos: la motivación y el juego (Martí y Valls, 2007).

1.1.1.- Más tiempo que a otro bloque de contenidos (MAT)

De manera mayoritaria, el profesorado entrevistado manifiesta que es al núcleo de juegos y actividades deportivas, al que más tiempo dedican. Las siguientes opiniones avalan esta percepción.

- Dedico más tiempo a trabajar los juegos y sobre todo los deportes en el tercer ciclo. (Maestra 1: 6 a 7) MAT

- ... dedico más tiempo a los deportes, aunque siempre mediante juegos deportivos. (Maestra 2: 12 a 13) MAT

- Y los juegos están prácticamente en todos los contenidos de área. (Maestro 6: 32 a 33) MAT.

- Dedico una mayor parte del tiempo a trabajar los deportes, aunque nunca trabajo los deportes como contenido exclusivo, los juegos siempre están presentes,... (Maestro 7: 38 a 40) MAT

- ... por lo general el bloque V le suelo dedicar mayor tiempo porque también he observado que es uno de los intereses del alumnado. (Maestra 8: 48 a 49) MAT

La experiencia deportiva en gran parte de los alumnos/as es muy escasa, lo que contribuye en gran medida a que los contenidos deportivos sean trabajados mediante planteamientos didácticos propios de la etapa de la iniciación deportiva. Blázquez (1995) considera que la toma de contacto con las prácticas deportivas, lo que el autor denomina iniciación deportiva generalizada, debería coincidir con el periodo comprendido entre los 9-10 años y los 13-14 años, periodo que engloba tanto el tercer ciclo de Primaria como el primer ciclo de la Educación Secundaria. Esta puede ser una buena razón para dedicar más tiempo al desarrollo de estos contenidos.

- ... el tiempo que dedico a los deportes es mayor que al resto de contenidos, ya que además de los deportes colectivos más practicados

como el fútbol o baloncesto, dedico mucho tiempo a deportes alternativos e individuales, que motivan mucho al alumnado. (Maestra 10: 57 a 61) MAT

- Pero es lógico que a estas edades haya que trabajar deportes de una manera más específica por lo que se hace necesario, quizás, un mayor número de horas dedicadas a estas actividades. (Maestro 11: 66 a 69) MAT

Desde el tiempo total que tiene el programa, hasta la duración de una clase normal de Educación Física y el tiempo real que se dedica a la tarea concreta, existe una reducción importante de tiempo.

1.1.2.- El mismo tiempo que a otro bloque de contenido (MIT)

También encontramos opiniones de profesorado entrevistado que afirma que dedica el mismo tiempo que a otro tipo de contenidos.

- ... dedico el mismo tiempo a trabajar los deportes que otros contenidos,... (Maestro 3: 15 a 16) MIT

- Dedico aproximadamente el mismo tiempo a trabajar el resto de bloques de contenidos que el de juegos y actividades deportivas. (Maestro 4: 22 a 24). MIT

- ... suelo dedicarle el mismo tiempo, para mi todos los bloques tienen la misma importancia. (Maestra 5: 26 a 27) MIT

- Suelo dedicarle el tiempo necesario a cada uno, en general el volumen de deportes es importante en el currículum y además es una actividad motivante. Pero no por ello dejo de dedicar el tiempo que necesitan los otros aspectos, pues no son menos importantes. (Maestro 6: 29 a 32) MIT

1.1.3.- Menos tiempo que a otro bloque de contenidos (MET)

Opiniones minoritarias son expresadas en el sentido de conceder menos tiempo en la programación de Educación Física al bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas.

- ... no solía trabajar mucho los deportes, trabajaba más los otros contenidos. (Maestro 9: 51 a 52) MET

- ... aún en el tercer ciclo pesan más los demás contenidos del currículum (expresión corporal, salud, juegos, percepción espacio-temporal,...) que los estrictamente deportivos (Iniciación multideportiva, en mi caso). (Maestro 12: 72 a 75) MET

1.1.4. El tiempo dependerá del alumnado (DAT)

Se expresan opiniones en el sentido de considerar el tiempo dedicado a estos contenidos, el tratarlo en función de los conocimientos del alumnado, grado de maduración, nivel de aprendizaje...

- También depende de las características del alumnado y de su nivel de partida, así priorizo un bloque de contenidos u otro. (Maestra 8: 46 a 48) DAT

- Dependiendo del nivel de conocimiento de los alumnos/as. (Maestro 11: 64 a 65) DAT

1.2.- UTILIZACIÓN DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (JAD)

1.2.1.- Juego y deporte como procedimiento (JDP)

Allué (1998) considera que juego como recurso educativo propicia el aprendizaje y está presente de un modo muy especial en los aprendizajes que realizan los niños y niñas en si etapa escolar. Pero su potencialidad como fuente de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda ella. Es de mencionar que aspectos como el desarrollo cognitivo y motriz o la adquisición de habilidades deportivas tienen en el juego un importante campo para la exploración y el crecimiento personal. Así, es entendido por el profesorado de Educación Física entrevistado.

- Utilizo los juegos como una herramienta, por ejemplo, en la iniciación deportiva,... (Maestro 6: 33 a 34) JDP

- Los juegos los uso como estrategia metodológica... (Maestro 9: 55) JDP

- Aunque normalmente se accede a esos contenidos usando el juego como medio para alcanzarlos. (Maestro 11: 69 a 70) JDP

- El juego lo trabajo permanentemente, como medio y como contenido. (Maestra 8: 241 a 242) JDP

- Les suelo dedicar un poco más de tiempo al bloque de juegos y actividades deportivas, con la razón de que con este bloque puedes trabajar muchas cosas, como puede ser las habilidades motrices, el hábito de ejercicio físico, etc. (Maestra 8: 43 a 46) JDP

- Y también como manera para conseguir otras metas, como mejora de hábitos saludables, reafirmación de actitudes y valores, etc. (Maestra 1: 8 a10) JDP

Coincidimos con Farfán (2010) cuando considera que “la construcción de aprendizajes en el juego se procede a través de la actividad del alumno. Los alumnos se muestran, pues, activos en el juego de diferentes formas. Estableciendo relaciones con capacidades ya adquiridas y tratando de adaptarlas a las coordenadas espacio-temporales que surgen de la actividad lúdicas; explorando esquemas motrices nuevos que den respuesta a las diferentes situaciones-problemas derivadas del juego; informando a sus compañeros o al profesor o recibiendo información de éstos sobre cómo actuar ante las exigencias motrices y/o estratégicas del juego”.

1.2.2.- Juego y deporte como contenido (JDC)

La selección de contenidos en cualquier área de conocimiento implica una preferencia por intentar transmitir un conjunto de aspectos relevantes desde el punto de vista social y cultural. Es en la escuela donde se encuentra una mayor manifestación en la selección, bien por la comunidad educativa, por el profesorado, incluso por las preferencias del alumnado.

Castejón (2006) indica que *“Cuando el profesor diseña su programación, realiza un análisis de lo que parece necesario para su alumnado y de lo que el entiende que debe realizarse en las clases. Esta situación hace que exista una influencia explícita e implícita sobre qué enseñar. La actuación del profesorado es un filtro, y su elección termina siendo una influencia del conocimiento que puede adquirir el alumnado”*.

Cuando se selecciona el deporte, el profesor sigue este camino. Por un lado, lo que cree que aporta el deporte, por otro lado, lo que cree que necesita su alumnado, de tal manera que selecciona aquellos deportes que considera como contenidos idóneos a enseñar a su alumnado, así se expresan las siguientes opiniones.

- Suelo trabajar los juegos y los deportes como contenido específico de la asignatura. (Maestra 1: 7 a 8) JDC

- ... también los utilizo como contenido, por ejemplo como contenido cultural, los juegos populares y tradicionales. (Maestro 6: 34 a 36) JDC

- ... uso... el juego y el deporte como contenido del área de Educación Física. (Maestro 9: 55 a 56) JDC

- lo trabajo permanentemente, como medio y como contenido. (Maestra 8: 241 a 242) JDC

1.3.- TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS Y DEPORTES UTILIZADOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (JYD)

1.3.1.- Tipología de los Juegos (JUE)

Como el juego motriz es una actividad que motiva mucho al alumnado, se suele utilizar éste como un contenido, como un medio educativo, como un método de enseñanza, etc., en función de los objetivos, siempre que desarrolle los tres ámbitos de la conducta humana (motor, cognitivo y socio-afectivo) y que mantenga su carácter lúdico-educativo, por lo que la tipología de los que se utilizan en las clases de Educación Física es muy variada, así es entendida por el profesorado entrevistado.

- ... trato de enseñar cualquier contenido siempre mediante juegos deportivos. (Maestra 2: 12 a 13) JUE

- ... los juegos predeportivos para tercer ciclo y en el tercer trimestre. (Maestro 4: 21 a 22) JUE

- ... los juegos siempre están presentes, juegos motrices, expresivos, de orientación,... (Maestro 7: 38 a 41) JUE

- ... también los utilizo como contenido,..., los juegos populares y tradicionales. (Maestro 6: 34 a 36) JUE

- ... suelo trabajar bastante, juegos de cooperación, ambivalente, de cooperación-oposición, juegos populares y tradicionales,... (Maestro 9: 52 a 54) JUE

1.3.2.- Tipología de los deportes (DEP)

En la selección de los contenidos deportivos, es el profesorado, la mayoría de las veces, el que hace esta labor en exclusiva, intenta lo mejor para su alumnado, y cree que debe realizarse un deporte y no otro, cree que debe aprenderse un determinado deporte de una manera y no de otra. Esta selección viene condicionada por las creencias y por el dominio que se tenga del contenido a impartir. Además, existen otra serie de variables que condicionan la selección de los deportes, por ejemplo las reglas que se tienen que utilizar, y que en algunos casos no es tan fácil, como ocurre en el fútbol, cuando la influencia social es tan elevada que cualquier cambio que se proponga en la clase puede ser contestado por el conocimiento que tienen los propios alumnos, o por algún alumno que domina ese deporte por encima de los demás y que no pondrá buenos ojos a los cambios propuestos.

La mayoría de las veces, el alumnado ve el deporte como una práctica divertida, mientras que el profesorado puede verlo como un vehículo de aprendizaje. De esta manera el repertorio de deportes que se enseñan en las clases de Educación Física es muy amplio, aunque siguen teniendo preponderancia los deportes colectivos, también se expresan opiniones donde se incide en la práctica de deportes individuales, alternativos,

➤ Deportes Individuales (DIN)

Se citan los deportes individuales de atletismo y en menor medida ciclismo y natación (al existir posibilidades de su práctica en uno de los centros estudiados).

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los deportes individuales (atletismo, ciclismo,...),... (Maestra 1: 140 a 141) DIN

- Los deportes que trabajo en 5º y 6º son: Individuales (Atletismo,...),... (Maestro 7: 161 a 162) DIN

- Suelo trabajar unos 8 deportes, dependiendo del colegio y de sus posibilidades..., atletismo,..., natación y ciclismo. (Maestra 8: 165 a 167) DIN

➤ Deportes Colectivos (DCO)

Los cuatro deportes colectivos clásicos que se utilizan en la escuela y que socialmente son los más practicados son el fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol, y son los que la mayoría del profesorado plantea en sus clases.

- Deportes comunes en 5º y 6º:... iniciación a los deportes de red (voleibol,...),... (Maestro 12: 188 a 189) DCO

- Deportes en 5º: iniciación al balonmano e iniciación al baloncesto. (Maestro 12: 192) DCO

- Deportes en 6º: iniciación al fútbol... (Maestro 12: 193) DCO

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los... deportes colectivos (fútbol, voleibol, baloncesto,...),... (Maestra 1: 140 a 142) DCO

- Suelo dar... béisbol, balonmano, fútbol-sala y voleibol. (Maestra 2: 145 a 146) DCO

- Casi todos suelen ser deportes colectivos o alternativos,... (Maestro 3: 148) DCO

- En los dos cursos aprendemos baloncesto, balonmano,..., voleibol y fútbol. (Maestro 4: 151 a 152) DCO

- Trabajo los mismos en los dos cursos: baloncesto, voleibol, balonmano,... (Maestra 5: 154 a 155) DCO

- Yo normalmente he trabajado fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol. (Maestro 9: 173 a 174) DCO

También se expresan opiniones en las que se manifiesta que además de los deportes colectivos “clásicos” se plantean otros deportes menos convencionales, pero que pueden ser importantes para el alumnado, por su carácter alternativo o por su posible utilización en el tiempo libre.

- Suelo trabajar dos deportes colectivos... por curso. Uno que es de los más practicados, como el fútbol y otro menos conocido como el hockey. (Maestra 10: 176 a 178) DCO

- Suelo trabajar unos 8 deportes, dependiendo del colegio y de sus posibilidades. Desde el baloncesto, balonmano, fútbol, voleibol,..., rugby, béisbol,... (Maestra 8: 165 a 167) DCO

- En ambos cursos, unos seis, y los desarrollo en un programa bianual. Estos deportes serían básicamente: baloncesto, balonmano, fútbol sala,... (Maestro 6: 157 a 159) DCO

➤ **Deportes de Adversario de cancha dividida (DAD)**

Este tipo de deportes tiene una clara aplicación en el tiempo libre del alumnado, toda vez que por su bajo número de participantes y terreno de juego pequeño ofrece muchas posibilidades de funcionalidad, así lo entiende el profesorado que programa tenis, bádminton, pádel, tenis de mesa...

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los... deportes de adversario (paddle)... (Maestra 1: 140 a 142)

- Suelo trabajar dos deportes... individuales por curso... he trabajado mucho el bádminton, las palas (en sustitución al tenis, por falta de material). (Maestra 10: 176 a 179)

- Trabajo el... bádminton. (Maestro 11: 183)

- Deportes comunes en 5º y 6º... iniciación a los deportes de red (... bádminton, tenis y tenis de mesa), habilidades circenses (gimnasia deportiva)... (Maestro 12: 188 a 191)

- Suelo dar tenis, padel,... (Maestra 2: 145 a 146)

➤ **Deportes Alternativos (DAL)**

Consideramos como deportes alternativos a las actividades físicas y deportivas que surgen como “alternativa” a los deportes tradicionales, los deportes populares y los deportes ya instaurados en la sociedad. Una vez las prácticas alternativas se consolidan, pasan a formar parte de otras categorías, es el ejemplo del unihockey, el ultimate o los juegos de pala y raqueta.

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los... deportes alternativos (ultimate, palas, unihockey y anillet). (Maestra 1: 140 a 143)

- Casi todos suelen ser deportes colectivos o alternativos,... (Maestro 3: 148)

- En ambos cursos, unos seis, y los desarrollo en un programa bianual. Estos deportes serían básicamente: ..., deportes de palas, floorball y acrosport. (Maestro 6: 157 a 159)

- Los deportes alternativos como el ultimate (frisbee), las indiacas, el balonkorf... los trabajo todos los años, alternándolos. (Maestra 10: 179 a 181).

- Deportes comunes en 5º y 6º: iniciación a la orientación deportiva (Juegos de pistas, gymkanas...),... y deportes alternativos. (Maestro 12: 188 a 191)

- En los dos cursos aprendemos..., unihockey,... (Maestro 4: 151 a 152)

- Trabajo el..., unihockey,... (Maestro 11: 183)

- Trabajo los mismos en los dos cursos: ..., unihockey,... (Maestra 5: 154 a 155)

- Deportes en 6º... iniciación al unihockey. (Maestro 12: 193)

El unihockey (²) se presenta como un caso singular en esta comarca. Se trata de un deporte alternativo al h ockey, es fácil la manejabilidad del stick y sencillo su reglamento, que incluso se puede practicar sin porteros/as en edad escolar, y desde un principio permite la participación de todos los jugadores. En esta Comarca de realizó un curso de entrenadores escolares, facilitando el material de juego, lo que ha dado frutos en cuanto al mantenimiento de su práctica.

1.4.- SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS (PDP)

La Planificación est  constituida por el conjunto de Unidades Didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Esta tarea exige dos pasos fundamentales, por una parte, planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo y, por otra parte, planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondiente.

Teniendo en cuenta que los elementos curriculares actúan de forma integrada, serán las relaciones que se establezcan entre ellos las que determinen tanto la práctica educativa, como el desarrollo del propio curriculum. Debemos atender dice Rivera (1991) *“el proceso de elaboración y distribución temporal y delimitación de las Unidades Didácticas y su posterior desarrollo a través de las sesiones de trabajo dentro de un ciclo concreto de enseñanza”*.

En el caso que nos ocupa, el profesorado secuencia y organiza sus contenidos deportivos de manera mayoritaria por cursos y por ciclos, teniendo más presencia aquellos deportes considerados por el profesorado como más adecuados para las características del alumnado.

1.4.1.- Programación de los deportes por cursos o por ciclos (PCC)

1.4.1.1.- Por cursos (XCU)

El profesorado considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de nuevos aprendizajes se suele producir cuando el alumnado es capaz de integrar un nuevo conocimiento en sus esquemas previos, llegando

² El Unihockey o Floorball es una modalidad deportiva derivada del H ockey, nacida en Suecia que al igual que el Bandy es una versión interior del H ockey hielo en la que se puede jugar con/sin portero o portera.

incluso en muchos casos a modificarlos; para que esto suceda se precisa como mínimo que: la alumna o el alumno haya sido capaz de relacionar el nuevo conocimiento con otros que ya poseía y que la profesora o el profesor haya facilitado la adquisición del nuevo contenido mediante el planteamiento de una tarea con sentido y enmarcada en una secuencia lógica de aprendizaje, así es entendido por el profesorado.

- Suelo trabajar un deporte cada curso en mayor profundidad, para que adquieran las habilidades específicas de dicho deporte, y el resto los trabajos de forma secundaria mediante juegos predeportivos relacionados con el resto de deportes colectivos. (Maestra 10: 116 a 119)

- ...en mi caso, siempre hago variaciones en las actividades dando mayor dificultad al curso mayor. (Maestro 11: 123 a 124)

- En cuanto a los deportes colectivos, en general, suelo trabajarlos de forma diferente en cada curso del tercer ciclo. (Maestro 12: 126 a 127)

1.4.1.2.- Por ciclos (XCI)

De manera mayoritaria el profesorado expresa que programa los contenidos deportivos por ciclos, incidiendo en que dentro de cada curso del ciclo trata de profundizar en aquellos deportes ya trabajados en 5º curso, teniendo en cuenta las peculiaridades del deporte y las características del alumnado.

- Los suelo agrupar por ciclos, porque ratio del centro es pequeño, así que se juntan los cursos, además me permite organizar partidos entre clases y sobre todo me facilita la preparación y organización del material. (Maestra 1: 80 a 83) XCI

- Trabajo por ciclos. Este colegio es muy pequeño y se trabaja por ciclos, se juntan los cursos para algunas áreas. (Maestra 2: 85 a 86) XCI

- Los deportes colectivos en formas jugadas, es lo que suelo desarrollar, y lo hago de tal manera solo en el tercer ciclo. El programa lo trabajo en dos años y desarrollo el tema para el ciclo, no distingo cursos; aunque sí diferentes niveles de desarrollo. (Maestro 6: 97 a 100) XCI

- Los deportes colectivos que trabajo en mis clases los agrupo por ciclos. Y dentro de cada ciclo los adapto a cada nivel. Trabajo muchos deportes a lo largo del curso. Y prefiero que los alumnos/as vean un poco de cada deporte todos los años en lugar de trabajar un deporte de forma más profunda durante un curso y que no lo vuelvan a ver. (Maestro 7: 102 a 106) XCI

- Los agrupo por ciclos, y dentro de cada ciclo realizo una progresión en la enseñanza de cada deporte, de esta forma el deporte queda trabajado a lo largo de dos años con varias sesiones cada año, y el segundo año sirve de recordatorio del primero. (Maestra 8: 108 a 111) XCI

- Hay alguna excepción (Unidad de iniciación a los deportes de red: voleibol, bádminton, tenis, tenis de mesa) que si lo suelo trabajar a la largo de tercer

ciclo, con diferencias como es lógico en la complejidad de las tareas en cada curso. (Maestro 12: 132 a 135) XCI

1.4.2.- Proceso de transmisión de las reglas (REG)

Puede decirse que el conjunto de normas reglamentarias propio de cada modalidad deportiva determinan su esencia como práctica, en tanto que mediante tales normas se establecen los objetivos que se han de alcanzar, el tipo de acciones que se permiten para conseguirlos, las sanciones a las infracciones, las características del terreno de juego o del espacio de práctica deportiva, o los requisitos que ha de poseer el material. Por ello mismo, la consideración didáctica de tales factores en la iniciación deportiva escolar dice Velásquez Buendía (2002), adquiere una importancia fundamental, ya que la posibilidad de modificarlos o adaptarlos permite ajustar la dificultad y complejidad que poseen las diferentes modalidades deportivas, en su versión normalizada, a las capacidades del alumnado. Las adaptaciones de las reglas permiten el poder adecuarse a los niveles de formación deportiva del alumnado.

- En los deportes colectivos las reglas suelen estar transformadas y adaptadas a las necesidades del alumnado. (Maestro 3: 697 a 699) REG

- La mayoría de reglas planteadas buscan la participación e integración de todo el alumnado, cosa que no resulta siempre fácil debido al carácter competitivo de muchos de los alumnos. (Maestra 7: 713 a 715) REG

- Voy introduciendo las reglas específicas de cada deporte de forma paulatina, en cada sesión vemos una regla diferente y la aplicamos en las actividades. Al final intento que cumplan todas las reglas. (Maestra 10: 723 a 725) REG

- ... suelo tratar a los deportes como formas jugadas y su reglamento se ve modificado en muchas ocasiones en función de las características del alumnado. Aquí es donde hay una negociación o acuerdo a la hora de fijar estas normas (número de jugadores, puntuación, técnica permitida...). (Maestro 12: 735 a 739) REG

Desde otra perspectiva, cabe considerar la relación entre las reglas de juego y la conducta moral. La funcionalidad de las reglas de juego y de las reglas sociales en general, presupone su aceptación previa y el compromiso implícito de respetarlas, lo que, a su vez, requiere un difícil y complejo proceso de aprendizaje que permita alcanzar el desarrollo moral necesario para ello. La enseñanza y aplicación de las reglas de juego en el aprendizaje deportivo ofrece excelentes posibilidades de contribuir a promover tal desarrollo moral, y deben ser aprovechadas como parte fundamental del proceso de iniciación deportiva escolar.

- En algunos casos hay que aclarar algunos términos que pueden parecer dudosos, pero generalmente las reglas no suelen ser un problema. (Maestro 6: 706 a 708) REG

- Aunque no todas las reglas son aceptadas por igual, los alumnos acaban aceptando todas las reglas que se plantean para los diferentes juegos y deportes. (Maestro 7: 710 a 712) REG

- En cada actividad asumen las reglas que se planteen para esa actividad, de tal manera que aprenden a respetarlas. (Maestra 8: 717 a 718) REG

En relación con la introducción y aplicación de las reglas en el proceso de iniciación deportiva que tiene lugar en el ámbito escolar, es preciso tener en cuenta algunas cuestiones importantes, tanto por la complejidad que encierra su aprendizaje y comprensión en determinadas etapas evolutivas del alumnado, como por el valor educativo del correspondiente proceso. En este sentido, por ejemplo, ha de tenerse en cuenta, que, como apuntan Linaza y Maldonado (1996) *“uno de los aspectos más complejos y hay que añadir que más importantes en el aprendizaje deportivo es que los niños y las niñas aprendan a jugar utilizando las reglas de manera táctica -como sucede, por ejemplo, con el fuera de juego en el fútbol- tratando de aprovechar las limitaciones que imponen a las acciones de los jugadores contrarios”*. El profesorado utiliza las reglas para encauzar diferentes comportamientos inadecuados que pueden presentarse en el desarrollo de la práctica.

- Normalmente si aceptan las reglas, pero de vez en cuando hay que darles un toque de atención y recordarles algunas. (Maestro 9: 720 a 721) REG

- Las reglas no siempre es fácil que sean asumidas, sobre todo cuando éstas vienen dadas por el propio reglamento de juego. La competición y los lances de juego, como todos sabemos, a veces llevan a que estas normas no sean del todo respetadas, y ahí es cuando vienen los conflictos. (Maestro 12: 730 a 734)

- A veces tengo que parar las clases y recordárselas. (Maestra 2: 694) REG

- ...a veces hay que hacer pequeños recesos para ir recordando algunas normas. (Maestra 2: 691 a 692) REG

- Con las reglas no tengo ningún problema con ellos, ya que son los primeros en cumplir y hacer cumplir las reglas. (Maestro 4: 701 a 702) REG

- Asumen las reglas que se les dan. (Maestra 5: 704) REG

1.4.3.- Transmisión de los valores a través de los deportes (TVD)

El deporte ha sido considerado tradicionalmente un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social; afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, acatar las reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, responsabilidad,

cooperación, honestidad, lealtad, etc. son valores deseables por todos y que se pueden conseguir a través del deporte y de la orientación que los profesores, entrenadores y familia le den, siempre con el apoyo de todos los agentes implicados en él, de forma que estos valores se desarrollen y perduren en la persona y le ayuden a un completo desarrollo físico, intelectual y social y por añadidura a una mejor integración en la sociedad en que vivimos (Ruiz Llamas y Cabrera, 2004). De manera mayoritaria el profesorado participante en nuestras entrevistas comparte este discurso, entendiendo que la práctica deportiva si el marco moral en el que se desarrolla es el adecuado, es un buen instrumento para el fomento de valores y actitudes éticas.

- Las actividades deportivas colectivas proporcionan un marco idóneo para la transmisión de valores, pero a la vez pueden generar conflictos y peleas o discusiones. (Maestra 1: 1290 a 1292) TVD

- ... los valores van intrínsecos en los juegos deportivos. (Maestra 2: 1295 a 1296) TVD

- En otros deportes sí se transmiten valores como el compañerismo, el esfuerzo, el respeto, ya que son menos competitivos, no están tan influenciados por los medios de comunicación y, en algunos casos, no hay contacto entre ellos. (Maestro 4: 1303 a 1306) TVD

- ... los niños trabajan en una misma actividad una serie de valores que de manera individual no se trabajarían. (Maestra 3: 1308 a 1309) TVD

El profesorado debe fomentar que el deporte sea esa totalidad formativa que se le asigna y debe promover la adquisición de valores deseables a través de su práctica, si bien debemos señalar, tal y como dice Fraile (1996) con la mera participación no se garantiza la adquisición de valores educativos.

- ... hay valores inherentes al deporte, que no pueden ser vividos de otra manera. Lo importante es la intención educativa al desarrollar ese deporte y fomentar los valores positivos que queremos conseguir. (Maestro 6: 1311 a 1313) TVD

- Desde mi experiencia creo que es un gran bloque para poder transmitir todos los valores, siempre y cuando se trabaje de manera correcta, ya que si no se hace así puede provocar el caso contrario, enseñar al alumnado valores negativos. Un deporte colectivo implica un trabajo en equipo y además entrar en una competición con un equipo contrario, lo que le da a este tipo de deportes el poder trabajar todos los valores relacionados con el respeto, la tolerancia, el compañerismo, etc. Además un deporte colectivo tiene como premisa que dentro del equipo cada uno-a tiene que trabajar para conseguir una meta común, lo que supone al mismo tiempo que cada alumno-a tenga que esforzarse dentro de sus posibilidades y limitaciones para ayudar al equipo. (Maestra 8: 1322 a 1332) TVD

La Educación Física y el deporte han sido y siguen siendo considerados de gran potencial para el desarrollo de valores sociales y personales, aumentando de esta forma su importancia como elemento pedagógico y formativo, pero creando una serie de dilemas a los profesionales de la actividad

física sobre cómo queremos que sea la Educación Física escolar y el Deporte escolar o cómo queremos que sea la práctica de esa actividad física en la escuela y fuera de ella, de forma que nos permita alcanzar los valores que deseamos. En esta misma línea se manifiestan opiniones de nuestros entrevistados.

- Por la implicación en el juego, por el trato y contacto con los demás, por la aceptación de las normas. (Maestro 9: 1334 a 1335) TVD

- Si se basa en la cooperación y el trabajo en equipo, sí. (Maestra 10: 1338) TVD

- Los deportes (sobre todo los colectivos) inciden en muchos valores de cooperación, respeto, tolerancia, trabajo en equipo, etc. Yo creo que la interacción es mucho mayor y es muy positiva. Si trabajas correctamente estos aspectos, el resultado puede ser bastante reconfortante. (Maestro 11: 1343 a 1347) TVD

Durante mucho tiempo, ha sido considerado como una excelente vía de promoción y desarrollo de valores sociales y personales y han sido numerosos los autores que han señalado valores relacionados con el desarrollo personal, el descubrimiento y la educación social, los cuales perduraran durante toda la vida. Sin embargo, últimamente han surgido voces discrepantes con estas afirmaciones, que se basan en la progresiva relevancia del deporte como fenómeno social y su forma de practicarlo, poniendo en tela de juicio su aspecto formativo en lo referente fundamentalmente a los valores éticos. Se plantean también opiniones en las que se expresa que No se transmiten mejor los valores con los deportes, ya que al presentar una vertiente competitiva hace que en ocasiones sean excluyentes y pueden desencadenar conflictos.

- No se les transmiten más valores en los deportes colectivos, son excluyentes, competitivos. (Maestro 3: 1298 a 1299) TVD

- Depende del deporte, ya que en fútbol se transmite más contravalores que valores. (Maestro 4. 1302 a 1303) TVD

- Depende del enfoque que se le dé, si se basa todo en la competición, no. (Maestra 10: 1337 a 1338) TVD

Petrus (1999), indica que son las condiciones de su práctica las que confirman sus posibilidades educativas. El deporte puede favorecer la adquisición de competencias sociales si su diseño es el adecuado. Entender esto significa ser consciente de su validez como herramienta pedagógica necesaria para participar y promover un modelo de relación educativa que favorezca la igualdad de oportunidades a través de la integración y, al mismo tiempo, el reconocimiento de las identidades minoritarias a través de la atención a su diversidad cultural.

También se exponen opiniones en el sentido de considerar que los juegos y deportes pueden contribuir a transmitir y adquirir valores en la misma medida que el resto de contenidos.

- Los deportes colectivos, debido a sus características, facilitan la transmisión de muchos valores. Aunque no me planteo si transmite más o menos valores que el resto de contenidos. Los deportes colectivos son un contenido del área de la educación física y junto con el resto de contenidos se complementa para transmitir todos los valores que se pueden trabajar en la asignatura. (Maestro 7: 1315 a 1320) TVD

- No tiene porqué, ya que igualmente se pueden trabajar en formas jugadas o en juegos. Lo que sí es cierto que de esa forma se trabajan ciertos contenidos de forma más explícita: saber ganar o perder, juego limpio, respeto a las normas... (Maestro 12: 1349 a 1352) TVD

Entre los dos extremos representados por la competición de alto nivel y el deporte recreativo de esparcimiento, se encuentra el deporte educativo, que constituye una verdadera actividad cultural que permite una formación básica y luego, una formación continua a través del movimiento, es decir, aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo (Blázquez, 1995).

El deporte como medio educativo encuentra su máxima expresión en el marco de la educación física escolar y en el deporte escolar, y postula la búsqueda de metas más educativas y pedagógicas aplicadas al deporte de iniciación, olvidándose de la concepción competitiva del deporte para dirigirse hacia una visión global del proceso de enseñanza. La preocupación no es modelar al niño, sino dotarle de una gran autonomía motriz que le permita adaptarse a variadas situaciones. Así entendido, el deporte educativo debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices, con relación a aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano.

1.5.- VALORES DESARROLLADOS EN LA ENSEÑANZA DE JUEGOS Y DEPORTES (VED)

1.5.1.- Valores que el profesorado de Educación Física considera que desarrolla (VDP)

Son muchos los valores que pueden trabajarse mediante la práctica deportiva. Por ejemplo, valores utilitarios (esfuerzo, dedicación, entrega), valores relacionados con la salud (cuidado del cuerpo, consolidación de hábitos alimentarios o higiénicos), valores morales (cooperación, respeto a las

normas). Ahora bien, para educar en valores, el deporte debe plantearse de forma que permita:

- fomentar el autoconocimiento y mejorar el autoconcepto,
- potenciar el diálogo como mejor forma de resolución de conflictos,
- la participación de todos,
- potenciar la autonomía personal,
- aprovechar el fracaso como elemento educativo
- promover el respeto y la aceptación de las diferencias individuales, y
- aprovechar las situaciones de juego, entrenamiento y competición para trabajar las habilidades sociales encaminadas a favorecer la convivencia (Amat y Batalla, 2000)

1.5.1.1.- Valores individuales (VIN)

Los valores individuales hay que consideraos como principios indispensables sobre los cuales construimos nuestra vida y nos guían para relacionarnos con otras personas. Por lo general son una mezcla de valores familiares y valores socio-culturales, junto a los que agregamos como individuos según nuestras vivencias. El profesorado señala como valores individuales que puede fomentar una práctica deportiva adecuada los de salud, afán de superación, esfuerzo, respeto a sí mismo, tolerancia, autoestima...

- Yo creo que, directa o indirectamente, se desarrollan todos estos valores: respeto, esfuerzo, colaboración, salud,... (Maestra 1: 984 a 986) VIN

- Procuero trabajarlos todos, pero normalmente hay algunos valores en los que se hace más hincapié por la dinámica de la clase o por los contenidos tratados. (Maestra 2: 988 a 990) VIN

- En la enseñanza de los deportes colectivos sobre todo considero que el respeto al equipo contrario y a las reglas, el esfuerzo propio, la tolerancia, el juego limpio, la igualdad entre niño y niña, la no discriminación por diferentes motivos, etc. (Maestra 8: 1006 a 1011) VIN

- Después, vienen otros valores como la deportividad y la responsabilidad. (Maestro 4: 994 a 996) VIN

- Esfuerzo, respeto, afán de superación y salud. (Maestro 6: 1000 a 1001) VIN

- Higiene, superación, respeto por las normas, autoestima. (Maestro 7: 1003 a 1004) VIN

1.5.1.2.- Valores sociales (VSO)

Entendidos como las actitudes y conductas que una determinada sociedad considera indispensables para la convivencia, el orden y el bien general. El profesorado señala los de respeto a los demás, trabajo en equipo, compañerismo, cooperación, deportividad, socialización...

- *Respeto, convivencia y socialización. (Maestro 3: 992) VSO*

- *Los valores que quiero e intento desarrollar en mis clases son, fundamentalmente, el respeto, el esfuerzo, la solidaridad y la igualdad. (Maestro 4: 994 a 996) VSO*

- *La cooperación, el trabajo en equipo y la salud. (Maestra 5: 998) VSO*

- *Valores como el Respeto, la Cooperación, (Maestra 10: 1017 a 1018) VSO*

- *... intento que ante todo primen ciertos valores como el respeto, compañerismo, juego limpio, deportividad,... (Maestro 12: 1023 a 1026) VSO*

Cuando hablamos de educación en sentido social estamos hablando de formas de transmisión cultural. Esta potencialidad de la educación intencional reside en su capacidad de transmisión de cultura que desde múltiples y distintas formas de realización, ha permitido la progresión humana. El fin principal de la educación, como claramente se especifica en la LOE (2006), es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, el desarrollo integral de todos los factores que la componen: intelectual, corporal, social, afectivo y ético-moral.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: ACTITUDES, VALORES Y HÁBITOS QUE EL PROFESORADO TRANSMITE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

“La Educación Física y el deporte han sido y siguen siendo considerados de gran potencial para el desarrollo de valores sociales y personales, aumentando de esta forma su importancia como elemento pedagógico y formativo”.

GUILLERMO RUIZ y DOLORES CABRERA (2004).

Arnold (1991) indica que el deporte puede utilizarse con buenos y malos propósitos. Bien aplicado, puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo. De esta manera, el deporte como universal cultural del siglo XXI engloba un amplio repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos que lo identifican y diferencian con nitidez de otras prácticas sociales.

La estructura del deporte refleja diferentes esquemas de participación y modelos de comportamiento de las personas en relación con cada estructura deportiva. Gutiérrez Sanmartín, propone un modelo para el desarrollo y promoción de valores sociales y personales a través de la actividad física y el deporte, en el que se contemplen todos los estamentos susceptibles de ejercer algún tipo de influencia sobre la formación el esquema de valores de cada persona, basándose este modelo en que no se le pide a nadie que asuma completamente la responsabilidad del proceso de todo el modelo, sino que cada uno, en función del rol que le corresponde, asuma su papel, que los demás ya harán el resto: los padres, los deportistas, los organizadores y los profesores y entrenadores, asumiendo el compromiso de su función, la educación, ya sea deportiva o general, teniendo siempre presente el repertorio de valores que una sociedad pluralista, de respeto y orientada hacia la igualdad, demanda.

El hecho de que la educación no sea sólo una formación epistémica del individuo, sino una educación más completa del mismo, hace que se reoriente su tradicional sentido de la información atenuándolo en beneficio de aquella a la que todos consideramos como fiel reflejo de la naturaleza humana: la

formación integral. Por esto, se hace necesario que el docente se haga cargo de la educación moral del alumno, proveyéndole a éste de un sistema de valores que le permitan actuar y comportarse de forma honesta consigo mismo y con los que le rodean. La tarea del educador supone asumir una serie de responsabilidades en cuanto a una educación de valores se refiere.

En el contexto escolar y deportivo, dicen Ruiz y Cabrera (2004) *“debemos analizar y decidir cuáles son los valores que merecen ser prioritariamente potenciados en función de los diferentes planteamientos educativos. La escuela integradora es profundamente educativa porque reúne a niños que tienen capacidades, intereses y aptitudes muy diversas y que han de convivir, trabajar y hacer camino todos juntos”*. Cuando el alumnado se relaciona y se comunica, muestran sus potencialidades y también sus limitaciones y debilidades; el hecho de aceptar unas y otras permite la convivencia y la tolerancia, pero también ayuda a reconocer los propios méritos y a admitir las propias ausencias. Educar en la diversidad no resulta fácil en nuestra sociedad desigual y competitiva; por eso existe un gran abismo entre lo que se quiere hacer y lo que resulta de la práctica diaria.

En este campo hemos querido conocer en primer lugar la importancia que el profesorado le otorga a los diferentes valores que pueden ser transmitidos a su alumnado en las clases de Educación Física en general y en la aplicación del núcleo de juegos y actividades deportivas en particular, para ello les hemos propuesta que indiquen su propia jerarquía de valores, para saber a cuales les otorgan mayor importancia. Además hemos querido conocer los hábitos que el profesorado de Educación Física intenta fomentar a través del núcleo de juegos y actividades deportivas, para finalizar planteándoles que hagan explícitas las estrategias que utiliza para que el alumnado sea responsable y autónomo.

De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos formulado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 2	CAMPO 2: ACTITUDES, VALORES y HÁBITOS QUE EL PROFESORADO TRANSMITE A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- JERARQUÍA DE VALORES QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESARROLLA EN SUS SESIONES (JER)	2.1.1.- Respeto	RES
		2.1.2.- Cooperación / Colaboración	COO
		2.1.3.- Compañerismo	COM
		2.1.4.- Solidaridad	SCO
		2.1.5.- Mejora de su salud	MSA
		2.1.6.- Deportividad, juego limpio, educación para la paz	PAZ
		2.1.7.- Responsabilidad	RSP
		2.1.8.- Mejora de su autoestima, autoconcepto	MAC
		2.1.9.- Igualdad	IGP
		2.1.10.- Libertad de actuar y tomar decisiones	LDE
	2.2.- HÁBITOS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INTENTA FOMENTAR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (HTP)	2.2.1.- Hábitos de higiene, alimentación y posturales	HAP
		2.2.2.- Hábito de realizar calentamiento y relajación	HCR
		2.2.3.- Esfuerzos y Descansos	HDE
		2.2.4.- Uso de ropa y calzado adecuado	UCR
		2.2.5.- Actividad física y ocupación del tiempo libre	OTL
	2.3.- ESTRATEGIAS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZA PARA QUE EL ALUMNADO SEA RESPONSABLE Y AUTÓNOMO (HPA)	2.3.1.- Responsables de Material	MAT
		2.3.2.- Dirigiendo el Calentamiento y vuelta a la calma	CVC
		2.3.3.- Explicando los juegos	EXJ
		2.3.4.- Actuando como Ayudantes	AYU
		2.3.5.- Utilizando la Enseñanza recíproca (ERP)	EPR
		2.3.6.- Asumiendo el rol de árbitro	ARA

Tabla VI.3.- Categorías para el Campo 2: Actitudes, valores y hábitos que el profesorado transmite a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas

2.1.- JERARQUÍA DE VALORES QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DESARROLLA EN SUS SESIONES (JER)

No existe una ordenación o clasificación única de los valores. Lo importante a resaltar es que la mayoría de las clasificaciones realizadas incluyen la categoría de valores éticos y valores morales.

Todos los valores “*valen*”, pero no todos valen lo mismo ni son siempre compatibles entre sí. Por ello es posible jerarquizarlos según el orden de preferencia de los mismos. Todas las teorías sobre valores han hecho su propuesta de categorización de los mismos, que son muy variadas. De hecho este es uno de los problemas propios de la axiología.

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental (Gutiérrez Sanmartín, 2003).

La importancia de una correcta jerarquía de valores reside, sobre todo, en la facilidad que puede proporcionar para una eficaz orientación de la vida entera. Decir que los valores son objetivos equivale a decir que éstos existen en la realidad independientemente de que éstos sean conocidos o no. En cambio afirmar la subjetividad de un valor quiere decir que los valores son creados por el sujeto. Esta objetividad y subjetividad son mutuamente excluyentes, sino que normalmente se complementa ya que puede ser que mientras existe una relación de adecuación entre dos cosas (la objetividad del valor), en este caso la persona y el objeto, es también posible que esta persona añada por su cuenta (subjetividad) un elemento de preferencia al mismo objeto. Normalmente a esa parte subjetiva del valor se le conoce como valorización, que muchas veces es confundida con el valor. El valor es objetivo, ya que se da independiente del conocimiento que se tenga o no de él, en cambio la valorización es subjetiva ya que depende de las personas que juzgan; aún así para que una valorización sea valiosa, debe tener un poco de objetividad, es decir, necesita basarse efectivamente en los hechos reales que se están

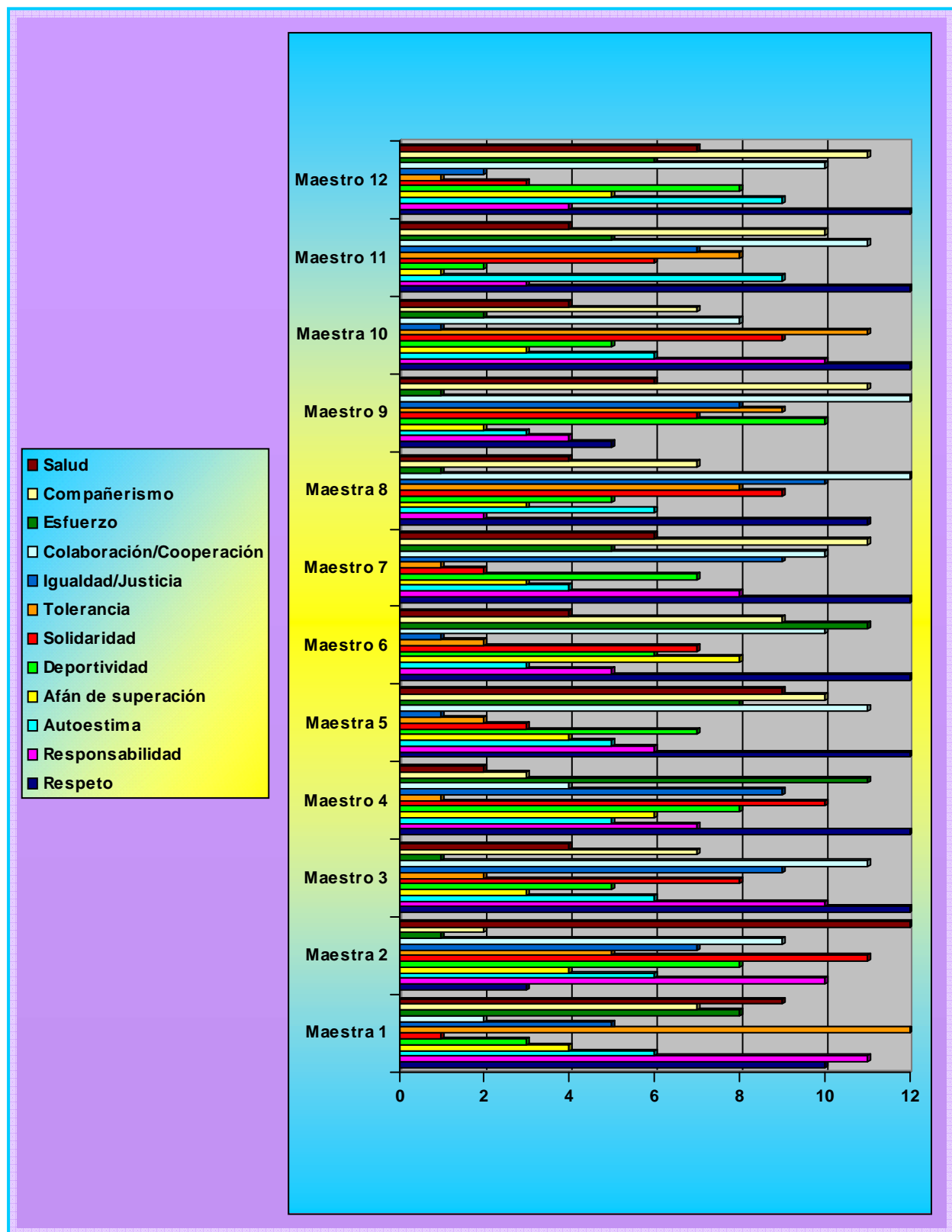
juzgando y no ser un producto de conductas viciosas o circunstancias desfavorables del que juzga.

El proceso de aprendizaje debe enfocarse en el significado de los valores para enfrentar situaciones o dilemas morales y éticos a los que estarán expuestos los alumnos/as en su vida actual y futura. La educación en valores, como una enseñanza continúa y permanente, no se impone, no se origina de una institución educativa de forma aislada, ni es un concepto de proceso etéreo y débil, sino más bien, es el resultado de complejos sistemas educativos donde la escuela, la sociedad, la familia y alumnado se conjugan entre sí (Torralba, 2003).

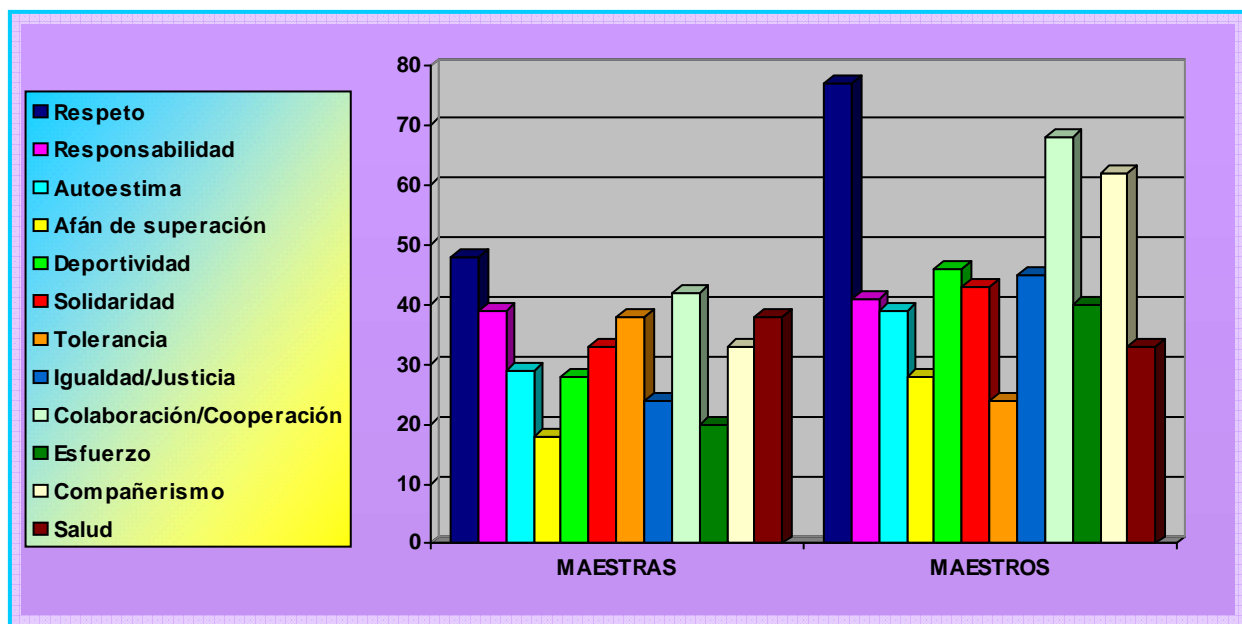
Les planteamos al profesorado una tabla de valores que aparecen en los documentos oficiales (LOE, LEA, Real Decreto 1513/2006), para que realizase una jerarquización en función de sus creencias y pensamientos acerca de cuales de ellos trabaja en las clases de Educación Física y en concreto cuando lleva a cabo el núcleo de contenidos de juegos y actividades deportivas. Se trata de ordenados, por orden de preferencia, del 1 al 12, en base a los que el profesorado de Educación Física más desarrolla en clase.

	PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Respeto	3	10	1	1	1	1	1	2	8	1	1	1
Responsabilidad	2	3	3	6	7	8	5	11	9	3	10	9
Autoestima	7	7	7	8	8	10	9	7	10	7	4	4
Afán de superación	9	9	10	7	9	5	10	10	11	10	12	8
Deportividad	10	5	8	5	6	7	6	8	3	8	11	5
Solidaridad	12	2	5	3	10	6	11	4	6	4	7	10
Tolerancia	1	8	11	12	11	11	12	5	4	2	5	12
Igualdad/Justicia	8	6	4	4	12	12	4	3	5	12	6	11
Colaboración/Cooperación	11	4	2	9	2	3	3	1	1	5	2	3
Esfuerzo	5	12	12	2	5	2	8	12	12	11	8	7
Compañerismo	6	11	6	10	3	4	2	6	2	6	3	2
Salud	4	1	9	11	4	9	7	9	7	9	9	6

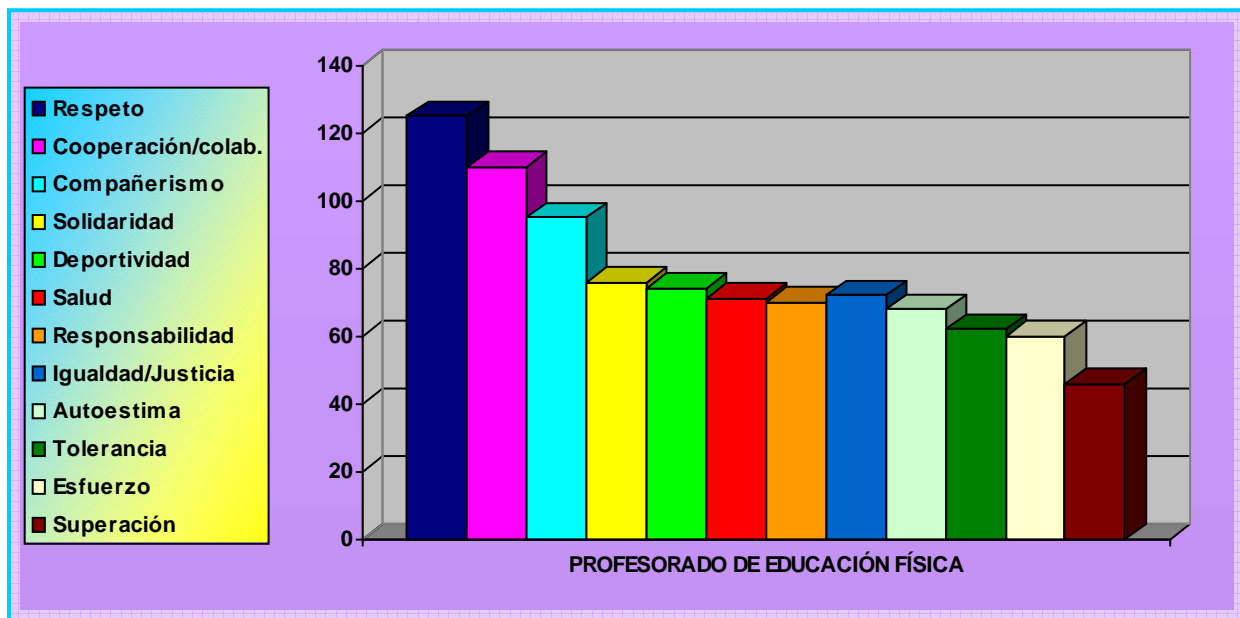
Tabla VI.4: Valores ordenados, por orden de preferencia, del 1 al 12, en base a los que el profesorado de Educación Física más desarrolla en clase



Gráfica VI.2.1.a: Valores ordenados, por orden de preferencia, del 1 al 12, en base a los que el profesorado de Educación Física más desarrolla en clase



Gráfica VI.2.1.b: Valores ordenados, por orden de preferencia, en base a los que el profesorado (hombres y mujeres) de Educación Física más desarrolla en clase



Gráfica VI.2.1.c: Valores ordenados, por orden de preferencia, en base a los que el profesorado de Educación Física más desarrolla en clase

El profesorado a lo largo de sus entrevistas personales hace alusión a los valores que en sus clases de Educación Física y a través de los contenidos de juegos y deportes pretende transmitir a su alumnado.

2.1.1.- Respeto (RES)

El respeto es la base de la convivencia social, así en los centros escolares el profesorado pretende que el alumnado respete a sus profesores/as de Educación Física en particular, y al profesorado del centro en general.

- *No suele haber problemas de respeto, (Maestra 1: 1077) RES*

- *Siempre me han respetado. (Maestra 2: 1079) RES*

- *No solo a los maestros de E.F., sino a todos los maestros/as del centro. (Maestro 7: 1081 a 1082) RES*

- *En todo momento hago especial hincapié en el respeto tanto a profesores como a compañeros-as. (Maestra 8: 1084 a 1085) RES*

García Pérez (2011) plantea que en las clases de Educación Física, los alumnos/as pueden aprender a respetarse, lo que implica dialogar, discutir, razonar, competir y resolver problemas; pueden aprender a ganar y a perder, a reconocer las buenas cualidades del contrario, a esforzarse para ser cada día mejores en su especialidad, a disfrutar de la victoria sin menospreciar a los que no han ganado.

Pero, el valor del respeto debe hacerse extensible no solo al profesorado sino a todos los compañeros y compañeras.

- *Intento que comprendan y respeten la diversidad. (Maestra 1: 1089) RES*

- *Atendiendo a las características individuales de cada niño. (Maestra 2: 1091) RES*

- *En todo momento hago especial hincapié en el respeto tanto a profesores como a compañeros-as. (Maestra 9: 1093 a 1094) RES*

2.1.2.- Cooperación/Colaboración (COO)

La cooperación consiste en el trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas o entidades mayores hacia un objetivo compartido, generalmente usando métodos también comunes, en lugar de trabajar de forma separada en competición. La cooperación es lo contrario de la competición; sin embargo, puede darse la situación en que un grupo se organice sobre la base de la cooperación entre sus miembros pero con la finalidad de competir con otros grupos, este es el caso de los juegos y deportes colectivos.

- La que más recuerdo, es la actitud de una clase entera para ayudar a un compañero que tiene ciertos problemas motrices. Nunca le han recriminado nada a la hora de jugar, solo se limitan a motivarlo, a ayudarlo a que se coloque, a darle información de cómo es, etc. (Maestra 8: 1384 a 1387) COO

- En Vélez Rubio tuve una alumna en silla de ruedas, el resto del alumnado se turnaba para ayudarla a realizar todas las actividades, nunca he tenido problemas a la hora de realizar actividades con ella por parte del resto de los alumnos/as. (Maestra 10: 1395 a 1398) COO

- trabajando en grupo podemos conseguir metas insospechadas. (Maestro 6: 511) COO

2.1.3.- Compañerismo (COM)

Uno de los valores destacados y de las actitudes más deseadas en las relaciones humanas, es el “*compañerismo*” el cual incluye, el respeto y la comunicación entre dos o más personas. Y es en la escuela donde este compañerismo debe fomentarse, ya que como afirma Sacristán (1987) “*la fuerza del ejemplo, de las mil y una situaciones que se presentarán en las largas horas de convivencia escolar, y que el profesor resuelva por la vía de los valores sociales, constituirán indudablemente el mejor procedimiento didáctico*”. Este valor del compañerismo es fomentado por el profesorado y bien acogido por el alumnado.

- ... en este colegio si me impresionó que cada vez que había un choque se pedían perdón, se ayudaban, se motivaban entre ellos para que se esforzaran por conseguir algo. En los otros colegios no me pasó eso, sino lo contrario. (Maestro 4: 1368 a 1371) COM

- Hábitos de convivencia: de escuchar a los compañeros, respetar sus opiniones, de pedir la palabra, de puntualidad para llegar a clase, etc. (Maestra 1: 495 a 496) COM

- La Educación Física... como medio de integración, socialización y diversión. (Maestro 3: 500 a 502) COM

- Le doy mucha importancia a la práctica del deporte y de juegos por el simple hecho de disfrutar de la actividad con los compañeros/as. Y no solo competir con el fin de ganar. (Maestro 7: 515 a 517) COM

La importancia del entorno dónde se desarrolla la actividad educativa es de capital importancia. Marín (2007) en su investigación con alumnado de 4º y 5º de Educación Primaria de la comarca de Guádix (Granada) mostraba las dificultades del alumnado para relacionarse, existiendo un clima de aula difícil y complejo en las relaciones entre el alumnado.

2.1.4.- Solidaridad (SCO)

La solidaridad se define como la colaboración mutua en la personas, como aquel sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobre todo cuando se vivencian experiencias difíciles de las que no resulta fácil salir. Se muestran episodios señalados por el profesorado dónde se muestra la solidaridad con los compañeros y compañeras.

- *Dentro de un equipo hay que aceptar al compañero-a, ser solidario con él o ella, por ello el trabajo en equipo permite desarrollar este valor. (Maestra 8: 1185 a 1187) SCO*

- *Pasándoles el balón a los menos hábiles, dejándoles que tomen la iniciativa, etc. (Maestra 2: 1182 a 1183) SCO*

No es de extrañar que la solidaridad se comporte como la base de muchos otros valores humanos o incluso, de nuestras relaciones sociales más valiosas, tal como es el caso de la amistad. En este sentido, la solidaridad nos permite sentirnos unidos a otras personas en una relación que involucra sentimientos necesarios para mantener el funcionamiento social normal, es el caso de mostrar solidaridad con los adversarios y adversarias en la práctica de deportes colectivos.

- *La solidaridad con los adversarios es fundamental para el juego limpio, y en deportes de cooperación-oposición este factor es principal. (Maestra 8: 1193 a 1195) SCO*

2.1.5.- Mejora su salud (MSA)

Hablar de relación entre los juegos y deportes y la salud, nos lleva a hablar del concepto de calidad de vida, y con éste, al de estilo de vida. El primero lo podemos entender como *“percepción de los individuos de su posición en la vida en relación a sus metas, expectativas, normas e intereses, en el contexto cultural y sistema de valores en los que ellos viven”*, también definida por la OMS (1990); mientras que el segundo hace referencia a la forma en que desarrollamos nuestra vida, es decir, *“conjunto de patrones conductuales que poseen repercusiones para la salud de las personas”*, Gómez Puerto y cols. (2005). Posiblemente el alumnado por su edad no establezca esta relación práctica de actividad física-salud, pero el profesorado tiene claro que la salud es un valor utilitario importante para el alumnado y que puede propiciarse con una práctica adecuada.

- *Además de fomentar la práctica de deporte en el colegio, trato de fomentar su práctica fuera de este. (Maestro 7: 1121 a 1122) MSA*

- La salud la he trabajado de manera transversal, a través de la higiene después de clase, del control de la alimentación en los recreos y de debates finales sobre los beneficios de la actividad física. (Maestra 8: 1124 a 1126) MSA

2.1.6.- Deportividad, juego limpio, educación para la paz (PAZ)

La deportividad debe ser entendida como un comportamiento cívico en el deporte, es lo que corresponde a todos por igual. Esto es cumplir los reglamentos y normas del deporte, y ser sancionados de igual manera, respetar a los compañeros, a los adversarios, árbitros

- No enfadarse cuando se pierde, valorar el juego limpio. (Maestra 2: 1191) PAZ

- A veces es necesario parar el juego y abrir un pequeño debate. (Maestra 2: 1199 a 1200) PAZ

- Cortando el juego cuando es necesario y haciéndoles ver la importancia del juego limpio. (Maestra 2: 1202 a 1203) PAZ

El juego limpio es todo lo que conlleva ser deportivo, es decir, es deportividad y, además, cuenta con un juicio moral, más allá de lo legal. Son las actuaciones de los alumnos/deportistas cuando se han aplicado las normas y reglamentos pero el resultado no es justo en la apreciación particular del deportista y este pide su rectificación prescindiendo de un beneficio propio que favorece al contrario, yendo más allá de la justicia legal (deportividad) pues no es exigible, por lo que su omisión no puede ser sancionada.

- Como coordinador del proyecto escuela espacio de paz, le doy una gran importancia a este aspecto. (Maestro 7: 1205 a 1207) PAZ

- Con los deportes de cooperación-oposición se trabaja el juego limpio, intentando mediar en cualquier conflicto que pueda surgir y haciéndole ver al alumnado la importancia de jugar respetando. (Maestra 8: 1208 a 1210) PAZ

2.1.7.- Responsabilidad (RSP)

En la tradición kantiana, la responsabilidad es la virtud individual de concebir libre y conscientemente las máximas universalizables de nuestra conducta. La responsabilidad es un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, siempre en el plano de lo moral, de ahí la importancia de que el alumnado asuma responsabilidad hacia su propio cuerpo. No podemos perder de vista uno de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, en referencia al área de Educación Física: Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de

sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

- *Cuidado del cuerpo, aseo personal, adoptar posturas adecuadas,...*
(Maestra 2: 1032 a 1033) RSP

- *No arriesgar demasiado.* (Maestro 3: 1035) RSP

- *Es importante que el alumnado cuide su cuerpo, e intento en todo momento que valore todo lo que puede serle perjudicial.* (Maestra 8: 1037 a 1038) RSP

En el centro escolar, el que es responsable lleva a cabo sus tareas con diligencia, seriedad y prudencia porque sabe que las cosas deben hacerse bien desde el principio hasta el final y que solo así se saca verdadera enseñanza y provecho de ellas. Un trabajo bien hecho y entregado a tiempo es sinónimo de responsabilidad. La responsabilidad garantiza el cumplimiento de los compromisos adquiridos y genera confianza y tranquilidad entre las personas (Curtis Williams, 2005). De esta manera en Educación Física se fomenta este valor otorgándole al alumnado la responsabilidad hacia el cuidado del material.

- *Es necesario aprender a cuidar de todo, tanto aquello de nuestra propiedad como lo ajeno.* (Maestra 1: 1046 a 1047) RSP

- *Ellos lo sacan, recogen y organizan el almacén.* (Maestra 2: 1049) RSP

- *Se le da mucha importancia, ya que sin material no podemos realizar las clases de E.F.* (Maestro 7: 1053 a 1054) RSP

- *El cuidado hacia el material es algo que trabajo durante todo el año, poniendo además un encargado del mismo.* (Maestra 8: 1056 a 1057) RSP

Se hace también extensible a la responsabilidad hacia el cuidado de vuestras instalaciones deportivas.

- *No pueden entrar en el pabellón sin zapatillas, no comen chicles,...*
(Maestra 2: 1064 a 1065) RSP

- *El alumnado tiene que cuidar las instalaciones, para ello al principio se recalca este punto y luego se intenta trabajar a lo largo del curso.* (Maestra 8: 1071 a 1073) RSP

2.1.8.- Mejora de su autoestima, autoconcepto (MAC)

Autoconcepto y autoestima pueden referirse a la propia persona como un todo, a la representación global que se tiene de sí mismo, o también a aptitudes y características particulares referidas, por ejemplo, a la propia capacidad intelectual, a la habilidad en ciertos deportes o al éxito con otras personas (Ortega, 2010). El profesorado es consciente de que el alumnado a lo

largo del proceso, experimenta cambios en su aprecio personal, comprobando como las actividades prácticas les ayuda sentirse bien consigo mismos.

- Destacando sus logros individuales. (Maestra 1: 1098) MAC

- La autoestima se ha trabajado como mejora de la salud del alumno-a, siendo un aspecto importante para que el alumnado se acepte a sí mismo. (Maestra 8: 110 a 112) MAC

El autoconcepto comporta juicios descriptivos sobre uno mismo, y también juicios evaluativos de autovaloración; estos últimos componen la autoestima, a menudo confundida con el autoconcepto y, en realidad una parte de él.

- Reflejan su evolución en una tabla y ven su mejoría. (Maestra 2: 1100) MAC

- Es importante que el alumnado tenga un buen autoconcepto, siendo ésta la imagen que cada uno tiene de sí mismo. (Maestra 8: 1102 a 1103) MAC

2.1.9.- Igualdad (IGP)

Desde el punto de vista del Principio de Normalización y de la escuela normalizadora, la educación desde nuestra área la debemos entender como un conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición para atender adecuadamente a las necesidades que puedan presentar nuestros alumnos/as. Es esencial el fomento de la igualdad entre todos los que participan, así lo entiende el profesorado.

- Procuero hacer equipos equilibrados. (Maestra 1: 1130) IGP

- Intento que haya la mayor igualdad a la hora de hacer los equipos, de elegir deportes, etc. (Maestra 2: 1132 a 1133) IGP

- Las normas de clase y las reglas de los juegos buscan el fomento de la igualdad en todos sus campos. (Maestro 7: 1135 a 1136) IGP

- Principal que exista igualdad, siendo el bloque de juegos un buen medio para erradicar estereotipos y roles de género. (Maestra 8: 1138 a 1139) IGP

La equidad, desde el punto de vista de lo justo, dice García (2011), sería que el alumnado dispusiera de las mismas oportunidades ante las mismas necesidades. En referencia a este concepto, se podría decir que consiste en ser “igual para los iguales y desigual para los desiguales”, este hecho se hace evidente en la igualdad en el cumplimiento de las reglas propuestas para los juegos y deportes.

- Intento que haya la mayor igualdad a través de las clases. (Maestra 2: 1143) IGP

- Las normas de clase y las reglas de los juegos buscan el fomento de la igualdad en todos sus campos. (Maestro 7: 1145 a 1146) IGP

- Todos por igual acceden a las mismas reglas y tienen que aprender a respetarlas. Los deportes permiten desarrollar este valor. (Maestra 8: 1148 a 1149) IGP

Se trata de fomentar desde la práctica la igualdad en el trato entre compañeros y compañeras.

- Se tienen que romper estereotipos de género, para ello hay que intentar hacer ver que no hay diferencias de género. Se puede trabajar en cualquier juego o deporte y siempre haciendo debates o reflexiones. (Maestra 8: 1160 a 1163) IGP

La igualdad ética es una igualdad en la dignidad y por lo tanto, una igualdad en las exigencias para el respeto a las personas. Esto sería el centro de todas las reflexiones acerca del bien y por lo tanto a ser mejores como personas.

2.1.10.- Libertad de actuar y tomar decisiones (LDE)

A tomar decisiones se aprende. La autonomía se va desarrollando desde la infancia, y a cada edad le corresponde un nivel de autonomía. Durante la infancia muchas decisiones importantes son tomadas por los padres/madres y por otros adultos, pero a partir de la adolescencia las decisiones van siendo cada vez más responsabilidad del joven. En este proceso de aprendizaje también es importante distinguir cuándo no importa ceder ante los deseos de los demás u otras presiones y cuándo es importante seguir los propios criterios.

- También ellos proponen sesiones, y toman decisiones en los deportes y juegos. (Maestra 2: 1169 a 1170) LDE

- Se proponen actividades creativas y en las que tengan que tomar un gran número de decisiones. (Maestro 7: 1172 a 1173) LDE

- Poco a poco la voy trabajando, para que el alumnado vaya adquiriendo autonomía para llevar a cabo decisiones dentro del juego, pero siempre teniendo en cuenta las consecuencias que pueden llevar ciertas decisiones. (Maestra 8: 1175 a 1178) LDE

Parece demostrado que cuando el educador estructura un clima motivador que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, éstos valoran mejor las clases de Educación Física (Duda, 2001). En este sentido, existe un cuerpo de conocimiento que argumenta que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000).

2.2.- HÁBITOS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA INTENTA FOMENTAR A TRAVÉS DEL NÚCLEO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (HTP)

Los hábitos son unas pautas de comportamiento que ayudan a los niños/as a estructurarse, a orientarse y a formarse mejor. La adquisición de los diferentes hábitos les permite al alumnado ser más autónomos, hace posible que tengan una convivencia positiva con los demás y son necesarios en la adquisición de los nuevos aprendizajes.

Los hábitos deben trabajarse en la escuela, pero también en la familia. A medida que los niños/as van logrando los diferentes hábitos se sienten más seguros, tranquilos, equilibrados y con ganas de aprender. Observar sus pequeños progresos día a día y saber valorarlos es para ellos/as una motivación importante y necesaria para continuar avanzando.

Podemos establecer, tal y como apunta Pérez López (2005), que para generar un hábito es necesaria la interrelación entre motivaciones, actitudes y conducta. Así pues *“se puede decir que la actitud es el preámbulo de una conducta y que cuando ésta se lleva a cabo con cierta asiduidad a lo largo del tiempo constituye un hábito”* (Delgado y Tercedor, 2002: 60).

2.2.1.- Hábitos de alimentación, higiene, y posturales (HAP)

La alimentación, en un sentido amplio, define la salud, el crecimiento y el desarrollo de las personas debiendo contener la cantidad suficiente de principios inmediatos para cubrir las necesidades fisiológicas, influenciadas por diversos factores, como es el sexo, edad, complexión física, nivel de actividad física y las características físicas de cada persona (Calañas y Bellido, 2006).

El profesorado tiene una gran preocupación para que su alumnado adquiera de manera temprana hábitos de higiene, entendiendo que esto les ayudará a mejorar sus condiciones de salud, indispensable para la prevención de enfermedades. Por tanto, la higiene personal como hábito de vida saludable debería estar en un lugar prioritario en el estilo de vida de los escolares.

En este sentido, los educadores (tanto familia como escuela), debemos garantizar la adquisición de conocimientos básicos de higiene personal y la influencia de ésta sobre la salud.

- Hábitos de higiene, alimentación saludable y posturales. (Maestra 1: 492) HAP

- Hábitos higiénicos, alimenticios, de salud,... (Maestra 2: 498) HAP

- Intento inculcar hábitos saludables,... (Maestra 7: 513) HAP

- Los principales hábitos..., el de higiene y el de una buena alimentación para la mejora de la salud y de la calidad de vida. El hábito postural también lo hago hincapié a la hora de realización de ciertos ejercicios. (Maestra 8: 519 a 522) HAP

- ... la higiene después de realizar actividad física... (Maestra 10: 529 a 530) HAP

En resumen, consideramos que la práctica de la higiene personal es una cuestión de responsabilidad individual que los niños y niñas adquieren a través de un proceso planificado de educación, que corresponde a las familias y el profesorado. Los hábitos, más o menos adquiridos en el domicilio familiar, que los niños tienen, deben ser reforzados en los centros educativos (Fuentes, 2011).

2.2.2.- Hábito de realizar calentamiento y relajación (HCR)

En las clases de Educación Física se realizan esfuerzos de diversa índole que precisan de una fase preparatoria y también específica, necesitando de una fase de adaptación general y de otra fase de adaptación específica, dando lugar a las acciones denominadas “Calentamiento”. Deberíamos entender de forma general por Calentamiento: “Conjunto de acciones de índole psicofísica, de carácter general primero y de carácter específico después, que se realizan antes de proceder a ejecutar una actividad de mediana o de gran intensidad, que rompe el equilibrio homeostático del individuo” (Torres Guerrero, 2006). Es importante que el alumnado adquiera este hábito y lo extrapole a cualquier actividad física que haga dentro o fuera del colegio.

- ... intento que adquieran el hábito de realizar un calentamiento antes de hacer actividad física y que vuelvan a la calma, se relajen después de realizarla. (Maestra 1: 493 a 495) HCR

2.2.3.- Esfuerzos y Descansos (HDE)

La alternancia entre esfuerzo y descanso, es lo que llevará a conseguir las mejoras adaptativas inducidas por el trabajo físico. La alternancia hay que tenerla en cuenta a la hora de diseñar una sesión, teniendo que trasladarla a todos los ámbitos de la vida del escolar. Así, es preferible practicar cuatro días

a la semana, aunque sea en sesiones inferiores a una hora, que hacerlo dos días a la semana en sesiones de dos horas.

- *La Educación Física como actividad saludable. Como descanso de las otras materias educativas...* (Maestro 3: 500 a 501) HDE

2.2.4.- Uso de ropa y calzado adecuado (URC)

Un buen hábito de higiene es que si se va a realizar actividad física el alumnado debe ir provistos de ropa adecuada como camiseta, calcetines, zapatillas y dependiendo de la actividad que se haga y la climatología alguna prenda de abrigo, tales como chándal o sudadera. El profesorado le da importancia a estos aspectos.

- *...utilizar ropa y calzado apropiado a la hora de realizar actividades físico-deportivas...* (Maestra 10: 530 a 531) URC

2.2.5.- Actividad física y ocupación del tiempo libre (OTL)

El objetivo principal de toda pedagogía del tiempo libre es iniciar a los niños y jóvenes en un estilo de vida, en una forma personal de organizar inteligentemente su vida cotidiana. Más que de poner a su disposición una serie de actividades de tiempo libre, se trata de prepararles para el uso de la libertad, de agudizar su curiosidad, de formar su juicio crítico y valorar la importancia que las actividades físico-deportivas tienen para su salud y para una ocupación constructiva de su tiempo libre.

- *...trato de enseñarles a ocupar el tiempo libre con actividades y juegos,...* (Maestro 4: 505) OTL

- *...intento inculcar que una manera constructiva de ocupar el ocio es la práctica de actividad física...* (Maestra 8: 519 a 520) OTL

En suma, lo que debe imperar en primer lugar no es “una organización” de los tiempos libres, sino una educación del alumnado para sus tiempos libres. Inmediatamente después, hay que ofrecerle la posibilidad de optar entre diversas actividades que responden a sus necesidades y que no se satisfacen en otros ámbitos de su vida (Torres Guerrero, 1999).

2.3.- ESTRATEGIAS QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA UTILIZA PARA QUE EL ALUMNADO SEA RESPONSABLE Y AUTÓNOMO (HPA)

Para Hans Jonas (1984), la responsabilidad es una virtud social que se configura bajo la forma de un imperativo que, siguiendo formalmente al imperativo categórico kantiano, ordena: *"obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra"*. Dicho imperativo se conoce como el *"principio de responsabilidad"*.

La responsabilidad es un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, siempre en el plano de lo moral. Una vez que pasa al plano ético (puesta en práctica), persisten estas cuatro ideas para establecer la magnitud de dichas acciones y afrontarlas de la manera más prepositiva e integral, siempre en pro del mejoramiento laboral, social, cultural y natural.

La responsabilidad conduce a la autonomía. La emancipación supone salir de la sujeción a la que habitualmente está el niño o la niña; obviamente, el último valor que encierra la autonomía es la independencia. El alumnado se desenvuelve por sí mismo con gran madurez. Las situaciones que genera la práctica deportiva exigen y fomentan esta capacidad; en múltiples ocasiones observamos como los jóvenes jugadores y jugadoras funcionan o se esfuerzan por desenvolverse con absoluta independencia. La familiarización con el entorno, el dominio de los escenarios facilita en buena medida esta facultad.

Por medio de las practicas físico-deportivas podemos descubrir lo que estas aportan al sujeto que las practica, en referencia a su propia autonomía, de la que depende el conocimiento de sí mismo y en consecuencia, el de las cosas físicas que le rodean, así como las relaciones o valores éticos, sociales y estéticos que pueden adornarlas (Seirul.lo, 1999).

La enseñanza de las distintas disciplinas deportivas tiene una gran importancia en la posibilidad de los alumnos/as de aprender dice Torres Guerrero (2005) a *"poder administrar/conducir/gestionar la actividad física personal y a intervenir sobre uno mismo para mantener y desarrollar un capital físico-deportivo"*.

En la línea de ofrecer al alumnado posibilidades de intervenir en su propio proceso de formación, el profesorado plantea diversas actividades que

los alumnos/as llevan a cabo, tales como responsabilizarse de sacar y guardar el material, asumir roles de profesores, de ayudantes, de árbitros, plantearles diferentes estrategias de enseñanza, para que adquiera una autonomía necesaria, para poder llegar a gestionar su propia actividad físico-deportiva en su práctica cotidiana.

2.3.1.- Responsables del Material (MAT)

Coincidimos con la opinión de Lewis (2001), cuando expone que, *“para promover la responsabilidad, los educadores necesitan desarrollar expectativas claras para el comportamiento de los estudiantes”*. Es necesario ceder parcelas que antes pertenecían solo al profesorado y dar la posibilidad de que el alumnado se involucre en las mismas, este es el caso de los materiales en Educación Física.

- *Nuestra pista está a 100 metros del colegio, por lo que tenemos que desplazarnos con el material. En ese recorrido cada alumno-a lleva un material y después lo trae de vuelta. (Maestro 4: 629 a 631) MAT*

- *Tienen establecidos uno turnos de material y de esta manera se encargan de preparar el aula y aprovechar mejor el tiempo. (Maestro 6: 639 a 641) MAT*

- *En cada sesión hay unos encargados para sacar el material y otros para recogerlo. (Maestro 7: 643 a 644) MAT*

Las estrategias de responsabilidad personal animan al alumnado a mostrar más responsabilidad en las tareas recomendadas, demostrando un comportamiento adecuado a través de la elección de actividades que les interesan y mostrando seguridad y calidad en la experiencia con el grupo (Balderson y Sharpe, 2005).

- *... intento involucrar al alumnado en que vayan adquiriendo autonomía de una manera progresiva. Normalmente en la recogida del material hay uno o dos encargados cada semana. (Maestra 8: 652 a 654) MAT*

- *... sacan y lo recogen entre todos... (Maestra 2: 620 a 621) MAT*

- *Están involucrados normalmente el alumnado en sacar y recoger el material,... (Maestro 3: 624 a 625) MAT*

- *Siempre, el material lo ponen y lo recogen ellos,... (Maestra 10: 669) MAT*

2.3.2.- Dirigiendo el Calentamiento y vuelta a la calma (CVC)

La realización de las tareas encomendadas, hará que el alumnado mejore su nivel educativo, *“siempre que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza esa actividad,*

no sobre el posible resultado” (Seirulio Vargas, 1999). Este es el caso de cuando se le propone al alumnado que dirija el calentamiento y la vuelta a la calma.

- ...en los cursos más altos cada día uno es el encargado de dirigir el calentamiento. (Maestra 1: 616 a 617) CVC

- ... cada día uno dirige el calentamiento, atendiendo a la unidad didáctica. (Maestra 2: 621 a 622) CVC

- ... realizar el calentamiento, si, casi siempre, pero el hábito es esperar a que el profesor lo haga. (Maestro 3: 625 a 626) CVC

- ... cada día hay un encargado de realizar el calentamiento y, a veces de explicar un juego. (Maestro 4: 631 a 632) CVC

Estamos convencidos de que si el alumnado está motivado con las tareas que realizan y muestran interés por la actividad, experimentan sensaciones de competencia y control. Para Diegelidis y cols. (2003), el aumento de la motivación pasa por la creación de un clima social de clase donde los alumnos dirijan sus esfuerzos a la propia mejora.

- En cuanto al calentamiento, lo realizo de una manera más progresiva, ya que durante el primer trimestre le ofrezco al niño-a una gama de posibilidades para calentar, y progresivamente, voy realizando el calentamiento con ayuda de los niños-as, para luego, sea el encargado del material el encargado de dirigir el calentamiento y finalizar con que cada niño-a realiza su propio calentamiento. (Maestra 8: 654 a 660) CVC

- cada sesión el calentamiento es dirigido por uno de los alumnos/as. Es parte de su nota en el área de Educación Física. (Maestra 10: 669 a 671) CVC

- ...organizo por semanas. Algunos se encargan del calentamiento,... (Maestro 11: 673 a 674) CVC

- Por citar algunas actividades que fomenten esa responsabilidad y autonomía, resalto el calentamiento y vuelta a la calma por parejas cada semana,... (Maestro 12: 681 a 683) CVC

Por las opiniones anteriores expresadas por el profesorado, concluimos que el alumnado asume como una tarea cotidiana en las clases de Educación Física la responsabilidad de realizar su calentamiento o bien dirigido por los compañeros/as o bien de manera autónoma.

2.3.3.- Explicando los juegos (EXJ)

La responsabilidad se construye individualmente en un proceso de interacción social donde el profesorado asume un rol orientador en dicho proceso, en la medida que sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje

potenciadoras del desarrollo, que posibiliten al alumnado asumir una posición activa y comprometida en el proceso de construcción de su responsabilidad y le llevan a extrapolar estos comportamientos positivos a su vida cotidiana. Esta asunción por parte del alumnado del rol de profesor/a ayuda a entender los procesos de enseñar y aprender.

- ...hay un encargado... a veces de explicar un juego. (Maestro 4: 631 a 632) EXJ

- En los cursos mayores, son los propios alumnos los encargados de organizar y de realizar algunas de las actividades. (Maestro 7: 649 a 650) EXJ

2.3.4.- Actuando como Ayudantes (AYU)

El tipo de responsabilidad que en estas clases de Educación Física se persigue concuerda, además de con el hecho de saber emplear la libertad, con dos deberes fundamentales: con el deber de cuidar (velar por alguien o cuidar de algo), y con el deber de dejarse cuidar. Se apuesta, en consecuencia, por aquello que Kung (2000) denomina la “*doble dimensión de la responsabilidad*”, donde lo notorio es un acto de cuidar recíproco y relacional, que en el aula se planteará desde un esquema donde la figura del responsable cuida pero, a la vez, debe ser cuidada.

- Los alumnos que no pueden realizar la clase por algún motivo, actúan como ayudantes durante toda la sesión. (Maestro 7: 645 a 646) AYU

- si necesito aumentar el autoestima de algún alumno lo elijo a él, ya que ayudar al profe suele ser una especie de premio. (Maestro 9: 665 a 667) AYU

- turnos de ayudantes para determinadas tareas (recoger material, repartir y recoger trabajos, vigilar la clase en determinados momentos, informar a sus compañeros de asuntos de interés...), árbitros en los partidos, resolución de conflictos, establecimiento de normas... (Maestro 12: 683 a 686) AYU

2.3.5.- Utilizando la Enseñanza recíproca (ERP)

En este sentido, existe un cuerpo de conocimiento que argumenta que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000). Este es el caso de la enseñanza recíproca, en el que un alumno/a que domina una tarea ayuda y enseña a un compañero/a y es a su vez ayudado en la medida de lo posible por este. Haciendo partícipes del grupo a cada uno de sus componentes, buscando un

progreso colectivo, un trabajo en equipo, democratizar el medio e instaurar los valores y actitudes previstos en nuestro diseño. (Delgado, 1991).

- Cuando realizan ejercicios técnicos, ellos mismos son los encargados de corregir al resto de compañeros. (Maestro 7: 647 a 648) ERP

2.3.6.- Asumiendo el rol de árbitro (ARA)

En la línea de plantear al alumnado episodios de enseñanza-aprendizaje dónde puedan ejercitar su libertad y su toma de decisiones, el profesorado plantea al alumnado el rol de arbitrar de impartir justicia en las prácticas de juegos y deportes. En general las opiniones del profesorado van encaminadas de manera mayoritaria a que el alumnado suelen respetar las decisiones que plantean sus compañeros/as.

- Si suelen respetar a sus compañeros cuando actúan de árbitros, pero se práctica poco. (Maestro 3: 935 936) ARA

- ... hay muy pocos niños-as y si designamos un árbitro no quedan niños-as para jugar. Pero, si respetan las decisiones de los compañeros cuando pitan algo. (Maestro 4: 938 a 940) ARA

- Aunque puedan discutir algunas decisiones, normalmente respetan la decisión del árbitro. (Maestro 7: 951 a 952) ARA

- Si suelen respetar las decisiones del compañero,... por lo general si existe respeto a las decisiones del árbitro compañero. (Maestra 8: 956 a 960) ARA

Cuando el proceso no discurre por los cauces que se consideran adecuados, la intervención del profesorado es clave para volver a retomar la senda del respeto y la responsabilidad.

- A veces es necesario intervenir, pero cuando la actividad resulta bien es muy interesante. (Maestra 1: 930 a 931) ARA

- A veces tengo yo que intervenir. (Maestra 2: 933) ARA

- En caso de que no haya un acuerdo con la decisión tomada por el árbitro actúo como mediador para tratar de solucionar el conflicto. (Maestro 7: 952 a 954) ARA

- ... aunque de vez en cuando si se ha visto de algún discente la actitud de reprochar al árbitro, pero en ese momento, se ha parado la clase para comentar esa actitud e intentar corregirla. (Maestra 8: 956 a 959) ARA

- ... hay veces en las que uno debe intervenir pero, generalmente, suelen acatar las decisiones. (Maestro 11: 969 a 970) ARA

Pero no como podía ser de otra forma, también aparecen opiniones que muestran la dificultad en respetar las decisiones que toman los compañeros/as que ejercen la labor de árbitro.

- Solo respetan la figura del profesor. Repiten mucho los estereotipos del fútbol (protestas continuas y por motivos similares, extrapolan a cualquier deporte, la idiosincrasia del fútbol). (Maestro 6: 946 a 949) ARA

- ... la verdad es que muchas veces me he encontrado problemas en ese sentido (alumnado que no respeta a sus compañeros, insultos, negación a realizar la actividad de árbitro), aunque es algo que trabajo en clase e intento mejorarlo. (Maestra 10: 964 a 967) ARA

- ... este rol no siempre es bien visto ni respetado, aunque según el alumno es más o menos respetado. (Maestro 12: 974 a 975) ARA

Estamos convencidos de que el profesorado deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos/as. Aparece por tanto como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente escolar y el desarrollo de las capacidades del alumnado.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

“La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender”.
G. MENESES BENÍTEZ (2007).

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores/as están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que, siguiendo sus indicaciones, realizan los estudiantes. El objetivo de docentes y alumnado siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

El proceso enseñanza-aprendizaje dice Alfonso Sánchez (2003) *“constituye un verdadero par dialéctico en el cual el primer componente debe organizarse y desarrollarse de manera tal que facilite la apropiación del conocimiento de la realidad objetiva que, en su interacción con un sustrato material neuronal, asentado en el subsistema nervioso central del individuo, permitirá que en el menor tiempo y con el mayor grado de eficiencia y eficacia posibles, el establecimiento de los engramas sensoriales, aspectos intelectivos y motores necesarios para que el reflejo se materialice y concrete”.*

La enseñanza existe para el aprendizaje; sin ella, este no se alcanza en la medida y cualidad requeridas; mediante ella, el aprendizaje estimula. Así, estos dos aspectos, integrantes de un mismo proceso, de enseñanza-aprendizaje, conservan, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades, al tiempo que conforman una unidad entre la función orientadora del maestro o profesor y la actividad del educando. La enseñanza dice Álvarez Gómez (2000) es siempre un complejo proceso dialéctico y su evolución está condicionada por las contradicciones internas, que constituyen y devienen en *“indetenibles fuerzas motrices de su propio desarrollo”*, regido por leyes objetivas y las condiciones fundamentales que hacen posible su concreción (Chacón, 1993; Pérez Lindo, 1994).

Contreras (1990: 23) define el proceso enseñanza-aprendizaje como un *“sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”*.

El proceso de enseñanza, con todos sus componentes asociados, debe considerarse como un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del ser humano, que en definitiva, condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda. Aguilar (1979) consideraba que dicho proceso se perfecciona constantemente como una consecuencia obligada del quehacer cognoscitivo del hombre, con respecto al cual debe organizarse y dirigirse. En esencia, tal quehacer consiste en la actividad dirigida al proceso de obtención de los conocimientos y a su aplicación creadora en la práctica social.

La enseñanza tiene un punto de partida y una premisa pedagógica general en sus objetivos. Ellos determinan los contenidos, los métodos y las formas organizativas de su desarrollo, en correspondencia con las transformaciones planificadas que se desean generar en el individuo que recibe la enseñanza. Tales objetivos sirven, además, para orientar el trabajo, tanto de los maestros como de los educandos en el proceso de enseñanza, y constituyen, al mismo tiempo, un indicador de primera clase para evaluar la eficacia de la enseñanza (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

El aprendizaje puede considerarse igualmente como el producto o fruto de una interacción social y, desde este punto de vista, es intrínsecamente un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera. Un sujeto aprende de otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva, construye e interioriza nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida. De esta forma, los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente. Zarifian (1990), considera, que el aprendizaje pueda considerarse como un producto y un resultado de la educación y no un simple prerrequisito para que ella pueda generar aprendizajes: la educación devendrá, entonces, en el hilo conductor, el comando del desarrollo.

El aprendizaje, por su esencia y naturaleza, no puede reducirse y, mucho menos, explicarse sobre la base de los planteamientos de las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y cognitivas. No puede concebirse como un proceso de simple asociación mecánica entre los estímulos aplicados y las respuestas provocadas por estos, determinadas tan solo por las

condiciones externas imperantes, donde se ignoran todas aquellas intervenciones, realmente mediadoras y moduladoras, de las numerosas variables inherentes a la estructura interna, principalmente del subsistema nervioso central del sujeto cognoscente, que aprende.

En el aprendizaje humano, la interpretación holística y sistémica de los factores conductuales y la justa consideración de las variables internas del sujeto como portadoras de significación, resultan incuestionablemente importantes cuando se trata de su regulación didáctica (Alfonso Sánchez, 2003). Por ello, la necesidad de tomar en consideración estos aspectos a la hora de desarrollar procedimientos o modalidades de enseñanza dirigidos a sujetos que no necesariamente se encontrarán en una posición que les permita una interacción cara a cara con la persona responsable de la transmisión de la información y el desarrollo de las habilidades y capacidades correspondientes. En la misma medida en que se sea consecuente con las consideraciones referidas, se podrá influir sobre la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje, según el modelo que establece la ruta crítica: la vía más corta, recorrida en el menor tiempo, con los resultados más ricos en cantidad, calidad y duración.

La programación es el trabajo de organización que realiza el profesorado con el fin de componer en un todo sistémico, y con vistas a impartir una acción formativa, todos los elementos de que dispone en función de la consecución de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, así como la planificación puede hacerla tanto el profesorado, como el gestor de la acción formativa, o venir propuesta desde la administración, la programación es responsabilidad del profesorado, o equipo de profesores, que van a impartir las clases.

En este campo pretendemos conocer como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de actitudes éticas y valores a través de la materia de Educación Física y la importancia que en la misma se le otorga al núcleo de juegos y actividades deportivas.

De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos formulado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 3	EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA		CÓDIGO		
CATEGORÍAS	3.1.- LA PROGRAMACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS (UDS)	3.1.1.- Duración de las Unidades Didácticas (DUD)	3.1.1.1.- Temporal	TEM	
		3.1.2. - Distribución de los contenidos teóricos (DTE)	3.1.1.2.- Por sesiones	PSE	
			3.1.2.1.- En sesiones independientes	SIN	
		3.1.2.2.- En las sesiones de practica	SPR		
		3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA EVALUACIÓN (ICE)	3.2.1.- Mayor valoración a los contenidos actitudinales	MCA	
			3.2.2.- Mayor valoración a los contenidos procedimentales	MCP	
	3.2.3.- Menor valoración a los contenidos conceptuales		MCC		
	3.2.4.- La misma valoración a todos los contenidos		IVC		
	3.2.5.- Valoración en función de los contenidos de la Unidad Didáctica		VUD		
	3.3.- LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE (INF)	3.3.1.- Teoría		TEO	
		3.3.2.- En la clase practica		CPR	
	3.4.- ESPACIO-TIEMPO DE LA COMUNICACIÓN (MCO)	3.4.1.- Unidad didáctica (UDI)	3.4.1.1.- Aula	AUL	
			3.4.1.2.- En la sesión práctica	SPR	
		3.4.2.- Información inicial y durante		IIN	
		3.4.3.- Retroalimentación		RTP	
		3.4.4.- Información final (IFN)		IFN	
		3.4.5.- Información individual o grupal (ING)	3.4.5.1.- Individual		INV
			3.4.5.2.- Grupal		GRU
3.4.5.3.- Individual / Grupal			IYG		

Tabla VI.4.- Categorías para el Campo 3: El proceso de enseñanza aprendizaje de actitudes y valores del profesorado de Educación Física

3.1.- LA PROGRAMACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS (UDS)

El tercer nivel de concreción curricular, abarcará el proceso de elaboración y distribución temporal y delimitación de las Unidades Didácticas y su posterior desarrollo a través de las sesiones de trabajo dentro de un ciclo concreto de enseñanza.

Es responsabilidad de los profesores o de los equipos didácticos y debe llegar a la planificación de actividades y tareas, selección de modelos didácticos, elaboración de materiales didácticos, etc., que desarrollen las propuestas curriculares seleccionadas.

3.1.1.- Duración de las Unidades Didácticas (DUD)

Como premisa general hay que tener en cuenta que la amplitud de la Unidad Didáctica debe ceñirse a un número de sesiones o de tiempo que garantice su significatividad dentro de la programación de la etapa.

3.1.1.1.- Organización Temporal (TEM)

Una opción minoritaria es la que plantea parte del profesorado que organiza las unidades didácticas a través de una dimensión temporal, un mes, dos meses.

- Suelen tener una duración de un mes aproximadamente, aunque también depende del horario, puesto que algunos años he impartido dos sesiones semanales y otros una única sesión. (Maestra 1: 284 a 286) TEM

- ...compartimos las pistas con el instituto, debemos repartirnos las diferentes pistas en periodos de tiempo. Por lo que la cantidad de sesiones se ve limitado al periodo de tiempo que puedo utilizar una determinada pista. (Maestro 7: 311 a 314) TEM

3.1.1.2.- Por sesiones (PSE)

De manera mayoritaria el profesorado plantea las Unidades Didácticas en una organización de sesiones de clase. El tratamiento es bastante diverso, van de 5-6 sesiones, lo que consideramos como unidades didácticas cortas, hasta más de 12 sesiones consideradas como unidades didácticas largas.

- Las unidades didácticas suelen estar planteadas con una duración de unas 5 o 6 sesiones dependiendo del deporte y del tiempo, así como del conocimiento que el alumnado tenga del deporte. (Maestra 8: 320 a 322) PSE

- Unas 6 u 8 sesiones... (Maestro 9: 330) PSE

- De 8 a 10 sesiones. (Maestra 2: 290) PSE

- No hay muchas unidades didácticas y suelen tener unas 10 a 12 sesiones. (Maestro 3: 294 a 295) PSE

Según el contenido deportivo que se aplica, existen diferencias en cuanto a su duración, así se expresan opiniones en este sentido.

- Suelen tener ocho sesiones habitualmente, aunque algunas han podido llegar excepcionalmente a las diez. En los deportes de palas, se reducen a seis. (Maestro 6: 305 a 307) PSE

- El deporte que trato en mayor profundidad puede llegar a prolongarse hasta en doce sesiones, depende del nivel de habilidad del alumnado. Nunca dedico menos de cuatro sesiones a ningún deporte,... (Maestra 10: 333 a 335) PSE

- Normalmente unas 7 u 8 sesiones en las unidades didácticas. (Maestra 11: 342 a 343) PSE

- Las sesiones varían, como es lógico, según la unidad que planteas. Pueden ir de las 6-8 sesiones (como por ejemplo una unidad de deportes alternativos) a las 12-15 sesiones (unidad de deportes de red). (Maestro 12: 346 a 348) PSE

3.1.2. Distribución de los contenidos teóricos (DTE)

Los contenidos conceptuales son aquellos datos o hechos que el alumno debe comprender, e incorporar a su estructura mental en forma significativa, pues son los saberes que una sociedad dada estima como valiosos e imprescindibles que sean poseídos por sus miembros, para ser transmitidos en forma generacional.

Para que los datos o hechos se conviertan en conceptos deben contar con el requisito de su aprendizaje significativo. Esto posibilita que ingresando en la memoria a largo plazo, puedan ser traídos o actualizados con facilidad. Si los datos o hechos se incorporan en forma arbitraria, sin ningún sentido ni relación con otros conocimientos previos ingresan en la memoria a corto plazo, y si no se ejercitan continuamente por repetición, se pierden enseguida. Los conceptos conforman ideas que representan conjuntos de hechos, objetos o datos, relacionados significativamente. O sea, que los conceptos son datos o hechos organizados y comprendidos. Los datos y hechos se memorizan por repetición, los conceptos se comprenden.

Es cierto que, como señala Pozo (19994), que los contenidos teórico-conceptuales continúan constituyendo el tipo de contenido más habitualmente transmitido desde las diferentes disciplinas escolares, tal vez porque “o que da

sentido a las disciplinas son sus marcos conceptuales". Sin embargo, ese no era el caso de la Educación Física. Esta disciplina escolar se ha centrado tradicionalmente en la mejora de la habilidad motriz y la condición física, es decir, se ha caracterizado por un predominio del saber hacer y por una pobreza manifiesta en cuanto a la presencia y transmisión de conocimiento teórico-conceptual.

3.1.2.1.- En sesiones independientes (SIN)

Cuando se imparten clases de Educación Física a nivel teórico, el profesorado pretende que el estudiante conozca qué, para qué, cómo, cuándo aplicar habilidades y técnicas motoras. Esta forma de impartir los contenidos conceptuales en el aula, como acercamiento y conocimiento previo a la práctica, es planteada por parte del profesorado entrevistado.

- Dos de teoría, una al principio y otra al final para hacer un control; el resto prácticas. (Maestra 2: 290 a 291) SIN

- La unidades didácticas las divido en: parte teórica (25% del tiempo) y práctica (el resto). (Maestro 3: 293 a 294) SIN

- Para la teoría una sesión y el resto en el patio. (Maestro 9: 330 a 331) SIN

- Siempre hay dos sesiones de teoría mínimo, así como examen de contenidos tanto teórico como práctico. (Maestro 11: 343 a 344) SIN

- La primera sesión suele ser para la parte teórica. En algunos casos he podido necesitar dos sesiones. (Maestro 6: 307 a 308) SIN

- ...y a la parte teórica una hora y media aproximadamente. (Maestra 5: 302 a 303) SIN

3.1.2.2.- En las sesiones de práctica (SPR)

Parte del profesorado entrevistado plantea la enseñanza de los contenidos teóricos desde su inclusión en las sesiones prácticas, bien como soporte conceptual previo a la realización de las tareas motrices o bien durante el proceso de su realización, a través de retroalimentaciones o correcciones de las propias ejecuciones.

- Teoría no suelo dar, aunque sí les reparto algo de información antes de empezar la unidad didáctica para que vayan informándose. (Maestro 4: 297 a 299) SPR

- Al tener dos sesiones semanales de una hora cada una con cada clase, no dedico ninguna parte específica a explicar la teoría. Si necesito dedicar alguna clase a la teoría, lo hago. Y si no lo necesito, explico los conceptos teóricos a la vez que realizamos la parte práctica. (Maestro 7: 315 a 318) SPR

- La parte teórica suele ser lo más breve posible, nunca una sesión completa especialmente cuando solo hay una sesión semanal. (Maestra 1: 286 a 288) SPR

- La parte teórica la suelo plantear al mismo tiempo que la práctica, cuando comienzo un contenido del deporte, le dedico un poco en cada clase para proporcionarles la parte teórica. Por ejemplo si van a ver el pase en una sesión, la introducción de la sesión es sobre el pase. Pero en muchas ocasiones, utilizo la experimentación en la práctica, para al final reflexionar sobre la teoría una vez que la han vivido. (Maestra 8: 322 a 328) SPR

- Estructuro las clases de forma que no sea ninguna totalmente teórica, se explica la habilidad o la parte del reglamento que vamos a ver en esa sesión en los primeros 5 o 10 minutos de la sesión, luego lo ponemos en práctica. (Maestra 10: 338 a 340) SPR

- En el tercer ciclo, y en general, le dedico un mínimo tiempo a las clases teóricas (menos del 10% de la unidad). No uso ningún cuadernillo ni libro, aunque sí entrego algunas fotocopias para trabajar en casa (o en clase, lo mínimo), incluso en una página web. (Maestro 11: 349 a 352) SPR

3.2.- IMPORTANCIA QUE SE CONCEDE A LOS CONTENIDOS ACTUDINALES, PROCEDIMENTALES Y CONCEPTUALES EN LA EVALUACIÓN (ICE)

Para Hernández Velázquez (2004), “evaluar supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo”. Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Existiendo una necesidad de un cuidado mayor del proceso formativo, en donde la capacitación del alumnado está centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. Bajo la perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente.

Desde las opiniones expresadas por el profesorado comprobamos como existe una amplia diversidad a la hora de establecer los criterios que ha de regir el proceso de evaluación de los contenidos curriculares en general y de los contenidos actitudinales de manera particular en el área de Educación Física.

La finalidad de la evaluación es ser un instrumento educativo que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumnado, con el objetivo de ofrecerle las propuestas educativas más adecuadas. El conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas ha

permitido que cada alumno/a pueda conseguir los objetivos previstos en un grado determinado. Los resultados obtenidos se designan con el término evaluación final o evaluación sumativa.

3.2.1.- Mayor valoración a los contenidos actitudinales (MCA)

La opinión mayoritaria expresada por el profesorado entrevistado es la de conceder más importancia y por tanto más peso en la evaluación de los contenidos actitudinales, así a nivel cuantitativo se otorgan valoraciones que se acercan al 55% de la valoración global del alumnado.

- Actitudinal 50%, conceptual 20% y procedimental 30%,... (Maestro 9: 407) MCA

- Evaluó de la siguiente manera: Conceptual: 25%, Procedimental: 25% y Actitudinal: 50 %. (Maestro 6: 378 a 379) MCA

- A la hora de evaluar: Conceptual 10%, Procedimental 35% y Actitudinal 55%. (Maestro 4: 372 a 373) MCA

- Conceptual: 20%, Procedimental: 40% y Actitudinal: 40%. (Maestro 7: 386) MCA

- A la parte de conceptos le otorgo un valor del 20%, la parte procedimental y la parte actitudinal tienen un valor del 40%. (Maestra 10: 410 a 411) MCA

Diversas opiniones refuerzan esta concepción de la evaluación formativa que le concede mayor importancia a la valoración de los contenidos actitudinales.

- Para mí lo más importante es la parte actitudinal, el querer hacer que el saber hacer, alguien que se esfuerza que alguien que lo hace con suficiencia, todos tienen que dar más de lo que tienen, en definitiva, el esfuerzo. (Maestro 4: 369 a 372) MCA

- La parte actitudinal tiene un valor importantísimo para mí ya que te puede hacer suspender la asignatura si no tienes un correcto comportamiento en clase, respetando a compañeros/as, asistencia diaria, etc. (Maestro 11: 417 a 420) MCA

- Trabajo de esta forma pues creo en una educación física centrada más en los valores, actitudes, comportamientos... que en una que prime más los procedimientos y conocimientos. Nuestra sociedad necesita mejores personas que buenos deportistas. Además, si hay un buen trabajo de actitudes, éstas son el motor que llevan al alumno a interesarse por mejorar su competencia motriz (procedimientos) y a conocer mejor el deporte (conceptos). (Maestro 12: 428 a 424) MCA

3.2.2.- Mayor valoración a los contenidos procedimentales (MCP)

También existen opiniones de profesores/as que le otorgan mayor relevancia a los contenidos procedimentales.

- Aproximadamente al ámbito conceptual un 30%, procedimental 40% y al actitudinal 30%. (Maestra 1: 358 a 359) MCP

- Al apartado Conceptual 25%, Procedimental 50% y Actitudinal 25%. (Maestro 3: 365 a 366) MCP

- La parte procedimental se lleva el porcentaje más elevado puesto es a la parte que dedican mayor tiempo. (Maestra 1: 359 a 360) MCP

3.2.3.- Menor valoración a los contenidos conceptuales (MCC)

Compartimos la idea expuesta por Delgado (2000) “*Está bien que en la enseñanza de la Educación Física se hayan incorporado los contenidos referidos a los hechos, principios y conceptos pero lo que jamás puede ocurrir es que el cuerpo estudiado , teoría de la Educación Física supere al cuerpo practicado , los contenidos procedimentales*” es por lo que habrá que buscar de los muchos instrumentos de los que dispone el profesor para tratar estos contenidos, en la medida de lo posible, propuestas motivantes ya que los alumnos se muestran reacios a la parte teórica de la asignatura y porque, sobre todo, serán trabajos para realizar fuera del horario escolar. Se expresan opiniones en este sentido.

- Creo que la parte conceptual es la que más trabajo les cuesta y quizás la que menos valor tiene para mí. Los procedimientos y las actitudes son fundamentales en mi forma de ver la educación de los alumnos en el área de Educación Física. (Maestra 10: 411 a 415) MCC

3.2.4.- La misma valoración a todos los contenidos (IVC)

Parte del profesorado considera que concede la misma importancia a la evaluación de los tres tipos de contenido.

- Para mí todo tiene el mismo valor, por lo tanto se aplica el mismo porcentaje a cada parte. (Maestra 5: 375 a 376) IVC

- Conceptual y procedimental, mitad y mitad. (Maestra 2: 362) IVC

- Normalmente suelo dar la misma importancia a todo. (Maestro 11: 417) IVC

- Intento que la evaluación sea consecuente con la forma en que doy mis clases y la importancia que doy a cada parte a lo largo de todo el curso. (Maestro 7: 386 a 387)

- Lo hago de esta forma para poder adaptarme a las circunstancias que quiero trabajar y evaluar en mi alumnado, así como a la realidad educativa con la que me encuentro, porque si por ejemplo me encuentro con una clase que no tienen unos valores adquiridos comenzaré dándole más importancia a los contenidos actitudinales... (Maestra 8: 401 a 405) IVC

3.2.5.- Valoración en función de los contenidos de la Unidad Didáctica (VUD)

Una quinta vía plantea que cada unidad didáctica en función de los contenidos que en la misma se desarrollen pueden establecerse diferentes criterios a la hora de evaluar al alumnado, concediendo mayor importancia a uno u otro tipo de contenido.

- ... prefiero que cada unidad didáctica tenga una calificación diferente que se adapte a lo que se prefiere conseguir. (Maestra 8: 392 a 393) VUD

- Este porcentaje, cuyos percentiles son siempre orientativos, suelen variar según la unidad que se trabaje (en unas prima mas los valores y en otras, quizás, los procedimientos). (Maestro 12: 422 a 424) VUD

En general, podría decir que lo que menos peso tiene en la evaluación son los conceptos (creo que no debería pasar el 15 o 20 % del total), seguido de los valores y actitudes (40%), y muy de cerca los procedimientos (40-45%). (Maestro 12: 425 a 428) VUD

Prefiero variar la calificación en cada unidad didáctica dependiendo de las características a trabajar, más que establecer para todo el año el criterio de contenidos... (Maestra 8: 393 a 399) VUD

3.3.- LA INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (INF)

3.3.1.- Teoría (TEO)

En clase teórica se trata de justificar el porqué y el para qué de la realización de las actividades prácticas. En este sentido Vizueté (2000) afirma, "que la Educación Física sólo justifica su presencia en el currículo si se le concede la oportunidad de educar para la calidad y la esperanza de vida; esto es, si puede garantizar que al finalizar la Enseñanza Secundaria, los alumnos/as poseen los suficientes conocimientos y han desarrollado los correspondientes hábitos y actitudes que les permitan hacerse cargo del cuidado y de las atenciones y el mantenimiento de su propio cuerpo el resto de su vida". En este sentido, la Educación Física ha de tener una orientación y una presencia curricular que garantice la consecución de estos objetivos educativos y el alumnado debe ser consciente de las razones por las cuales realiza la actividad en la práctica.

- Me parece especialmente útil explicar brevemente el porqué de las sesiones teóricas para que entiendan que no es una pérdida de tiempo y comprendan su utilidad a la hora de practicar un deporte. (Maestra 1: 812 a 815) TEO

Además es lógico que existan estos contenidos teóricos, pues serán la base del conocimiento que oriente los otros contenidos. El saber que se puede hacer, qué está mal, qué está bien, cómo mejorar las capacidades, etc.

3.3.2.- En la clase práctica (CPR)

Esta información inicial al alumnado sobre la realización de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de manera mayoritaria se plantea en el contexto de la clase práctica.

- ... no les explico los objetivos como tales, aunque si les explico lo que vamos a hacer. (Maestra 2: 817 a 818) CPR

- Si les planteo cual va a ser la actividad y lo que quiero conseguir. (Maestra 5: 827 a 828) CPR

- ... quedan justificadas todas las actividades que se van a hacer para llegar a conseguir unos objetivos propuestos, que la mayoría están redactados en términos de ayudar a mejorar determinadas habilidades y destrezas, con el objeto de disfrutar de la práctica de la actividad física. (Maestro 6: 830 a 834) CPR

- ... luego ya desarrollo todo a medida que se van realizando las actividades,... (Maestra 8: 845 a 846) CPR

- ... ocupa los primeros 10 minutos de clase. Mi alumnado conoce qué vamos a trabajar cada día y para qué. (Maestra 10: 852 a 853) CPR

Nos inclinamos a plantear que por razones metodológicas y contextuales (espacios, materiales, etc...), resulta más apropiado reunir algunos contenidos teóricos en sesiones prácticas, que más tarde serán puestos en acción.

3.4.- ESPACIO-TIEMPO DE LA COMUNICACIÓN (MCO)

3.4.1.- Unidad didáctica (UDI)

3.4.1.1.- Aula (AUL)

Esta información inicial sobre objetivos, contenidos, metodología y proceso de evaluación de cada unidad didáctica, puede darse en el aula base o como opinan otros profesores/as en las instalaciones donde se lleva a cabo la práctica físico-deportiva. Un buen momento para proceder a dar la información sobre el contenido curricular a desarrollar es al comienzo de cada

Unidad didáctica, de tal manera que el alumnado perciba una visión global de lo que se va a realizar en la misma.

- Al comienzo de cada unidad didáctica ofrezco información sobre los objetivos y contenidos de la misma,... (Maestra 8: 841 a 842) AUL

- Suelo detallar más esta información al comienzo de la unidad (contenidos, objetivos, sesiones, mínimos...). (Maestro 12: 857 a 858) AUL

- Generalmente explico un poco los objetivos, pero no en términos curriculares sino de forma más tangible. (Maestra 1: 811 a 812) AUL

- En todas mis clases y antes de salir al patio explico todas las actividades que vamos a realizar en el patio. Me es mucho más fácil captar su atención y resolver todas las dudas que puedan surgir dentro del aula. (Maestro: 836 a 839) AUL

3.4.1.2.- En la sesión práctica (SPR)

Otra manera de proceder a la dar la información de los aspectos curriculares de la unidad didáctica a trabajar es en las instalaciones dónde se va a desarrollar la práctica.

- Siempre en las sesiones, durante el calentamiento les explico los objetivos que tenemos y explicamos las actividades que vamos a desarrollar. (Maestro 4: 823 a 825) SPR

- ... dentro de cada sesión doy una pequeña información inicial donde les explico brevemente lo que se a trabajar durante la sesión, explicándoles ya como va a quedar estructurada. (Maestra 8: 842 a 845) SPR

- Al comienzo de la sesión procuro que esta información sea lo más breve posible, primando sobre todo la motivación. (Maestro 12: 858 a 860) SPR

3.4.2.- Información inicial y durante (IIN)

La clase de Educación Física constituye el acto pedagógico en el cual se van a concretar los propósitos instructivo-educativos y las estrategias metodológicas previstas en la programación docente, último nivel de concreción del diseño y desarrollo curricular. En un enfoque integral de la Educación Física, bajo la guía y orientación del profesorado, de aprendizajes motrices transferibles de amplia utilización en situaciones variadas, a partir de una "concepción significativa del aprendizaje". La acción docente bajo estos preceptos se caracteriza por el planteamiento de situaciones problemáticas para los alumnos, la exploración y búsqueda, la observación, el refuerzo positivo de las acciones y la reflexión individual y colectiva.

El conocer que se va a realizar, como se va a realizar, dónde se va a realizar, con quien se va a realizar, son aspectos organizativos de primer orden

para el funcionamiento normal de la clase de educación Física. En este sentido la información inicial proporcionada al alumnado al comenzar las clases debería ser una señal de identidad didáctica para el buen funcionamiento posterior de la sesión. En esta línea, el profesorado de manera mayoritaria ofrece al alumnado información de calidad acerca de los objetivos, contenidos, metodología, organización de la clase y en algunos casos criterios de evaluación que se va a seguir.

- Los informo y corrijo, de todas formas, al principio, durante y al final. Individual y colectivamente, dependerá de la actividad que se trabaje. (Maestra 2: 873 a 875) IIN

- Durante toda la clase voy realizando correcciones a los alumnos. (Maestro 7: 891 a 892) IIN

3.4.3.- Retroalimentación (RTR)

La retroalimentación en educación, como en todos los procesos sociales, juega un papel decisivo por cuanto la formación integral de la personalidad es el fenómeno complejo que se erige en su fin y misión. De tal forma, todos los procesos y acciones que tienen lugar en el entorno educacional son susceptibles de retroalimentación.

La retroalimentación o “*feedback*” es el recurso educativo más importante durante el proceso de conducción de la clase. Este pasa a ser un mediador entre el docente y el alumnado, pues permite informar a ambos sobre el nivel de logro que se ha alcanzado hasta ese momento. Tiene estrecha relación con la capacidad del docente para diagnosticar durante las ejecuciones, las acciones que responden a las consignas y lo que realmente está realizando el estudiante, es decir, sus acciones explícitas. Este recurso puede ser definido como “*una información proporcionada al alumno para ayudarlo a repetir los comportamientos motrices adecuados, eliminar los comportamientos incorrectos y conseguir los resultados previstos. También se utiliza la expresión, reacción a la prestación*” (Piéron, 1999). El profesorado le concede una importancia capital a la retroalimentación en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La retroalimentación generalmente la voy diciendo sobre la marcha. Creo que es más efectiva si es instantánea, y más motivante. (Maestra 1: 866 a 867) RTP

- Generalmente de forma retardada. (Maestro 3: 877) RTP

- El feedback y las correcciones son continuas,... (Maestro 4: 881) RTP

- Sí les doy información de cómo han hecho la actividad, y en cada situación es distinta,... (Maestro 6: 887 a 888) RTP

La intencionalidad con la que el profesorado realiza sus retroalimentaciones tiene capital importancia para la educación del alumnado. Por experiencia personal, dice Torres Guerrero (2005), el mejor modo de facilitar esta información ha sido la realizada de forma “*Prescriptiva-Afectiva-Interrogativa*”. Se trata de que al valorar la ejecución de los alumnos/as, no solamente digamos como ha estado la ejecución, sino que informemos como se puede mejorar o si ellos han sido capaces de detectar dónde han estado los errores. Siempre el componente afectivo aumenta la motivación, motor primario del aprendizaje. En parecidos términos se expresa el profesorado.

- Siempre intento dar feedback sobre todo con dos intenciones, una la de motivar al alumnado y otra la de ofrecer una corrección. (Maestra 8: 899 a 901) RTP

- El conocimiento del resultado intento realizarlo en el momento para que el alumnado tenga una información justo en el momento en el que realiza la acción;... (Maestra 8: 902 a 904) RTP

- Constantemente, utilizo tanto el feedback grupal como el individual y lo realizo a lo largo de toda la sesión. Es una parte primordial de mi trabajo. (Maestra 10: 912 a 914) RTP

También aparecen opiniones que manifiestan que los compañeros se retroalimentan a lo largo de la clase, sobre todo cuando se utilizan estrategias de enseñanza recíproca.

- También utilizo a los propios alumnos para que corrijan a sus compañeros. (Maestro 7: 894 a 895) RTP

Los estudios realizados en torno al feedback, así como los investigadores de prestigio interesados por este campo son bastante numerosos puesto que se trata de un elemento fundamental para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para Pierón (1998) el feedback es el elemento de la eficiencia de los profesores y de sus posibilidades de éxito con sus alumnos, lo que resume de forma casi lapidaria la importancia que este autor otorga a este tipo de interacción. Además, se le atribuyen dos funciones complementarias entre sí como son la motivación para progresar, así como el refuerzo en el aprendizaje (Magill, 1989).

3.4.4.- Información final (IFN)

Resulta evidente pensar que el tipo de información que se suministre al alumnado al final de las clases de Educación Física, deberá satisfacer las

demandas que estos requieran, si lo que se pretende es favorecer el proceso de enseñanza y potenciar la motivación por la práctica.

- Normalmente al final de clase suelo remarcar los aspectos positivos y valores que hemos realizado bien en la clase. (Maestra 1: 869 a 871) IFN

- Los informo y corrijo, de todas formas, al principio, durante y al final. Individual y colectivamente, dependerá de la actividad que se trabaje. (Maestra 2: 873 a 875) IFN

- Al final de clase hacemos una puesta en común sobre lo trabajado y resuelvo posibles dudas que hayan podido surgir. (Maestro 7: 895 a 897) IFN

- en ocasiones, dentro del debate final también ofrezco conocimiento de resultados, pero ya hacia el grupo para hablar de las actitudes que se han visto dentro de la clase y para que el alumnado comente su opinión. (Maestra 8. 904 a 907) IFN

3.4.5.- Información individual o grupal (ING)

La comunicación entre el profesorado y el alumnado es esencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo cuando surge algún problema sino cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la actuación que se está llevando a cabo. La comunicación es más que el profesor/a habla, el alumno/a oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados, el directo dado por las palabras y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre profesorado y alumnado.

3.4.5.1.- Individual (INV)

La manera de proceder para dar información durante la clase suele ser de manera individual. Es el más útil y más oportuna. Es el mejor para que el alumnado pueda modificar la tarea.

El dar información cualitativa respecto a lo que el alumnado necesita corregir o aprender, es una buena fuente de motivación.

- ... no hay una forma determinada, generalmente predomina la individual durante la clase. (Maestro 6: 888 a 889) INV

- Si son correcciones puntuales, las realizo de forma individual y sobre la marcha. (Maestro 7: 892 a 893) INV

- Si es un fallo aislado de un alumno/a suelo hablar en el momento. (Maestro 11: 916 a 917) INV

- Esta información es vital para un buen aprendizaje, siendo la más aconsejada de forma individual y en el mismo instante que se requiere. (Maestro 12: 922 a 924) INV

3.4.5.2.- Grupal (GRU)

En ocasiones suele ser interesante el suministrar la información de manera grupal, en lugar de individual.

- Si veo que es un error que se comete de forma repetida detengo la clase y lo corregimos de forma genérica. (Maestro 7: 893 a 894) GRU

- Si veo varias veces el mismo fallo volvemos a explicarlo en grupo, repito el ejemplo. (Maestro 11: 917 a 918) GRU

3.4.5.3.- Individual/Grupal (IYG)

Las diferentes maneras de proporcionar las informaciones iniciales, finales o durante la realización de la tarea, va a depender de variables tales como el número de alumnos/as en clase, las propias estrategias de enseñanza utilizadas o incluso de la naturaleza de las propias actividades.

- También depende de la actividad que realicen, a veces lo hago de forma individual, pequeños grupos o toda la clase. (Maestra 1:868 a 869) IYG

- Los informo y corrijo, de todas formas, al principio, durante y al final. Individual y colectivamente, dependerá de la actividad que se trabaje. (Maestra 2: 873 a 875) IYG

- De forma individual o grupal. (Maestro 3: 877 a 878) IYG

- ... ya sea individual o grupal, durante o después de la actividad, etc. (Maestro 4: 881 a 882) IYG

- Si corrijo durante la actividad, a veces de forma individual y otras grupal. (Maestra 5: 884 a 885) IYG

- Normalmente lo hago de forma individual, pero cuando es para motivar la doy al grupo entero. (Maestra 8: 901 a 902) IYG

Resumiendo se puede afirmar que el tipo de información adicional o de feedback más utilizado por los profesores/as a la hora de impartir juegos y deportes, se realiza desde dentro del grupo, durante la misma ejecución de la tarea, a nivel general del grupo o también individual y esta orientado a apoyar, a nivel general, la ejecución del alumnado o animarlo a continuar con la misma.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL CLIMA DE CLASE, LA MOTIVACIÓN Y PREFERENCIAS SOBRE LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (CMP)

“Podemos considerar el clima escolar como el conjunto de actitudes generales hacia y desde el aula, de tareas formativas que se llevan a cabo por el profesor y los alumnos y que definen un modelo de relación humana en la misma; es resultado de un estilo de vida, de unas relaciones e interacciones creadas, de unos comportamientos, que configuran los propios miembros del aula”.
J. OLIVA (2008).

Si queremos estudiar en profundidad el clima de aula, podemos ver rápidamente que existen gran cantidad y variedad de definiciones, esto debido a que ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Sin embargo, tras la revisión realizada se puede comprobar que, entre los distintos autores, existe un convencimiento: se trata de un constructo difícil de abordar por su complejidad.

Se entiende por clima de clase, dice Rodríguez Garrán (2004) como *“el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos”.*

Se distingue el clima institucional del clima de clase, en cuanto que éste, como unidad funcional dentro del centro, está influido por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado dentro de la propia institución. Las características y conducta tanto de los profesores/as como de los alumnos/as, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera a derivarse variando alguno de estos elementos. Como podemos ver entre clima institucional y clima de clase existe una cierta independencia, dada la naturaleza de las variables que más directamente inciden en cada uno de ellos.

Welch (1985), trata de establecer una línea de investigación sobre la influencia del clima en el centro escolar y en el aula, como un factor determinante en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Asumimos los estudios realizados, entre otros, por: (Hoy y cols.,1991; Asensio,1992; Sabo, 1995; Emmons, Comer y Haynes, 1996; Conley y Muncey 1999; González Galán, 2004 y Trianes y cols., 2006) citados por Pérez Carbonell, Ramos y López González (2009), en los que se considera el constructo “Clima” dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo y, por lo tanto, está exento de cierta subjetividad. Y planteamos el Clima Social Aula como *“la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima”*.

En este campo hemos querido conocer como valora el profesorado de Educación Física de la comarca de Los Vélez, el clima de su clase de Educación Física, y comprobar por sus opiniones los niveles de posible conflictividad entre el alumnado. También hemos querido conocer cuales son las relaciones entre el profesorado y el alumnado y entre éste y la institución escolar. Por otro lado, hemos querido conocer las opiniones del profesorado respecto a los niveles de motivación que tiene el alumnado en las clases de Educación Física, sobre todo cuando se están aplicando los contenidos de juegos y deportes. Y por último hemos querido indagar acerca de las preferencias del alumnado y profesorado en la enseñanza aprendizaje de los juegos y actividades deportivas.

De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos formulado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 4	EL CLIMA DE CLASE, LA MOTIVACIÓN Y PREFERENCIAS SOBRE LOS CONTENIDOS DEL BLOQUE DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)	4.1.1.- Clima de clase positivo	CCP	
		4.1.2.- Nivel de conflictividad en las clases	NCC	
		4.1.3.- Valores que necesita desarrollar el alumnado para mejorar el clima de la clase	VRD	
	4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES (MAL)	4.2.1.- Motivación hacia la práctica de las actividades de Educación Física	MDC	
		4.2.2.- Alumnado que rechaza la actividad física	ARH	
		4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)	4.2.3.1.- Aspectos positivos	PPO
			4.2.3.2.- Aspectos negativos	PNE
		4.2.4.- Contenidos mas motivantes	4.2.4.1.- Alumnos	ALO
			4.2.4.2.- Alumnas	ALA
	4.3.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (PRE)	4.3.1.- Juegos (PJG)	PJG	
		4.3.2.- Deportes (PDE)	PDE	

Tabla VI.5.- Categorías para el Campo 4: El clima de clase, la motivación y preferencias sobre los contenidos del bloque de juegos y actividades deportivas

4.1.- EL CLIMA DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA (CCL)

4.1.1.- Clima de la clase positivo (CCP)

Consideramos que el profesorado debería adquirir un compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula. Creemos que este compromiso concreta perfectamente cómo construir y desarrollar una cultura

democrática en el aula. Queremos decir con ello que un aula, o un centro, que pretenda llevar a la práctica un currículum democrático, que realmente desee formar formadores, debería caracterizarse, en primer lugar, porque en ellos se percibiera de forma inmediata un clima de cooperación entre el alumnado y entre éste y el profesorado. Esta concepción positiva del clima de clase es asumida por el profesorado entrevistado, que de manera mayoritaria considera que en las clases de Educación Física las relaciones entre todas las partes participantes es buena.

- *El clima es muy normal, se habla cuando es necesario y en un ambiente desenfadado. (Maestro 6: 568 a 569) CCP*

- *En todo momento intento que el clima de mi clase sea bueno,... (Maestra 8: 580 a 581) CCP*

- *En general el ambiente es bueno,... (Maestra 10: 596) CCP*

- *Pienso que siempre ha habido buen clima. (Maestro 11: 601) CCP*

En la investigación de Gutiérrez Sanmartín y López (2011), cuando señalan la importancia de que los profesores de Educación Física, se esfuercen en la creación de climas motivacionales favorecedores de la autodeterminación de los alumnos, por sus efectos sobre el comportamiento en clase, puesto que la literatura especializada ha mostrado que si los profesores promueven la motivación intrínseca y se favorecen actividades y situaciones de autodeterminación en los alumnos/as, éstos/as pueden tener mayor éxito en sus resultados escolares.

Otros autores como Gil (1993) y Niedo y Barahona (1993) han estudiado las variables en el clima escolar que inciden en el aprendizaje y algunas actuaciones recomendables a realizar por el profesor como promotoras de un ambiente saludable. De esta manera podemos comprobar la importancia de un adecuado clima de aula. Estos autores señalan que solo a través del clima de aula no se pueden dar soluciones definitivas, pero si controlamos este podremos facilitar las interacciones positivas dentro de nuestras clases.

4.1.2.- Nivel de conflictividad en las clases (NCC)

Existe una relación entre conflicto y violencia, pero no es bidireccional. Podemos afirmar que la violencia siempre va acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia, pues los seres humanos disponemos de un amplio abanico de comportamientos con los que poder enfrentarnos a las situaciones de confrontación de opiniones e

intereses con los otros, sin necesidad de recurrir a la violencia (Hernández Prados, 2002). El profesorado señala de manera muy mayoritaria que en sus clases de Educación Física reina un buen clima escolar y que los niveles de conflictividad son muy bajos o si los hay, se solucionan de manera rápida.

- No son nada conflictivos, suelen solucionar rápidamente cualquier tipo de discordia. (Maestro 4: 562 a 563) NCC

- No tengo niños conflictivos. (Maestra 5: 565 a 566) NCC

- La asignatura ayuda mucho al alumnado a implicarse en su tarea y lima muchos comportamientos inapropiados que se dan en otras clases. (Maestro 6: 571 a 573) NCC

- Los conflictos que me suelo encontrar son los propios que se dan a estas edades al realizar actividades de competición por el ansia de ganar. (Maestro 7: 577 a 578) NCC

- La conflictividad es baja, aunque a veces hay algunas discusiones. (Maestra 1:550 a 551) NCC

- Los discentes son habladores, guardando el respeto a los demás,... (Maestra 8: 582 a 583) NCC

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un conflicto no debe implicar siempre la violencia. Siempre merece la pena intentar otros canales de solución. Hay alternativas para la resolución de conflictos que son pacíficas y además son las más recomendadas..., entre ellas los profesionales de la Educación Física y el Deporte consideramos, que nuestras actividades pueden ser fuente de resolución de conflictos, capaces de disminuir los niveles de agresividad y de violencia y pueden ayudar a generar espacios-tiempos de convivencia. Se señala de forma explícita la función de mediación del profesorado en la resolución de conflictos.

- ...aunque siempre existe algún alumno más conflictivo. (Maestro 9: 593 a 594) NCC

- ... intentando mediar en todo momento en cualquier conflicto que pueda surgir, incitando a la reflexión entre el alumnado. (Maestra 8: 581 a 582) NCC

- Ante los posibles conflictos entre alumnado recorro a la reflexión entre los dos, o a poner ejemplos a través de juegos, donde surgen anécdotas a debatir para que se den cuenta de ciertos aspectos relacionados con los valores. (Maestra 8: 588 a 591) NCC

- Me gusta hablar con los alumnos/as, explicarles, exigirles cuando es necesario y, sobre todo, tener un ambiente de diversión y a la vez de respeto. (Maestro 11: 601 a 603) NCC

No podemos dejar pasar la ocasión de volver a señalar la importancia del contexto social dónde se llevan a cabo las acciones educativas. Frente a un

clima de clase, podemos señalar un clima más adverso en contextos predominantemente positivo que reina en los centros de la comarca de Los Vélez, podemos señalar que en la misma etapa educativa encontramos niveles de conflictividad altos en la investigación de Marín (2007) con alumnado de la comarca de Guadix o la generación de conflictos encontrados por Vílchez (2007) en centros de la comarca granadina de los Montes Orientales.

4.1.3.- Valores que necesita desarrollar el alumnado para mejorar el clima de la clase (VDR)

Aunque el clima en la clase de Educación Física se ha expresado de manera ampliamente mayoritaria es bueno, hemos querido profundizar en los pensamientos del profesorado acerca de cómo podría mejorarse este clima, que valores sería necesario transmitir al alumnado para que en el proceso continuo que es la educación, mejore al alumnado.

- Mis clases mejorarían si tuvieran una mayor responsabilidad, tolerancia y esfuerzo. (Maestra 1: 441 a 442) VDR

- Respeto, responsabilidad, solidaridad y compañerismo. (Maestra 2: 444) VDR

- Mi alumnado necesita desarrollar los valores de respeto, autoestima y esfuerzo, y creo que con ellos mejoraría el clima de la clase. Maestro 3: 446 a 447) VDR

- Al ser un colegio con muy pocos niños-as no hay mal ambiente. Hay uno de esos valores que sí estoy intentando inculcar a un alumno-a, y es el afán de superación. (Maestro 4: 449 a 451) VDR

- Respeto y compañerismo. (Maestra 5: 453) VDR

- Respeto y colaboración-cooperación. De forma generalizada se extiende la responsabilidad y el esfuerzo, pero de lo que más se adolece es del respeto al otro, de tomar iniciativas pensando en los demás. (Maestro 6: 455 a 458) VDR

- Respeto, salud, deportividad, colaboración/cooperación y compañerismo. (Maestro 7: 460 a 461) VDR

- Para mejorar el clima y ambiente de clase, sería primordial que desarrollasen el respeto por los compañeros, el compañerismo, la solidaridad, la tolerancia, la colaboración-cooperación y la igualdad-justicia principalmente. (Maestra 8: 463 a 469) VDR

- Respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, colaboración / cooperación y compañerismo. (Maestro 9: 471 a 472) VDR

- Valores como el Respeto, la Responsabilidad, la Solidaridad, la Tolerancia y el Compañerismo son imprescindibles para la vida en sociedad (mejoran el clima de clase) y creo que deben ser desarrollados y adquiridos por todo el alumnado. El resto son también muy importantes y si consiguiéramos que

nuestro alumnado, los adquirieran todos, la convivencia en los centros educativos sería mucho mejor. (Maestra 10: 474 a 479) VDR

- Solidaridad, tolerancia, igualdad, esfuerzo y compañerismo y deportividad. Mejorarían con más actitudes de colaboración y cooperación. (Maestro 11: 481 a 483) VDR

- Creo que necesitan mejorar el respeto, compañerismo, solidaridad, esfuerzo, tolerancia, igualdad... Sobre todo este tipo de valores de tipo social. Precisamente estos son los que creo mejorarían el ambiente de clase. (Maestro 12: 485 a 488) VDR

El profesorado señala de manera mayoritaria que el respeto, el compañerismo y la responsabilidad son los valores que deberían mejorarse para que el clima de sus clases fuese aún mejor. Se señalan también valores utilitarios (individuales) tales como la autoestima, el afán de superación y el esfuerzo.

4.2.- LA MOTIVACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL DEL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES (MAL)

4.2.1.- Motivación hacia la práctica de las actividades de Educación Física (MDC)

A la motivación en el mundo de la actividad física y el deporte se la considera como el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales, que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia de la tarea y, en último término, el rendimiento (Escartí y Cervelló, 1994).

No hay lugar a la duda de que al alumnado de la comarca de Los Vélez, le motiva la Educación Física. Así queda reflejado por la contundencia de las opiniones del profesorado.

- A ellos les encanta y a mí también. (Maestra 2: 553) MDC

- Si están normalmente motivados con la asignatura. (Maestro 3: 555) MDC

- Tienen muy buena motivación hacía toda actividad física. (Maestro 4: 561 a 562) MDC

- Les gusta la asignatura y la disfrutan. (Maestra 5: 565) MDC

- Son alumnos/as muy motivados con la asignatura... (Maestro 7: 575) MDC

- Suelen estar muy motivados por la asignatura,... (Maestro 9: 593) MDC

- Hasta ahora son niños y niñas motivados-as hacia la asignatura,... (Maestra 8: 585 a 586) MDC

- En general la asignatura les motiva mucho. (Maestro 12: 609) MDC

- Están muy motivados y participan en las actividades. (Maestra 1: 550) MDC

Las motivaciones o razones que llevan a un sujeto a realizar actividades físico-deportivas, han sido un ámbito de estudio en los diferentes contextos de aplicación que abarcan el deporte competitivo, el deporte recreativo y las clases de Educación Física. Si bien la mayoría de los estudios tienen su origen en Estados Unidos, en los últimos años se han publicado varias investigaciones en nuestro país que han corroborado los resultados de trabajos precedentes (Villamarín, Maurí y Sanz 1998; Castillo, Balaguer y Duda 2000, Cecchini, Méndez y Muñiz, 2003; Macarro, 2008).

El nivel de implicación del alumnado en las actividades propuestas es muy alto, lo que favorece la labor del profesorado. Coincidimos con Vázquez Gómez (2000), cuando considera que la actividad motriz de la persona tiene sus raíces en las experiencias personales; por eso es tan importante abordar su enseñanza desde las vivencias motrices. Asimismo, es evidente que la enseñanza de esta materia, a diferencia con el resto, se basa más en aspectos educativos que académicos. Por tanto, no se trata sólo de adquisición de habilidades y destrezas más o menos útiles, en el momento de su aprendizaje o en etapas posteriores, para el individuo o para la sociedad, sino sobre todo en el logro de experiencias y conocimientos a través de la propia actividad motriz, y el desarrollo del gusto por la misma.

- ... y por norma general se involucran mucho en las clases. (Maestro 7: 575 a 576) MDC

- ... es un alumnado que se involucra en las actividades y se ve interés en los debates que se suelen realizar al finalizar las clases. (Maestra 8: 583 a 585) MDC

- En general el ambiente es bueno, el alumnado suele estar motivado, participan de forma activa en las actividades propuestas. (Maestra 10: 596 a 597) MDC

- La asignatura ayuda mucho al alumnado a implicarse en su tarea... (Maestro 6: 571 a 572) MDC

El hecho de estar motivado hacia esta asignatura influye también en la actitud que adopta el alumnado, el modo en que realizan las actividades así como en el nivel de esfuerzo que requieren para cumplir con las tareas de la misma. Según Sáenz, Gody y Jiménez Fuentes-Guerra (1999), la motivación es básica para lograr la atracción de los estudiantes hacia la práctica de actividades físicas.

4.2.2.- Alumnado que rechaza la actividad física (ARH)

Pero como no podía ser de otra manera, aunque el clima de clase y la motivación del alumnado estudiado es muy bueno, siempre existe algún alumnado que no le gusta la Educación Física, y aunque es minoritario, el profesorado participante en las entrevistas lo señala.

- ... aunque de vez en cuando se suele observar un cierto rechazo de algunos alumnos-as por esta asignatura si no le gusta la práctica de actividad física. (Maestra 8: 586 a 588) ARH

- Pero últimamente, cada vez más me encuentro con alumnado reacio a realizar actividad física, es minoritario, pero existe. (Maestra 10: 598 a 599) ARH

- Excepcionalmente aparece algún alumno/a que no quiere trabajar o implicarse. (Maestro 6: 569 a 571) ARH

Se trata por tanto, de una labor del profesorado el tratar de que este alumnado que no se implica de manera activa en las clases de Educación Física, mejore sus niveles de motivación hacia la misma, ya que está demostrado en las experiencias de las clases (Ortega, 2010; Gámez, 2010; Gutiérrez, 2010; Fuentes, 2011; Ovalle, 2011) que si los alumnos y alumnas las valoran como agradables, llevan aparejada una actitud de acercamiento a la asignatura y al profesorado, Al contrario a lo que sucede cuando la valoran como desagradable, propiciando en el alumnado una actitud de rechazo hacia la clase en particular, siendo un hecho definido que el aprendizaje se torna más eficiente y permanente cuando se basa en el interés, la apelación a la confianza y autoestima individual se manifiesta como una técnica de intervención didáctica fundamental en las clases de Educación Física.

4.2.3.- La competición como elemento motivador (MCO)

4.2.3.1.- Aspectos positivos (PPO)

Coincidimos con Torres Guerrero (2005) cuando estima que lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas que permitan al alumnado comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto-estructuración personal.

En el ámbito educativo se fue generando una corriente negativa hacia la competición deportiva en las clases de educación Física, pero hay que decir que la competición está considerada, por la generalidad de las personas, como el elemento constitutivo del alma del deporte. Sus raíces atávicas se remontan a los comienzos de la historia de la humanidad y su auténtico núcleo (la comparación) no ha perdido nada de su fascinación hasta hoy en día, siendo un gran elemento motivador.

- Se motivan mucho, sobre todo cuando un curso inferior es capaz de ganar a otro superior. (Maestra 1: 745 a 746) PPO

- Si, compiten por cursos, y después por ciclos. Les gusta mucho. (Maestra 2: 749 a 750) PPO

- Siempre que empezamos un deporte preguntan cuándo van a jugar un partido. Al final de la última sesión del deporte les dejo un rato de partido. (Maestro 4. 756 a 758) PPO

- Les gusta competir, pero yo no suelo realizar ese tipo de actividades. (Maestra 5: 760 a 761) PPO

- Una vez vista la parte técnica y táctica, realizamos partidos y ejercicios en grupos muy reducidos para que todos puedan poner en práctica lo aprendido. Las últimas sesiones las dedicamos a realizar partidos o juegos manteniendo las reglas propias del deporte. Una gran parte de los alumnos del centro están en la escuela deportiva de fútbol del pueblo, por lo que están acostumbrados a competir. Y les encanta. (Maestro 7: 771 a 778) PPO

Los educadores, deben favorecer aspectos que repercuten en las habilidades sociales mediante conductas que faciliten las relaciones entre los participantes, fundamentalmente propiciando acciones de solidaridad y tolerancia. Nos referimos a un contexto educativo o escolar en el que lo que debe predominar es la formación integral del niño y no otros aspectos que pueden desarrollarse en etapas posteriores. Así, el respeto a las normas, al árbitro, a los compañeros, a los eventuales adversarios son actitudes que la competición puede ayudar a transmitir. Si el educador con su actitud asegura que las normas son claras y concretas para que los alumnos-jugadores reconozcan con precisión el cumplimiento de éstas, y además propicia un marco dónde el alumnado ejerza su responsabilidad, la competición puede ser un buen medio educativo.

- El alumnado se suele motivar hacia la competición, pero hay que intentar en todo momento que esa competición lleve consigo la adquisición de buenos valores como juego limpio, respeto al equipo contrario, compañerismo, etc. (Maestra 8: 784 a 787) PPO

- Suelo terminar algunas sesiones con partidos. Les motiva a la gran mayoría. (Maestro 9: 789 a 790) PPO

En verdad, en el deporte practicado en la escuela no siempre se habla, por ejemplo, de “*competiciones deportivas*”, pero la comparación de rendimientos como método de deporte escolar está más solicitada que nunca en la moderna enseñanza del deporte. La tipología de enfrentarse a la competición es hoy muy amplia, y supera los límites tradicionales del clásico enfrentamiento entre dos grupos de jugadores, por lo que el profesorado trata de que la competición se adapte a sus objetivos.

- *No suelo plantear partidos, como tales; pero al utilizar las formas jugadas hay un alto componente competitivo, que les motiva bastante. (Maestro 6. 763 a 765) PPO*

- *Suelo terminar las Unidades Didácticas con un mini-torneo. Pienso que es motivante para el alumnado, pero siempre supervisando la formación de los equipos, para que no se produzca mucha desigualdad entre unos y otros. (Maestra 10: 792 a 795) PPO*

- *Procuro que la competición sea una pequeña parte del tiempo dedicado a la enseñanza de un deporte. Sin embargo, a la vez, creo que es necesario y provechoso, dado que nos ofrece la oportunidad de poner en juego determinados valores (saber ganar y perder, juego limpio, esfuerzo...).* (Maestro 12: 801 a 805) PPO

- *... si planteo actividades competitivas como partidos, 2x2, 3x3, 4x4, etc., pero siempre pendiente de los posibles conflictos que puedan surgir. (Maestra 8. 781 a 782) PPO*

Lo lúdico en el deporte también permite desvelar las áreas de intersección entre dos territorios, el social y el personal. Estos dos territorios confluyen necesariamente en la normativa del deporte que no debe ser interpretada como arbitraria sino como tradición cultural. Porque lo lúdico, no lo olvidemos, es ritual en su génesis y, por tanto, normativo y cultural. La aceptación de una normativa va en detrimento de la libertad personal, aquí está la intersección entre territorios que antes indicábamos, y que sólo puede ser resuelta con la aceptación individual (Posadas, 2009).

4.2.3.2.- Aspectos negativos (PNE)

Ramírez de Arellano (2001) considera que “*el hecho de que el deporte sea un campo dónde coinciden en unas coordenadas espacio-temporales muy limitadas (terreno de juego y duración de los encuentros) unos intereses muy dispares y continuos en el tiempo (deportivos, económicos, individuales, afición...), hace que ese momento concreto se convierta en una olla a presión si no se dispone de una válvula de seguridad que mantenga la competición dentro de los márgenes de seguridad y respeto*”. Continúa indicando “*que esa válvula de seguridad es la deportividad, que como valor propio del deporte*

permite encauzar la rivalidad y las controversias deportivas, y de sus intereses afines, desde unas pautas diferentes y socialmente aceptables que pueden producir ejemplaridad frente a otras formas de relación social”.

Pero también la competición general tensión, ansiedad, agresividad, la excesiva competitividad que necesita ser encauzada, para que pueda ser un instrumento de formación del alumnado y no una fuente de conflictos como en muchas ocasiones puede ocurrir.

- A veces genera un poco de competitividad agresiva,... (Maestra 1: 746 a 747) PNE

- Les encanta, pero suelen ser muy competitivos y no valoran tanto la cooperación ni el trabajo en equipo. Por ello hago mucho hincapié en ser deportivos y en la ayuda a los compañeros/as. (Maestro 11: 797 a 799) PNE

- Lo que más les motiva es competir, machacar, excluir e insultar. Imponer liderazgo casi todo el tiempo. (Maestro 3: 752 a 753) PNE

- ... el problema de la competición es que no se enfoque adecuadamente, el alumnado tiene que aprender a ganar respetando al adversario. (Maestra 8: 782 a 784) PNE

La educación deportiva, debe velar por el control de la agresividad, educar para la victoria pero también para la derrota, inculcar a nuestros alumnos, que la victoria o la derrota son azares del juego y que ambos resultados pueden resultar gratificantes.

El respeto al contrario, debe preceder al deseo de ganar. A los niños les será más útil para su vida futura el educarles en el compañerismo y el respeto mutuo. Hacerles reflexionar que los eventuales adversarios son compañeros que propician que nuestro equipo pueda realizar lo que mas les gusta: jugar y competir.

4.2.4.- Contenidos de Educación Física más motivantes (CMM)

El profesorado expresa sus opiniones respecto a los contenidos más motivadores para el alumnado, señalando que el bloque de juegos y actividades deportivas y dentro de estas los deportes colectivos, suelen ser los que mas le agrada a todo el alumnado general. Aunque hay que precisar que dentro de estos deportes colectivos existen diferencias por género, así a las chicas les gusta más el voleibol y a los chicos el fútbol.

- En el tercer ciclo, cuando terminamos de dar algún deporte colectivo, por ejemplo, el fútbol-sala, baloncesto,... se suelen hacer competiciones o miniligas durante los recreos; y suelen estar deseando que terminen esas

unidades didácticas para hacer esos torneos, les motiva muchísimo. (Maestra 1: 1221 a 1225) CMC

- El contenido de los deportes les gusta mucho y les motiva. Dentro de los deportes, el fútbol, el baloncesto y el voleibol sobre todo a las chicas despiertan mucho su interés, sin embargo el balonmano no lo hace tanto... Pero tal vez sea en natación y en ciclismo donde se hayan notado menos diferencias. (Maestra 8: 1254 a 1264) CMM

- El contenido que mas motiva al alumnado suelen ser los deportes, sobre todo los colectivos. También las actividades en la naturaleza. Según que deporte motiva más a alumnos o a alumnas. (Maestro 12: 1279 a 1281) CMM

- Yo pienso que los alumnos prefieren el fútbol y las chicas el voleibol. (Maestro 11: 267 a 268) CMM

Actividades menos convencionales, que parte del profesorado emplea en sus clases suelen ser motivantes por su novedad, así se señala el ilusionismo, el acrosport y los deportes alternativos. También se destacan contenidos relacionados con el bloque de contenidos de expresión corporal y actividades en el medio natural (acampada).

- La utilización de la Magia y el ilusionismo aplicado a la Educación Física. La Magia suele gustar a todos los niños. (Maestro 9: 1266 a 1267) CMM

- ... creo que en general los deportes alternativos es un buen contenido, es motivante para el alumnado de ambos sexos y para todas las edades. (Maestra 10: 1269 a 1271) CM

- Dentro de las actividades que se desarrollan en el centro una de las que más éxito tiene entre los alumnos/as es la del acrosport, teniendo los alumnos/as que crear sus propias coreografías de acrosport. (Maestro 7: 1250 a 1252) CMM

- Les motiva mucho la expresión corporal, el ritmo; tanto a los niños como a las niñas. (Maestra 5: 1238 a 1239) CMM

- Generalmente con actividades alternativas, tales como acrosport, orientación, floorball. (Maestro 6: 1241 a 1242) CMM

- Llevamos muchos años desarrollando en el centro el contenido de práctica de la actividad física en la naturaleza y convivencia, mediante una acampada de 3 días. Es la actividad estrella de la programación de educación física. Y como tal, es la que más gusta y motiva a los alumnos/as. (Maestro 7: 1245 a 1249) CMM

Merece significar la opinión de la profesora 8, que manifiesta que la mayor motivación de su alumnado ha sido en actividades que en general no suelen ser programadas en Educación Primaria, tales como el uso de la bicicleta y la natación.

,... el ciclismo ha sido uno que le has gustado mucho y el interés ha sido muy grande, además se ha observado un comportamiento muy positivo en las salidas en bicicleta. Por otra parte las salidas a la piscina cubierta para

realizar natación también les ha gustado bastante. Pero tal vez sea en natación y en ciclismo donde se hayan notado menos diferencias. (Maestra 8: 1254 a 1264) CMM

4.2.4.1.- Alumnos (ALO)

El período de vida escolar se convierte así en un periodo clave en el devenir de la persona para adquirir y consolidar hábitos saludables que puedan tener continuidad en la edad adulta (Torre, 1998). En Educación Primaria, la actividad física forma parte directa y natural de la vida diaria del niño, manifestando por ello, un gran entusiasmo hacia nuestra asignatura y hacia la actividad físico-deportiva (motivación intrínseca). Se plantean algunas diferencias respecto a los contenidos de Educación Física que más les gusta al alumnado, señalando el profesorado diferencias por género.

- A los niños les gusta más los deportes colectivos, sobre todo el fútbol, la competición. (Maestro 3: 1230 a 1231) ALO

- Los alumnos se motivan con cualquier juego competitivo, si puede ser fútbol mejor que mejor. (Maestro 4: 1234 a 1235) ALO

- Normalmente los chicos dominan mas deportes como el fútbol o baloncesto... (Maestro 11: 1272 a 1273) ALO

4.2.4.2.- Alumnas (ALA)

En cuanto a las metas de logro y el género del alumno, los estudios (Balaguer, Castillo y Tomas, 1996; Carr y Weigand, 2001; Jiménez, 2004, entre otros) nos indican que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen mostrar una mayor tendencia a la orientación a la tarea que los chicos. Estas diferencias se plantean en cuanto a la motivación por diferentes tipos de contenido.

- ... a las niñas los juegos populares y tradiciones. (Maestro 3: 1231 a 1232) ALA

- Las alumnas, en cambio, prefieren juegos de colaboración/cooperación. (Maestro 4: 1235 a 1236) ALA

- Habitualmente las alumnas se motivan menos en todo. (Maestro 6: 1242 a 1243) ALA

- ... mientras que las chicas se decantan mas por el voleibol o el bádminton. (Maestro 11: 1274 a 1275) ALA

La competición fue considerada como un rasgo masculino, en estudios llevados a cabo por Gill y cols. (1996), en el que la motivación hacia la victoria es mayor en los varones, mientras que las féminas consideran como motivos

más importantes la salud, la flexibilidad, la afiliación y la apariencia. En otro estudio (Torre, 1998), en la iniciación deportiva, se encontró que las principales motivaciones para el sexo masculino eran la autoestima y el afán competitivo, mientras que para la mujer, eran el afán de aventura, el deseo de sobresalir y la preocupación por la salud física.

Castillo, Balaguer y Duda (2000) y Duda y Whitehead (1998) incluyeron en sus investigaciones la variable género y observaron que los chicos tienden a estar más preocupados por ganar y demostrar su capacidad en los contextos de logro que las chicas, por lo que, según estos autores, el género masculino se encuentra más orientado al ego que el género femenino.

4.3.- PREFERENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS (PRE)

4.3.1.- Juegos (JUG)

El juego ya sea utilizado como procedimiento-recurso metodológico o como contenido es muy valorado por el alumnado, así lo expresa el profesorado.

➤ **Juego Cooperativo (JCO)**

- También me gusta trabajar mucho los juegos de cooperación, a mis alumnas también les gustan,... (Maestra 1: 200 a 201) JCO

- Yo prefiero los juegos de cooperación,... (Maestra 2: 211) JCO

➤ **Juegos Cooperación-Oposición (JOO)**

- ... pero mis alumnos prefieren los juegos de cooperación-oposición. (Maestra 1: 201 a 202) JOO

➤ **Juegos Populares y Tradicionales (JPT)**

- Aunque a mis alumnas, quizás, les gusten más los juegos y deportes populares y tradicionales. (Maestra 1: 206 a 207) JPT

- Prefiero enseñar los juegos y deportes tradicionales. (Maestro 3: 214) JPT

➤ **Nuevos Juegos (NUJ)**

- En cuanto a juegos, prefiero enseñar los juegos, donde el alumnado fabrica su propio material y realizan ellos los juegos; estos nos gustan tanto al alumnado como a mí. (Maestra 1: 198 a 200) NUJ

- ...los juegos alternativos, los juegos con materiales reciclados, etc. (Maestro 7: 238 a 239) NUJ

- Me gustan los nuevos juegos y a mis alumnos/as también. (Maestra 8: 242) NUJ

- Prefiero los juegos alternativos, juegos utilizando la magia,... (Maestro 9: 257 a 258) NUJ

➤ **Juegos Competitivos (JCM)**

- ... y ellos, sobre todo los chicos, los juegos competitivos. (Maestra 2: 211 a 212) JMC

- A los niños les gusta más los juegos competitivos,... (Maestro 7: 237 a 238) JMC

4.3.2.- Deportes (DPT)

El juego en nuestra sociedad ha adquirido una orientación en una de sus vertientes, muy delimitada, el deporte, valiéndose para ello de la codificación e hipercodificación, por medio de un reglamento estricto, que lo ha encerrado en unos márgenes concretos. Este fenómeno ha posibilitado, por una parte, una expansión de estos deportes, fundamentalmente por lo que representa o permiten, en cuanto determinación de pautas conductuales y comercialización. Por otra una la necesidad de que su utilización en las clases de Educación Física para ampliar las posibilidades educativas y recreativas, tiene que ser regulada y adaptada su práctica a los objetivos de los educadores pretenden.

Los estudiosos del deporte, admiten al deporte como derivado del juego, pero sobrepasándolo, ya que el deporte es más que una diversión, es un medio de expresión para una personalidad que ha tomado conciencia de su existencia (Durand, 1976). La codificación es una características esencial en el deporte, a diferencia de los juegos, que son también actividades físicas gratuitas, en las que también hay participación corporal y adversarios u obstáculos y por consiguiente la victoria, pero carecen de normativas estrictas y generalizadas.

Nos identificamos con las palabras de Sánchez Bañuelos (1984), cuando plantea que *“Todos los deportes presentan una serie de valores desde el punto de vista educativo, si son tratados de una manera adecuada. Desde el punto de vista del desarrollo físico y la salud, algunos son más completos que otros, naturalmente, dentro de la enseñanza en la escuela se tenderá a seleccionar aquellas actividades deportivas que tengan los valores educativos más*

destacados y sean más completos respecto al desarrollo físico y la salud. Todo programa en esta fase de enseñanza debe incluir deportes básicos individuales y deportes complejos de equipo de una forma equilibrada y complementaria". Este es el sentir mayoritario del profesorado a la hora de programar y llevar a cabo el núcleo de juegos y actividades deportivas, aún sabiendo que su práctica puede conllevar ciertas dificultades, entre las que cabe señalar, el diferente gusto por determinados deportes, las preferencias del propio profesorado o incluso las diferencias por género a la hora de elegir determinados deportes.

- Al alumnado masculino les suelen gustar más los deportes colectivos,... (Maestra 10: 262 a 263) DPT

- En cambio las niñas prefieren hacer grupos y jugar a diferentes juegos o deportes, aunque hay cada vez más niñas que quieren jugar al fútbol. (Maestro 4: 218 a 220) DPT

- El alumnado masculino prefiere el fútbol, por supuesto. (Maestro 4: 218) DPT

➤ Deportes Individuales (INV)

El deporte individual incidirá en la ejecución de un tipo de objetivos que no pueden ser alcanzados tan fácilmente por otros medios como son: mejora del autoconcepto, autocontrol, autoestima y autovaloración; aceptación de las propias limitaciones y posibilidades; gran facilidad de desarrollo paralelo del acondicionamiento físico general; ampliación de la oferta tradicional de contenidos hacia actividades nuevas e interesantes; posibilidad de realizar actividades físicas en el medio natural.

El profesorado expresa opiniones que resaltan las posibilidades que los deportes individuales tienen en la escuela para incidir en la educación deportiva del alumnado y señalan la posibilidad de utilizar los mismos en el tiempo libre, por su funcionalidad.

- Prefiero enseñar aquellos deportes que el alumnado no practica habitualmente, por ejemplo, si tengo oportunidad, prefiero siempre incluir la natación y el ciclismo porque motivan al alumnado al no ser lo habitual, además les ayuda a conocer otro tipo de valores diferentes a los deportes colectivos como la superación o el reto personal y las posibilidades de ser utilizados en el tiempo libre. (Maestra 8: 243 a 247) INV

- En cuanto a mi alumnado, con respecto a la experiencia que tengo he ido comprobando que el ciclismo ha sido algo que les ha motivado mucho y en cuya práctica se ha visto mucho interés, incluso ha despertado en ellos-as el interés por la práctica de actividad física, cosa que con otros deportes me ha costado más. (Maestra 8: 250 a 254) INV

- Me gustan tanto individuales (bádminton, atletismo) como colectivos (baloncesto). (Maestro 11: 266 a 267) INV

- Y en cuando a deportes, prefiero enseñar voleibol, ellos prefieren fútbol. (Maestro 9: 258 a 259) INV

➤ **Deportes Colectivos (CLT)**

El concepto de equipo, en la vida cotidiana, es fácilmente comprendido por todos. Se asocia generalmente a la reunión de un grupo de personas, con la finalidad de realizar una determinada tarea, que requiere, para la consecución de los objetivos planteados, la colaboración y participación de todos. Este concepto de equipo tiene una de sus máximas expresiones en el campo del deporte.

Otra cuestión de índole general que debemos plantearnos al utilizar el deporte como un contenido específico en el área de Educación Física es, adaptarnos a las peculiaridades del entorno físico y social dónde se desarrollan. Ir a veces en contra de los intereses del entorno social, puede producir desajustes en la motivación de nuestro alumnado. Este es un aspecto que el profesorado lo tiene muy en cuenta.

- Prefiero enseñar deportes colectivos por el tipo de valores que fomentan y creo que en general al alumnado le gustan este tipo de deportes. Incluso aquellos alumnos más tímidos parecen preferirlos, quizá porque pueden pasar más desapercibidos. (Maestra 1: 203 a 206) CLT

- Prefiero enseñar los deportes colectivos donde todos intervienen a la vez, es más entretenido y a ellos les gusta más. (Maestra 2: 209 a 211) CLT

- Los chicos se decantan por el fútbol-sala. (Maestra 2: 209) CLT

- El alumnado masculino prefiere el fútbol, por supuesto. (Maestro 4: 218) CLT

- Ellos, debido a la importancia que se le da en el pueblo y a que es la única escuela que existe, prefieren el fútbol. (Maestro 7: 234 a 235) CLT

El voleibol como deporte de cancha dividida ocupa un lugar importante en las programaciones del profesorado, si se señala.

- Para mí, el deporte que prefiero enseñar es el voleibol, ya que aporta muchos de los valores que quiero transmitir, como respeto, compañerismo, esfuerzo, entre otros. (Maestro 4: 221 a 223) CLT

- Me gusta enseñar voleibol y a mis alumnos le gusta el fútbol. (Maestra 5: 226 a 227) CLT

- ... el voleibol es otro deporte que prefiero enseñar, porque también ayuda a trabajar muchos valores en equipo y de respeto al contrario. (Maestra 8: 247 a 249) CLT

- Otros deportes que prefieren son el fútbol, el baloncesto y el voleibol, porque siempre han tenido una gran aceptación popular. (Maestra 8: 254 a 255) CLT

➤ **Deportes Alternativos (ALT)**

Ruiz Alonso (1991), considera que los Juegos y Deportes Alternativos, son un buen medio educativo, para introducirlos en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea a nivel escolar, dentro de los programas habituales, considerando que estas prácticas pueden ser utilizadas para mejorar las relaciones sociales, como diversión, son actividades educativas y son recreativas.

- *Al alumnado, les gusta más los juegos y deportes alternativos, por lo novedoso del tema. (Maestro 6: 230 a 231) ALT*

- *En general, me gustan más los deportes alternativos,... (Maestra 10: 261) ALT*

➤ **Otros Deportes (ODP)**

En el trabajo del centro, la riqueza de las posibilidades de acción del núcleo de contenidos de juegos y actividades deportivas, se aumentan con la presencia de materiales considerados como convencionales, que podrían complementarse con otros de carácter más alternativo: material de deshecho, material de recuperación, materiales nuevos..., sin que ello quiera decir que su ausencia limite la efectividad de las sesiones ya que podemos acudir a otros recursos como el propio cuerpo, del medio,...., todo ello nos lleva a considerar que los objetivos están siempre por encima de los contenidos.

- *Aunque a mis alumnas, quizás, les gusten más los juegos y deportes populares y tradicionales. (Maestra 1: 206 a 207) ODP*

- *Yo prefiero trabajar deportes que mis alumnos/as no suelen ver fuera de la escuela. (Maestro 7: 233 a 234) ODP*

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ACTITUDES Y VALORES

“La libertad, la igualdad, la vida y la paz nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y más responsables. A todos y cada uno. Sólo con esos objetivos en el horizonte es posible formar a unos individuos que no renuncien a ninguna de sus dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión individual”.

VICTORIA CAMPS (2000).

En la educación del siglo XXI, dice García Lago (2002), *“no se va exigir sólo a los maestros que sepan conceptos y formas de transmitirlos, sino que, para asegurar un mejor futuro de los pueblos, una mayor tolerancia, una sociedad en la que vivan personas más humanas... se necesita que el educador sea capaz de transmitir y enseñar una serie de valores”.*

Para conseguir esta educación en valores toda la comunidad educativa debe implicarse en la construcción, en la participación de forma efectiva y coherente de los valores, ya que solo de esta forma conseguiremos además de enseñar, educar. Es decir, guiar en la construcción de una personalidad humana y fuerte. Insertar en los centros educativos una pedagogía de los valores es educar al alumnado para que se oriente hacia el valor real de las cosas. Es construir una guía del individuo en sus deseos de autorrealización y perfeccionamiento. Es ayudar al educando a moverse libremente por el universo de los valores para que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea justo, noble y valioso. Es ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada y automática para que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida, para que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y sus valores con sus acciones.

Si el fin de la educación moral es contribuir a que el alumnado analice, clarifique y elija sus propios valores potenciando un mayor conocimiento de sí mismos, el profesor debe ayudar al alumno, mediante preguntas y respuestas que obliguen a clarificar y reflexionar sobre lo que dice y hace, a elegir entre unas alternativas, tras una reflexión.

La formación del profesorado en el ámbito de la educación en valores, aunque equiparable a otros ámbitos, requiere replantearse el trabajo de los formadores, de manera que no sólo proporcionen contenidos teóricos sobre el tema, sino que además transmitan un cambio en profundidad en la forma de entender el quehacer educativo. No se pueden transmitir valores, si quien los transmite no los vivencia (Buscarais, 1997).

En este campo queremos conocer como ha sido la formación inicial y del profesorado de Educación Física para transmitir valores y actitudes éticas, también queremos indagar acerca de cómo ha sido y está siendo su formación permanente. Queremos asimismo conocer su grado de formación en estrategias para trabajar valores con el alumnado y como se consideran de competentes para transmitir valores y actitudes.

De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos formulado las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

CAMPO 5	FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ACTITUDES Y VALORES		CÓDIGO	
	5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA (FIP)	5.1.1.- Ninguna formación inicial	NFI	
		5.1.2.- Formación inicial recibida a través del profesorado universitario (FPR)	5.1.2.1.- De manera implícita	FPI
			5.1.2.2.- De manera explícita	FPE
	5.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)	5.2.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal		AUF
		5.2.2.- Formación vertical y horizontal (FHV)	5.2.2.1.- Formación vertical	FVE
			5.2.2.2.- Formación horizontal	FHO
	5.3.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL ALUMNADO (FES)		FES	
	5.4.- COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CPR)	5.4.1.- Competencia suficiente		CSF
		5.4.2.- Competencia mejorable		CMJ

Tabla VI.6.- Categorías para el Campo 5: Formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física en actitudes y valores

5.1.- FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA (FIP)

5.1.1.- Ninguna formación inicial (NFI)

Encontramos opiniones en las que el profesorado entrevistado, manifiesta que no recibió ninguna formación inicial para poder transmitir valores y actitudes.

- No tuve información de cómo transmitir los valores, no era un contenido de ninguna de las asignaturas que teníamos. (Maestra 5: 1439 a 1440) NFI

- No tuve formación inicial, e información muy poca. (Maestro 3: 1430) NFI

- Durante mi formación inicial no he tenido ninguna asignatura en la que trabajara cómo transmitir los valores a los alumnos/as de forma específica. (Maestro 7. 1449 a 1451) NFI

- Durante la carrera de magisterio no hubo ninguna asignatura destinada a la transmisión de valores,... Y en cuanto a la licenciatura de ciencias de la actividad física y el deporte no había asignaturas dedicadas a la enseñanza y las que sí tenían el contenido de enseñanza no iban referidas a la transmisión de valores con el deporte. (Maestra 8: 1455 a 1460) NFI

- ... pero reflejado en el currículum de las asignaturas, de vez en cuando salía la palabra valor, pero no se le daba más importancia. (Maestra 2: 1427 a 1428) NFI

Ante este panorama, compartimos totalmente la opinión de González Maura (2000), cuando señala que cada día la sociedad demanda con más fuerza a las Universidades la formación de profesionales competentes. La calidad en la formación profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el curriculum universitario sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional. El amor a la profesión, la responsabilidad, la honestidad constituyen valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente. La formación de valores constituye un problema pedagógico complejo solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

5.1.2.- Formación inicial recibida a través del profesorado universitario (FPR)

5.1.2.1.- De manera implícita (FPI)

Parte del profesorado entrevistado manifiesta que si bien no se exponía de manera explícita estrategias y técnicas para transmitir valores a sus futuros

alumnos/as de Educación Primaria, si que de manera implícita podía interpretarse que algunos profesores/as universitarias trataban esta temática.

- *Tuve más de una profesor por su forma de enseñar transmitía valores,...* (Maestra 2: 1426 a 1427) FPI

- *Algunos profesores sí que los transmitían, pero no sé si eran conscientes de ello.* (Maestro 4: 1436 a 1437) PIF

- *Algunos profesores puede que nos transmitieran algunos valores, pero no intencionadamente.* (Maestra 5: 1440 a 1442) FPI

Escudero (2009) apuesta radicalmente por una mejora significativa de la formación del profesorado, que evidentemente no será ninguna solución mágica, pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, así como para desarrollar conocimientos y capacidades. Sin una formación buena y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse.

5.1.2.2.- De manera explícita (FPE)

Se expresan opiniones, en este caso minoritarias, en las que se expresa que durante su formación inicial recibieron informaciones acerca de cómo transmitir valores y actitudes a su futuro alumnado.

- *En la carrera de magisterio te explicaban los valores,...* (Maestro 4: 1435) FPE

- *En mi época de universitaria era precisamente uno de los temas recurrentes en todas las asignaturas. Sin embargo, aunque se hablaba mucho de ello, siempre se repetía lo mismo, lo importante que son, que todos estamos de acuerdo, etc. Faltaba concretar.* (Maestra 1: 1416 a 1419) FPE

- *Sí, de manera clara y concisa, pues una parte importante de esta área es el desarrollo de actitudes y valores como formación integral del individuo.* (Maestro 6: 1445 a 1447) FPE

La formación para transmitir valores, constituye un problema pedagógico complejo, solamente comprensible a partir de un análisis profundo de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

Así pensamos, al igual que Soto (2011), que con más motivos la formación de los profesionales de la educación en materia de valores tiene que ser inmejorable. Si la profesión de un maestro/a se va a dedicar a transmitir

valores y al trato continuo con personas tendrá que ser un profesional en el trato y la transmisión de estos valores, manejando innumerables herramientas y estrategias que le ayuden a conseguir lo que busca y le hagan ser el mejor profesional posible.

5.2.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ACTITUDES Y VALORES (FPR)

En los últimos veinte años sucesivas leyes orgánicas han tratado de regular el sistema educativo, no universitario, español. En torno a ellas, libros blancos, propuestas para el debate, reales decretos, han completado y complicado el panorama legislativo.

En el artículo 56,2 de la LOGSE (1990), se indicaba que La Formación Permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de la administraciones educativas y de los propios centros . En el Plan andaluz de Formación Permanente del Profesorado (1991), se decía: El nuevo sistema educativo va a exigir de sus protagonistas principales, los profesores y profesoras, una continua labor de actualización y una permanente formación que facilite su acercamiento a la realidad inmediata y su reflexión sobre esta formación... . La LOE (2006), afronta de nuevo la reordenación de la formación permanente y señala que *“la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”* (Art. 102.1).

Esteve (2001) plantea que tampoco deberíamos distraernos de los aspectos fundamentales y de subrayar la importancia central del profesor. *“Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor”* (Esteve, 2001).

El profesorado entrevistado recurre a diferentes modelo de formación permanente, predominando los modelos verticales, donde la información fluye preferentemente en una sola dirección.

5.2.1.- Autoformación: lectura de libros/artículos, experiencia y reflexión personal (AUF)

El concepto actual de autoformación recoge la tradición de la mejor pedagogía activa, a la cual se añaden los vigentes principios constructivistas del aprendizaje, la perspectiva sociológica postmoderna y la necesidad de materializar la formación permanente. Supone que la iniciativa y gestión del proceso de aprendizaje está en manos del propio sujeto que aprende, sin excluir por ello otra ayuda externa.

Se exponen diferentes estrategias de autoformación que van desde la reflexión en la acción sobre la práctica diaria, hasta la lectura de artículos, revistas especializadas.

- ... en la práctica es donde más aprendes, ya que sabes lo que funciona o no. Aunque en algunas situaciones lo que vale para algunos alumnos-as, para otros no sirve. (Maestro 4: 1488 a 1490) AUF

- No he tenido ninguna formación permanente, los valores que he tratado de inculcar al alumnado ha sido fruto de mi experiencia docente. (Maestro 6: 1494 a 1496) AUF

. De esta manera me estoy formando a nivel personal y a través de búsqueda de información con este ámbito para poder trabajarlo dentro del club. (Maestra 8: 1508 a 1513) AUF

5.2.2.- Formación vertical/horizontal (FHV)

5.2.2.1.- Formación vertical (FVE)

Este tipo de formación hace referencia a una concepción clásica de la formación permanente del profesorado. Supone un flujo de comunicación y de información unidireccional del experto al profesorado (gestión vertical). Básicamente estas actividades responden a la estructura de jornadas pedagógicas, cursos de introducción a los diseños curriculares y mesas redondas sobre temas puntuales.

- Algunos cursos, pero tocaban los valores de pasada. (Maestra 2: 1482) FVE

- ... a través del CEP y en cursos puntuales... (Maestro 3: 1484 a 1485) FVE

Se señalan algunas actividades en forma de curso o jornadas dónde la temática es específica sobre la temática de educación en valores, así lo señala el profesorado.

- Hice un curso sobre la educación en valores en la escuela, y ahí pude profundizar un poco más,... (Maestro 4: 1487 a 1488) FVE

- De todos los cursos que he realizado en los siguientes se trataba el tema de los valores y actitudes y su transmisión al alumnado: Deporte, salud y educación; Orientación y la acción tutorial en el sistema educativo; Procesos, estrategias y modelos organizativos para mejorar la práctica docente en la educación ambiental. (Maestro 7: 1501 a 1506) FVE

- ... entre otras actividades de formación, he realizado múltiples cursos y Jornadas de temática diferente: temas transversales, convivencia escolar, salud, resolución de conflictos, prevención e intervención en Drogodependencias desde el ámbito socioeducativo. (Maestra 10:1521 a 1536) FVE

- ... algunas actividades de formación, en algunos casos muy satisfactoria y positiva. Por ejemplo, un curso sobre cómo trabajar las capacidades básicas en educación física de forma integradora y motivante. (Maestro 12: 1540 a 1542) FVE

5.2.2.2.- Formación horizontal (FHO)

El Decreto 110/2003 por el que se regula el Sistema Andaluz de F.P.P., en el artículo 9. señala que entre las funciones de los Centros de Profesorado están las de promover en su zona de actuación, la creación y desarrollo de grupos de trabajo, favoreciendo la relación e intercambio entre sí, de forma que se facilite la consolidación de redes de comunicación profesionales amplias, así como apoyar las iniciativas de formación de los centros educativos, grupos de trabajo y profesores y profesoras de su zona de actuación, facilitando los recursos necesarios y prestando la colaboración oportuna.

➤ Reuniones en los CEPs (CEP)

Se señalan actividades de formación permanente llevadas a cabo en los Centros de Profesorado.

- Como coordinador del proyecto escuela espacio de paz (3 años) he asistido a muchas reuniones en el CEP, donde trabajábamos mucho estos aspectos. (Maestro 7: 1498 a 1500) CEP

➤ Intercambio de información (ITF)

Podemos considerar este tipo de información como intermedio entre el tradicional transmisivo y el modelo autónomo de perfeccionamiento horizontal. Goza de notable aceptación por parte de los docentes, ya que permite aportar experiencias contrastadas en el aula, lo que posibilita el intercambio de diferentes concepciones, verificando la importancia que tienen los distintos

contextos de aprendizaje. El profesorado valora de manera positiva este intercambio de experiencias entre compañeros/as.

- La única formación permanente que haya tenido ha sido el contacto e intercambio de ideas con los compañeros/as,... (Maestra 1: 1478 a 1480) ITF

- Estoy trabajando con un club de fútbol femenino donde se está poniendo hincapié en la utilización del fútbol como deporte colectivo para transmitir en las niñas desde pequeñas los valores que implica el trabajo en equipo. (Maestra 8: 1508 a 1513) ITF

➤ **Grupos de trabajo (GTR)**

Este tipo de formación horizontal, plantea la novedad de estar formado por profesores en equipo, que deciden agruparse voluntariamente, tienen un centro de interés común, que se plasma en el proyecto concreto en el que trabajan. Ofrecen una duplicidad de agrupamiento: por un lado profesores del mismo centro y área, y por otro, diferentes profesores de la misma área que imparten docencia en diferentes centros.

- ...he realizado un grupo de trabajo orientado al trabajo en equipo y los valores que se transmiten con el trabajo colaborativo cooperativo. (Maestra 8: 1513 a 1515) GTR

Algunos estudios que investigan sobre la colaboración entre docentes, ya sea para determinar cómo se conceptualiza ésta (Vance, 2001; Durán, 2001) o para atender problemáticas educativas específicas (Arnaiz y cols., 1999; Gross Kientz, 1999; Williams, Prestage y Bedward, 2001; Muñoz, Quintero y Munévar, 2002; Arbaugh, 2003), han llegado a la conclusión de lo importante que es reconocer a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo; mediante la colaboración entre diversos profesionales es posible desarrollar habilidades y nuevos programas; se señala a la colaboración entre profesionales como una estrategia de cambio de las creencias, sentimientos y opiniones ante los problemas que plantea la educación en valores.

5.3.- FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES CON EL ALUMNADO (FES)

Tradicionalmente se ha pensado que el acceso al mundo ético de los valores podía darse con el sólo discurso y la reflexión. Es decir, no se ha percibido la necesidad de utilizar estrategias específicas para unos contenidos

(los valores) que por su especificidad demandan tratamientos también específicos (Ortega y Hernández, 2008).

Mayoritariamente las opiniones del profesorado van en la línea de afirmar que no conocieron durante sus estudios estrategias para transmitir valores.

- *No nos daban información de cómo transmitir esos valores a nuestro alumnado, no nos enseñaron estrategias para hacerlo y tampoco que herramientas teníamos que usar. (Maestra 1: 1420 a 1422) FES*

- *... pero no profundizaban en ellos ni te daban mecanismos para transmitirlos. (Maestro 4: 1434 a 1435) FES*

- *Y en ningún caso como teníamos que transmitirlos nosotros. (Maestra 5: 1442 a 1443) FES*

- *...se nombraban, pero no se trataba la manera de trabajarlos con los discentes. (Maestra 8: 1456 a 1457) FES*

Algunos profesores/as señalan algunas estrategias que aprendieron para la transmisión de valores.

- *Puede que algunos de nuestros profesores nos enseñaran alguna forma de transmitir valores, pero no de forma intencionada, más bien fortuita. (Maestra 1: 1419 a 1422) FES*

- *... durante la carrera de magisterio teníamos una gran cantidad de sesiones prácticas y en ellas veíamos cómo trabajar algunos valores en las clases de educación física. (Maestro 7: 1451 a 1453) FES*

5.4.- COMPETENCIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRANSMITIR VALORES Y ACTITUDES (CPR)

De Andrés (2005) considera que actualmente nadie duda del papel activo que debe asumir el niño en su proceso de educación, siendo el profesor un facilitador o mediador de este proceso. En este sentido, el docente pierde su papel de mero transmisor de información. Esta afirmación general sobre la nueva concepción de los procesos educación no sólo es válida, sino imprescindible en la educación emocional. Para conseguir esto se hace necesaria la figura de un nuevo docente que aborde el proceso de manera eficaz para su alumnado. Este nuevo profesor debe ser competente a la hora de transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que el alumnado tiene entre si, debe ser capaz de transmitir una serie de valores a su alumnado.

5.4.1.- Competencia suficiente (CSF)

Los criterios de aprendizaje dice Aldea (2006) de valores, normas y actitudes se pueden explicitar: aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. Parte del profesorado entrevistado admite que se siente competente para poder transmitir valores y actitudes a su alumnado.

- ... estoy formada para transmitir los valores y actitudes, aunque por supuesto es mejorable. (Maestra 1: 1549 a 1550) CSF

- Si tengo adquirida la formación básica, aunque la lucha es continua... (Maestro 3: 1554 a 1555) CSF

- Sí tengo una formación básica para transmitir los valores. (Maestro 6: 1563) CSF

- Estoy totalmente convencido de que tengo los conocimientos necesarios para poder transmitir valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria. (Maestro 7: 1565 a 1567) CSF

5.4.2.- Competencia mejorable (CMJ)

Sin embargo, las opiniones mayoritarias del profesorado van en la dirección de no considerarse competentes para poder transmitir valores a su alumnado.

- ... cada día puedes aprender algo más, y lo que tienes aprendido de otras situaciones no te vale para las nuevas. (Maestro 4: 1558 a 1559) CMJ

- En mi opinión creo que sí, aunque siempre hay que estar en constante formación, ya que también sabemos que muchas veces se transmiten valores a través del currículum oculto que el docente también tiene que tener en cuenta. La formación básica si la tengo, y también gran parte de ella la he adquirido a través del contacto con compañeros-as y sobre todo a través de la experiencia. De todas formas siempre hay que tener en cuenta que existen realidades muy diferentes, y el tema de los valores es primordial en todos los contextos en los que nos encontremos. (Maestra 8: 1569 a 1576) CMJ

- Si, pero siempre es muy necesario el continuo reciclaje. (Maestro 9: 1578) CMJ

- La formación básica sí, pero siempre se puede mejorar. (Maestra 10: 1580) CMJ

- Pienso que sí, además la experiencia, como todo en la vida, te hace ir mejorando en todos los aspectos y este es uno de ellos. (Maestro 11: 1582 a 1583) CMJ

- Aunque suene a tópico, tras algunos años ya trabajando con alumnos/as uno nunca deja de aprender en este aspecto y siempre se está mejorando, así que creo que aún me queda mucho que aprender. (Maestro 12: 1585 a 1587) CMJ

González Maura (2000), indica la falta de formación completa en la escuela hoy día, así en su artículo sobre *“La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación* , comenta como la educación universitaria debe tender a una educación plena, es decir: *Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”*.

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“Educar en valores hoy, es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima”.
GUILLERMO HOYOS (2004).

Entender el valor como la significación socialmente positiva (Fabelo, 1989), es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano. Esto quiere decir, que la significación socialmente positiva del valor está dada por el grado en que éste exprese realmente un redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive, y no de sujetos aislados, grupos o clases sociales particulares. Esta objetividad del valor trasciende los intereses particulares, para ubicar en el centro al hombre como género. Pero ello no es suficiente, pues su objetividad depende de la subjetividad y su carácter social, de la individualidad, y viceversa, quiere decir, que en el centro de la comprensión de los valores están las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo y entre lo individual y lo social.

Los valores no son pues el resultado de una comprensión y, mucho menos de una información pasiva, ni tampoco de actitudes conducidas sin significación propia para el sujeto. Es algo más complejo y multilateral pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos, por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos, habilidades de valoración, reflexión en la actividad práctica con un significado asumido. Se trata de alcanzar comportamientos como resultado de aprendizajes conscientes y significativos en lo racional y lo emocional.

En nuestra sociedad se va extendiendo la intuición de que la educación no puede quedar reducida a una sola institución sino que hay que vincularla a nuevos contextos y escenarios. De esta manera, podríamos decir que la educación desborda el marco escolar para recuperar los ámbitos vitales: la calle, la familia, la amistad, la sociedad... Educar en valores hoy, es participar

en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima (Hoyos y cols., 2004).

Entre los retos que la pedagogía aborda con más interés y esperanza en este nuevo milenio se encuentra el de educar en valores y aprender a valorar. La sociedad en la que vivimos reclama una atención pedagógica y social en cuestiones que trascienden los objetivos clásicamente instructivos de la sociedad industrial y que apuntan hacia la formación procedimental, actitudinal y ética de la persona a lo largo de la vida y de las comunidades en el horizonte de la sociedad (Fuentes, 2011).

En este contexto la formación del profesorado y de los profesionales de la educación en general, no puede limitarse a los saberes y destrezas que les permitan ejercer su tarea en el aula de forma satisfactoria. Debe incorporar de forma progresiva el aprendizaje de contenidos informativos y conceptuales que contribuyan a incrementar la densidad cultural, y en especial en nuestro caso, ética y pedagógica de los programas y acciones de formación del profesorado, tanto inicial como continua y permanente.

Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y por lo tanto del conocimiento científico y cotidiano, en ese sentido el valor también es conocimiento, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo. Del mismo modo que es posible tratar un valor desde el contenido, también lo es desde el saber hacer de éste (la habilidad y la capacidad). Visto así el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un nuevo contenido por su carácter integral.

En este campo hemos pretendido conocer las propuestas que el profesorado experto realiza para mejorar el procedo de educar en valores al alumnado de magisterio, para su posterior transmisión al alumnado de Educación Primaria. De las opiniones expresadas en las entrevistas hemos elaborado las siguientes categorías y subcategorías.

CAMPO 6	PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PMG)	6.1.1.- Creación de una asignatura	CRA
		6.1.2.- Parte de todas las asignaturas	PTA
		6.1.3.- Presente en las prácticas del alumnado universitario	POE
		6.1.4.- Coordinación de los agentes sociales	CAS
		6.1.5.- Plan Bolonia	PLB
	6.2.- PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA A SU ALUMNADO DE TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PEF)	6.2.1.- Creer en los valores y llevarlos a la práctica	PRA
		6.2.2.- Colaboración familias-equipo docente	FED
		6.2.3.- Presencia en los niveles de concreción y elementos curriculares	PPR
		6.2.4.- Concienciación para socializar e integrar	CSI
		6.2.5.- Comunicación y conocimiento	CYC
		6.2.6.- Reflexión en la acción	PYR

Tabla VI.7.- Categorías para el Campo 6: Propuesta para mejorar el proceso de educar en actitudes y valores al alumnado de magisterio para su posterior transmisión al alumnado de educación primaria

6.1.- PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES AL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA SU POSTERIOR TRANSMISIÓN AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (PMG)

6.1.1.- Creación de una asignatura (CRA)

Se plantean opiniones en las que se expresa la necesidad de que en los estudios de magisterio, hubiese una asignatura específica que tratase de la educación en valores y posibilitase al alumnado en formación inicial herramientas y estrategias para poder posteriormente poder transmitir a su alumnado de Educación Primaria actitudes y valores éticos.

- ... en la universidad debería haber alguna asignatura donde te enseñaran a tratar estos temas, que estrategias y mecanismos utilizar para hacer llegar al alumnado los valores de la forma más adecuada, más fácil. (Maestra 6: 1614 a 1617)

- Desde las distintas asignaturas que hay en Magisterio, una parte de estas que se dedicará a las actitudes y valores, como transmitirlo, que herramientas utilizamos para hacerlo, etc. (Maestra 8: 1619 a 1621)

- En primer lugar, una formación específica con una asignatura de Educación en Valores ... (Maestra 10: 1627 a 1628)

6.1.2.- Parte de todas las asignaturas (PTA)

Otras propuestas parten de la consideración de que los contenidos actitudinales deberían ser transversales a todas las asignaturas. En opinión de Tuvilla (2002), la idea de transversalidad sintetiza la forma en que están recogidos en los programas actuales: atravesando y recorriendo el currículo de las diferentes áreas y materias. Esta forma de abordarlos y tratarlos se considera renovadora en tanto que los planteamientos tradicionales se manifiestan como elementos separados y aislados del contexto.

- ... daría un enfoque diferente a las áreas de magisterio, igual que tienen una parte de contenidos conceptuales, otra parte de práctica, también incluiría una parte actitudinal, donde te informen de las actitudes y valores, y que medios debes utilizar para transmitirlos a tu alumnado. (Maestra 2: 1604 a 1608)

- Simplemente incidiendo en las actitudes y valores desde las distintas áreas, y desde el punto de vista de cada una como aplicarlo en la enseñanza. (Maestro 9: 1623 a 1625)

- ... en segundo lugar, que todas las demás asignaturas tengan como objetivo principal formar a los futuros maestros/as en la transmisión de valores a su alumnado. (Maestra 10: 1628 a 1630)

- Respecto a la formación de los profesores, tal y como está la situación hoy en día, habría que profundizar en esos temas, y no dejarlos al margen (por lo menos cuando yo estudiaba) (Maestro 12: 1635 a 1638)

La visión del Ministerio de Educación y Ciencia (2005) en su página de Orientación Educativa dirigida a los profesores y actualizando la concepción de la transversalidad indica que *“la finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado. Esto supone atender no sólo a las capacidades cognitivas o intelectuales de los alumnos sino también a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social”*.

6.1.3.- Presente en las prácticas del alumnado universitario (POE)

El alumnado de magisterio valora de manera muy positiva sus prácticas de enseñanza realizadas en contextos reales, ya que les acerca a lo que realmente será su futura labor y les concede una visión bastante completa de la realidad de las aulas. El profesorado considera que podría ser una buena experiencia para poder poner en práctica algunas estrategias de educar en valores, que hubiesen aprendido de manera conceptual en su formación inicial.

- ... tenerlo en cuenta y valorar la actuación en la trasmisión de valores del alumnado de la facultad en sus prácticas en los centros educativos. (Maestra 10: 1630 a 1631)

6.1.4.- Coordinación de los agentes sociales (CAS)

Un aspecto que tiene claro el profesorado entrevistado y que supone una propuesta que posibilita mejorar el sistema educativo, es la coordinación entre todos los agentes sociales que intervienen en la función de educar.

- Me centraría más en cómo se produce la transmisión de valores en las familias, como inciden otros agentes,... (Maestro 12: 1634 a 1635)

- ... la cadena de transmisión de valores está rota, los padres parece ser que no los transmiten y si lo hacen es de una forma inadecuada. Y todo este peso es para el profesorado, y esto no es así. (Maestro 3: 1610 a 1612)

Sería deseable que la escuela liderase la función de coordinación entre todos los elementos que componen el entramado que influye sobre las actitudes, valores y creencias del alumnado en edad escolar (Torres Guerrero, 2002).

6.1.5.- Plan Bolonia (PLB)

La filosofía del nuevo aprendizaje universitario sigue quedando patente y el Plan Bolonia (³ sigue priorizando la figura del alumno, los valores éticos, el trabajo en equipo y la movilidad, además de reducir las horas de clase e introducir el tiempo dedicado al trabajo personal en el cómputo de créditos

³ Teniendo en cuenta la importancia de la educación en el desarrollo de los ciudadanos y de las sociedades modernas, treinta y un países firman la Declaración de Bolonia (1999), que supone el punto de partida del proceso de convergencia hacia el espacio europeo de educación superior (EEES), bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. El objetivo del desarrollo de este espacio es proporcionar a Europa un sistema educativo homogéneo, compatible y flexible, que permita una mayor movilidad a los estudiantes y a los titulados universitarios europeos, con lo cual se dota de vitalidad y eficacia a los diversos canales por los que el alumno se forma.

- Para empezar creo que el plan Bolonia va a aportar cosas positivas en este sentido. Al convertirse la titulación en un grado, va a dejar de ser esa carrera universitaria que recoge al alumnado que no quiere unos estudios de larga duración y que consideran el magisterio algo fácilito . Esto le da algo más de consideración a los estudios de Magisterio y creo puede repercutir en una mejor formación de los estudiantes, futuros maestros. Esa formación incluye o debe incluir desarrollar valores como la tolerancia, saber escuchar, respetar a los demás, responsabilidad...En definitiva, lo que opino es que se debe mejorar la imagen de la profesión empezando por la que tienen los alumnos que comienzan sus estudios universitarios. (Maestra 1: 1593 a 1602)

Dentro de las competencias que se pretende que el alumnado del grado de Educación Primaria consiga, dice Alonso (2008), hay unas generales, que van desde la responsabilidad, las habilidades comunicativas o la conciencia de los valores éticos, hasta las de trabajo en equipo, planificación y creatividad, y hay otras más específicas, ligadas a una titulación, que dan al estudiante una consistencia social y profesional en su perfil formativo.

6.2.- PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE EDUCAR EN ACTITUDES Y VALORES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA A SU ALUMNADO DE TERCER CICLO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PEF)

6.2.1.- Creer en los valores y llevarlos a la práctica (PRA)

Von Humbolt (1769-1859)⁴, decía que, “lo que no brota de la elección libre de un hombre, jamás se incorpora a su ser”, este es el sentido profundo de la educación, lograr una elección libre de las conductas. El convencimiento es la seguridad que tiene una persona de la validez de lo que piensa o siente y lo expresa para tratar de que el alumnado moldee y modifique su conducta. El profesorado considera que si los docentes no están convencidos y viven los valores que tratan de enseñar a su alumnado, difícilmente conseguirán sus objetivos, de ahí la importancia de creer en lo que se hace.

- Si los futuros maestros y maestras desarrollan una serie de valores, podrán intentar transmitirlos. Parece que, especialmente en la Educación Primaria, nuestra actitud como enseñantes, nuestro lenguaje corporal, nuestra manera de comportarnos con el alumnado y con el resto del profesorado, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si en nuestra actitud mostramos los valores que pretendemos transmitir, es posible que esto sea alguna influencia en los niños y niñas. (Maestra 1: 1645 a 1651)

⁴ Es considerado el *Padre de la Geografía Moderna Universal* . Fue un naturalista de una polivalencia extraordinaria, que no volvió a repetirse tras su desaparición. Los viajes de exploración le llevaron de Europa a América del Sur, parte del actual territorio de México, EE.UU., Canarias y a Asia Central. Se especializó en diversas áreas de la ciencia como la etnografía, antropología, física, zoología, ornitología, climatología, oceanografía, astronomía, geografía, geología, mineralogía, botánica, vulcanología y el humanismo.

- Primero, la intencionalidad del docente para transmitir los valores, que se refleje en sus programaciones, objetivos, contenidos;... (Maestra 8: 1673 a 1674)

- ... es necesario que creamos en esos valores y no que los señalemos como importantes porque es lo que se espera que hagamos. (Maestra 1: 1651 a 1653)

- Lo principal, es que el profesor lo sienta como algo importante, y a partir ahí intentar transmitirlos. (Maestro 9: 1679 a 1680)

- ... y después ponerlo en práctica en las clases, subrayando su importancia, y aprovechando los momentos de la clase más idóneos para hacer hincapié en ellos. (Maestra 8: 1674 a 1677)

Coincidimos con Nicolás de Salas (2011), cuando dice que como primera recomendación para convencer a otras personas, resulta importante ser uno mismo. *“Difícilmente se transmite aquello en lo que no se cree. Se persuade con actitudes y no con poses, es decir, no solamente por actuar de una determinada manera te vas a meter al público en el bolsillo, también has de transmitir aquello que comunicas con fe, con tal que resulte difícil no creerte”*.

6.2.2.- Colaboración familias-equipo docente (FED)

Una verdadera coordinación de centros, familias y administración, así como de otras instituciones de socialización, influiría en una auténtica educación en valores, sin contradicciones, priorizando lo importante y abandonando lo accesorio. De esta opinión se manifiesta el profesorado.

- Hacer un frente común con las familias para la transmisión de valores, donde estos se reforzarían más que si solo los transmitiera yo, y no solo eso, incluir en esta labor a todo el equipo docente. (Maestro 12: 1689 a 1691)

6.2.3.- Presencia de los valores en los niveles de concreción y elementos curriculares (PPR)

Torres Campos (2010), manifiesta que las intenciones educativas se concretan en el Diseño Curricular como primer nivel de concreción, precisando el tipo y grado de aprendizaje que tiene que alcanzar el alumno a propósito de determinados contenidos. Los contenidos incluyen todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental constructiva del alumno (hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), y con relación a los cuales éste construye significados más o menos precisos y complejo (tipo y grado de aprendizaje). Por lo tanto, el Proyecto Curricular de Centro debe dar respuesta, a partir de las propuestas curriculares de la

Administración, a las preguntas de qué se ha de enseñar y evaluar en el ámbito de un centro, cuándo y cómo; o sea, que tiene que explicitar las propuestas de intervención educativa y, por tanto, definir las intenciones educativas del centro en cada uno de los niveles, así como también los medios metodológicos que han de permitir su consecución y, por consiguiente, los instrumentos y los sistemas para poder realizar el seguimiento y la evaluación del proceso educativo y de sus resultados. El profesorado se decanta porque en el segundo y tercer nivel de concreción, dónde tiene posibilidad de intervenir, debería hacerse explícitas las intenciones del centro y el profesorado de que su prioridad es educar en valores individuales y sociales, así se expresa:

- *Que en la programación aparezca como un objetivo principal y esto se cumpla. (Maestra 10: 1682 a 1683)*

- *Construir las sesiones realizando actividades que mejoren la transmisión de valores al alumnado. (Maestra 10: 1683 a 1684)*

- *... se vea reflejado en la nota obtenida en el área de Educación Física, que es lo que al final ven los alumnos/as. (Maestra 10: 1686 a 1687)*

6.2.4.- Concienciación para socializar e integrar (CSI)

La educación también implica una concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores. El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el alumnado. De acuerdo al grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo.

- *Lo que hago en cada una de mis clases es concienciar a los alumnos de la existencia de unos valores que favorecen la socialización y la integración del alumnado. (Maestro 3: 1665 a 1667)*

- *Que el alumnado sea consciente de ello y conozca y se concencie de la importancia que el profesorado le da a la adquisición de esos valores... (Maestra 10: 1684 a 1686)*

6.2.5.- Comunicación y conocimiento (CYC)

El aprendizaje de los valores morales y de las actitudes éticas de la persona comienza muy pronto, ya que estos factores no precisan para manifestarse una maduración intelectual tan evolucionada como la que necesitan para su ejercicio el conocimiento ético, la conciencia moral y la libertad. Dice Collado (2005) que para que podamos hablar de valor basta que la persona perciba algo como bueno para ella, aunque esa percepción no llegue a conocimiento explícitamente racional, si esa percepción es suficiente

para que la persona estime lo así conocido como importante, se sienta atraído por ello y lo desee. En toda actitud hay un elemento cognitivo, que propicia el conocimiento de lo que se percibe.

- Lo primero que los conozcan, que sepan lo que son. Lo mismo que les informamos de los contenidos de las unidades didácticas, podemos también hacerlo de los valores. (Maestra 2: 1661 a 1663)

Se trata pues de valorar la importancia que tiene para la educación en general y para la formación de los valores en particular la misma estructura organizativa y la gestión escolar del centro educativo y su concreción curricular a través de las unidades didácticas y las sesiones de clase.

6.2.6.- Reflexión en la acción (PYR)

Reflexionar significa considerar detenidamente una cosa, pensar, meditar, reflexionar sobre un hecho con atención y cuidado. Sin embargo, debemos preguntarnos si en la forma que desarrollamos el proceso enseñanza aprendizaje con nuestros alumnos realmente favorecemos el desarrollo de la reflexión, entendida no solo como una simple reflexión superficial sino como *“un modo de pensar que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar... sobre algo detenidamente, con atención, con cuidado...”* (Blández, 1996). Desde este enfoque teórico metodológico, la Educación Física, tiene a juicio del profesorado entrevistado, amplias posibilidades de contribuir al desarrollo de habilidades reflexivas en el alumnado, a través del desarrollo de actividades que favorezcan la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción.

- He procurado que el alumnado lo adquiriera en cada una de mis clases, haciéndoles ver su importancia, y en las distintas situaciones que se dan en clase, parar y hacer que reflexionen. (Maestro 6: 1669 a 1671)

- ... puede tener efectos positivos en el desarrollo de valores que las actividades de Educación Física sean estructuradas y organizadas, acordar las normas del juego entre todos (en el tercer ciclo deben aprender a opinar y discutir con respeto), dejar que los alumnos aporten soluciones en situaciones conflictivas y no imponer nuestro criterio como norma en todo lo que se haga. (Maestra 1: 1654 a 1659)

La clase de Educación Física bajo un enfoque integral físico educativo (López y Moreno (2000) constituye un espacio apropiado para el desarrollo de habilidades reflexivas en los alumnos. Desde el punto de vista pedagógico existen múltiples vías para lograr este objetivo a través de las clases de educación física. Entre ellas se suelen utilizar la solución de problemas, el sistema de tareas cognitivo motrices y las tareas independientes, por resultar ideales para estos fines.

CAPÍTULO VII

TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA: INTEGRACIÓN DE EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA: INTEGRACIÓN DE EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS PRACTICADAS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FISICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA.

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria en la comarca de Los Vélez.

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la muestra

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado

1.1.3.- Perfil familiar y social del alumnado

1.1.3.1.- Actividad laboral del padre y de la madre del alumnado

1.1.3.2.- Actividad deportiva del entorno del alumnado

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

1.2.1.- Tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

1.2.1.1.- Tipología de los Juegos que se enseñan al alumnado

1.2.1.2.- Tipología de los Deportes que se enseñan al alumnado

1.2.1.2.1.- Deportes colectivos

1.2.1.2.2.- Deportes Individuales

1.2.1.2.3.- Deportes de adversario

1.2.1.2.4.- Deportes alternativos

1.2.1.2.5.- Deportes en el medio natural

1.2.2.- Preferencias y motivaciones hacia los juegos y las modalidades deportivas

1.2.2.1.- Preferencias de práctica en los Juegos

1.2.2.2.- Preferencia de práctica en los Deportes

1.3.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.

1.3.1.- Concepciones del alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores

1.3.2.- Valores y actitudes que el alumnado de Educación Primaria considera que tiene adquiridos a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

1.4.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

1.4.1.- Hábitos de salud adquiridos por el alumnado

1.4.2.- Ocupación del tiempo libre a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

1.4.3.- Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

**2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5:
Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de Educación Primaria de los elementos del currículum, en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y actividades deportivas como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.**

- 2.1.1. - Tratamiento que se realiza de la programación
- 2.1.2.- Tratamiento que se realiza de los contenidos
 - 2.1.2.1.- Prioridad e importancia en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
 - 2.1.2.2.- Teoría y práctica
- 2.1.3.- Tratamiento que se realiza en la metodología
 - 2.1.3.1.- Estrategias participativas y de organización para que el alumnado adquiera actitudes y valores.
 - 2.1.3.2.- Estrategias y herramientas que favorecen la reflexión y la creatividad
 - 2.1.3.3.- La información proporcionada es clara y de calidad
 - 2.1.3.4.- Orientación y transmisión de la información
- 2.1.4.- Tratamiento que se realiza en la evaluación
 - 2.1.4.1.- Importancia en la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales
 - 2.1.4.2.- ¿Qué y cómo se evalúa?

**2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6:
Conocer el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.**

- 2.2.1.- El Clima de clase
- 2.2.2.- La relación profesorado-alumnado
- 2.2.3.- Relaciones entre el alumnado
- 2.2.4.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física
- 2.2.5.- La Motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes junto con sus preferencias
- 2.2.6.- Alumnado desmotivado por la actividad física

**3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C.
ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE**

VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS.

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: Conocer la percepción del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.

3.1.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial

3.1.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente

3.1.2.1.- Estrategias de autoformación

3.1.2.2.- Experiencia docente

3.1.2.3.- Formación permanente vertical

3.1.2.4.- Formación permanente horizontal

3.1.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de estrategias y herramientas para transmitir actitudes y valores

3.1.3.1.- Insuficientes conocimientos proporcionados en la formación inicial

3.1.3.2.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de estrategias para transmitir actitudes y valores

3.1.3.2.1.- Modelado

3.1.3.2.2.- Refuerzo

3.1.3.2.3.- Potenciación de la Motivación intrínseca

3.1.3.2.4.- Trabajo en grupo cooperativo

3.1.3.2.5.- Tutoría presencial y virtual

3.1.3.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de técnicas y herramientas para transmitir actitudes y valores

3.1.3.3.1.- Rol-playing

3.1.3.3.2.- Debate/Asamblea/Puesta en común

3.1.3.3.3.- Reflexión

3.1.3.3.4.- Asunción de responsabilidades

3.2.- INTEGRACIÓN METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de

educación física en Educación Primaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

- 3.2.1.- Propuestas para la familia
- 3.2.2.- Propuestas para la escuela
- 3.2.3.- Propuesta para el profesorado de Educación Física
- 3.2.4.- Propuestas para las instituciones
- 3.2.5.- Propuestas para los medios de comunicación

La educación debe posibilitar que el alumnado llegue a entender los problemas cruciales del mundo en que viven y van a vivir, y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumido
DIEGO COLLADO (2005).

El uso de técnicas de triangulación de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, ha gozado de un gran predicamento en la literatura de métodos de investigación social. Una gran parte de los científicos sociales han considerado que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales (García Pérez, 2011).

El progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1970). Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica como la Educación, ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio. A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Su origen remoto está en el principio básico de la geometría según el cual distintos puntos de vista permiten una mayor precisión en la observación.

La triangulación puede expresarse de distintas maneras, puede ser de teorías sobre el mismo objeto, de metodologías, de datos o de investigadores. Estos distintos tipos no tienen el mismo nivel, unas pueden estar determinadas por otras o la utilización de una está ligada, necesariamente, a otra (Vacilachis, 1992).

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación de los cuestionarios pasados a los alumnos y alumnas de la Comarca de Los Vélez, y que han sido expuestos en el Capítulo IV, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados por los profesores y profesoras universitarios participantes en el

Grupo de Discusión de expertos, expuestas en el Capítulo V y complementadas con las opiniones del profesorado de Educación Física de Educación Primaria de los centros donde se ha pasado el cuestionario expresadas en las entrevistas personales y que han sido analizadas en el Capítulo VI. En este capítulo trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados y que ha sido utilizada en las investigaciones llevadas a cabo en el Grupo de Investigación HUM-727 (Fajardo del Castillo, 2002, Palomares, 2003; Collado, 2005, Vílchez, 2007, Marín, 2007, Figueras, 2008, Torres Campos, 2008, Cordón, 2008, Ibáñez, 2008, Macarro, 2008; Posadas, 2009, Gutiérrez Ponce, 2010, Ortega, 2010; Gámez Sánchez, 2010, Ovalle, 2011 y Fuentes, 2011) .

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido ha sido el siguiente: en primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas, para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.



Cuadro VII.1.- Integración Metodológica

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS PRACTICADAS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FISICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA.

1.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria en la comarca de Los Vélez.

“En este proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado debe evolucionar por una serie de etapas en las cuales va a ir aprendiendo y desarrollando diversos contenidos (físicos, técnicos, tácticos o psicológicos) adaptados tanto a sus características biológicas como psicológicas. Así, podrá ir progresando en su deporte de una manera racional y pedagógica, y se evitará una posible especialización temprana”.
F.J. GIMÉNEZ FUENTES GUERRA (2002).

En lo que respecta a los datos aportados por el cuestionario obtenemos el perfil del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de Los Vélez, donde hemos llevado a cabo nuestra investigación. Dividimos este objetivo específico en tres categorías:

- Perfil personal
- Perfil escolar
- Perfil familiar y social

1.1.1.- Perfil personal del alumnado de la muestra

El alumnado que participa en nuestra investigación es de 182 sujetos, de los cuales 96 son chicos y 86 chicas. La población en chicos y chicas está próxima al 50%. En concreto, las chicas suponen un 47,3% y los chicos un 52,7%.

La mayoría del alumnado perteneciente a este estudio, alrededor del 98%, tiene una edad comprendida entre los 10 y 12 años, que son las edades naturales del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria. El porcentaje

del alumnado mayor de 12 es algo menos del 2%. La franja de edad mayoritaria es la de 11 años, que supone un porcentaje de 52,2% del total de la muestra.

Al analizar el género por cursos nos encontramos que el número de chicos y chicas es más parejo en quinto curso que en sexto curso, donde se aprecia una diferencia considerable a favor de los chicos.

1.1.2.- Perfil escolar del alumnado

Al analizar la muestra por curso comprobamos que 91 sujetos están en quinto y 91 en sexto curso. Analizando los totales podemos ver como están divididos en la misma proporción en ambos cursos, un 50%. Por tanto, cada curso tiene la mitad de la muestra del estudio.

La mayoría de sujetos que participan en esta investigación los aporta la localidad de Vélez Rubio, por encima del 50% del alumnado.

1.1.3.- Perfil familiar y social del alumnado

1.1.3.1.- Actividad laboral del padre y de la madre del alumnado

Acerca de la ocupación laboral, tenemos que destacar el bajo porcentaje de padres y madres del alumnado que están “*jubilados/as*”, de hecho solo hay seis en total. Lo que indica que los padres y madres de este alumnado no son mayores y están en edad de trabajar.

En lo referente a la profesión que el alumnado más atribuye a sus padres es la de “*agricultor, albañil, camionero,...*”.

Respecto al empleo de las madres, las profesiones que más seleccionan son los de “*encargada del hogar*” y “*funcionaria, maestra, empleada,...*”, con un porcentaje cercano al 30%.

Resulta llamativo que solo una persona respondió que su padre tuviera como ocupación la de “*encargado del hogar*”. No obstante, los alumnos y alumnas escogen la actividad laboral de la madre como “*agricultora,...*” en un 7,7%.

Los datos de la actividad laboral de los padres y madres del alumnado son similares a los obtenidos en las investigaciones de Figueras (2008) con una muestra a nivel de alumnos y alumnas de tercer ciclo de Educación Primaria en la provincia de Granada. En la misma línea de similitud encontramos el estudio de Vílchez (2007) con el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de los Montes Orientales (Granada). Y también, hay parecidos en el trabajo de Posadas (2009) con una muestra de alumnado de la provincia de Granada, aunque en este caso el alumnado es de primer ciclo de secundaria.

Estableciendo un punto mayor de precisión, con algunos de los datos que sobresalen, encontramos los siguientes:

La profesión mayoritaria de los padres del alumnado encuestado optaban por la “*agricultor, albañil, camionero,...*”, al igual que los trabajos de Vílchez (2007), Figueras (2008) y Posadas (2009), pero en esta última solo se coincidía con su estudio de la zona norte de la provincia de Granada.

La ocupación laboral por la que el alumnado más se decantaba en sus madres es la de “*encargada del hogar*”, al igual que ocurre en los trabajos señalados en el párrafo anterior.

La segunda profesión que más elige el alumnado de sus padres es la de “*funcionario, militar, maestro, empleado,...*”, coincidiendo con la investigación de Figueras (2008); sin embargo, en el estudio de Posadas (2009) estas profesiones son las más elegida en la zona sur y capital de la provincia de Granada.

La segunda actividad ocupacional que señala el alumnado de sus madres es la de “*funcionaria, maestra, empleada,...*” coincidiendo con Figueras Valero (2008) y Posadas (2009), aunque con esta última, en la capital y la zona norte (con unos porcentajes de 18,8% y 24,4% respectivamente).

En lo que respecta a la ocupación de “*encargado del hogar*”, resulta llamativo el bajísimo porcentaje de elección por parte del alumnado como la actividad laboral de sus padres, en nuestro estudio solo se ha dado un caso; y en el trabajo de Posadas (2009) no se dio ningún caso.

1.1.3.2.- Actividad deportiva del entorno del alumnado

El alumnado responde al ítem sobre el grado de práctica deportiva en su entorno, que el 19,2% de los padres y el 24,2% de las madres no realizan ninguna; y el 38,5% de los padres y 30,8% de las madres afirma realizarlo alguna vez al mes. Lo que indica que el 57,7% de los padres y el 55% de las madres no practica actividad deportiva habitualmente, y como consecuencia de esto difícilmente tendrán una influencia positiva en el desarrollo de los hábitos deportivos de sus hijos e hijas. Normalmente solo desarrollan actividad deportiva el 16,5% de los padres y el 23,6% de las madres hacen actividad deportiva más de dos veces a la semana.

Los resultados de la práctica deportiva mejoran en relación a los amigos/as y hermanos/as, con unos porcentajes del 50% y 75% respectivamente, que indican que realizan actividad deportiva más de dos veces por semana. Las influencias positivas en la práctica deportiva en nuestro estudio vienen dadas de hermanos/as y amigos/as.

Es en el grupo de iguales donde se encuentran las cifras más altas de actividad deportiva, por lo que deducimos que es donde se dan mayores influencias positivas sobre el alumnado de tercer ciclo.

Resumiendo hay que indicar lo siguiente:

- El total de participantes en esta investigación es de 182 alumnos y alumnas, de los cuales 96 son chicos y 86 son chicas.
- Una vez analizado el alumnado por cursos acreditamos que 91 están en 5º y 91 están en 6º, teniendo un porcentaje del 50% ambos.
- El 98% del alumnado pertenece al intervalo de edad comprendido entre 10 y 12 años, que es la edad natural del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.
- La profesión manifestada por el alumnado de sus padres es la de “*agricultor, albañil, camionero,...*” con un 50,6%, seguida de “*funcionario, militar, maestro, empleado,...*” con un 13,2% y “*negocio propio*” con un 10,9%.
- La ocupación laboral más seleccionada por el alumnado de sus madres es la de “*encargada del hogar*” con un 31,3%, seguida muy de cerca por la de “*funcionaria, maestra, empleada,...*” con un 28% y “*negocio propio*” con un 11%.
- El alumnado de tercer ciclo nos indica que solo el 3,2% de sus padres y madres está jubilado. Lo que indica que los padres y madres de este alumnado no son mayores y están en edad de trabajar.
- Como dato llamativo indicar que únicamente una chica manifestó que su padre es “*encargado del hogar*” de todo el alumnado al que realizó el cuestionario.
- Desarrollan actividad físico-deportiva habitualmente el 16,5% de los padres y el 23,6% de las madres, que suelen hacerla más de dos veces a la semana. El porcentaje de progenitores que realizan actividad física regularmente es escaso, por lo tanto, su transmisión en actitudes y valores hacia la práctica deportiva afectará a una población reducida.
- No realizan ninguna práctica deportiva el 19,2% de los padres y el 24,2% de las madres.
- El alumnado recibe sus mayores influencias positivas hacia la práctica deportiva de hermanos/as y amigos/as, con unos porcentajes del 50% y 75% respectivamente. El grupo de iguales son los que más incidirán y repercutirán en que el alumnado realice actividad deportiva.

1.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2:
Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

“Los valores educativos que tradicionalmente se le han atribuido al deporte (salud, disciplina, esfuerzo, etc.) son aspectos externos a la propia práctica deportiva, y no hacen referencia a los valores intrínsecos del mismo”.
F. SEIRUL.LO (1995).

Para Le Boulch (1991) *“un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación a los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad”*. Esta idea del deporte como medio educativo debe de servir para orientar y para favorecer la formación integral del alumnado. Seirul.lo (1995) profundiza en este aspecto al considerar que la actividad deportiva del ser humano sólo puede acceder a niveles educativos cuando en su planteamiento tenga como referencia la persona que realiza esa actividad y no el posible resultado. Por ello, el objeto fundamental del deporte educativo no es el deporte en sí, sino el que lo practica. No el movimiento, sino la persona que se mueve. No el deporte, sino el deportista (Blázquez, 1995). Evidentemente este planteamiento supone un alejamiento del modelo tradicional del deporte escolar, y se sustenta en un modelo pedagógico en el que el deporte constituye el medio para la consecución de objetivos educativos.

Tal y como expresa Fraile (1997), si apostamos por una educación a través de la actividad física, que facilite el desarrollo de conductas saludables y hábitos higiénicos, que forme al alumnado en valores y actitudes positivas y que eduque en el consumo controlado y en la conciencia crítica social, el modelo competitivo del deporte no nos puede servir. Sin embargo, ello no supone renunciar al mismo, sino enfocarlo de forma diferente.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1991) ya se postulaba en favor del deporte en las clases de Educación Física, considerando que para que el deporte constituya un hecho educativo, *“debe tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación y debe, así mismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra*

naturaleza que son objeto de la educación, y con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva”.

Perseguir fines educativos, supone el reconocimiento de estos valores en el deporte. Pues bien, como indica Seirul.lo (1995), los valores educativos que tradicionalmente se le han atribuido al deporte (salud, disciplina, esfuerzo, etc.) son aspectos externos a la propia práctica deportiva, y no hacen referencia a los valores intrínsecos del mismo. En definitiva, podemos decir que lo realmente educativo del deporte no es su práctica eficiente desde el punto de vista del resultado, ni tan siquiera motriz, sino aquellas situaciones de aprendizaje que ofrecen al alumnado una vía de compromiso y movilización de sus capacidades, de tal forma que esa experiencia favorezca la organización de su personalidad, y la asimilación de sus valores internos. Por ello, nos parece muy interesante la definición que de iniciación deportiva realizan Águila y Casimiro (1999), que la entienden como el *“proceso metodológicamente dirigido hacia la educación integral y desarrollo cognitivo, afectivo, motriz y social del ser humano, a través del aprendizaje de hábitos específicos de un deporte, desde que toma contacto con él, hasta que es capaz de practicarlo con la autonomía suficiente, convirtiendo su práctica en una motivación intrínseca que pueda generar hábitos deportivos perdurables”.*

En este objetivo pretendemos conocer por un lado los tipos de juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado en las clases de Educación Física al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, y por otro lado, indagar acerca de las preferencias de práctica del alumnado.

Aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo las respuestas del alumnado a los siguientes ítems: II.11: *Frecuencia de práctica deportiva en Educación Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: artes marciales (judo, karate, etc.); II.12: Atletismo; II.13: Bádminton; II.14: Baloncesto; II.15: Balonmano; II.16: Ciclismo, bicicleta de montaña; II.17: Esquí alpino, esquí de fondo; II.18: Fútbol, fútbol sala; II.19: Gimnasia artística o deportiva; II.20: Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic... II.21: natación; II.22: Padel; II.23: senderismo, montañismo; II.24: Tenis; II.25: Tenis de mesa; II.26: Voleibol; II.27: Juegos populares/tradicionales y unihockey; II.28: Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...); II.29: Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...); II.30: Deportes de oposición (judo, karate...); II.31: Deportes individuales (atletismo...) II.32: Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...); II.33: Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...); II.34: Juegos en la Naturaleza en el Centro*

(escalada, orientación; II.35: Juegos Tradicionales y Populares; II.36: Actividades o Juegos Competitivos; II.37: Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...; II.38: Clases libres.

También aportan información las opiniones del profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, a las preguntas planteadas por el moderador: *¿Que tipos de juegos y deportes enseñáis a vuestro alumnado universitario? (Preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos) ¿Pensáis que hay algún contenido específico, dentro de los juegos y deportes, que prime el desarrollo de los valores, o no depende del contenido?* De la misma manera aportan informaciones las respuestas del profesorado de Educación Física entrevistado, respondiendo a las preguntas: *¿Qué juegos y actividades deportivas programáis y lleváis a la práctica? ¿Qué juegos y actividades deportivas les gusta más al alumnado?*

1.2.1.- Tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria

1.2.1.1.- Tipología de los Juegos que se enseñan al alumnado

El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca de Los Vélez, manifiesta que la tipología de los juegos que se utiliza en sus clases es muy variada, señalando que esta utilización la hacen desde una doble perspectiva, por un lado la utilización del juego como procedimiento metodológico y por otro la utilización del juego como un contenido a enseñar y aprender.

- ... trato de enseñar cualquier contenido siempre mediante juegos deportivos. (Maestra 2: 12 a 13) JUE

- ... los juegos predeportivos para tercer ciclo y en el tercer trimestre. (Maestro 4: 21 a 22) JUE

- ... los juegos siempre están presentes, juegos motrices, expresivos, de orientación,... (Maestro 7: 38 a 41) JUE

- ... también los utilizo como contenido,..., los juegos populares y tradicionales. (Maestro 6: 34 a 36) JUE

- ... suelo trabajar bastante, juegos de cooperación, ambivalente, de cooperación-oposición, juegos populares y tradicionales,... (Maestro 9: 52 a 54) JUE

El profesorado universitario al igual que el profesorado de Educación Física de los centros escolares, utiliza el juego como procedimiento metodológico, para tratar de que el alumnado de magisterio interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.

- ... como procedimiento fundamentalmente utilizo mucho todos los tipos de juegos perceptivos, coordinativos y psicomotrices;... (Profesor 7: 665 a 667) JDP

- ... utilizo más bien el juego como medio, como procedimiento metodológico... (Profesor 6: 696 a 697) JDP.

- El juego como una herramienta de trabajo para la enseñanza de los distintos contenidos,... (Profesora 2: 730 a 731) JDP.

- ... los juegos predeportivos para tercer ciclo y en el tercer trimestre. (Maestro 4: 21 a 22) JUE

- ... los juegos siempre están presentes, juegos motrices, expresivos, de orientación,... (Maestro 7: 38 a 41) JUE

En cuanto al juego como contenido, **los juegos tradicionales y populares** si son contenidos muy practicados en las clases de Educación Física en opinión del alumnado, así, encontramos en las opciones “positivas” valores en los chicos del 67,3% y del 79,6% en las chicas. De la misma manera, el profesorado universitario y el profesorado de Educación Física consideran estos contenidos como apropiados para su práctica en Educación Primaria.

- ... y como contenidos muy vinculados a los juegos tradicionales a los nuevos juegos, a los juegos alternativos, y también a todo lo que supone el deporte adaptado, el deporte reducido y sus posibilidades de transmisión. (Profesor 7: 667 a 670) JDC.

- Llevo dos años dando juegos populares y tradicionales y creo que también es una forma de educar en valores, por los cambios que se están produciendo, los juegos que hemos dejado de utilizar y han formado parte de nuestra cultura y por lo que seguimos utilizando, porque realmente implican una formación;... (Profesora 2: 750 a 754) JPT.

La corriente de los **juegos cooperativos**, es muy utilizada por el profesorado universitario y en menor medida por el profesorado de Educación Física de los centros escolares.

- pues considero que sí el juego cooperativo por la propia dinámica de su realización sí que tiene mayor influencia en cuanto a valores tales como la solidaridad, el propio compañerismo, amistad, etc. (Profesor 7: 671 a 675) JCO.

- ... suelo trabajar bastante, juegos de cooperación, ambivalente, de cooperación-oposición, juegos populares y tradicionales,... (Maestro 9: 52 a 54) JUE

- Si se basa en la cooperación y el trabajo en equipo, sí. (Maestra 10: 1338) TVD

- La cooperación, el trabajo en equipo y la salud. (Maestra 5: 998) VSO

- ... el juego cooperativo evidentemente ahora mismo quizás sea uno de los juegos que más todos tenemos en mente, como juegos que realmente están diseñados, trabajados para poder trabajar valores. (Profesora 2: 755 a 758) JCO.

La corriente de **juegos alternativos**, también tiene tratamiento en los centros escolares, según manifiesta el profesorado de Educación Física.

y otro menos conocido como el hockey. (Maestra 10: 176 a 178) DCO

- Casi todos suelen ser deportes colectivos o alternativos,... (Maestro 3: 148) DCO

- ... los nuevos juegos, los new games entendidos como un elemento transversal tanto a nivel de educación ambiental, de educación para la salud o educación para la igualdad, que utilizamos mucho con distinta terminología, las tres d o las tres r, reciclar, reutilizar, reducir, o las tres d, la diversión, el desarrollo y el descanso. (Profesor 7: 676 a 680) NWG.

Por la forma de conducirse las actividades, comprobamos que al alumnado tanto femenino como masculino, les gustan las actividades y juegos dónde hay competición (ítem III.36) con unos valores del 83,3% los chicos y del 86,2% las chicas en las opciones “positivas”. La competición como medio de educar en valores es resaltada por el profesorado universitario y por el profesorado de Educación Física.

- En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad, cooperación, respecto a los compañeros y adversarios, compañerismo. Pienso que esos son los que más amplitud de valores trabajan. (Profesor 8: 955 a 962) JUC.

- ... y ellos, sobre todo los chicos, los juegos competitivos. (Maestra 2: 211 a 212) JMC

- A los niños les gusta más los juegos competitivos,... (Maestro 7: 237 a 238) JMC

Coincidimos con la opinión expresada por Zabala, Viciano y Lozano (2002), cuando afirman que, “el deporte es para nosotros un vehículo fundamental para conseguir los objetivos educativos de una manera más que solvente. Sin embargo, del tratamiento que de éstos se desprenda se derivarán unos logros muy diferentes, siendo precisamente el enfoque de trabajo de los

Deportes lo que debemos cuidar escrupulosamente de cara a aprovecharnos de ese enorme potencial educativo y formado”.

Entendemos por deporte educativo dice Giménez Fuentes-Guerra (2003) *“todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá respetar las características psicoevolutivas de los alumnos, y cumplir una serie de principios como la no discriminación ni selección, adaptación de diferentes elementos como las reglas o los materiales, ser saludable para todos los participantes, o tener una menor competitividad. Como ejemplos podemos citar: sesiones de iniciación deportiva en una escuela deportiva con una clara orientación educativa; todas las sesiones de iniciación deportiva que se desarrollen en clase de Educación Física, respetando siempre los principios educativos citados anteriormente”.*

1.2.1.2.- Tipología de los Deportes que se enseñan al alumnado

1.2.1.2.1.- Deportes colectivos

Los cuatro deportes colectivos clásicos que se utilizan en la escuela y que socialmente son los más practicados son: fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol, y son los que la mayoría del profesorado plantea en sus clases.

El deporte estrella que se practica en los centros escolares de la comarca de Los Vélez es el fútbol o su adaptación de fútbol sala. Así, al plantearles al alumnado el ítem II.18: si en clase de Educación Física se practica *Fútbol, fútbol sala*, los chicos en un 79,1% sitúan sus respuestas en las opciones *“positivas”*, frente al 69,3% de las chicas en las mismas opciones, estas diferencias muestran que en algunos centros se realiza enseñanza modular por elección del alumnado. La opción *“nunca”* solo alcanza valores del 9,4% en los chicos y del 11,6% en las chicas.

En cuanto a la practica del voleibol en el ítem II.26. *Voleibol*, encontramos que los chicos eligen alguna de las opciones *“positivas”* en un 53,2% y las chicas lo hacen en un 67,4%. El voleibol como deporte de cancha dividida ocupa un lugar importante en las programaciones del profesorado de Educación Primaria, así se señala.

- “Para mí, el deporte que prefiero enseñar es el voleibol, ya que aporta muchos de los valores que quiero transmitir, como respeto, compañerismo, esfuerzo, entre otros.” (Maestro 4: 221 a 223) CLT

- *Me gusta enseñar voleibol y a mis alumnos le gusta el fútbol. (Maestra 5: 226 a 227) CLT*

- *... el voleibol es otro deporte que prefiero enseñar, porque también ayuda a trabajar muchos valores en equipo y de respeto al contrario. (Maestra 8: 247 a 249) CLT*

De la misma forma al plantearles el ítem II.14: *Baloncesto*, el alumnado responde que lo realizan en clase, manifestando el alumnado masculino que lo practican en un 76,1%, mientras el femenino lo señala en un 78,0%. Con respecto al ítem II.15: *Balonmano*, en los datos totales comprobamos, como ambos grupos de chicos y chicas eligen como opción mayoritaria “*nunca*”, los chicos eligen esta opción en un 43,8%, mientras que las chicas lo hacen en un 30,2%. No es un deporte muy propuesto por el profesorado de la comarca.

El profesorado de Educación Física y universitario al referirse a los deportes colectivos convencionales, estiman que son un buen medio para transmitir valores y actitudes, por la propia dinámica de conducirse la lógica interna de los deportes, ya que se mezclan estrategias de colaboración competición, asertividad, solidaridad, etc.

- *Otros deportes que prefieren son el fútbol, el baloncesto..., porque siempre han tenido una gran aceptación popular. (Maestra 8: 254 a 255) CLT*

- *... deportes colectivos,..., siempre que quitas competitividad los valores surgen, pero es que tenemos que educar en la competitividad,... (Profesora 5: 789 a 791) DCT.*

- *... en cuanto... a las actividades deportivas el último... es el fútbol-sala, ¿por qué? Porque nos sirve para darnos cuenta de todo el trabajo que estábamos haciendo,... nos sirve otra vez para volver a reestructurar todo lo que son los valores,... (Profesora 5: 836 a 843) DCT.*

- *Deportes comunes en 5º y 6º:... iniciación a los deportes de red (voleibol,...),... (Maestro 12: 188 a 189) DCO*

- *Deportes en 5º: iniciación al balonmano e iniciación al baloncesto. (Maestro 12: 192) DCO*

- *Deportes en 6º: iniciación al fútbol... (Maestro 12: 193) DCO*

- *En el tercer ciclo normalmente trabajo los... deportes colectivos (fútbol, voleibol, baloncesto,...),... (Maestra 1: 140 a 142) DCO*

- *Yo normalmente he trabajado fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol. (Maestro 9: 173 a 174) DCO*

La actuación del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos dice Álvarez Guerra (2006), “*debe ser fundamentalmente de ayuda, de facilitador del proceso para que los alumnos y*

alumnas a partir de referencias o experiencias concretas, logren sus propios criterios. Debe tratar de conseguir que cada miembro del grupo manifieste su criterio con libertad, respetando sus posiciones, creencias, pensamientos y sentimientos”. Nadie por tanto, se debe sentir juzgado, ni criticado; el empeño debe ir dirigido al análisis del problema planteado, y sus posibles soluciones que permita a cada uno ir esclareciendo sus criterios, el cual debe ser respetado por los demás.

1.2.1.2.2.- Deportes Individuales

En el ítem II.12: *Atletismo*, en los datos totales por género los chicos señalan que lo hacen “muchas veces” en un 32,3% y en un 25,6% las chicas. En la misma línea se aprecian los datos del ítem II.19. *Gimnasia artística o deportiva*, encontramos que los chicos se sitúan en un 53,2% en la suma de las opciones “positivas” y las chicas lo hacen en un 57,0% en las mismas opciones. Al plantearles el ítem II.20: *Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...*, el 28,1% de los chicos y el 37,2% de las chicas, eligen alguna de las opciones “positivas”, ocurriendo igual que en el ítem II.19, donde se aprecia una metodología del profesorado de enseñanza modular electiva.

Con respecto al ítem II.21: *Natación*, más del 75% de los encuestados/as no han realizado “nunca” natación en las clases de Primaria, y entre un 5-10% lo hizo “bastantes o muchas veces” Al sumar las opciones “negativas” (“nunca, casi nunca, y pocas veces”), obtenemos un valor del 87,5% en chicos y de un 83,8% en chicas, por lo que nos queda claro que la natación no es un contenido que se imparta en Educación Primaria, al menos en la comarca de Los Vélez y el grupo reducido de alumnos/as que eligen la opción “muchas veces” corresponde a un solo centro que tiene disponibilidad de piscina municipal.

El profesorado de Educación Física de la comarca, señala que en sus programaciones incluyen deportes individuales y se cita el atletismo, la gimnasia rítmica y deportiva, y en menor medida el ciclismo y la natación (al existir posibilidades de su práctica en uno de los centros estudiados).

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los deportes individuales (atletismo, ciclismo,...),... (Maestra 1: 140 a 141) DIN

- Los deportes que trabajo en 5º y 6º son: Individuales (Atletismo,...),... (Maestro 7: 161 a 162) DIN

- Suelo trabajar unos 8 deportes, dependiendo del colegio y de sus posibilidades..., atletismo,..., natación y ciclismo. (Maestra 8: 165 a 167)
DIN

Especial atención merece el análisis de los deportes individuales de pala y raqueta, que se practican en la comarca. Así, el alumnado manifiesta que en clase de Educación Física practican *Bádminton* (ítem II.13), aunque no sea una práctica generalizada en los centros, apreciándose en los datos totales que los chicos eligen la opción “*algunas veces*” en un 27,1% mientras que las chicas eligen la opción “*nunca o algunas veces*” en el mismo porcentaje 23,3%. Respecto al ítem II.22. *Padel*, encontramos que en las opciones “*negativas*”, los chicos a nivel global manifiestan no practicar padel en un 80,2%, por lo que sólo un 19,8% que eligen alguna de las opciones “*positivas*”, significando que un 9,4% lo hace “*muchas veces.*” Con respecto a las chicas el comportamiento de los datos es similar, así la suma de las opciones “*negativas*” alcanza un 81,4%. En cuanto a la práctica del *tenis* (ítem II.24), encontramos que los chicos eligen las opciones “*negativas*” en un 61,4% y las chicas lo hacen en un 68,6% y solamente un 9,4% de los chicos y un 12,8% de las chicas indican que realizan tenis en clase “*muchas veces*”.

Como ocurría en los ítems anteriores de padel y tenis, la opción más elegida por el alumnado de la muestra en el ítem II.25. *Tenis de mesa* es la opción “*nunca*”. Así, en el total apreciamos un 56,3% de los chicos y un 62,8% de las chicas eligen esta opción. En chicos la segunda opción es “*algunas veces*” con un 12,5%, mientras en chicas es la opción “*muchas veces*” con un 12,8%.

Este tipo de deportes tiene una clara aplicación en el tiempo libre del alumnado, toda vez que por su bajo número de participantes y terreno de juego pequeño ofrecen muchas posibilidades de funcionalidad, así lo entiende el profesorado que programa tenis, bádminton, padel, tenis de mesa, aunque por los datos del cuestionario del alumnado no son prácticas generalizadas, como es señalado a su vez por el profesorado de Educación Física de los centros escolares de la comarca.

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los... deportes de adversario (paddle)... (Maestra 1: 140 a 142)

- Suelo trabajar dos deportes... individuales por curso... he trabajado mucho el bádminton, las palas (en sustitución al tenis, por falta de material). (Maestra 10: 176 a 179)

- Trabajo el... bádminton. (Maestro 11: 183)

- Deportes comunes en 5º y 6º:... iniciación a los deportes de red (... bádmiton, tenis y tenis de mesa), habilidades circenses (gimnasia deportiva)... (Maestro 12: 188 a 191)

- Suelo dar tenis, padel,... (Maestra 2: 145 a 146)

1.2.1.2.3.- Deportes de adversario

Les planteamos al alumnado en el ítem II.11: Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física: *artes marciales (judo, karate, etc.)*, con respecto a los totales las chicas eligen con mayor porcentaje la opción “nunca” en un 95,3% más que los chicos que lo hacen en un 90,6%. No aparecen referencias del profesorado de Educación Física, ni universitario que señalen que realizan en clase este tipo de deportes.

1.2.1.2.4.- Deportes alternativos

En el ítem III.32: *Deportes no habituales (hóckey, béisbol, rugby...)* en la suma de las opciones “positivas”, se sitúan las respuestas del 58,3% de los chicos y en un 45,3% las de chicas. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,003.

El profesorado de Educación Física manifiesta que en sus clases plantean otros deportes menos convencionales, que pueden ser importantes para el alumnado, por su carácter alternativo o por su posible utilización en el tiempo libre.

- Suelo trabajar dos deportes colectivos... por curso. Uno que es de los más practicados, como el fútbol y otro menos conocido como el hóckey. (Maestra 10: 176 a 178) DCO

- Suelo trabajar unos 8 deportes, dependiendo del colegio y de sus posibilidades. Desde el baloncesto, balonmano, fútbol, voleibol,..., rugby, béisbol,... (Maestra 8: 165 a 167) DCO

- En el tercer ciclo normalmente trabajo los... deportes alternativos (ultimate, palas, unihockey y anillet). (Maestra 1: 140 a 143)

- En ambos cursos, unos seis, y los desarrollo en un programa bianual. Estos deportes serían básicamente: ..., deportes de palas, floorball y acrosport. (Maestro 6: 157 a 159)

- Los deportes alternativos como el ultimate (frisbee), las indiacas, el balonkorf... los trabajo todos los años, alternándolos. (Maestra 10: 179 a 181).

- Deportes comunes en 5º y 6º: iniciación a la orientación deportiva (Juegos de pistas, gymkanas...),... y deportes alternativos. (Maestro 12: 188 a 191)

- En los dos cursos aprendemos..., unihockey,... (Maestro 4: 151 a 152)

- Trabajo el..., unihockey,... (Maestro 11: 183)

1.2.1.2.5.- Deportes en el medio natural

No son estas actividades muy practicadas en la comarca de Los Vélez, a tenor de los resultados en aquellos ítems que tiene relación con las actividades físicas realizadas en el medio natural. Así, al plantearles si realizan *Senderismo, montañismo* (ítem II.23), encontramos que al sumar los valores de las opciones “negativas”, comprobamos que los chicos las eligen en un 79,2% y las chicas lo hacen en un 84,9%, por lo que la contundencia de los datos nos indican que estas actividades no se programan ni realizan en los centros de la comarca. Lo mismo ocurre cuando les planteamos el ítem II.17: *Esquí alpino, esquí de fondo*, dónde los datos muestran que un altísimo porcentaje del alumnado “nunca” practica esquí ni alpino, ni en la modalidad de fondo. Tanto en chicos como en chicas este porcentaje supera el 85%.

Porcentajes de práctica algo mas elevados los encontramos en el ítem II.16: *Ciclismo, bicicleta de montaña*, que aunque a nivel general la frecuencia de práctica es baja, ya que más de dos tercios de la muestra indican que “nunca” practican ciclismo o bicicleta de montaña en base a lo programado y realizado en las clases de Educación Física, si que aparece aunque en un porcentaje inferior al 20% los chicos y al 15% las chicas, indican practicar “muchas veces”, fruto de que un centro de la comarca si que se realizan estas actividades. Así, es señalado por el profesorado de Educación Física.

... el ciclismo ha sido uno que le has gustado mucho y el interés ha sido muy grande, además se ha observado un comportamiento muy positivo en las salidas en bicicleta. Por otra parte las salidas a la piscina cubierta para realizar natación también les ha gustado bastante. Pero tal vez sea en natación y en ciclismo donde se hayan notado menos diferencias.” (Maestra 8: 1254 a 1264) CMM

- Prefiero enseñar aquellos deportes que el alumnado no practica habitualmente, ...el ciclismo porque motivan al alumnado al no ser lo habitual, además les ayuda a conocer otro tipo de valores diferentes a los deportes colectivos como la superación o el reto personal y las posibilidades de ser

1.2.2.- Preferencias y motivaciones hacia los juegos y las modalidades deportivas

1.2.2.1.- Preferencias de práctica en los Juegos

Los *juegos Tradicionales y populares* (ítem III.35) les gustan practicarlos a los chicos en un 61,5% y a un 88,9% de las chicas. También sus profesores/as los programan.

- Aunque a mis alumnas, quizás, les gusten más los juegos y deportes populares y tradicionales. (Maestra 1: 206 a 207) JPT

- Prefiero enseñar los juegos y deportes tradicionales. (Maestro 3: 214) JPT

Hay coincidencia de género respecto a que les gustan mucho los *Juegos en la Naturaleza* (ítem III.34. *escalada, orientación...*), así lo manifiestan el 69,8% de los chicos y un 75,7% de las chicas. Estas coincidencias no ocurren al plantearles el ítem III.33: *Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)* ya que en las opciones “positivas” se sitúan las respuestas del 26,0% de los chicos y del 76,8% de las chicas. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000.

1.2.2.2.- Preferencia de práctica en los Deportes

➤ Deportes colectivos convencionales

En el ítem III.28, les planteamos al alumnado si les gusta practicar los *Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)*, más convencionales, encontramos valores muy altos, así en los chicos en la suma de las opciones “positivas” las eligen un 92,8% y en un 89,5% las chicas. Esta preferencia tan alta también es percibida por sus profesores de Educación Física.

- Ellos, debido a la importancia que se le da en el pueblo y a que es la única escuela que existe, prefieren el fútbol. (Maestro 7: 234 a 235) CLT

- Al alumnado masculino les suelen gustar más los deportes colectivos,... (Maestra 10: 262 a 263) DPT

- El alumnado masculino prefiere el fútbol, por supuesto. (Maestro 4: 218) DPT

- Y en cuando a deportes, prefiero enseñar voleibol, ellos prefieren fútbol. (Maestro 9: 258 a 259) INV

El profesorado de Educación Física y universitario, manifiesta que es importante adaptarnos a las peculiaridades del entorno físico y social dónde desarrollan la labor docente, a la hora de elegir los deportes colectivos que se practican en clase, así entienden que ir a veces en contra de los intereses del entorno social, puede producir desajustes en la motivación del alumnado. Este es un aspecto que el profesorado lo tiene muy en cuenta.

- Prefiero enseñar deportes colectivos por el tipo de valores que fomentan y creo que en general al alumnado le gustan este tipo de deportes. Incluso aquellos alumnos más tímidos parecen preferirlos, quizá porque pueden pasar más desapercibidos. (Maestra 1: 203 a 206) CLT

- Prefiero enseñar los deportes colectivos donde todos intervienen a la vez, es más entretenido y a ellos les gusta más.” (Maestra 2: 209 a 211) CLT

- Los chicos se decantan por el fútbol-sala. (Maestra 2: 209) CLT

➤ Deportes individuales

Se les plantea en el ítem III.29, si les gustan los *Deportes de raqueta* (bádminton, tenis, palas...), encontrando que a los chicos les gusta este tipo de deportes en un 77,1% y a las chicas en un 80,2% en los valores conjuntos de las opciones “positivas”

El profesorado expresa opiniones que resaltan las posibilidades que los deportes individuales tienen en la escuela, para incidir en la educación deportiva del alumnado y señalan la posibilidad de utilizar los mismos en el tiempo libre, por su funcionalidad.

- Prefiero enseñar aquellos deportes que el alumnado no practica habitualmente, ...el ciclismo porque motivan al alumnado al no ser lo habitual, además les ayuda a conocer otro tipo de valores diferentes a los deportes colectivos como la superación o el reto personal y las posibilidades de ser utilizados en el tiempo libre. (Maestra 8: 243 a 247) INV

- En cuanto a mi alumnado, con respecto a la experiencia que tengo he ido comprobando que el ciclismo ha sido algo que les ha motivado mucho y en cuya práctica se ha visto mucho interés, incluso ha despertado en ellos-as el interés por la práctica de actividad física, cosa que con otros deportes me ha costado más. (Maestra 8: 250 a 254) INV

- Me gustan tanto individuales (bádminton, atletismo) como colectivos (baloncesto). (Maestro 11: 266 a 267) INV

➤ Deportes de adversario

Las respuestas al ítem II.30: *Deportes de oposición* (judo, karate...), no deja lugar a dudas, ya que son las opciones “negativas” las mayoritarias, encontrando que sumadas a nivel global, encontramos que a los chicos no les gusta en un 64,6% y a las chicas en un 74,4%

➤ Formas de conducir las actividades deportivas

Por la forma de conducirse las actividades, comprobamos que al alumnado tanto femenino como masculino, les gusta más las actividades y

juegos dónde hay competición (ítem III.36) con unos valores del 83,3% los chicos y del 86,2% las chicas en las opciones “positivas”.

El profesorado del Grupo de Discusión se muestra partidario de incluir los deportes en su vertiente competitiva, siempre y cuando se den las consideraciones necesarias para que esta forma de conducir la actividad utilice de forma adecuada sus posibilidades para transmitir valores, tales como la superación, el conocimiento de posibilidades y limitaciones, la aceptación personal, ... También el profesorado de Educación Física considera que al alumnado les gusta la competición, y que bien organizada puede ayudar a transmitir valores de colaboración, esfuerzo, solidaridad, compañerismo...

- ... hemos ido desde una época que estábamos que el deporte era lo principal la competición y eso era normalísimo y nos hemos ido al deporte cooperativo... un buen banco de pruebas para preparar a la gente para la vida,... (Profesor 1: 851 a 855) DCT.

- Y estoy de acuerdo con ella en el sentido de que el deporte competitivo tiene mucho que dar. (Profesor 1: 880 a 881) DCT.

- ... cuando realmente surgen los problemas es cuando yo realmente puedo trabajarlos, lo cual yo creo que el deporte competitivo está muy bien, ahí yo lo que planteo siempre es como queremos ganar,... (Profesor 1: 1011 a 1015) DCT.

... y ellos, sobre todo los chicos, los juegos competitivos. (Maestra 2: 211 a 212) JMC

- A los niños les gusta más los juegos competitivos,... (Maestro 7: 237 a 238) JMC

Sin embargo, al plantearle al alumnado el ítem III.37: *Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...*, en el caso de los chicos, un porcentaje acumulado del 43,8% señalan que les gusta “nada o muy poco” estas actividades, frente al 32,5% de las chicas. Las chicas presentan una mayor satisfacción con las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos que se llevan a cabo en las clases de Educación Física que los chicos. Al profesorado de Educación Física le gustan estas actividades porque colaboran de manera activa a transmitir valores de creatividad, desarrollo sostenible, cooperación...

- En cuanto a juegos, prefiero enseñar los juegos, donde el alumnado fabrica su propio material y realizan ellos los juegos; estos nos gustan tanto al alumnado como a mí. (Maestra 1: 198 a 200) NUJ

- ...los juegos alternativos, los juegos con materiales reciclados, etc. (Maestro 7: 238 a 239) NUJ

- *Me gustan los nuevos juegos y a mis alumnos/as también. (Maestra 8: 242) NUJ*

- *También me gusta trabajar mucho los juegos de cooperación, a mis alumnas también les gustan,... (Maestra 1: 200 a 201) JCO*

Arnold (1991) indica que el deporte puede utilizarse con buenos y malos propósitos. Bien aplicado, puede enseñar resistencia y estimular un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo. De esta manera, el deporte como universal cultural del siglo XXI engloba un amplio repertorio de símbolos, valores, normas y comportamientos que lo identifican y diferencian con nitidez de otras prácticas sociales. Petrus (1999), indica que *“son las condiciones de su práctica las que confirman sus posibilidades educativas. El deporte puede favorecer la adquisición de competencias sociales si su diseño es el adecuado”*.

Entender esto significa ser consciente de su validez como herramienta pedagógica necesaria para participar y promover un modelo de relación educativa que favorezca la igualdad de oportunidades a través de la integración y, al mismo tiempo, el reconocimiento de las identidades minoritarias a través de la atención a su diversidad cultural.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca de Los Vélez, manifiesta que la tipología de los juegos que se utilizan en sus clases es muy variada, señalando que esta utilización la hacen desde una doble perspectiva, por un lado la utilización del juego como procedimiento metodológico y por otro la utilización del juego como un contenido a enseñar y aprender.
- El profesorado universitario al igual que el profesorado de Educación Física de los centros escolares, utiliza el juego como procedimiento metodológico y como contenido, para tratar de que el alumnado de magisterio interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.
- La corriente de juegos cooperativos es muy utilizada por el profesorado universitario y en menor medida por el profesorado de Educación Física de los centros escolares.
- Los juegos tradicionales, los juegos alternativos y los juegos cooperativos tienen tratamiento en los centros escolares, según manifiesta el alumnado y el profesorado de Educación Física.
- Al alumnado tanto femenino como masculino, le gusta las actividades y

juegos dónde hay competición. La competición como medio de educar en valores es resaltada por el profesorado universitario y por el profesorado de Educación Física.

- Los cuatro deportes colectivos clásicos que se utilizan en la escuela y que socialmente son los más practicados, son el fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol, y son los que la mayoría del profesorado plantea en sus clases.
- El deporte que más se practica en los centros escolares de la comarca de Los Vélez es el fútbol o su adaptación de fútbol sala, seguido del voleibol, el baloncesto y en menor medida el balonmano, así lo afirman el alumnado y el profesorado de Educación Física.
- El profesorado de Educación Física de la comarca, y el alumnado de sus centros señalan, que en sus clases se realizan deportes individuales y se cita el atletismo, la gimnasia rítmica y deportiva, y en menor medida el ciclismo y la natación.
- El profesorado de Educación Física manifiesta en sus entrevistas que programa tenis, bádminton, padel y tenis de mesa, aunque por los datos del cuestionario del alumnado no son prácticas generalizadas.
- Por los datos del cuestionario del alumnado y por las opiniones del profesorado de Educación Física y universitario se coincide en afirmar que los deportes de adversario (lucha, judo, kárate...) no se realizan en clase.
- El profesorado de Educación Física y universitario manifiesta que en sus clases plantean deportes menos convencionales, pero que pueden ser importantes para el alumnado, por su carácter alternativo o por su posible utilización en el tiempo libre.
- Las actividades físicas realizadas en el medio natural no son muy practicadas en la comarca de Los Vélez, a tenor de los resultados en aquellos ítems del cuestionario pasado al alumnado que tienen relación con estas actividades y por las opiniones expresadas por el profesorado.
- Al alumnado de la muestra les gusta realizar juegos tradicionales, populares y en el medio natural.
- En cuanto a la práctica deportiva a los chicos le gusta en primer lugar practicar fútbol (o fútbol sala) seguido del baloncesto, voleibol, y deportes de pala y raqueta y a las chicas les gusta en primer lugar el voleibol, los juegos relacionados con la expresión corporal, y los deportes de pala y raqueta.
- El profesorado de Educación Física y universitario consideran que al alumnado les gusta la competición, y que bien organizada puede ayudar a transmitir valores de colaboración, esfuerzo, solidaridad, compañerismo...
- Las chicas presentan una mayor satisfacción con las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos que se llevan a cabo en las clases de Educación Física que los chicos. Al profesorado de Educación Física les gusta estas actividades, porque colaboran de manera activa a transmitir valores de creatividad, desarrollo sostenible, cooperación...

1.3.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3.
Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.

El individuo, sea cual fuere su papel en la sociedad, necesita, durante sus años de crecimiento, desarrollar equilibradamente las diversas capacidades que le caracterizan: la intelectual, la física, la moral y la estética, todo lo cual deberá verse reflejado en su currículo y en su programa de actividades habituales.
DECLARACION DE LA UNESCO (2004).

Encontramos en la literatura especializada multitud de trabajos realizados sobre el tiempo libre de los niños/as en edad escolar, pero hemos de indicar que la gran mayoría de ellos se centran en el tiempo dedicado a la influencia que ejercen tanto la televisión como los videojuegos o internet. Es mucho más complicado encontrar investigaciones realmente concluyentes sobre el sentido social del juego fuera o dentro de la escuela, basándose en la influencia desde la pelota hasta los juegos tradicionales. Dentro del Grupo de investigación HUM-727 de la Universidad de Granada, se han llevado a cabo algunas investigaciones relacionadas con el mundo del juego y la Educación Física. Autores como Torres Campos (2008) o Collado (2005) han investigado la influencia del juego en el mundo del niño.

Existen autores como Acquesta y Papalia (2008), que señalan que los niños que jugaban más horas resultaban más permeables a la conversación y aceptación de pautas de respeto al otro; tenían menos llamadas de atención y tendían a colaborar con sus compañeros.

En este objetivo, nos planteamos comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y el profesorado de Educación física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.

Aportan información a este objetivo las respuestas emitidas por el alumnado a los ítems: ítem II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as;* ítem 40. *Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo;* ítem III.41. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas;* ítem III.42. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez;* ítem III.43: *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario;* ítem III.44. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as;* ítem III.45. *Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes;* ítem III.46. *Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis;* ítem III.47. *Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as;* ítem IV.60. *¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores?;* ítem IV.61. *Preferencias de los chicos y chicas de 5º y 6º curso: ¿Qué TRES valores te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes?;* ítem IV.62. *Valores que los alumnos/as de 5º y 6º curso han adquirido en Educación Física;* ítem IV.63. *Valores que los alumnos/as de 5º y 6º curso piensan que ponen en práctica en las clases de Educación Física;* ítem IV.64. *Comportamientos más importantes al practicar juegos y deportes.*

También aportan informaciones para comprobar el grado de consecución de este objetivo algunas opiniones expresadas en el grupo de discusión con profesorado universitario y las reflexiones aportadas por el profesorado entrevistado de Educación Física.

1.3.1.- Concepciones del alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores

A lo largo de los últimos años encontramos una confrontación entre estudios que señalan que el deporte es un adecuado medio para transmitir valores positivos, entendiendo el deporte como una escuela natural de *fair play*: un ideal de conducta ética que se adquiere mediante la confrontación deportiva y que se transfiere a otros ámbitos de la vida. Esta creencia, por tanto, conlleva una doble afirmación. Primero, que la simple práctica del deporte desarrolla el *fair play* y, segundo, que esta nobleza desarrollada gracias al deporte se

transfiere, posteriormente y de manera natural, a otros contextos no deportivos (Cecchini, González, Montero, 2007).

Sin embargo, más tarde, Cecchini y cols. (2009), en una investigación señalan gran cantidad de estudios que se han encargado de demostrar que el deporte por sí mismo no transmite valores positivos. Es más, algunos estudios señalan que los alumnos que realizan deportes son más agresivos y violentos que aquellos que no han realizado práctica deportiva. Por ejemplo, aparece un estudio de Bredemeier y Shield (1984) en el que jugadores universitarios de baloncesto razonan en un nivel menos maduro que sus homólogos universitarios no deportistas. Debido a esto, la gran mayoría de autores llegan a la conclusión de que la simple práctica deportiva no solo no garantiza la transmisión de valores positivos, sino que si ésta no se realiza en determinadas condiciones, el deporte puede suponer el desarrollo de “valores” no deseables, como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc.

De esta manera, a través de este objetivo vamos a acercarnos en nuestra investigación al pensamiento tanto de los alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria, como de profesorado universitario y de profesores/as de Educación Física. Podemos señalar que el alumnado piensa que los juegos y las actividades deportivas son elementos mediadores en la transmisión de valores. Así hemos comprobado en el ítem II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as* que los alumnos/as responden de manera totalmente positiva, más de un 81% los chicos y un 91 % las chicas eligen las opciones 5 y 6, es decir, “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, ante la cuestión de si las clases de Educación Física le sirven para relacionarse, colaborar y participar con los demás. En el ítem III.40. *Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo*, los chicos y chicas muestran de nuevo respuestas positivas acerca de sus preferencias de realizar actividades deportivas de carácter competitivo. Con respecto al ítem III.41. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas*, los chicos responden un 87,5% que se encuentran en las opciones “positivas”, con esta afirmación mientras que las chicas responden de esta manera un 91,9% en las mismas opciones.

Opiniones al respecto muestra el profesorado entrevistado, cuando aseguran que gracias a la adaptación de las reglas buscan la participación e integración de todo el alumnado.

- La mayoría de reglas planteadas buscan la participación e integración de todo el alumnado, cosa que no resulta siempre fácil debido al carácter competitivo de muchos de los alumnos. (Maestra 7: 713 a 715) REG

Al igual que el alumnado, el profesorado afirma que a través de las reglas de los juegos y deportes, así como la enseñanza y aplicación de estas en el aprendizaje deportivo, los alumnos y alumnas aprenden valores y normas y a respetarlas. El profesorado de Educación Física insiste que tras un proceso en el que se incluye el que los alumnos/as acepten y entiendan las reglas, estos aprenden valores. Señalar que los profesores y profesoras de Educación Física, indican que la aceptación de las reglas no siempre resulta sencilla por parte del alumnado y tienen que repetirlas y llamarles la atención para recordárselo.

- Aunque no todas las reglas son aceptadas por igual, los alumnos acaban aceptando todas las reglas que se plantean para los diferentes juegos y deportes. (Maestro 7: 710 a 712) REG

- Normalmente si aceptan las reglas, pero de vez en cuando hay que darles un toque de atención y recordarles algunas. (Maestro 9: 720 a 721) REG

- Las reglas no siempre es fácil que sean asumidas, sobre todo cuando éstas vienen dadas por el propio reglamento de juego. La competición y los lances de juego, como todos sabemos, a veces llevan a que estas normas no sean del todo respetadas, y ahí es cuando vienen los conflictos. (Maestro 12: 730 a 734)

- A veces tengo que parar las clases y recordárselas. (Maestra 2: 694) REG

Cuando tratamos de profundizar sobre si las actividades y juegos deportivos sirven para transmitir valores, podemos comprobar que existen profesores que piensan que los juegos deportivos ya llevan implícitos los valores.

- ... los valores van intrínsecos en los juegos deportivos. (Maestra 2: 1295 a 1296) TVD

Sin embargo, la mayoría de los profesores/as y los autores actuales señalan que los valores no vienen implícitos en las actividades deportivas y menos en las que tienen una gran influencia de los medios de comunicación.

- Las actividades deportivas colectivas proporcionan un marco idóneo para la transmisión de valores, pero a la vez pueden generar conflictos y peleas o discusiones. (Maestra 1: 1290 a 1292) TVD

De esta manera, lo que si resulta claro es que las actividades deportivas pueden ser un gran medio para la transmisión de valores y ser utilizadas como recurso para conseguir grandes logros colectivos con respecto al tratamiento

de valores y normas que resultan difícil de conseguir en el alumnado, siempre que el enfoque que se le da a estas actividades esté encaminado hacia la consecución de estos valores.

- ... hay valores inherentes al deporte, que no pueden ser vividos de otra manera. Lo importante es la intención educativa al desarrollar ese deporte y fomentar los valores positivos que queremos conseguir. (Maestro 6: 1311 a 1313) TVD

Con respecto a estas cuestiones los alumnos se encuentran totalmente de acuerdo con las opiniones que vierten los profesores, así en el ítem III.42, *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez*, el alumnado muestra un porcentaje muy alto de respuestas “positivas”, siendo un 47,9% de los chicos los que se encuentran “totalmente de acuerdo” con la afirmación de que con las actividades competitivas aprenden aspectos como respetar al árbitro o juez y en el caso de las chicas, un 55,8% las que se muestran igualmente “totalmente de acuerdo”.

Si seguimos profundizando en el tema de la transmisión de valores por parte de las actividades deportivas y competitivas vemos que en el ítem III.43. *Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario*, los chicos expresan una valoración del 77,1% a las respuestas del 4 al 6 (opciones “positivas”), mientras que las chicas responden con un 84,9% a la afirmación *con las actividades competitivas aprendes a respetar al adversario* o con un 92,7% los chicos y 93,1% las chicas se muestran totalmente de acuerdo en que *aprenden a valorar al compañero/a* tal y como aparece en el ítem III.44.

En el Grupo de Discusión llevado a cabo con profesorado universitario comprobamos que coinciden con las opiniones de alumnado y profesorado de Educación Física cuando señalan que utilizan el trabajo cooperativo y estrategias para reconducir las clases de manera que los alumnos/as adquieran aquellos valores que el profesorado considera más importantes.

- ... utilizo dos vertientes, una para las estrategias más de tipo individual potenciar valores de tipo individual y otras para los valores de tipo social,...
... También trabajo de forma específica la cooperación... trabajo cooperativo, toda la asignatura es un trabajo cooperativo de todos y además es una participación activa, es totalmente experiencial,... (Profesor 3: 384 a 393) TCO.

- ... reconducir la clase para mostrar al resto de los estudiantes de que había otras cosas más importantes, como por ejemplo el respeto, la adaptación a esa situación, de que ese estudiante aunque no tenga ni idea de lo que se está impartiendo puede aportar algo más. Y pienso que ahí se

está poniendo de manifiesto una transmisión de valores. (Profesor 4: 919 a 923) RCL.

También señalar que al igual que sucede con el profesorado de Educación Física, el profesorado universitario usa el juego y las actividades deportivas como recurso para buscar por parte del alumnado de magisterio que interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.

- ... como procedimiento fundamentalmente utilizo mucho todos los tipos de juegos perceptivos, coordinativos y psicomotrices;... (Profesor 7: 665 a 667) JDP.

Entre los juegos que utiliza el profesorado universitario, al igual que el profesorado de Educación Física podemos señalar: juego cooperativo, new games, juegos colectivos de cooperación-competición, juegos de rol, juegos populares y tradicionales, y deporte con diferentes inclinaciones, tanto individual como colectivo y competitivo como colaborativo.

- Prefiero enseñar deportes colectivos por el tipo de valores que fomentan y creo que en general al alumnado le gustan este tipo de deportes. Incluso aquellos alumnos más tímidos parecen preferirlos, quizá porque pueden pasar más desapercibidos. (Maestra 1: 203 a 206) CLT

- Me gustan tanto individuales (bádminton, atletismo) como colectivos (baloncesto). (Maestro 11: 266 a 267) INV

- Me gustan los nuevos juegos y a mis alumnos/as también. (Maestra 8: 242) NUJ

- Prefiero los juegos alternativos, juegos utilizando la magia,... (Maestro 9: 257 a 258) NUJ

- Llevo dos años dando juegos populares y tradicionales y creo que también es una forma de educar en valores, por los cambios que se están produciendo, los juegos que hemos dejado de utilizar y han formado parte de nuestra cultura y por lo que seguimos utilizando, porque realmente implican una formación;... (Profesora 2: 750 a 754) JPT.

- Respecto a los juegos, los juegos que yo pienso que se puede dar una mayor amplitud de valores son los juegos de cooperación-oposición, aunque son igualmente buenos los juegos de cooperación, aunque desde mi punto de vista se trabajan menos valores. En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad, cooperación, respecto a los compañeros y adversarios, compañerismo. Pienso que esos son los que más amplitud de valores trabajan. (Profesor 8: 955 a 962) JUC.

En el ítem III.45. *Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes*, observamos valores similares tanto en chicos como en chicas, pues ambos grupos coinciden en torno a un 80% y 90% respectivamente al elegir la opción “*totalmente de acuerdo*”, con respecto a que cuando practican juegos y deportes se divierten en las clases de Educación

Física. En el ítem III.46. profundizamos en la opinión de los alumnos preguntándoles *si se divierten en las clases de Educación Física, sea cual sea el contenido, tema o deporte que se imparta*. Con respecto a este ítem, un 41,7% responde “*totalmente de acuerdo*” por parte de los chicos y un 33,7% por parte de las chicas. En total apreciamos que las respuestas positivas por parte de los chicos suman un total del 85,4% y un 93% por parte de las chicas.

Como podemos comprobar, el alumnado en general, muestra que disfrutan y se divierten en clase, así es señalado por parte del profesorado de Educación Física, que señala que el clima de aula que se encuentra en sus clases es bueno y que la asignatura ayuda mucho a este respecto.

- *La asignatura ayuda mucho al alumnado a implicarse en su tarea y limita muchos comportamientos inapropiados que se dan en otras clases. (Maestro 6: 571 a 573) NCC*

- *En general el ambiente es bueno,... (Maestra 10: 596) CCP*

- *Pienso que siempre ha habido buen clima. (Maestro 11: 601) CCP*

Cervelló y cols. (2003), destacan la importancia que tiene la forma en la que los docentes diseñan sus clases y como ayuda el clima social de la misma a conseguir un entorno ideal para la mejora de los aprendizajes, y el incremento de compromiso y responsabilidad por parte de todos los implicados en los procesos.

Los alumnos/as en el ítem III.47. señalan en su mayoría que *la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima y buena convivencia con los compañeros/as*; podemos ver que un 52,1% de los chicos está “*totalmente de acuerdo*” con esta afirmación y un 59,3% de las chicas. Sólo un 11,4% de los chicos y un 9,3% de las chicas muestran respuestas negativas con respecto a esta afirmación.

El profesorado de Educación Física expone que el nivel de conflictividad en las clases de esta asignatura no es muy alto, aunque siempre existe algún alumno/a que puede interferir en el desarrollo normal de las clases. En estos casos los profesores indican que utilizan diferentes estrategias para poder resolver estos conflictos, entre las que señalan establecer diálogos y reflexiones con los implicados.

- *No son nada conflictivos, suelen solucionar rápidamente cualquier tipo de discordia. (Maestro 4: 562 a 563) NCC*

- *No tengo niños conflictivos. (Maestra 5: 565 a 566) NCC*

- ... intentando mediar en todo momento en cualquier conflicto que pueda surgir, incitando a la reflexión entre el alumnado. (Maestra 8: 581 a 582) NCC

1.3.2.- Valores y actitudes que el alumnado de Educación Primaria considera que tiene adquiridos a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

Gracias al cuestionario nos acercamos a la percepción que tiene el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria sobre los valores que han adquirido a través de la práctica de juegos y actividades deportivas. Analizando los resultados destacamos que los cuatro valores más elegidos por parte de los alumnos son respeto, compañerismo, deportividad y salud; mientras que por parte de las alumnas entre los valores que han adquirido señalan: respeto, compañerismo, esfuerzo y deportividad.

Cruzando los datos de los cuestionarios pasados a los alumnos/as con los datos de las entrevistas realizadas al profesorado, podemos comprobar cómo existe una relación directa entre los valores que señalan los alumnos/as que tienen adquiridos y los valores que los profesores/as de Educación Física más desarrollan en sus clases. Así, vemos que los valores ordenados, por orden de preferencias, en base a los que el profesorado de Educación Física más desarrolla en clase son: respeto, cooperación/colaboración, compañerismo, solidaridad, deportividad, salud y responsabilidad. De esta manera podemos pensar que gracias a que el profesorado trabaja estos valores en clase los alumnos/as señalan que van adquiriéndolos, ya que coinciden en su gran mayoría los resultados.

Continuando con nuestra investigación, nos acercamos a la opinión que tiene el profesorado universitario sobre cada uno de estos valores que hemos señalado tanto en los alumnos/as de Educación Primaria, como en el profesorado de Educación Física. Llama poderosamente la atención como el profesorado universitario señala que en las aulas universitarias existe un déficit importante de respeto.

- ... hay un déficit a nivel actitudinal donde los estudiantes actualmente, ha llegado el momento en el que no hay un respeto... (Profesor 4: 1120 a 1122) RES.

- ... una falta de valores, que principalmente pienso que son el respeto, el esfuerzo y la responsabilidad,... (Profesor 8: 1212 a 1214) RES.

- ... No respetan a nadie, no son responsables y el esfuerzo de los alumnos es cada vez menor,... (Profesor 8: 1214 a 1215) RES.

Entre los valores que el profesorado universitario más señala en sus clases podemos encontrar la igualdad y la justicia o la cooperación y colaboración, tal y como extraemos de sus reflexiones.

- ... que haya una igualdad puesto que se pretende que el alumno se vea como un cooperador... (Profesor 4: 904 a 905) IGU.

- ... procuro para que haya mayor igualdad entre niños y niñas, procuro hacer actividades menos convencionales, menos marcadas por un género u otro. (Profesor 8: 1499 a 1501) IGU.

- ... se nos educa en esa competitividad cuando lo justo debería ser la cooperación,... (Profesor 1: 495 a 496) COO.

- En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad, cooperación,... (Profesor 8: 959 a 960) COO.

- ... El juego cooperativo, me viene muy bien para cooperar para gente que no ha cooperado en su vida,... (Profesor 1: 1011 a 1012) COO.

Con respecto a la escala de valores que el profesorado universitario cree fundamental en el alumnado de magisterio, los valores elegidos son: respeto, cooperación, responsabilidad, libertad, autoestima, salud, igualdad, juego limpio, solidaridad y esfuerzo.

Los profesores de Educación Física señalan que el alumnado normalmente se encuentra motivado con su asignatura y hacia la práctica de actividad física, de manera que disfrutan con las clases y participan activamente.

- Están muy motivados y participan en las actividades. (Maestra 1: 550) MDC

- Tienen muy buena motivación hacía toda actividad física. (Maestro 4: 561 a 562) MDC

- Les gusta la asignatura y la disfrutan. (Maestra 5: 565) MDC

En relación a los valores que el profesorado de Educación Física señala que desarrolla en sus clases podemos encontrar tanto valores individuales, como valores sociales, entre los que destacamos: respeto, esfuerzo, colaboración, salud, cooperación, deportividad, etc.

- Yo creo que, directa o indirectamente, se desarrollan todos estos valores: respeto, esfuerzo, colaboración, salud,... (Maestra 1: 984 a 986) VIN

- *Procuro trabajarlos todos, pero normalmente hay algunos valores en los que se hace más hincapié por la dinámica de la clase o por los contenidos tratados. (Maestra 2: 988 a 990) VIN*

El establecimiento de normas en el aula y su asimilación va a ser un elemento muy importante a la hora de reducir la conflictividad en el aula y asumir valores y normas por parte del alumnado. Rodríguez García (2011) en un estudio llevado a cabo con alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, señala la importancia que tiene el asumir y respetar las normas para mejorar la convivencia escolar. En su investigación tiene relación directa en que los alumnos/as conozcan las normas del aula y las entiendan, con que exista un bajo nivel de conflictividad.

Triangulando la información del profesorado universitario y del alumnado de Primaria con las opiniones vertidas por el profesorado de Educación Física, comprobamos que los valores que pretende transmitir en sus clases son similares a los ya tratados. Entre los valores que señala el profesorado de Educación Física encontramos: respeto, cooperación/colaboración, compañerismo, solidaridad, deportividad, salud, responsabilidad, justicia, autoestima, tolerancia, esfuerzo y superación.

- *En todo momento hago especial hincapié en el respeto tanto a profesores como a compañeros-as. (Maestra 8: 1084 a 1085) RES*

- *trabajando en grupo podemos conseguir metas insospechadas. (Maestro 6: 511) COO*

- *Hábitos de convivencia: de escuchar a los compañeros, respetar sus opiniones, de pedir la palabra, de puntualidad para llegar a clase, etc. (Maestra 1: 495 a 496) COM*

- *Dentro de un equipo hay que aceptar al compañero-a, ser solidario con él o ella, por ello el trabajo en equipo permite desarrollar este valor. (Maestra 8: 1185 a 1187) SCO*

Como aspectos principales analizados en este objetivo, nos encontramos de acuerdo con conclusiones vertidas por Pérez, Cánovas y Gervilla (1999) en su investigación:

- Los escolares están siendo socializados en un medio que ofrece perspectivas de seguridad y pone el énfasis en la calidad de vida.
- Los alumnos/as muestran “conocimiento” y “apreciación” de los valores ecológicos, prosociales, etc., pero cuando se trata de poner en práctica los mismos y ser competentes en esos valores, los porcentajes bajan considerablemente. Parecen conocer los valores en que se les está

educando, pero muestran una actitud y acción menos favorable cuando se trata de llevar a cabo las conductas en lo cotidiano.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El profesorado de Educación Física modifica reglas y normas de las actividades deportivas buscando la participación e implicación de todo el alumnado.
- El alumnado piensa que las actividades deportivas planteadas en Educación Física les ayuda a relacionarse con sus compañeros, les ayuda a cumplir las normas y las reglas y que la competición les gusta y les motiva dentro de las actividades que realizan.
- El alumnado de manera mayoritaria señala que con las actividades competitivas aprende a respetar la figura del árbitro o juez, también a respetar al adversario y a valorar a los compañeros/as.
- Tanto el profesorado de Educación Física como el profesorado universitario indica que utilizan el juego y las actividades deportivas como recurso para buscar por parte del alumnado que interiorice valores y normas.
- Los alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria señalan que los valores que han adquirido a través de la práctica de juegos y actividades deportivas son: respeto, compañerismo, deportividad y salud; mientras que las alumnas señalan los valores: respeto, compañerismo, esfuerzo y deportividad.
- Los valores que los profesores de Educación Física más trabajan en sus clases son: respeto, cooperación/colaboración, compañerismo, solidaridad, deportividad, salud y responsabilidad, lo que significa que coinciden con los valores que los alumnos/as señalan tener adquiridos gracias a la práctica de juegos y actividades deportivas.
- Sin embargo, el profesorado universitario señala que en sus clases encuentra un gran déficit de respeto por parte de los alumnos/as de magisterio.
- Los profesores de Educación Física señalan que el clima en las clases de Educación Física en general es bueno y los alumnos/as se encuentran motivados hacia la práctica de actividades físicas y deportivas.
- Entre los valores que el profesorado universitario más señala en sus clases podemos encontrar la igualdad y la justicia o la cooperación y la colaboración.
- El alumnado indica que les gustan y les divierten las clases de Educación Física, aunque baja el tanto por ciento de respuestas positivas cuando les preguntamos si les gustan las clases sea cual sea el contenido a trabajar dentro de ellas.

1.4.- INTEGRACION METODOLOGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4. Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

“El tratamiento escolar del ámbito socioafectivo no representa el capricho pedagógico de una moda pasajera, sino la obligación de responder a una necesidad básica: la educación de la totalidad de la persona.”
J. SÁNCHEZ (2002).

Los estilos de vida han sido considerados como factores determinantes y condicionantes del estado de salud de un individuo. La promoción de la salud, se refiere principalmente al desarrollo de los patrones de vida sanos, y la idoneidad de los centros educativos en su promoción, así como el impacto que pueden suponer los programas de Educación Física, sobre la promoción de actividad física y la salud es una cuestión ampliamente reconocida desde hace tiempo (Johnson y Deshpande, 2000).

En este sentido, el ámbito escolar posee un gran potencial al respecto y, por tanto, una enorme responsabilidad. Y, en especial, la Educación Física, la cual nunca ha sido tan necesaria como en la actualidad (Hernando, 2006).

Así, dentro de las conductas saludables podemos resaltar una alimentación correcta, pautas de descanso regulares y adecuadas, que son necesarias para rendir en el trabajo escolar, junto a los ya conocidos hábitos de práctica de actividad física y deportiva además de la supresión del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, estos fueron identificados por Shephard (1997) *“como comportamientos que facilitan la salud”*.

Para el desarrollo de nuestra investigación es necesario conocer cuáles son los hábitos de salud y ocupación del tiempo libre, adquiridos por nuestro alumnado a través de la realización de juegos y actividades deportivas, y cómo son influidos por el entorno para la adquisición de dichos hábitos.

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo los ítems del cuestionario siguientes: II.4. *En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física;* III.40.

Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo; III.41. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas; III.42. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez; III.43. Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario; III.55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio; IV.56. ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?; IV.57. ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos?; IV.58. ¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte? IV.63. Marca tres valores, en la siguiente tabla, con una "X" aquellos que consideres que pones en práctica.

De la misma manera aportan información las respuestas a las preguntas formuladas en las encuestas al profesorado experto: ¿cuáles pensáis que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir estos futuros maestros/as y profesores/as, y por tanto transmitir a sus alumnos/as? y las respuestas a las preguntas planteadas en el Grupo de Discusión con profesorado de Educación Física: *¿Qué hábitos saludables creéis que tienen adquiridos vuestros alumnos/as? ¿Ocupan si tiempo libre con actividades deportivas? ¿Influye la familia en la participación del alumnado en actividades deportivas extraescolares?*

1.4.1.- Hábitos de salud adquiridos por el alumnado

Estamos hablando de estilo de vida saludable, pero ¿qué es un estilo de vida saludable? Para Sánchez (1996), un estilo de vida saludable sería aquel que provoca en el individuo un óptimo nivel de estrés, una sensación de bienestar, capacidad de disfrute de la vida y tolerancia a los retos del entorno. A tal efecto, serán necesarios unos comportamientos que faciliten la salud.

Del análisis de los cuestionarios pasados al alumnado en el ítem IV.63. les planteábamos que *eligiesen tres valores, de la tabla que se les proponía y que considerasen que ponen en práctica*, señalan la salud como valor global en un 22,9% los chicos y en un 24,4% las chicas.

De la misma manera y atendiendo a la concepción de la salud como un constructo complejo y holístico, también el alumnado elige valores que consideramos forman parte del componente social de la salud, así el valor *compañerismo* es elegido por 38,5% de los chicos y por el 36% de las chicas. De igual manera señalan la *colaboración/cooperación* en un 17,7% los chicos y

en un 19,8% las chicas. Atendiendo al componente psicológico de la salud encontramos que el valor *autoestima* es elegido por el 13,5% de los chicos y el 4% de las chicas.

En este mismo sentido encontramos las afirmaciones realizadas por el profesorado de Educación Física a través de las entrevistas, entre las que podemos destacar las referidas a aquellos hábitos que intentan que adquieran los alumnos/as con la práctica de juegos y actividades deportivas:

- *Los principales hábitos..., el de higiene y el de una buena alimentación para la mejora de la salud y de la calidad de vida. El hábito postural también lo hago hincapié a la hora de realización de ciertos ejercicios. (Maestra 8: 519 a 522) HAP*

- *... intento que adquieran el hábito de realizar un calentamiento antes de hacer actividad física y que vuelvan a la calma, se relajen después de realizarla. (Maestra 1: 493 a 495) HCR*

- *La Educación Física como actividad saludable. Como descanso de las otras materias educativas... (Maestro 3: 500 a 501) HDE*

- *...utilizar ropa y calzado apropiado a la hora de realizar actividades físico-deportivas... (Maestra 10: 530 a 531) URC*

En este mismo sentido se postulan las afirmaciones realizadas por el profesorado universitario:

- *... llevo dos años trabajándolo en teoría y práctica del acondicionamiento físico, la excusa de todo esto es la salud, a través de la salud ver cómo influye el modelo social actual en la salud y después el tema de los valores,... (Profesor 1: 486 a 489) SAL.*

- *... los new games... para la educación para la salud... (Profesor 7: 676 a 677) SAL.*

- *... he tenido buenos docentes... que... me impartieron muchas actitudes, y actitudes hacia el deporte, hacia otro tipo de vida más sociable,..., más saludable. (Profesora 2: 1052 a 1055) SAL.*

1.4.2.- Ocupación del tiempo libre a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

El tiempo libre se puede considerar como “*el tiempo ajeno al trabajo, a las obligaciones y a las necesidades fisiológicas*” (Gil, 2003). La ocupación del tiempo libre a través de actividades físicas recreativas ayuda a formarnos como personas, además de tener un carácter preventivo a algunos de los males que aquejan a la sociedad: depresión, soledad, aislamiento, alcoholismo, drogadicción. Esto hace que el tiempo libre sea una reivindicación de todas las clases sociales y grupos de edades (Dumazedier, 1975).

Trilla (1998) considera que los niños y niñas, a lo largo del día, de la semana y del año disponen de una cantidad bastante significativa de tiempo libre. La nueva jornada escolar, con su amplia oferta de actividades extraescolares tanto físico-deportivas como culturales y/o artísticas, podría convertirlo en tiempo libre institucionalizado por la creciente necesidad de conciliación de horarios laborales y familiares.

En relación a la ocupación del tiempo de ocio, el alumnado encuestado asegura que en su tiempo libre, practica juegos y deportes que ha aprendido en las clases de Educación Física (ítem II.4), con respuestas de carácter positivo en un 44,8% de los casos, los porcentajes acumulados de respuestas negativas en ambos géneros, alcanzan valores próximos al 30%. Del mismo modo, el alumnado de género masculino manifiesta que pertenece o ha pertenecido a un club/equipo (ítem IV.56) en un 74%, y las chicas lo hacen o lo han hecho en un 54,7% de los casos, lo que reafirma nuestras conclusiones. Por último, el 31,9% de los chicos que han respondido al cuestionario, que entrena al menos “4 horas” a la semana en equipos deportivos (IV.57) y participan en competiciones (III.41). Por su parte, las chicas, aseguran que dedican “1 hora” a la participación en competiciones o entrenamientos deportivos, alcanzando el 33,3 % de las respuestas.

Por su parte, el profesorado de Educación Física realiza las siguientes afirmaciones en cuanto al trabajo desarrollado por el mismo, para que sus alumnos/as practiquen actividades deportivas en su tiempo libre:

- ...trato de enseñarles a ocupar el tiempo libre con actividades y juegos,...
(Maestro 4: 505) OTL

- ...intento inculcar que una manera constructiva de ocupar el ocio es la práctica de actividad física... (Maestra 8: 519 a 520) OTL

Lo que nos indica que el profesorado considera que es una labor importante inculcar al alumnado la necesidad de realizar actividades deportivas en su tiempo libre, como un factor determinante para la adquisición de hábitos saludables. Y que por su parte, el alumnado recibe estas enseñanzas y las pone en práctica en casi un 50% de los casos encuestados.

1.4.3.- Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores

En el estudio que realiza Mollá (2007) sobre la influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de la población escolar, resalta la importancia del papel y apoyo de los padres en el inicio y mantenimiento de la práctica. Los padres encuentran en el deporte una

alternativa al sedentarismo y a la posible adicción de sus hijos a las tecnologías. Sin embargo, cuando ellos inician la etapa de la ESO, se produce un aumento de preocupación por los estudios que es causa primordial de abandono de las actividades físico-deportivas extraescolares.

El alumnado encuestado asegura en más de un 70% *que les gustan que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo* (ítem III.40), lo que nos indica que el carácter competitivo de las actividades es transmitido por el ambiente a nuestro alumnado y este lo solicita en las actividades realizadas en nuestras clases. De la misma forma, el 45,3% de las chicas y el 41,7% de los chicos, indican que *su relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tiene con el resto de profesores/as del Colegio* (ítem III.55), de lo que podemos extraer que el profesorado de Educación Física puede ejercer gran influencia sobre su alumnado en la promoción de hábitos saludables.

Queremos destacar en este apartado la cuestión planteada en el ítem IV.58. *¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte?*, en la que las respuestas *“mis padres”* y *“mis amigos/as”* son elegidas por el 26,4% y un 19,4% respectivamente por parte del alumnado de género masculino, en el caso de las chicas, el mayor porcentaje corresponde a la respuesta *“mis padres”* con un 33,3%, también encontramos una influencia del círculo de amigos/as para inscribirse en un deporte en un 28,2% de los casos.

En las entrevistas a los profesores/as se destaca que la participación de las familias en la promoción de dichos hábitos es imprescindible, en este sentido destacamos la siguiente afirmación:

- “Hacer un frente común con las familias para la transmisión de valores, donde estos se reforzarían más que si solo los transmitiera yo, y no solo eso, incluir en esta labor a todo el equipo docente.” (Maestro 12: 1689 a 1691)

Por su parte el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, se asegura que existe una gran influencia en la transmisión de valores por parte del entorno, entre otras afirmaciones queremos destacar:

- ... se le olvida a la sociedad de que parece que el maestro es la piedra angular de todo el proceso, cuando en realidad la piedra angular es la familia y el resto de los agentes son colaboradores,... (Profesor 7: 988 a 990) FAM.

- ... y en esas edades que estamos tratando 10-12 años también la incidencia de los iguales. (Profesor 7: 986 a 987) IGU.

- ... la fuerza que tienen los medios de comunicación es difícil contrastarla desde el maestro de educación física con dos horas a la semana, haría falta un trabajo mucho más global más interdisciplinar, mucho más a nivel de todo el centro, que se creyera totalmente en eso, con la ayuda de la familia. Difícilmente sin esa ayuda el maestro puede hacer algo. (Profesor 7: 1000 a 1005) ESC.

- ... también hay que decir que hay otros agentes mucho más potentes en este momento como son los medios de comunicación a través de las nuevas tecnologías,... (Profesor 7: 984 a 986) MCM.

- ... también los estamentos no gubernamentales como las ONGs., las iglesias y otros. (Profesor 3: 1069 a 1070) OTR.

- Hay otros agentes de socialización, tales como las asociaciones juveniles, clubes juveniles, equipos... (Profesor 7: 1071 a 1072) OTR.

Resumiendo podemos decir que:

- El alumnado manifiesta que pone en práctica valores relacionados con la concepción holística de la salud, tales como salud biológica, autoestima, compañerismo, colaboración y cooperación.
- El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario trabaja en sus clases la transmisión de hábitos saludables a través del juego y las actividades deportivas.
- El alumnado realiza juegos y actividades deportivas en su tiempo de ocio, y muchas de ellas las han aprendido dentro de las clases de Educación Física.
- Uno de los objetivos que se plantea el profesorado de Educación Física es transmitir a sus alumnos/as que es importante realizar actividades deportivas en el tiempo de ocio como un hábito orientado a la salud.
- El alumnado afirma que realiza actividades deportivas en su tiempo libre gracias a la influencia que sobre ellos ejerce su entorno cercano (la familia y las amistades).
- El alumnado manifiesta que en las actividades físico-deportivas que practica en su tiempo libre pone en práctica los valores que ha aprendido en las clases de Educación Física.
- El profesorado de Educación Física y universitario destaca la importancia que tiene la familia en la transmisión de hábitos de vida saludables.
- El alumnado de género masculino manifiesta que pertenece o ha pertenecido a un club/equipo de manera mayoritaria, que entrena entre 2-3 horas a la semana en equipos deportivos y participan en competiciones.
- Las chicas participan en menor medida en clubes/equipos deportivos que los chicos, manifestando las que lo hacen, que entrenan entre una y dos horas a la semana para participar en competiciones.
- Tanto chicos como chicas manifiestan que les gustan que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un *carácter competitivo*.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de Educación Primaria de los elementos del currículum, en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y actividades deportivas como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.

El currículum debe estudiarse más como campo que se nutre de las investigaciones con la necesidad de implementar un discurso muy práctico sobre la naturaleza de la educación, tal y como se lleva a cabo mediante el trabajo en los centros educativos; es un debate sobre cómo educar en la práctica.
M.E. ROBLEDO CONDE (2000).

El tratamiento que se realiza del currículum y sus elementos tanto en las universidades como en los centros educativos es un factor clave para la mediación en la transmisión y adquisición de valores en el alumnado.

Diversidad de autores han investigado sobre el currículum en el ámbito educativo. Nos encontramos con una parte del currículum que no se ve, pero existe, que es el currículum oculto. Es una dimensión curricular oculta en la planificación de la programación y que incide de una manera inconsciente en docentes y alumnado, a través de interacciones y situaciones didácticas entre ellos.

Kirk (1990), nos dice que se asocia al currículum oculto con la transmisión de valores, actitudes que se comunican sin intención, ritos y rutinas escolares que aprende el alumnado y el profesorado, que ni siquiera se da cuenta que enseña.

En el área de Educación Física los primeros estudios sobre el currículum oculto los realizó Bain (1985), que buscaba las regularidades en el comportamiento del profesorado y en la organización de las clases por medio

de procedimientos que indicaran relaciones con la transmisión de valores y de actitudes hacia los estudiantes.

Salinas (1995) considera el currículum como un puente, una interconexión entre el proyecto educativo o planificación prescripta y la realidad concreta de su desarrollo.

Desde una perspectiva sociológica, Eggleston (1987) afirma que el currículum es una pieza clave en la que confluyen los sistemas de valores y de poder de la escuela y la sociedad.

Así pues, nos encontramos con una parte del currículum que se transmite pero no se planifica, de ahí, la importancia en establecer y planificar previamente todos los aspectos que incidirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto enfocado al principal actor en el que se centra la educación, el alumnado.

En la línea marcada para establecer un currículum donde estén presentes los aspectos que influyen en la educación, Posadas (2009) expone que:

Las propuestas educativas plasmadas en el currículum, deben suponer esfuerzos respecto a las situaciones anteriores, siendo misión del profesorado la de orientar, valorar y prever posibles riesgos .

Hay que tener en cuenta que todo aprendizaje es la adquisición personal logrado tras la actitud propia y las orientaciones del profesorado, adecuando los contenidos. Para el aprendizaje del alumnado, este necesita madurez de aptitudes y disposiciones, intencionalidad personal orientada hacia unos objetivos claros, práctica de ejercicios, aprehensión integradora y orgánica. Por otro lado, el profesorado contribuye a este proceso compartido seleccionando los contenidos, orientando la actividad para que sea participativa y comunicativa,... (Collado, 2005).

El profesorado será el medio para facilitar los aprendizajes del alumnado, por tanto, es clave una buena planificación y previsión para que estén presentes los diferentes elementos importantes que deben integrar el currículum; y todo ello nos facilitará la labor en el proceso educativo. Y también el profesorado, será el encargado de efectuar el seguimiento de su programación.

El profesorado de Educación Física en Educación Primaria será el mediador en la transmisión y adquisición de las actitudes y valores a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas que incidirán en el alumnado.

Para verificar el nivel de logro de este objetivo contribuyen aportando información los ítems del cuestionario siguientes: II.2. *Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física*; II.3. *En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco*; II.7. *Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender*; II.8. *Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as*; II.9. *El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia*; III.49. *Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes*; III.50. *Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara*; III.52. *Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando*; III.53. *Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte*; III.54. *Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponemos la nota de Educación Física*.

De la misma forma, este objetivo ha buscado información de las respuestas expresadas por el profesorado de Educación Física en Educación Primaria, recogidas en los siguientes campos: 2. *Actitudes, valores y hábitos que el profesorado transmite a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas* y 3. *El proceso de enseñanza aprendizaje de actitudes y valores del profesorado de Educación Física*.

Así como las opiniones que provienen del profesorado universitario del Grupo de Discusión, situadas en los siguientes campos: 2. *Conocimiento del profesorado universitario de estrategias y herramientas para transmitir actitudes y valores* y 3. *El proceso de enseñanza aprendizaje de actitudes y valores del profesorado universitario*

1.2.1.1. - Tratamiento que se realiza de la programación

El profesorado, de forma general, manifiesta que en las programaciones se hace referencia de forma explícita de los elementos curriculares de la enseñanza de actitudes, valores y normas; haciéndose eco de los documentos oficiales de la legislación vigente aplicable a Educación Primaria, en la cual se aluden a los valores y las actitudes. El profesorado universitario considera que el ámbito actitudinal se encuentra presente en las programaciones, y que aparecen en las competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

- En los programas, efectivamente, ya en los últimos años sí que aparece de manera explícita en los objetivos, en los contenidos . (Profesor 7: 511 a 512) DOF.

- ... el tema actitudinal aparece dentro de los criterios que aparecen dentro de las nuevas guías didácticas, no, que establecemos basándonos en competencias, no, tratamos en cierto modo establecer algunas competencias a título actitudinal, basadas en crear seres, futuros profesores, futuros docentes que tengan ciertas competencias en crear actitudes en sus futuros alumnos... . (Profesor 6: 536 a 541) DOF.

- ...en cuanto aparecen los criterios de evaluación en las programaciones, si que aparece el tema actitudinal... . (Profesor 2: 634 a 635) DOF.

Existe interés en el profesorado universitario que se recoja en sus programaciones didácticas tanto los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal. De ese modo, se manifiestan que en sus programaciones si aparecen recogidos estos aspectos en los diferentes elementos curriculares; y en general, hacen alusión a los aspectos actitudinales.

- ...sí que recojo tanto aspectos conceptuales, procedimentales como actitudinales.” (Profesora 2: 582 a 583) PDI.

- En mi caso sí, hay un apartado para trabajar lo actitudinal en la evaluación y en la programación, pero ha sido el resultado de una evolución, al principio recuerdo que en primaria y en secundaria tal y como habíamos aprendido en el sistema educativo basado casi en la competición y el contenido... (Profesor 3: 602 a 606) PDI.

- ...en mis programaciones de educación física si tengo en cuenta el apartado actitudinal, donde incluyó los valores y los hábitos, si respetan a los compañeros, cuidan el material, cuidan las instalaciones, tienen hábitos de higiene, se esfuerza en las tareas, etc. (Profesor 8: 517 a 520) PDI.

En el profesorado de Educación Física en Educación Primaria existe preocupación por la responsabilidad de desarrollar en su programación unidades didácticas significativas, por las dificultades que tiene con los problemas de espacio y horario.

- Suelen tener una duración de un mes aproximadamente, aunque también depende del horario, puesto que algunos años he impartido dos sesiones semanales y otros una única sesión. (Maestra 1: 284 a 286) TEM

- ...compartimos las pistas con el instituto, debemos repartirnos las diferentes pistas en periodos de tiempo. Por lo que la cantidad de sesiones se ve limitado al periodo de tiempo que puedo utilizar una determinada pista. (Maestro 7: 311 a 314) TEM

El profesorado de Educación Física desarrolla en su programación unidades didácticas con una duración que va de 5-6 sesiones hasta más de 12

sesiones, dependiendo de las actividades que tengan y el tratamiento que se le dé a los juegos y deportes dados e intentando tratar las actitudes y valores.

- *Las unidades didácticas suelen estar planteadas con una duración de unas 5 o 6 sesiones dependiendo del deporte y del tiempo, así como del conocimiento que el alumnado tenga del deporte.” (Maestra 8: 320 a 322) PSE*

- *Suelen tener ocho sesiones habitualmente, aunque algunas han podido llegar excepcionalmente a las diez. En los deportes de palas, se reducen a seis. (Maestro 6: 305 a 307) PSE*

- *El deporte que trato en mayor profundidad puede llegar a prolongarse hasta en doce sesiones, depende del nivel de habilidad del alumnado. Nunca dedico menos de cuatro sesiones a ningún deporte,... (Maestra 10: 333 a 335) PSE*

- *Las sesiones varían, como es lógico, según la unidad que planteas. Pueden ir de las 6-8 sesiones (como por ejemplo una unidad de deportes alternativos) a las 12-15 sesiones (unidad de deportes de red). (Maestro 12: 346 a 348) PSE*

El profesorado de Educación Física da a conocer al alumnado los objetivos, contenidos, metodología y proceso de evaluación de cada unidad didáctica de la programación.

-*Al comienzo de cada unidad didáctica ofrezco información sobre los objetivos y contenidos de la misma,... (Maestra 8: 841 a 842) AUL*

- *Suelo detallar más esta información al comienzo de la unidad (contenidos, objetivos, sesiones, mínimos...). (Maestro 12: 857 a 858) AUL*

- *Generalmente explico un poco los objetivos, pero no en términos curriculares sino de forma más tangible. (Maestra 1: 811 a 812) AUL*

Además en cada una de las unidades didácticas de la programación, el profesorado de Educación Física suele explicar al alumnado de que trata la sesión que van a desarrollar.

- *Siempre en las sesiones, durante el calentamiento les explico los objetivos que tenemos y explicamos las actividades que vamos a desarrollar. (Maestro 4: 823 a 825) SPR*

- *... dentro de cada sesión doy una pequeña información inicial donde les explico brevemente lo que se a trabajar durante la sesión, explicándoles ya como va a quedar estructurada. (Maestra 8: 842 a 845) SPR*

En general, el alumnado sabe en cada momento de la programación de Educación Física los objetivos de la tarea que trabaja, y el deporte que se desarrolla, independientemente de lo larga o corta que sean las unidades didácticas, al responder con un porcentaje (89%) en las opciones “positivas” del

ítem “sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando”.

2.1.2.- Tratamiento que se realiza de los contenidos

2.1.2.1.- Prioridad e importancia en la transmisión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En las distintas opiniones que nos encontramos relativas a la diferente importancia que se le da a los distintos ámbitos del contenido, unos destacan que al ámbito que se le concede más importancia es al aspecto conceptual, otros al procedimental y actitudinal.

- ...yo utilizo en este caso, dándole mayor importancia a los aspectos de los contenidos, a los aspectos actitudinales y también a los conceptuales, no, dejando en un segundo plano el tema procedimental, sobre todo porque yo imparto docencia a nivel universitario y el tema procedimental es más experiencial... (Profesor 6: 542 a 546) ICC.

- En mi programación hay poca diferencia, quizás pues eso un poquito más los conceptuales 60 %, y el 40 % restante está incluido el procedimiento como la actitud,... (Profesora 2: 583 a 586) ICC.

- ...la importancia realmente siendo estricto con los números es mucho menor que los procedimentales, de los otros ámbitos... (Profesor 2: 635 a 636) ICP.

- ...cada año la parte actitudinal va siendo más importante... (Profesora 2: 583 a 586) ICA.

- ... los valores en un porcentaje mayor,... (Profesor 3: 629) ICA.

También hay quien manifiesta que los tres ámbitos de los contenidos tienen la misma importancia, y expresa su opinión en la que se resalta este aspecto.

- ¿Y a qué le doy más importancia? En realidad no le doy más importancia a lo conceptual, procedimental y actitudinal, le doy importancia a los tres ámbitos. Depende del grupo y el curso. (Profesor 8: 520 a 523) IIC.

En el profesorado universitario no hay unanimidad en la priorización de sus contenidos; sin embargo, el profesorado de Educación Física, en general, se plantea que su prioridad está en los contenidos actitudinales.

- Actitudinal 50%, conceptual 20% y procedimental 30%,...” (Maestro 9: 407) MCA

- A la parte de conceptos le otorgo un valor del 20%, la parte procedimental y la parte actitudinal tienen un valor del 40%. (Maestra 10: 410 a 411) MCA

- Para mí lo más importante es la parte actitudinal, el querer hacer que el saber hacer, alguien que se esfuerza que alguien que lo hace con suficiencia, todos tienen que dar más de lo que tienen, en definitiva, el esfuerzo. (Maestro 4: 369 a 372) MCA

- Trabajo de esta forma pues creo en una educación física centrada más en los valores, actitudes, comportamientos... que en una que prime más los procedimientos y conocimientos. Nuestra sociedad necesita mejores personas que buenos deportistas. Además, si hay un buen trabajo de actitudes, éstas son el motor que llevan al alumno a interesarse por mejorar su competencia motriz (procedimientos) y a conocer mejor el deporte (conceptos). (Maestro 12: 428 a 424) MCA

Aunque también hay alguna opinión de profesores/as que les otorgan mayor relevancia a los contenidos procedimentales.

- Aproximadamente al ámbito conceptual un 30%, procedimental 40% y al actitudinal 30%. (Maestra 1: 358 a 359) MCP

- Al apartado Conceptual 25%, Procedimental 50% y Actitudinal 25%. (Maestro 3: 365 a 366) MCP

Aunque los aspectos actitudinales están tomando mucha importancia en las clases de Educación Física, el alumnado afirma que la parte práctica (procedimental) sigue siendo primordial en desarrollo de las clases, y manifiesta con un porcentaje (78%) en las opciones “positivas” del ítem III.53. *Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte”.*

2.1.2.2.- Teoría y práctica

El profesorado de Educación Primaria, en cuanto a la distribución de los contenidos teóricos y prácticos que se imparten en las clases de Educación Física.

- Dos de teoría, una al principio y otra al final para hacer un control; el resto prácticas. (Maestra 2: 290 a 291) SIN

- La unidades didácticas las divido en: parte teórica (25% del tiempo) y práctica (el resto). (Maestro 3: 293 a 294) SIN

- Para la teoría una sesión y el resto en el patio. (Maestro 9: 330 a 331) SIN

- Siempre hay dos sesiones de teoría mínimo, así como examen de contenidos tanto teórico como práctico. (Maestro 11: 343 a 344) SIN

- La primera sesión suele ser para la parte teórica. En algunos casos he podido necesitar dos sesiones. (Maestro 6: 307 a 308) SIN

- ...y a la parte teórica una hora y media aproximadamente. (Maestra 5: 302 a 303) SIN

Parte del profesorado entrevistado plantea la enseñanza de los contenidos teóricos desde su inclusión en las sesiones prácticas, bien como soporte conceptual previo a la realización de las tareas motrices, o bien durante el proceso de su realización. Suelen transmitirles, en general, la información suficiente y breve para poder realizar las tareas diseñadas.

- *La parte teórica suele ser lo más breve posible, nunca una sesión completa especialmente cuando solo hay una sesión semanal. (Maestra 1: 286 a 288) SPR*

- *La parte teórica la suelo plantear al mismo tiempo que la práctica, cuando comienzo un contenido del deporte, le dedico un poco en cada clase para proporcionarles la parte teórica. Por ejemplo si van a ver el pase en una sesión, la introducción de la sesión es sobre el pase. Pero en muchas ocasiones, utilizo la experimentación en la práctica, para al final reflexionar sobre la teoría una vez que la han vivido. (Maestra 8: 322 a 328) SPR*

- *Estructuro las clases de forma que no sea ninguna totalmente teórica, se explica la habilidad o la parte del reglamento que vamos a ver en esa sesión en los primeros 5 o 10 minutos de la sesión, luego lo ponemos en práctica. (Maestra 10: 338 a 340) SPR*

- *En el tercer ciclo, y en general, le dedico un mínimo tiempo a las clases teóricas (menos del 10% de la unidad). No uso ningún cuadernillo ni libro, aunque sí entrego algunas fotocopias para trabajar en casa (o en clase, lo mínimo), incluso en una página web. (Maestro 11: 349 a 352) SPR*

El alumnado corrobora las opiniones del profesorado respecto a que la teoría que se da en Educación Física no es demasiada, al responder en un porcentaje (83,5%) en las opciones “negativas” (totalmente en desacuerdo, casi nada de acuerdo y muy poco de acuerdo”) del ítem II.2. *Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física.*

2.1.3.- Tratamiento que se realiza en la metodología

2.1.3.1.- Estrategias participativas y de organización para que el alumnado adquiera actitudes y valores.

El profesorado de Educación Física en Educación Primaria le ofrece al alumnado la posibilidad de intervenir en su propio proceso de formación, el profesorado plantea diversas actividades que los alumnos/as llevan a cabo, tales como responsabilizarse de sacar y guardar el material, asumir roles de profesores, de ayudantes, de árbitros, plantearles diferentes estrategias de enseñanza, para que adquiera una autonomía necesaria, para poder llegar a gestionar su propia actividad físico-deportiva en su práctica cotidiana. Y a través de estas estrategias adquiera las actitudes y valores.

- ... intento involucrar al alumnado en que vayan adquiriendo autonomía de una manera progresiva. Normalmente en la recogida del material hay uno o dos encargados cada semana. (Maestra 8: 652 a 654) MAT

- En cuanto al calentamiento, lo realizo de una manera más progresiva, ya que durante el primer trimestre le ofrezco al niño-a una gama de posibilidades para calentar, y progresivamente, voy realizando el calentamiento con ayuda de los niños-as, para luego, sea el encargado del material el encargado de dirigir el calentamiento y finalizar con que cada niño-a realiza su propio calentamiento. (Maestra 8: 654 a 660) CVC

- Por citar algunas actividades que fomenten esa responsabilidad y autonomía, resalto el calentamiento y vuelta a la calma por parejas cada semana,... (Maestro 12: 681 a 683) CVC

- En los cursos mayores, son los propios alumnos los encargados de organizar y de realizar algunas de las actividades. (Maestro 7: 649 a 650) EXJ

Para aumentar su autoestima y responsabilidad del alumnado, se les asigna funciones relevantes en las clases de Educación Física.

- ...si necesito aumentar el autoestima de algún alumno lo elijo a él, ya que ayudar al profe suele ser una especie de premio. (Maestro 9: 665 a 667) AYU

- ...turnos de ayudantes para determinadas tareas (recoger material, repartir y recoger trabajos, vigilar la clase en determinados momentos, informar a sus compañeros de asuntos de interés...), árbitros en los partidos, resolución de conflictos, establecimiento de normas... (Maestro 12: 683 a 686) AYU

- Cuando realizan ejercicios técnicos, ellos mismos son los encargados de corregir al resto de compañeros. (Maestro 7: 647 a 648) ERP

- Si suelen respetar a sus compañeros cuando actúan de árbitros, pero se práctica poco. (Maestro 3: 935 936) ARA

Cuando las clases no se desarrollan según los cauces que se consideran adecuados, la intervención del profesorado es clave para volver a retomar la senda del respeto y la responsabilidad.

- A veces es necesario intervenir, pero cuando la actividad resulta bien es muy interesante. (Maestra 1: 930 a 931) ARA

- En caso de que no haya un acuerdo con la decisión tomada por el árbitro actúo como mediador para tratar de solucionar el conflicto. (Maestro 7: 952 a 954) ARA

Pero no como podía ser de otra forma, también aparecen opiniones que muestran la dificultad en respetar las decisiones que toman los compañeros/as que ejercen la labor de árbitro.

- Solo respetan la figura del profesor. Repiten mucho los estereotipos del fútbol (protestas continuas y por motivos similares, extrapolan a cualquier deporte, la idiosincrasia del fútbol). (Maestro 6: 946 a 949) ARA

- ... este rol no siempre es bien visto ni respetado, aunque según el alumno es más o menos respetado. (Maestro 12: 974 a 975) ARA

El profesorado universitario al igual que el de Educación Física utiliza una serie de estrategias para la transmisión de valores, como son el modelado, refuerzo, motivación, trabajo en grupo, empatía, trabajo cooperativo,...

- ... utilizo siempre dos estrategias que son el modelado y el refuerzo... intentado que uno sea coherente en su vida personal y profesional con lo que estás transmitiendo, que se fijen en modelos adecuados, modelos que se consideran idóneos y luego el tema del refuerzo, tratar los comportamientos positivos magnificarlos y los negativos minimizarlos. (Profesor 7: 264 a 269) MOD.

- ... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) MOD.

- Cuando se producen en las clases ciertos valores y actitudes deseadas se los refuerzo, y se les explica al resto de los alumnos porque esos valores son importantes. (Profesor 8: 302 a 304) REF.

- ... dentro de estas estrategias,... cabe destacar el trabajar en grupo, en crear una dinámica de grupo... (Profesor 6: 289 a 290) ETG.

- ... utilizo dos vertientes, una para las estrategias más de tipo individual potenciar valores de tipo individual y otras para los valores de tipo social, concretamente los de tipo social trabajo de manera particular la empatía, el ponerse en el lugar del otro, muchas veces entendemos las cosas cuando somos capaces de ponernos en el lugar del otro y ahí quizás actuamos de otra manera cuando sucede una situación así. (Profesor 3: 384 a 390) EMP.

La mayoría alumnado parece estar a favor de las distintas estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado, en la participación y organización de las clases para la transmisión de actitudes y valores, al responder con un porcentaje (86,8%) en las opciones “positivas” del ítem II.8. *Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as.*

2.1.3.2.- Estrategias y herramientas que favorecen la reflexión y la creatividad

El profesorado universitario emplea diferentes instrumentos para favorecer en el alumnado la adquisición de actitudes y valores, así como su reflexión y creatividad en el desarrollo de las clases. Utiliza tanto herramientas individuales como colectivas, como: trabajo cooperativo, rol-playing, debate, reflexión crítica, tutoría,...

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo cooperativo,... (Profesor 7: 272 a 273) HTG.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo, el rol-playing, el debate, la asamblea y la reflexión crítica. (Profesor 7: 272 a 274) ROL.

- Al final de las clases se hace una puesta en común de lo que se ha trabajado en clase, y se intenta remarcar aquellos valores, actitudes y hábitos que han sido positivos. (Profesor 8: 304 a 306) DEB.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325) DEB.

- ... en las clases ordinarias es necesario pararse y reflexionar sobre las cosas... (Profesor 3: 405 a 406) RFX.

- ... tiene que haber un punto de reflexión cada vez terminado cada uno de los aspectos que se imparten, ya sea en clase, en seminarios o tutorías, en el cual el alumno hace su informe recapacita y da al final su opinión al respecto de lo que se ha tratado a nivel conceptual. (Profesor 6: 546 a 549) RFX.

- ... utilizando herramientas telemáticas... (Profesor 6: 282) TUT.

El alumnado ante las distintas acciones metodológicas que realiza el profesorado mejora su aprendizaje, en la medida que elige con un porcentaje (90,6%) en las opciones “positivas” del ítem II.3. *En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco*”. Además reconoce que el profesorado de sus centros educativos plantea “clases libres” en las que el alumnado escoge la actividad que prefiere hacer, en función de su nivel de destreza, sus gustos, sus compañeros/as; que le permite desarrollar su autonomía y creatividad, al ser el alumnado quien decide su actividad. El alumnado manifiesta que le gustan la “clases libres” con un porcentaje (81,3%) en las opciones “positivas” de ese ítem.

2.1.3.3.- La información proporcionada es clara y de calidad

El profesorado de Educación Física proporciona al alumnado información sobre los diferentes aspectos que va a tratar la clase, normalmente en el inicio de esta.

- Generalmente explico un poco los objetivos, pero no en términos curriculares sino de forma más tangible. (Maestra 1: 811 a 812) AUL

- En todas mis clases y antes de salir al patio explico todas las actividades que vamos a realizar en el patio. Me es mucho más fácil captar su atención y resolver todas las dudas que puedan surgir dentro del aula. (Maestro: 836 a 839) AUL

- ... dentro de cada sesión doy una pequeña información inicial donde les explico brevemente lo que se a trabajar durante la sesión, explicándoles ya como va a quedar estructurada. (Maestra 8: 842 a 845) SPR

- Al comienzo de la sesión procuro que esta información sea lo más breve posible, primando sobre todo la motivación. (Maestro 12: 858 a 860) SPR

El alumnado mayoritariamente opina que la información que le transmite el profesorado en las clases de Educación Física es adecuada, al responder con un porcentaje (92,8%) en las opciones “positivas” del ítem II.7. *Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender*”. Igualmente consideran que entienden la información que les da su profesorado con un porcentaje (91,2%) en las opciones “positivas” del ítem III.49. *Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes*”. De la misma manera, está de acuerdo el alumnado con el profesorado de Educación Física da la información necesaria, al responder con un porcentaje (96,7%) en las opciones “positivas” del ítem III.50. *Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara*”.

2.1.3.4.- Orientación y transmisión de la información

El profesorado de Educación Física en Educación Primaria de manera mayoritaria ofrece al alumnado información de calidad, de su trabajo en el transcurso de la clase de Educación Física. Esta aportación de información suele realizarse durante toda la clase.

- La retroalimentación generalmente la voy diciendo sobre la marcha. Creo que es más efectiva si es instantánea, y más motivante. (Maestra 1: 866 a 867) RTP

- Siempre intento dar feedback sobre todo con dos intenciones, una la de motivar al alumnado y otra la de ofrecer una corrección. (Maestra 8: 899 a 901) RTP

- Constantemente, utilizo tanto el feedback grupal como el individual y lo realizo a lo largo de toda la sesión. Es una parte primordial de mi trabajo. (Maestra 10: 912 a 914) RTP

- También utilizo a los propios alumnos para que corrijan a sus compañeros. (Maestro 7: 894 a 895) RTP

- Normalmente al final de clase suelo remarcar los aspectos positivos y valores que hemos realizado bien en la clase. (Maestra 1: 869 a 871) IFN

- Al final de clase hacemos una puesta en común sobre lo trabajado y resuelvo posibles dudas que hayan podido surgir. (Maestro 7: 895 a 897) IFN

- ... en ocasiones, dentro del debate final también ofrezco conocimiento de resultados, pero ya hacia el grupo para hablar de las actitudes que se han visto dentro de la clase y para que el alumnado comente su opinión. (Maestra 8. 904 a 907) IFN

La comunicación entre el profesorado y el alumnado es esencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo cuando surge algún problema sino cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la actuación que se está llevando a cabo. Este intercambio de información se puede producir individual o colectivamente.

- *Esta información es vital para un buen aprendizaje, siendo la más aconsejada de forma individual y en el mismo instante que se requiere. (Maestro 12: 922 a 924) INV*

- *Si veo que es un error que se comete de forma repetida detengo la clase y lo corregimos de forma genérica. (Maestro 7: 893 a 894) GRU*

- *Si veo varias veces el mismo fallo volvemos a explicarlo en grupo, repito el ejemplo. (Maestro 11: 917 a 918) GRU*

- *También depende de la actividad que realicen, a veces lo hago de forma individual, pequeños grupos o toda la clase. (Maestra 1:868 a 869) IYG*

- *Si corrijo durante la actividad, a veces de forma individual y otras grupal. (Maestra 5: 884 a 885) IYG*

- *Normalmente lo hago de forma individual, pero cuando es para motivar la doy al grupo entero. (Maestra 8: 901 a 902) IYG*

Al igual que el profesorado manifiesta que corrige al alumnado en los distintos momentos de la clase de Educación Física, los alumnos y alumnas opinan que se les corrige con frecuencia en un porcentaje (62%) en las opciones “positivas” del ítem “el profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia”. Los resultados son muy similares por género.

2.1.4.- Tratamiento que se realiza en la evaluación

2.1.4.1.- Importancia en la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

En las distintas opiniones que nos encontramos del profesorado universitario, unos destacan que al ámbito que se le concede más importancia es al aspecto conceptual, otros actitudinal e incluso procedimental. No obstante, han experimentado un creciente interés por el contenido actitudinal, por los valores.

- *Le doy más importancia a los conceptuales y actitudinales y prácticamente ya nada a los procedimentales, y a nivel de la evaluación empleo la metodología de la autoevaluación y coevaluación. (Profesor 7: 512 a 514) ICC.*

- ... la importancia realmente siendo estricto con los números es mucho menor que los procedimentales, de los otros ámbitos... (Profesor 2: 635 a 636) ICP.

- ... los aspectos de tipo actitudinal cada vez tomaron más importancia, por supuesto, sin abandonar los de tipo conceptual y tampoco los de tipo procedimental, pero fueron el núcleo hasta el punto de empezar a programar hacer unidades didácticas y programaciones y evaluaciones donde lo importante eran los valores y entorno a los valores pivotaban el resto de contenidos. (Profesor 3: 616 a 621) ICA.

Asimismo, hay quien manifiesta que los tres ámbitos de los contenidos tienen la misma importancia, y expresa su opinión en la que se resalta este aspecto.

- ¿Y a qué le doy más importancia? En realidad no le doy más importancia a lo conceptual, procedimental y actitudinal, le doy importancia a los tres ámbitos. Depende del grupo y el curso. (Profesor 8: 520 a 523) IIC.

En el profesorado universitario no hay unanimidad en la priorización de sus contenidos; sin embargo, el profesorado de Educación Física, en general, se expone que su preferencia está en los contenidos actitudinales.

- Evaluó de la siguiente manera: Conceptual: 25%, Procedimental: 25% y Actitudinal: 50 %. (Maestro 6: 378 a 379) MCA

- A la hora de evaluar: Conceptual 10%, Procedimental 35% y Actitudinal 55%. (Maestro 4: 372 a 373) MCA

- La parte actitudinal tiene un valor importantísimo para mí ya que te puede hacer suspender la asignatura si no tienes un correcto comportamiento en clase, respetando a compañeros/as, asistencia diaria, etc. (Maestro 11: 417 a 420) MCA

Aunque también hay alguna opinión de profesores/as que les otorgan mayor relevancia a los contenidos procedimentales.

- La parte procedimental se lleva el porcentaje más elevado puesto es a la parte que dedican mayor tiempo. (Maestra 1: 359 a 360) MCP

2.1.4.2.- ¿Qué y cómo se evalúa?

En las opiniones expresadas por el profesorado universitario sobre la importancia de lo que evalúan y como lo evalúan en su programación, nos encontramos que realizan la evaluación de varios modos: coevaluación, centrada en el aspecto actitudinal, autoevaluación,...

- ... y a nivel de la evaluación empleo la metodología de la coevaluación. (Profesor 7: 514 a 515) COE.

- Se evaluaba uno de los valores, los que de forma consensuada habíamos determinado, por ejemplo, responsabilidad y respeto y en torno a eso se organizaban las unidades didácticas y las sesiones, y asegurándonos la actitud, los contenidos de tipo actitudinal nos asegurábamos de forma indirecta los de tipo procedimental y conceptual,... (Profesor 3: 621 a 625) COE.

- ... sí que evalúo a mis alumnos en cuanto a sus valores y actitudes éticas. Le doy bastante importancia a ese aspecto actitudinal, y siempre al inicio de cada uno de los cursos, se establecen dentro de la unidad didáctica o del programa, cual va a ser el porcentaje, los criterios muy bien establecidos de cada uno de estos tres aspectos que aparecen en el ítem. (Profesor 6: 550 a 555) CAA.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325) AUT.

Desde las opiniones expresadas por el profesorado de Educación Física en Educación Primaria comprobamos como existe una amplia diversidad a la hora de establecer los criterios que ha de regir el proceso de evaluación de los contenidos curriculares en general y de los contenidos actitudinales de manera particular en el área de Educación Física. La mayor parte de los docentes dan más importancia a los contenidos actitudinales, otros a los procedimentales y otros la misma importancia a los tres ámbitos de los contenidos.

- Evalúo de la siguiente manera: Conceptual: 25%, Procedimental: 25% y Actitudinal: 50 %. (Maestro 6: 378 a 379) MCA

- Para mí lo más importante es la parte actitudinal, el querer hacer que el saber hacer, alguien que se esfuerza que alguien que lo hace con suficiencia, todos tienen que dar más de lo que tienen, en definitiva, el esfuerzo. (Maestro 4: 369 a 372) MCA

- La parte actitudinal tiene un valor importantísimo para mí ya que te puede hacer suspender la asignatura si no tienes un correcto comportamiento en clase, respetando a compañeros/as, asistencia diaria, etc. (Maestro 11: 417 a 420) MCA

- Trabajo de esta forma pues creo en una educación física centrada más en los valores, actitudes, comportamientos... que en una que prime más los procedimientos y conocimientos. Nuestra sociedad necesita mejores personas que buenos deportistas. Además, si hay un buen trabajo de actitudes, éstas son el motor que llevan al alumno a interesarse por mejorar su competencia motriz (procedimientos) y a conocer mejor el deporte (conceptos). (Maestro 12: 428 a 424) MCA

- Aproximadamente al ámbito conceptual un 30%, procedimental 40% y al actitudinal 30%. (Maestra 1: 358 a 359) MCP

- Al apartado Conceptual 25%, Procedimental 50% y Actitudinal 25%. (Maestro 3: 365 a 366) MCP

- Para mí todo tiene el mismo valor, por lo tanto se aplica el mismo porcentaje a cada parte. (Maestra 5: 375 a 376) IVC

- Conceptual y procedimental, mitad y mitad. (Maestra 2: 362) IVC

- Lo hago de esta forma para poder adaptarme a las circunstancias que quiero trabajar y evaluar en mi alumnado, así como a la realidad educativa con la que me encuentro, porque si por ejemplo me encuentro con una clase que no tienen unos valores adquiridos comenzaré dándole más importancia a los contenidos actitudinales... (Maestra 8: 401 a 405) IVC

El profesorado de Educación Física en Educación Primaria evalúa en función de los contenidos que se desarrollen en la unidad didáctica, estableciendo distintos criterios a la hora de evaluar al alumnado, dando mayor importancia a un contenido u otro.

- ... prefiero que cada unidad didáctica tenga una calificación diferente que se adapte a lo que se prefiere conseguir. (Maestra 8: 392 a 393) VUD

- Este porcentaje, cuyos percentiles son siempre orientativos, suelen variar según la unidad que se trabaje (en unas prima mas los valores y en otras, quizás, los procedimientos). (Maestro 12: 422 a 424) VUD

- En general, podría decir que lo que menos peso tiene en la evaluación son los conceptos (creo que no debería pasar el 15 o 20 % del total), seguido de los valores y actitudes (40%), y muy de cerca los procedimientos (40-45%). (Maestro 12: 425 a 428) VUD

- Prefiero variar la calificación en cada unidad didáctica dependiendo de las características a trabajar, más que establecer para todo el año el criterio de contenidos... (Maestra 8: 393 a 399) VUD

El alumnado mayoritariamente está conforme con la forma de evaluar de su profesorado. Asimismo manifiesta que las calificaciones de su profesorado son adecuadas al indicar con un porcentaje (89%) en las opciones “positivas” del ítem “los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física”.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- El profesorado universitario afirma que en sus programaciones y en cada de las partes de las que consta: competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación,..., están presentes los aspectos actitudinales. Y en cada una de elementos curriculares se recogen los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- El profesorado de Educación Física en Educación Primaria manifiesta que las unidades didácticas de su programación tendrán una extensión adecuada para que sean significativas y consigan que el alumnado alcance los objetivos previstos.
- El alumnado corrobora las opiniones del profesorado respecto al conocimiento acerca de los objetivos y actividades que se desarrollan, al responder con un porcentaje (89%) en las opciones “positivas” del ítem “sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando”.
- En las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario, no hay unanimidad, en el sentido de quien tiene prioridad en el ámbito de la enseñanza de los contenidos de juegos y actividades deportivas; unos dan más importancia a los aspectos conceptuales, otros procedimentales y una mayor parte de ellos al aspecto actitudinal.
- El profesorado de Educación Física en Educación Primaria, mayoritariamente, da más importancia a los contenidos actitudinales, a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica de juegos y actividades deportivas.
- El profesorado de Educación Física en Educación Primaria decide que en sus clases el contenido teórico sea mínimo y suficiente, y que tenga más presencia el contenido práctico.
- El alumnado confirma las opiniones del profesorado respecto a que la teoría que se da en las clases de Educación Física no es demasiada, al responder con un porcentaje (83,5%) en las opciones “negativas”.
- Tanto el profesorado universitario como el de Educación Primaria se decanta por estrategias metodológicas que favorezcan la participación en las clases con trabajo cooperativo, reforzando, motivando,..., y procurando que el alumnado adquiera mayor responsabilidad y autonomía a través de las distintas tareas que se realizan.
- El profesorado universitario emplea diferentes instrumentos para favorecer en el alumnado la adquisición de actitudes y valores, así como su reflexión y creatividad en el desarrollo de las clases. Utiliza tanto herramientas individuales como colectivas, entre las que se encuentra el trabajo cooperativo, rol-playing, debate, reflexión crítica, tutoría,...
- El profesorado de Educación Física en Educación Primaria, de forma mayoritaria, proporciona al alumnado información clara y precisa acerca de

los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y organización de las clases que se van a llevar a cabo, estando de acuerdo con estas opiniones el alumnado de Educación Primaria.

- El profesorado de Educación Física, manifiesta que suele proporcionar mucha retroalimentación a su alumnado, entiende que es esencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo cuando surge algún problema sino cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la actuación que se está llevando a cabo.
- En el profesorado universitario no hay unanimidad a la hora de evaluar los contenidos, sobre cuales tienen más importancia, los conceptuales, procedimentales o actitudinales. Sin embargo, la mayoría del profesorado de Educación Primaria coincide en darles mayor importancia a los contenidos actitudinales.
- El alumnado mayoritariamente está conforme con la manera de evaluar de su profesorado, manifestando que son justos a la hora de calificar y poner la nota de Educación Física.

2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Conocer el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.

“La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos”.

J. M. ESTEVE (2003).

Al hablar de una enseñanza deportiva educativa, no podemos pasar por alto los factores que influyen en dicha educación, así como asumir un compromiso pedagógico que nos lleve al trabajo sistemático de los valores en clase de Educación Física a través de los numerosos recursos que desde la educación general se proponen (dilemas, diálogos clarificadores, etc....).

El clima de clase influye notablemente en el rendimiento escolar. Es el ambiente educativo que rodea a un sujeto o grupo de sujetos y que se genera entre los miembros, dependiendo del estilo de relaciones sociales que se establece entre ellos, el sistema de toma de decisiones, la comunicación, las normas, las funciones y roles asumidos.

Debemos de ser conscientes de la influencia del clima social y de que todos podemos influir en ese clima en un sentido o en otro. Pero no debemos caer en la apatía y creer que el clima de clase es algo estático, sino que debemos pensar que se puede cambiar y que cada uno puede influir desde su parcela. Todos podemos hacer modificaciones que nos ayuden a obtener mejores resultados.

El profesorado debería adquirir un compromiso con la construcción de cooperación en el aula. Creemos que éste compromiso concreta perfectamente cómo construir y desarrollar una cultura democrática en el aula. Ese clima debería afectar, principalmente, al tipo de relaciones interpersonales y grupales entre el alumnado, entre éste y el profesorado y entre el propio profesorado.

La motivación abarca muchos aspectos, por eso la infinidad de significados; pero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje hace referencia, fundamentalmente, a aquellas fuerzas, determinantes o factores que incitan al

alumnado a escuchar las explicaciones del profesorado, participar de forma activa en la dinámica de la clase, realizar las actividades propuestas, investigar, experimentar, y aprender por descubrimiento, así como de manera constructiva y significativa (Tallón, 2005).

Puede manifestarse bien interna o externamente. En el primer caso, intrínseca, responde a las necesidades del alumno/a para su supervivencia, con el fin de cubrir sus necesidades básicas (confianza, afecto, cariño, cuidado, seguridad, identidad, autoestima y autonomía, entre otras). En el segundo caso, extrínseca, atañen a las estrategias utilizadas por el profesorado para el crecimiento, desarrollo y maduración de su alumnado, cuyo culmen y máxima motivación es la formación de su personalidad y su autorrealización como alumno y alumna. Dichas metas están implícitas y reflejadas en los objetivos, contenidos, metodología y actividades propuestas para cada nivel, ciclo o etapa del sistema educativo (Tallón, 2005).

Para Bernardo (1991) *“el fracaso de muchos educadores radica en que no motivan convenientemente en sus clases”*. Por consiguiente, *“la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores principiantes”* (Gallego, 1990).

La asignatura de Educación Física, y el núcleo de juegos y actividades deportivas, en especial, presentan una buena motivación, siendo de vital importancia tanto la motivación interna, innata o biológica del alumnado, como la externa, social o aprendida complementándose ambas y resultando relevantes en la obtención de resultados académicos óptimos. Para que se desarrolle un ambiente adecuado para el aprendizaje es necesario un mínimo de normas claras, objetivos, organización aceptados por todos. Coll, Colomina, Onrubia y Cochera (1995), Marín (2007) y Torres Campos (2008).

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo los siguientes ítems del cuestionario: II.1. *Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan*. II.5. *Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as*. II.6. *Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física*. II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*. III.38. *Clases libres*. III.39. *Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Colegio*. III.45. *Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes*. III.46. *Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el*

contenido, tema o deporte que deis. III.47. Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as. III.48. La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as. III.51. Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten. III. 55. Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio.

De la misma manera aportan información importante a este objetivo las respuestas emitidas por el profesorado de Educación Física en Educación Primaria en las encuestas autocumplimentadas. *¿Como son las relaciones entre todas las partes participantes en clase de Educación Física? ¿Cómo es el clima en las clases de Educación Física? ¿Cómo son los niveles de conflictividad? ¿Cómo podría mejorarse éste clima de clase y que valores sería necesario transmitir al alumnado? ¿Le motiva al alumnado de la comarca la Educación Física? ¿Existe alumnado que rechaza la Educación Física? ¿Es la competición un elemento motivador? ¿Cuáles son los contenidos motivantes para el alumnado?* Igualmente, aportan información las respuestas a la pregunta formulada en las encuestas al profesorado universitario: *¿Cómo creéis que es el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia éstos contenidos?*

2.2.1.- El Clima de clase

En la integración metodológica de este objetivo nos centramos en el clima de clase, considerando a este por un lado como el ambiente que rodea al alumnado y al profesorado de Educación Física. Y por otro lado, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales que se establecen entre ellos.

Está claro por las afirmaciones del alumnado, que éste piensa que las prácticas realizadas en la clase incrementan una actitud positiva hacia el compañerismo y las buenas relaciones. Así, en la respuesta al ítem III.47, *Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as*, un 52,1% de los chicos y un 59,3% de las chicas manifiestan estar “*totalmente de acuerdo*” en que la práctica de juegos y actividades deportivas favorezcan un buen clima de clase y la convivencia entre compañeros/as. Aunque, en ambos cursos es la primera opción, el porcentaje de respuesta en esta opción es mayor en el alumnado de 5º de Primaria con respecto al de 6º.

Lo mismo ocurre respecto a la respuesta al ítem III.48 “*La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as*”, obteniéndose en los resultados globales, que el 87,5% de los chicos y el 98,8% de las chicas están de acuerdo en alguna medida que el efecto de trabajar con los iguales hace que se desarrollen mejor las relaciones de amistad a través de la práctica de juegos y deportes.

El profesorado entrevistado de Educación Física de los centros educativos a los que corresponde el alumnado encuestado, tiene una concepción positiva del clima de clase de manera mayoritaria, considerando que en las clases de Educación Física las relaciones entre todas las partes participantes es buena.

- *En todo momento intento que el clima de mi clase sea bueno,... (Maestra 8: 580 a 581) CCP*

- *El clima es muy normal, se habla cuando es necesario y en un ambiente desenfadado. (Maestro 6: 568 a 569) CCP*

Las opiniones del profesorado experto corroboran las respuestas del alumnado en sus cuestionarios y las opiniones de los profesores y profesoras de entrevistadas. Por ello, manifiestan que el clima de sus clases es bueno, con mucha relación entre el alumnado y con ganas de participar.

- *... tengo que decir que en los últimos 15 o 20 años el clima de la clase para mí es excepcional, en las clases de aquí, yo procedía del campo de la secundaria que también eran buenas, también era bueno el clima pero la verdad que aquí es otra cosa... (Profesor 7: 1343 a 1346) CLC.*

- *... en 20 años que llevo aquí no he tenido ningún problema digno de resaltar, ni de respeto ni de otro tipo de situación, con lo cual creo que el clima no lo propicia la propia asignatura, yo aquí he dado casi de todo, sino también el tratamiento que se realiza de la misma. (Profesor 7: 1348 a 1351) CLC.*

Del análisis de las informaciones obtenidas por las diferentes técnicas de producción de información, interpretamos que tanto el alumnado, el profesorado de Educación Física y el profesorado universitario, consideran que el clima de clase es bueno, con relaciones positivas entre los componentes del aula y esto favorece la práctica de actividades deportivas.

2.2.2.- La relación profesorado-alumnado

Desarrollar una convivencia adecuada en las aulas, precisa que exista un buen nivel de coordinación entre el equipo docente y entre éste y el alumnado. Para ello, es necesario determinar los objetivos básicos a conseguir con ese grupo. Es necesario un consenso de las normas entre el profesorado y el alumnado, estableciendo unas normas mínimas consensuadas. (Collado, 2005).

En las respuestas del alumnado, tanto a los ítem II.5, II.6, III.55, se muestran cuestiones que afectan a la relación profesor-alumno en las clases de Educación física. Un 67,7% de los chicos y un 70,9% de las chicas, manifiestan que el profesorado les presta atención en clase.

Un porcentaje elevado, 71,9% de los chicos y un 81,3% de las chicas, están “*totalmente de acuerdo*” en pensar que les resulta fácil la comunicación con el profesor/a de Educación Física, y algo menos del 50% del alumnado está “*totalmente de acuerdo*” en pensar que tiene una mejor relación con dicho profesor/a que con el resto de profesorado del centro.

Este aspecto es también indicado por el profesorado de Educación Física, cuando indica que:

- *Me gusta hablar con los alumnos/as, explicarles, exigirles cuando es necesario y, sobre todo, tener un ambiente de diversión y a la vez de respeto. (Maestro 11: 601 a 603) NCC*

- *La asignatura ayuda mucho al alumnado a implicarse en su tarea y lima muchos comportamientos inapropiados que se dan en otras clases. (Maestro 6: 571 a 573) NCC*

De la misma manera, se expresan opiniones en el Grupo de Discusión de expertos universitarios, indicando que una de las razones que el profesorado aduce para que el clima del aula sea bueno, es la proximidad del profesorado de Educación Física universitario con el alumnado:

- *... tratar que la distancia profesor-alumno sea mínima, pero estableciendo esos límites... (Profesor 7: 1356 a 1357) PRX.*

Alumnado, profesorado de Educación Física y expertos universitarios coinciden en afirmar que en sus clases, poseen un buen clima, gracias a la buena relación existente entre profesor-alumno, para dialogar y solucionar posibles problemas que surjan.

2.2.3.- Relaciones entre el alumnado

Es a partir del análisis de cada grupo de alumnos/as, cuando podemos influir en el tipo de convivencia, organizando las actividades de una forma determinada.

Así, en la afirmación propuesta en ítem II.10. *Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as*, se muestra cómo más del 80% del alumnado encuestado se muestra “totalmente de acuerdo” o “bastante de acuerdo” en que dichas clases lo logran, creando un clima positivo y unas buenas relaciones interpersonales.

En el ítem III.48. *La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as*, también, más del 90% del alumnado (aunque más chicas que chicos) corrobora la mejora de las relaciones entre ellos.

Los profesores y profesoras de Educación Física entrevistados señalan:

- *No son nada conflictivos, suelen solucionar rápidamente cualquier tipo de discordia. (Maestro 4: 562 a 563) NCC*

- *...aunque siempre existe algún alumno más conflictivo. (Maestro 9: 593 a 594) NCC*

- *Los discentes son habladores, guardando el respeto a los demás,.... (Maestra 8: 582 a 583) NCC*

- *Ante los posibles conflictos entre alumnado recorro a la reflexión entre los dos, o a poner ejemplos a través de juegos, donde surgen anécdotas a debatir para que se den cuenta de ciertos aspectos relacionados con los valores. (Maestra 8: 588 a 591) NCC*

El profesorado experto manifiesta de manera muy mayoritaria que el clima de sus clases es bueno, con mucha relación entre el alumnado y con ganas de participar.

- *... yo pretendo que el clima sea bueno de clase, los alumnos tienen la libertad, yo no paso lista en clase, los alumnos pueden entrar y salir cuando quieran, pretendo que estén atentos, que escuchen a los compañeros, que propongan adaptaciones nuevas... (Profesor 4: 1427 a 1430) CLC.*

Por tanto, nuestras tres fuentes de información, afirman cómo las sesiones de Educación Física provocan un fortalecimiento de las relaciones de amistad por la necesidad de colaborar en juegos y actividades deportivas que les propone el profesorado.

2.2.4.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física

La adolescencia constituye, uno de los períodos más importantes en cuanto a la adquisición de comportamientos y hábitos de vida. Lo justifica Hahn (1988) al indicar: *“como ocurre a todos los niveles de la vida humana, se desarrollan durante la infancia las primeras tendencias a determinados comportamientos, concentrándose luego en intereses que durante la adolescencia se pueden convertir en categorías de valor decisivas para la vida futura”*.

Motivar en nuestra asignatura, es despertar el interés y la atención de los alumnos/as por los contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto por practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas exigen.

Esta motivación la manifiestan en las respuestas al ítem II.1. *Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan*, donde un porcentaje mayoritario se decanta por alternativas positivas. La respuesta mayoritaria recae en la alternativa *“totalmente de acuerdo”* con un 67% en chicos y chicas), apreciando que las opciones de respuesta negativas (*“totalmente en desacuerdo”*, *“casi nada de acuerdo”* y *“muy poco de acuerdo”*) representan porcentajes muy bajos de la muestra encuestada.

En el ítem III.46. *Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis*, se muestra una mayor variedad de opinión, ya que aunque muestran su opinión afirmativa, sólo un 21% de chicos y un 34% de chicas afirman estar *“totalmente de acuerdo”* por lo que no tienen la misma motivación por cualquier contenido impartido.

De la misma manera responden al plantearles en el ítem III.51. *Tu profesor/a de Educación Física propone actividades que te motivan, te gustan y divierten*, donde una media del 60% está *“totalmente de acuerdo”*, mostrándose un alto grado de aceptación que tienen los contenidos impartidos en la asignatura de Educación Física entre el colectivo encuestado.

Los profesores de Educación Física participantes señalan que los alumnos y alumnas están motivados, como lo reflejan las siguientes opiniones:

- A ellos les encanta y a mí también. (Maestra 2: 553) MDC

- *Están muy motivados y participan en las actividades. (Maestra 1: 550) MDC*

- *Hasta ahora son niños y niñas motivados-as hacia la asignatura,... (Maestra 8: 585 a 586) MDC*

De la misma manera, el profesorado universitario considera que en sus clases los niveles de motivación son elevados:

- *... con respecto a la motivación de los alumnos, mayoritariamente, por lo menos en las asignaturas que yo imparto están motivados,... (Profesor 7: 1346 a 1348) MTC.*

- *... he disfrutado de gran motivación del alumnado en las diferentes asignaturas que he ido impartiendo... (Profesor 6: 1470 a 1471) MTC.*

Consideramos que en Educación Primaria, la actividad física forma parte directa y natural de la vida diaria del niño y de la niña, aunque a final del periodo de escolarización obligatoria esta motivación intrínseca va disminuyendo, pero hay que indicar que de forma mayoritaria el alumnado de Educación Primaria, su profesorado y los expertos corroboran una buena predisposición hacia la asignatura.

2.2.5.- La Motivación del alumnado hacia la práctica de juegos y deportes junto con sus preferencias

Aproximándonos al campo pedagógico existen otras necesidades como el juego y el aprendizaje que son el motor de arranque que tenemos los docentes para conseguir objetivos educativos que nos planteamos con nuestros alumnos y alumnas.

Profundizando en los motivos por los que practica deporte, Casimiro Andujar (1999) destaca entre otros: la necesidad de sentirse competente en un determinado comportamiento, la necesidad de afiliación (amistades), la necesidad de moverse o jugar, la salud etc... Por ello, es posible introducir otros contenidos y conseguir otros objetivos a través de la práctica deportiva.

Les planteamos al alumnado en el ítem III.39. *Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el colegio*, mostrando las chicas una mayor tendencia a valorar de forma positiva los juegos y deportes que aprenden en las clases de Educación Física (65,1%) que los chicos (57,3%).

Finalmente, en el ítem III.45. *Te diviertes en las clases de Educación física cuando practicáis juegos y deportes*, el resultado positivo es más

significativo que en anteriores respuestas, siendo algo más del 90% de chicas las que están “*totalmente de acuerdo*” y el 80% de los chicos quienes también afirman su agrado por la práctica de éste tipo de contenidos.

Con la misma claridad se manifiestan los profesores entrevistados respecto a los contenidos más motivadores para el alumnado, señalando que el bloque de juegos y actividades deportivas y dentro de éstas los deportes colectivos, suelen ser los que más le agrada a todo el alumnado en general. Aunque hay que precisar que dentro de estos deportes colectivos, existen diferencias por género, así a las chicas les gusta más el voleibol y a los chicos el fútbol:

- *El contenido de los deportes les gusta mucho y les motiva. Dentro de los deportes, el fútbol, el baloncesto y el voleibol sobre todo a las chicas despiertan mucho su interés, sin embargo el balonmano no lo hace tanto... Pero tal vez sea en natación y en ciclismo donde se hayan notado menos diferencias. (Maestra 8: 1254 a 1264) CMM*

- *El contenido que mas motiva al alumnado suelen ser los deportes, sobre todo los colectivos. También las actividades en la naturaleza. Según que deporte motiva más a alumnos o a alumnas. (Maestro 12: 1279 a 1281) CMM*

- *Yo pienso que los alumnos prefieren el fútbol y las chicas el voleibol. (Maestro 11: 267 a 268) CMM*

Igualmente, los expertos creen que éste tipo de contenidos aumentan la motivación en el alumnado:

- *... todo lo que empiezan a ser actividades deportivas,..., les motiva, participan mucho... (Profesora 2: 1382 a 1384) MTC.*

- *Este tipo de contenidos incrementa el nivel de motivación. (Profesor 7: 1387 a 1388) MTC.*

Las opiniones del profesorado coinciden con la afirmación de Knapp (1981) que afirmaba “*que la motivación es el factor más importante para la adquisición de una habilidad motriz*”.

De la misma manera Escartí y Cervelló (1994), comentan que el entorno del deporte está considerado como una motivación de logro para buscar excelencia, aunque, la influencia del éxito o el fracaso es diferente en cada persona.

2.2.6.- Alumnado desmotivado por la actividad física

No todo alumnado, está motivado por la asignatura ni por la práctica de los contenidos de juegos y deportes. Hay un alumnado minoritario que debemos motivar. Se trata por tanto, de una labor del profesorado el tratar de que este alumnado que no se implica de manera activa en las clases de Educación Física, mejore sus niveles de motivación hacia la misma

Un 5% de los chicos en el ítem III.39. *Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Colegio* y un 6% de los chicos en el ítem III.45. *Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes* lo demuestran, así como algunas opiniones del profesorado de Educación Física:

- *Pero últimamente, cada vez más me encuentro con alumnado reacio a realizar actividad física, es minoritario, pero existe. (Maestra 10: 598 a 599) ARH*

- *Excepcionalmente aparece algún alumno/a que no quiere trabajar o implicarse. (Maestro 6: 569 a 571) ARH*

También el grupo de expertos, muestra un descenso motivacional en algunos grupos y alumnos, aunque de forma excepcional:

- *... con una motivación muy buena excepto este año. Este año la motivación es mucho menor cuesta más que se muevan... (Profesora 2: 1364 a 1366) MTC.*

Resumiendo podemos decir que:

- De manera general hay coincidencia en las respuestas del alumnado, del profesorado de Educación Física y de las opiniones de los expertos, en que las prácticas realizadas en Educación Física ayudan a crear un buen clima de clase que mejora las relaciones entre los compañeros.
- El alumnado y el profesorado experto y de Educación Física consideran que mejora el clima de clase, cuando la relación entre el profesorado y el alumnado es buena, a través del diálogo para solucionar los problemas.
- Las tres partes afirman cómo un buen clima de clase y la práctica de contenidos de Educación física consigue que la relación de amistad entre los alumnos/as del grupo mejore y se estreche la colaboración entre ellos.
- El alumnado en general, muestra una gran motivación por la asignatura de Educación Física, opinión corroborada por profesores y expertos que piensan que nuestra área posee un aliciente que le diferencia del resto de asignaturas.
- El alumnado encuestado manifiesta que en que clases de Educación Física hay un clima positivo y unas buenas relaciones interpersonales.
- El profesorado experto manifiesta de manera muy mayoritaria que el clima de sus clases universitarias de Educación Física es bueno, con mucha relación entre el alumnado y con ganas de participar.
- Tanto a chicos como a chicas les motiva realizar juegos y deportes en clase de Educación física, siendo un contenido imprescindible para la mejora de la labor docente y la consecución de los objetivos que nos planteamos con el alumnado.
- La desmotivación por los contenidos impartidos en Educación Física, es un problema que afecta excepcionalmente al alumnado, pero que preocupa al profesorado y expertos más en los últimos tiempos, lo que hace que debamos buscar soluciones y alternativas para conseguir que mejore su implicación hacia nuestra asignatura.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C. ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS.

3.1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 7: Conocer la percepción del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.

“Ser competente supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.
M.C. MIRAS SOSA (2009)

Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que una persona puede alcanzar en una actividad depende de los recursos con los que cuenta y la institución y el contexto en el que se desempeña; involucra sus conocimientos, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores. Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas (García Pérez, 2011).

Uno de los puntos de partida para abordar estas dificultades, es la formación inicial y permanente de los docentes. Una labor ineludible sería que durante la fase de formación inicial, se incida sobre la adquisición de competencias profesionales, fortaleciendo aspectos relacionados con la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes éticas; la responsabilidad individual por los resultados de sus propias prácticas pedagógicas y la capacidad de innovación y emprendimiento, revirtiendo así paulatinamente la problemática planteada de carencia de herramientas y estrategias para transmitir contenidos actitudinales.

Entre los factores que influyen en el desempeño profesional del profesorado, se encuentran: por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante el periodo de formación inicial, incluyendo aquí la labor desarrollada por los formadores, por otro los incentivos, como aspecto que influye en la motivación, estrechamente relacionada con el quehacer del profesorado, y finalmente la carrera docente, es decir la posibilidad de ir creciendo y desarrollándose profesionalmente.

En este objetivo que ahora analizamos, nos planteábamos el comprobar el grado de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria, que tienen tanto el profesorado universitario que participa en la formación inicial de los futuros docentes, como el profesorado de Educación Física que imparte la materia en los centros de Educación Primaria.

Aportan información a este objetivo las respuestas a las entrevistas personales al profesorado de Educación Física: *¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial?; ¿Te enseñaron estrategias para trabajar valores con tus futuros alumnos? ¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?; Si no recibiste formación y ahora trabajas valores, ¿Cómo has conseguido paliar esa falta de la carrera?; ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias utilizas?; ¿Cómo es tu formación permanente en materia de valores?.* De la misma manera aportan informaciones a este objetivo los discursos del profesorado universitario en el Grupo de Discusión, ante las preguntas de *¿Cómo fue vuestra formación inicial en materia de valores y actitudes éticas? ¿Que nivel de competencia creéis que tenéis? ¿Cómo ha sido vuestra formación permanente?*

3.1.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial

Las diferentes generaciones de profesores y profesoras que conforman el universo del profesorado universitario que imparte sus enseñanzas en los centros de formación inicial del profesorado de Educación Física, hace que sus procesos de formación inicial sean muy diversos, encontrando opiniones expresadas en el Grupo de Discusión en la línea de no haber tenido ninguna formación inicial para poder posteriormente transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de magisterio, así se expresan opiniones en este sentido.

- ... no he recibido ninguna formación específica... (Profesora 2: 008) NFI.

- Al menos en la Universidad dónde yo estudie, no había ninguna asignatura referida a ello. Y en ninguna de las asignaturas y programas se hacía referencia al tratamiento del valor y la actitud ética. Menos aún si hablamos en los temas deportivos. (Profesora 5: 027 a 030) NFI.

- ... pero lo que es referido exactamente a los programas deportivos estaban simplemente enfocados hacia la técnica, la táctica y la preparación física. (Profesora 5: 032 a 033) NFI .

- ... no he recibido ninguna formación específica,... (Profesor 6: 035 a 036) NFI .

Junto a esta carencia de formación inicial, se expresa alguna opinión que indica que en los últimos años tuvieron alguna formación en diferentes asignaturas.

- ... quizás actitudes que pudieran haber transmitido algunos profesores,..., ellos han sido así y lo han visto necesario, y eso impregna un poco el conocimiento que han transmitido... (Profesor 6: 035 a 038) FPI.

- ... había algunos profesores que por imantación, de una manera implícita te estaban transmitiendo algún tipo de actitudes... pero no tenían esa intención,... (Profesor 3: 87 a 90) FPI.

Estas opiniones expresadas por el profesorado universitario son corroboradas por el profesorado de Educación Física entrevistado, en el sentido de manifestarse de manera mayoritaria que durante su proceso de formación inicial tuvieron escasa presencia contenidos y metodologías con finalidad de adquirir conocimientos para transmitir valores y actitudes éticas.

Encontramos opiniones en las que el profesorado entrevistado, manifiesta que no recibió ninguna formación inicial para poder transmitir valores y actitudes.

- No tuve información de cómo transmitir los valores, no era un contenido de ninguna de las asignaturas que teníamos. (Maestra 5: 1439 a 1440) NFI

- No tuve formación inicial, e información muy poca. (Maestro 3: 1430) NFI

- Durante mi formación inicial no he tenido ninguna asignatura en la que trabajara cómo transmitir los valores a los alumnos/as de forma específica. (Maestro 7. 1449 a 1451) NFI

- Durante la carrera de magisterio no hubo ninguna asignatura destinada a la transmisión de valores,... Y en cuanto a la licenciatura de ciencias de la actividad física y el deporte no había asignaturas dedicadas a la enseñanza y las que si tenían el contenido de enseñanza no iban referidas a la transmisión de valores con el deporte. (Maestra 8: 1455 a 1460) NFI

Al analizar los discursos tanto del profesorado universitario, como del profesorado de Educación Física y tomando como criterio la variable edad,

encontramos que el profesorado más joven, manifiesta que aunque de manera poco significativa si que en su formación inicial se comenzaba a tratar el tema de la educación en valores, y en algunos casos de forma explícita. Opiniones del profesorado universitario así lo indican.

- Había algo en sociología,..., en pedagogía del deporte, te hacían razonar sobre las actitudes y los valores... (Profesora 5: 030 a 031) FCE.

- Durante la carrera se hablaba del ámbito actitudinal que impregnaba los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. E incluso en las ejemplificaciones que había en el desarrollo del currículo se daban ejemplos concretos de los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, en los cuales había valores y hábitos que debían tenerse en cuenta. (Profesor 8: 064-069) FCE.

De la misma manera encontramos algunas opiniones del profesorado de Educación Física, en las que se expresa que tuvieron alguna formación en educación en valores, aunque fuese escasa.

- En la carrera de magisterio te explicaban los valores,... (Maestro 4: 1435) FPE

- En mi época de universitaria era precisamente uno de los temas recurrentes en todas las asignaturas. Sin embargo, aunque se hablaba mucho de ello, siempre se repetía lo mismo, lo importante que son, que todos estamos de acuerdo, etc. Faltaba concretar. (Maestra 1: 1416 a 1419) FPE

- Sí, de manera clara y concisa, pues una parte importante de esta área es el desarrollo de actitudes y valores como formación integral del individuo. (Maestro 6: 1445 a 1447) FPE

Esta carencia de conocimientos adquiridos durante el proceso de formación inicial, limita la competencias del profesorado para poder transmitir valores y actitudes a su alumnado, por lo que se hace necesario que la adquisición de las competencias básicas, exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento; dicho de otro modo, que permita interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos. Porque detrás de las formulaciones científicas siempre hay unos valores articulados en fines y medios. Valores que implican procesos de conocimiento, aptitudes y opciones.

3.1.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente

El avance de la sociedad provoca en los docentes en general y en los universitarios en particular, una actualización continua del conocimiento que ya

posee y una adquisición de nuevos que le permitan avanzar en su formación. Para algunos autores (Carro, 2000) dicho conocimiento se ha de basar, fundamentalmente, en el saber hacer, en conocer la enseñanza (y todo lo que ello implica), en conocer en profundidad la materia que va a enseñar, puesto que en su aula debe difundir las teorías más punteras del momento (Ruiz González, 1998). Hay que pensar que el conocimiento del profesorado universitario conlleva entenderle como un sujeto adulto que crea sus propios estilos de enseñanza (Smith, 2002), y que aprende a través de sus interacciones en una serie de contextos con sus correspondientes preocupaciones e intereses, por lo que en el momento actual no se concibe una verdadera formación del profesorado, si no ha adquirido la competencia para poder enseñar a su alumnado (dentro de un tiempo profesores en activo) conocimientos, estrategias y herramientas para que pueda transmitir valores a su alumnado de Educación Primaria.

Es obvio, que si la formación inicial ha sido insuficiente en materia de educar en valores, el profesorado tanto universitario como de Educación Física en los centros de Educación Primaria trata de suplir estas carencias a través de diferentes actuaciones de formación permanente.

Cuando nos referimos a la formación permanente, debemos entender ésta como un encuentro entre personas adultas, donde la intención subyacente es el intercambio de información y la búsqueda de un cambio orientado hacia la mejora, por lo que debería ser algo intrínseco a su profesión. La formación permanente se realizará en función de la motivación del docente universitario y de Educación Física, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

3.1.2.1.- Estrategias de autoformación

Se expresan opiniones en el Grupo de Discusión en las que resalta el papel de la autoformación, como un proceso a través del cual el docente, a través de experiencias pedagógicas sistemáticas e intencionadas desarrolla la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje, regulando los procesos de conocimiento de si mismo, de las estrategias necesarias para aprender y para evaluar el propio aprendizaje. El profesorado universitario utiliza esta estrategia de aprendizaje para paliar su deficiente formación en educación en valores.

- ... tuve que ingeniármelas para indagar y meterme... en este mundo de los valores con la intención de que mi trabajo fuese muchísimo más eficaz... (Profesor 3: 97 a 99) AUF.

- ... el peso de esto basándolo en la autoformación, lectura de libros o artículos que han versado sobre eso, en la propia experiencia... (Profesor 3: 128 a 130) AUF.

- He tratado de formarme,..., a través de lectura de libros, artículos,... (Profesor 8: 250) AUF.

De la misma manera, encontramos opiniones del profesorado de Educación Física que ha utilizado esta estrategia para mejorar su nivel de competencia en materia de educación en valores.

- No he tenido ninguna formación inicial, los valores que he tratado de inculcar al alumnado ha sido fruto de mi experiencia docente y de actividades de autoformación. (Maestro 6: 1494 a 1496) AUF

. De esta manera me estoy formando a nivel personal y a través de búsqueda de información con este ámbito para poder trabajarlo dentro del club. (Maestra 8: 1508 a 1513) AUF

En palabras de Arnams (1999) "la formación del profesorado requiere una comprensión del contexto de la vida profesional del profesorado". La formación permanente posee o abarca dos componentes esenciales, uno científico-cultural y otro psicopedagógico. A través del primero se trata de asegurar aquel conocimiento a enseñar, por medio del segundo se aprende cómo actuar de forma eficaz en el aula. Se debe aspirar a que el docente universitario, con ambos componentes, adquiera nuevas nociones, habilidades, aptitudes, disposiciones,..., etc.

3.1.2.2.- Experiencia docente

Aprender de la experiencia incluirá la comparación con las otras experiencias curriculares, reconocer el valor de lo vivido y de qué modo se pueden incorporar procesos cognitivos, estrategias o propuestas que han funcionado bien a otros espacios y tiempos docentes. La construcción del conocimiento en torno a las prácticas docentes requiere un análisis de unas y otras prácticas, sus consecuencias y valorar aquellas que han conseguido los objetivos. Los docentes recurren a sus experiencias vividas en sus aulas para reflexionar sobre lo aprendido y ponerlo en práctica en situaciones docentes posteriores. El profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión expone que a través de diferentes experiencias docentes ha mejorado su nivel de competencia en el proceso de educar en valores.

- ... en mi caso ha sido un poco a través de la experiencia, un poco la necesidad del cambio del tipo del alumnado que nos ha llegado y ver como los valores y esa capacidad a nivel actitudinal cada vez es menor... (Profesora 2: 141 a 144) AUF.

- ... también en la propia experiencia, y he tenido la suerte de trabajar en todas las etapas del sistema educativo, infantil, primaria, secundaria, en toda la enseñanza obligatoria y también universitaria; y cada una de ellas me ha ido aportando una visión diferente,... (Profesor 3: 218 a 221) AUF.

- ...pero sobre todo ha sido una autoformación a través de mi experiencia personal. (Profesor 8: 251 a 252) AUF.

Sobre todo la experiencia en la que vas madurando ciertas estrategias que estas utilizando, te vas quedando con lo que funciona y vas eliminando lo que no funciona... esta reflexión es producto de los últimos veinte años, antes yo personalmente no me lo planteaba porque pensaba que la educación física "per se" ya formaba y educaba en todos los valores habidos y por haber. (Profesor 7: 235 a 239) AUF.

Las opiniones expresadas por el profesorado de Educación Física van en la dirección de considerar que la experiencia docente, es una buena estrategia de formación permanente.

- ... en la práctica es donde más aprendes, ya que sabes lo que funciona o no. Aunque en algunas situaciones lo que vale para algunos alumnos-as, para otros no sirve. (Maestro 4: 1488 a 1490) AUF

- No he tenido ninguna formación permanente, los valores que he tratado de inculcar al alumnado ha sido fruto de mi experiencia docente. (Maestro 6: 1494 a 1496) AUF

- De esta manera me estoy formando a nivel personal y a través de búsqueda de información con este ámbito para poder trabajarlo dentro del club. (Maestra 8: 1508 a 1513) AUF

La finalidad última de la formación permanente no es otra, que la de proporcionar una capacidad para el autodesarrollo profesional del docente, siendo concebida no sólo como una simple preparación científica sino que ha de ir más allá, hasta llegar a proporcionar al profesorado una actividad docente eficaz, conseguida por diferentes estrategias de aprendizaje y formación entre ellas, muy valorada por el profesorado la experiencia docente.

3.1.2.3.- Formación permanente vertical

La formación permanente que debe recibir el docente debe aspirar a que este sea capaz de "identificar y organizar sus propósitos, de escoger las destrezas pedagógicas o los medios adecuados, que conozca y comprenda los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos" (Liston y Zeichner, 1993).

La formación permanente vertical (transmisiva, fundamentalmente de arriba-abajo) ha sido uno de los recursos más utilizados por el profesorado

universitario y por el profesorado de Educación Física para mejorar sus niveles de competencia en materia de valores y actitudes. Los diferentes formatos de este tipo de formación han sido, la realización de cursos de formación, jornadas, mesas redondas; en definitiva, lo que consideramos formación permanente vertical, bien por cuenta propia, bien a través del centro donde trabajaban que se lo facilitaba, o de los Centros de Profesorado.

- También últimamente en los cursos de formación van apareciendo los valores; por ejemplo, hice el año pasado un curso de Educación Ambiental en el cual imperaban las actitudes, los valores y los hábitos positivos que debemos tener al estar en contacto con la naturaleza. (Profesor 8: 254 a 258) FVE.

- ... he hecho algún curso puntual de atención a la diversidad... (Profesora 2: 364 a 365) FVE.

- ... A mi me cambia un poco un curso que haga de expertos universitarios,... y en ellos se trabaja mucho esos temas de sensaciones, temas de valores; y me hacen cambiarlo, (Profesor 1: 467 a 474) FVE.

El profesorado de Educación Física también señala que realiza este tipo de actividades de formación permanente para paliar sus deficiencias en la formación inicial.

- Hice un curso sobre la educación en valores en la escuela, y ahí pude profundizar un poco más,... (Maestro 4: 1487 a 1488) FVE

- De todos los cursos que he realizado en los siguientes se trataba el tema de los valores y actitudes y su transmisión al alumnado: Deporte, salud y educación; Orientación y la acción tutorial en el sistema educativo; Procesos, estrategias y modelos organizativos para mejorar la práctica docente en la educación ambiental. (Maestro 7: 1501 a 1506) FVE

- ... entre otras actividades de formación, he realizado múltiples cursos y Jornadas de temática diferente: temas transversales, convivencia escolar, salud, resolución de conflictos, prevención e intervención en Drogodependencias desde el ámbito socioeducativo. (Maestra 10:1521 a 1536) FVE

3.1.2.4.- Formación permanente horizontal

Nos referimos en este apartado al desarrollo de intercambios horizontales de información entre docentes acerca de experiencias pedagógicas, como una opción de formación permanente. Se trata de un modelo de formación permanente que se basa en el reconocimiento de buenas prácticas y experiencias educativas, que pueden ser intercambiadas entre docentes.

➤ **Seminarios permanentes y grupos de trabajo**

Este modelo de formación es muy reconocido por el profesorado universitario.

- ... Desde el año 84 he pertenecido a un grupo, a un seminario permanente de profesores, con lo cual he intercambiado mucha información... (Profesor 7: 351 a 353) SEM.

- ... intente organizar seminarios dentro del ámbito donde estaba,..., en cursos de formación en la medida que podía,... (Profesor 3: 216 a 218) SEM.

- ... creando seminarios, en la Escuela del Ave María hemos creado seminarios para trabajar... de forma cooperativa aportando cada uno... como trabaja y lo que puede aportar a los demás,... (Profesor 3: 426 a 429) SEM.

También es muy valorado por el profesorado de Educación Física.

- Como coordinador del proyecto escuela espacio de paz (3 años) he asistido a muchas reuniones en el CEP, donde trabajábamos mucho estos aspectos. (Maestro 7: 1498 a 1500) CEP

- ...he realizado un grupo de trabajo orientado al trabajo en equipo y los valores que se transmiten con el trabajo colaborativo cooperativo. (Maestra 8: 1513 a 1515) GTR

- La única formación permanente que haya tenido ha sido el contacto e intercambio de ideas con los compañeros/as,... (Maestra 1: 1478 a 1480) ITF

Diversas investigaciones enfatizan sobre la colaboración entre el profesorado, para mejorar sus niveles de competencia docente. Destacamos las investigaciones de Williams, Prestage y Bedward (2001), Muñoz, Quintero y Munévar (2002) o la de Arbaugh (2003), en las coinciden en reconocer a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo entre el profesorado.

➤ **Grupos de Investigación**

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y profesoras, en lugar de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. El profesorado universitario manifiesta que es una buena manera de mejorar su formación respecto a adquirir y transmitir valores.

- ... a partir del 2000 nos convertimos en grupo de investigación, todo esto ha supuesto un reciclaje bastante importante a nivel horizontal,... (Profesor 7: 353 a 355) GIN.

3.1.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de estrategias y herramientas para transmitir actitudes y valores

Escamez (1986), entiende que la manera de llevar a cabo una educación en valores sería con estrategias aplicadas a la: clarificación de los valores, inculcación de valores y el razonamiento moral y desarrollo del conocimiento moral. Otros autores (Buxarrais, 1997; Puig Rovira, 1995; Escámez, 1991; Rodríguez, 1997; Collado, 2005; Marín, 2007, Soto, 2011) proponen diferentes alternativas a la hora de la elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos/as, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio.

3.1.3.1.- Insuficientes conocimientos proporcionados en la formación inicial

El profesorado de nuestro Grupo de Discusión manifiesta de manera mayoritaria que no fue preparado durante su formación inicial para aplicar estrategias de enseñanza de valores, actitudes y normas.

- ... no me prepararon para transmitir ningún tipo de valores, no había estrategias ni me plantearon ningún tipo de recursos ni métodos... (Profesor 3: 85 a 87) EEP.

- ... nosotros trabajamos durante la carrera muchas actividades en grupo, actividades por parejas pero... que en aquel momento la intencionalidad del profesorado no era que aprendiéramos un sistema de convivencia o de compartir o cooperar,... (Profesor 7: 104 a 108) EEP.

Estas opiniones son coincidentes con las expresadas por el profesorado de Educación Física que indica que en su formación inicial no recibió ningún tipo de enseñanzas acerca de la utilización de estrategias y herramientas para transmitir valores.

- No tuve formación inicial, e información muy poca. (Maestro 3: 1430) NFI

- Durante mi formación inicial no he tenido ninguna asignatura en la que trabajara cómo transmitir los valores a los alumnos/as de forma específica. (Maestro 7. 1449 a 1451) NFI

Al igual que ocurre respecto a la formación inicial recibida, el profesorado tanto universitario como de Educación Física de los centros,

manifiesta que no se encontraba preparado para transmitir valores y actitudes éticas, al comienzo de su período laboral, ya que no conocía estrategias ni herramientas útiles que posibilitasen esta transmisión.

- ... Yo no me he encontrado preparado, ... Nunca me sentí preparado para trabajar valores y los vi necesario cuando empecé en Primaria y en Secundaria al ir a trabajar, por la escasez que los alumnos tenían, sobre sus comportamientos en relación a los valores... (Profesor 3: 93 a 96) PRP.

- ...pero en ningún momento aparecía un apartado en concreto en ninguna de las áreas, en ninguna de las asignaturas, tanto en primaria como en otras etapas educativas que hablase de actitudes, valores y normas... (Profesor 7: 110 a 114) PRP.

- Si, pero siempre es muy necesario el continuo reciclaje. (Maestro 9: 1578) CMJ

- La formación básica sí, pero siempre se puede mejorar. (Maestra 10: 1580) CMJ

3.1.3.2.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de estrategias para transmitir actitudes y valores

3.1.3.2.1.- Modelado

El profesorado universitario y el profesorado de Educación Física utilizan el modelado como estrategia de transmisión de valores, ya que el alumnado aprende imitando lo que ven y el profesorado en todo momento es y debe ser un referente para sus alumnos/as.

- ... utilizo siempre dos estrategias que son el modelado y el refuerzo... intentado que uno sea coherente en su vida personal y profesional con lo que estás transmitiendo, que se fijen en modelos adecuados. (Profesor 7: 264 a 269) MOD.

- ... como estrategia ese marcar ejemplo,... modelo que es uno como profesor para que el alumno encuentre siempre una referencia... (Profesor 6: 277 a 279) MOD.

- ... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) MOD.

Parece que, especialmente en la Educación Primaria, nuestra actitud como enseñantes, nuestro lenguaje corporal, nuestra manera de comportarnos con el alumnado y con el resto del profesorado, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si en nuestra actitud mostramos los valores que pretendemos transmitir, es posible que esto sea alguna influencia en los niños y niñas. (Maestra 1: 1645 a 1651)

... es necesario que creamos en esos valores y no que los señalemos como importantes porque es lo que se espera que hagamos. (Maestra 1: 1651 a 1653)

- *Lo principal, es que el profesor lo sienta como algo importante, y a partir ahí intentar transmitirlos. (Maestro 9: 1679 a 1680)*

3.1.3.2.2.- Refuerzo

Los refuerzos son estímulos que aumentan la conducta porque al realizarla se recibe algo que gusta. Es un refuerzo positivo manifestarle al alumnado lo que está bien hecho. El reforzador positivo es aquello que va a ayudar a que la conducta se mantenga. Es una de las estrategias más utilizadas por el profesorado tanto universitario como de Educación Física.

- *... utilizo siempre dos que es el modelado y el refuerzo... ...el tema del refuerzo, tratar los comportamientos positivos magnimizarlos y los negativos minimizarlos. (Profesor 7: 264 a 269) REF.*

- *Cuando se producen en las clases ciertos valores y actitudes deseadas se los refuerzo, y se les explica al resto de los alumnos porque esos valores son importantes. (Profesor 8: 302 a 304) REF.*

- *... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) REF.*

Para que refuerzo sea efectivo, es necesario que ocurra una conducta previa. Cierta conducta traerá determinado refuerzo, que a su vez se suministrará al alumnado sólo ante tal conducta.

3.1.3.2.3.- Potenciación de la Motivación intrínseca

Es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético (Ball, 1988), una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están comprometidos valores sociales que afectan a la clase de personas y a su modelo de sociedad. De esta manera el profesorado de nuestro Grupo de Discusión y el profesorado de Educación Física en las entrevistas, consideran a la motivación como el elemento clave del aprendizaje.

- *... otra estrategia muy importante es la motivación. La motivación al alumno para que cree cosas nuevas, se implique con la asignatura y se implique con la relación que tiene con los demás. (Profesor 6: 284 a 286) MOT.*

- *... en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo,... (Profesora 5: 321 a 322) MOT.*

- *... yo creo que no es cuestión de que se ve, se da valores o se da entrenamiento personal que le puede encantar a ellos, sino como yo motivo a esos alumnos para que se dé,... (Profesor 1: 1233 a 1235) MOT.*

- Tienen muy buena motivación hacía toda actividad física. (Maestro 4: 561 a 562) MDC

- Les gusta la asignatura y la disfrutan. (Maestra 5: 565) MDC

- Son alumnos/as muy motivados con la asignatura... (Maestro 7: 575) MDC

- Suelen estar muy motivados por la asignatura,... (Maestro 9: 593) MDC

3.1.3.2.4.- Trabajo en grupo cooperativo

El aprendizaje cooperativo empleado como técnica de intervención en la practica, ha surgido del sentimiento de trabajo en equipo, ya que constituye una forma de transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumnado y de proporcionales aquellas habilidades necesarias para aceptar esta responsabilidad. Se trata fundamentalmente de una alternativa potenciadora de las estrategias actitudinales y motivadoras, ya que implica intercambio, coordinación de opiniones y actuaciones, valoración crítica, aceptación de las críticas de los demás y un sinfín de posibilidades de carácter social.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo cooperativo, (Profesor 7: 272 a 273) HTG.

- ... dentro de estas estrategias,... cabe destacar el trabajar en grupo, en crear una dinámica de grupo... (Profesor 6: 289 a 290) ETG.

- La que más recuerdo, es la actitud de una clase entera para ayudar a un compañero que tiene ciertos problemas motrices. Nunca le han recriminado nada a la hora de jugar, solo se limitan a motivarlo, a ayudarlo a que se coloque, a darle información de cómo es, etc. (Maestra 8: 1384 a 1387) COO-

- trabajando en grupo podemos conseguir metas insospechadas. (Maestro 6: 511) COO

3.1.3.2.5.- Tutoría presencial y virtual

Como estrategia de aprendizaje de actitudes, valores y normas está muy extendida en el profesorado universitario de Educación Física.

- ... o herramientas directas, mucho más directas y presenciales como puede ser la tutoría... (Profesor 6: 283 a 284) TUT.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325)TUT

Las tutorías virtuales como herramienta telemática, también es utilizada por el profesorado.

... utilizando herramientas telemáticas... (Profesor 6: 282) TUT.

3.1.3.3.- Conocimiento del profesorado universitario y de Educación Física de técnicas y herramientas para transmitir actitudes y valores

3.1.3.1.1.- Rol-playing

No es una técnica frecuente, pero hay profesores universitarios que la utilizan. Se trata de una dramatización, mediante el diálogo y la improvisación, de una situación de conflicto en la que intervienen diferentes posturas que han de ser conjugadas, intentando alcanzar algún acuerdo o solución. Los objetivos que se pretenden conseguir con esta técnica son desarrollar actitudes y valores de respeto, tolerancia, colaboración, solidaridad, acuerdo o consenso, implicación, compromiso (Striegel-Moore y Slaikou, 1993).

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el ... el rol-playing. (Profesor 7: 272 a 274) ROL.

3.1.3.3.2.- Debate/Asamblea/Puesta en común

Es una de las técnicas de dinámica de grupo, que cada vez se utiliza con más frecuencia por el profesorado universitario, orientada a fomentar la participación de todos los implicados en la toma de decisiones.

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo, el rol-playing, el debate, la asamblea y la reflexión crítica. (Profesor 7: 272 a 274) DEB.

- Al final de las clases se hace una puesta en común de lo que se ha trabajado en clase, y se intenta remarcar aquellos valores, actitudes y hábitos que han sido positivos. (Profesor 8: 304 a 306) DEB.

- ... y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada,... (Profesora 5: 324 a 325) DEB.

3.1.3.3.3.- Reflexión

Esta estrategia aparece como importante en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje. Se puede aprovechar cualquier actividad para realizar una reflexión crítica de la acción, permitiendo encontrar otras soluciones a los problemas planteados.

- ... en las clases ordinarias es necesario pararse y reflexionar sobre las cosas... (Profesor 3: 405 a 406) RFX.

- ... tiene que haber un punto de reflexión cada vez terminado cada uno de los aspectos que se imparten, ya sea en clase, en seminarios o tutorías, en el cual el alumno hace su informe recapacita y da al final su opinión al

respecto de lo que se ha tratado a nivel conceptual. (Profesor 6: 546 a 549) RFX.

El profesorado de Educación Física utiliza la reflexión en la acción como una estrategia importante que ayuda al alumnado a la búsqueda de más y mejores soluciones.

- ...incitando a la reflexión entre el alumnado. (Maestra 8: 581 a 582) NCC

- He procurado que el alumnado lo adquiriera en cada una de mis clases, haciéndoles ver su importancia, y en las distintas situaciones que se dan en clase, parar y hacer que reflexionen. (Maestro 6: 1669 a 1671)

- ... como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo...la reflexión crítica. (Profesor 7: 272 a 273) RFX.

3.1.3.3.4.- Asunción de responsabilidades

Las estrategias de responsabilidad personal animan al alumnado a mostrar más responsabilidad en las tareas encomendadas, demostrando un comportamiento adecuado a través de la elección de actividades que les interesan y mostrando seguridad y calidad en la experiencia con el grupo (Balderson y Sharpe, 2005). Así lo entiende el profesorado de Educación Física, que trata de que su alumnado asuma sus propias responsabilidades al implicarlos en el desarrollo de la clase.

- ... intento involucrar al alumnado en que vayan adquiriendo autonomía de una manera progresiva. Normalmente en la recogida del material hay uno o dos encargados cada semana. (Maestra 8: 652 a 654) MAT

- ... sacan y lo recogen entre todos... (Maestra 2: 620 a 621) MAT

- Están involucrados normalmente el alumnado en sacar y recoger el material,... (Maestro 3: 624 a 625) MAT

- Siempre, el material lo ponen y lo recogen ellos,... (Maestra 10: 669) MAT

Responsabilidad significa responder por las propias acciones, hacerse cargo de todo lo que se elige hacer, y de las obligaciones que corresponden a los roles que se desempeñan. El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario utilizan estas técnicas de asunción de responsabilidades, concediendo al alumnado la posibilidad de dirigir el calentamiento, la vuelta a la calma, la parte principal de la clase, la exposición de los juegos, asumiendo el rol de árbitros, incluso llegando hasta la autoevaluación.

- Aunque puedan discutir algunas decisiones, normalmente respetan la decisión del árbitro. (Maestro 7: 951 a 952) ARA

- Cuando realizan ejercicios técnicos, ellos mismos son los encargados de corregir al resto de compañeros. (Maestro 7: 647 a 648) ERP

- si necesito aumentar el autoestima de algún alumno lo elijo a él, ya que ayudar al profe suele ser una especie de premio. (Maestro 9: 665 a 667) AYU

- En los cursos mayores, son los propios alumnos los encargados de organizar y de realizar algunas de las actividades. (Maestro 7: 649 a 650) EXJ

- cada sesión el calentamiento es dirigido por uno de los alumnos/as. Es parte de su nota en el área de Educación Física. (Maestra 10: 669 a 671) CVC

Distribuir las responsabilidades en un grupo enseña a sus miembros a ser responsables de sus propias acciones individuales y no acostumbrarse a que siempre alguien decida todo por ellos.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- Las diferentes generaciones de profesores y profesoras que conforman el universo del profesorado universitario que imparte sus enseñanzas en los centros de formación inicial del profesorado de Educación Física, hace que sus procesos de formación inicial sean muy diversos encontrando opiniones mayoritarias que van en la línea de no haber tenido ninguna formación inicial para poder posteriormente transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de magisterio.
- El profesorado de Educación Física entrevistado, se manifiesta de manera mayoritaria que durante su proceso de formación inicial tuvieron escasa presencia los contenidos y metodologías con finalidad de adquirir conocimientos para transmitir valores y actitudes éticas.
- Al analizar los discursos tanto del profesorado universitario, como del profesorado de Educación Física y tomando como criterio la variable edad, encontramos que el profesorado más joven, manifiesta que aunque de manera poco significativa si que en su formación inicial se comenzaba a tratar el tema de la educación en valores y en algunos casos de forma explícita.
- El profesorado tanto universitario como de Educación Física en los centros de Educación Primaria, ha tratado de suplir las carencias de formación para transmitir valores y actitudes éticas, a través de diferentes actuaciones en formación permanente.
- El profesorado universitario y el profesorado de Educación Física, resalta el papel de la autoformación como proceso de formación, regulando los procesos de conocimiento de si mismo, de las estrategias necesarias para aprender y para evaluar el propio aprendizaje.
- El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario exponen que a través de diferentes experiencias docentes han mejorado su nivel de competencia en el proceso de educar en valores.
- La formación permanente vertical (cursos, jornadas, mesas redondas) ha sido uno de los recursos más utilizados por el profesorado universitario y por el profesorado de Educación Física para mejorar sus niveles de competencia en materia de valores y actitudes.
- Los Seminarios permanentes y grupos de trabajo y de investigación, son técnicas de formación permanente horizontal muy valoradas por todo el profesorado, sin distinción de etapa educativa.
- El profesorado universitario manifiesta de manera mayoritaria que no fue preparado durante su formación inicial para aplicar estrategias de enseñanza de valores, actitudes y normas, coincidiendo estas opiniones con las expresadas por el profesorado de Educación Física.
- El profesorado universitario y el profesorado de Educación Física utiliza el

modelado como estrategia de transmisión de valores, ya que el alumnado aprende imitando lo que ven y el profesorado en todo momento es y debe ser un referente para sus alumnos/as.

- El refuerzo positivo es una de las estrategias más utilizadas por el profesorado tanto universitario, como de Educación Física a la hora de transmitir valores y actitudes éticas en su alumnado y de potenciar la motivación intrínseca del alumnado.
- El aprendizaje cooperativo empleado como técnica de intervención en la práctica, es muy utilizada tanto por el profesorado universitario, como por el profesorado de Educación Física.
- Técnicas como el role-playing, la tutoría, el debate, la reflexión y la asunción de responsabilidades por parte del alumnado son las técnicas más utilizadas por todo el profesorado tanto universitario, como de Educación Primaria.

3.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 8. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de educación física en Educación Primaria a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

“Los niños que cuentan con un amigo en el colegio pueden estar dispuestos a utilizarlo como apoyo emocional o instrumental. Además el hecho de tener un apoyo en la escuela ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales y les capacita para poder afrontar situaciones adversas que se puedan encontrar”..
P. DE LA SIERRA DIEZ (2010).

Actualmente nos encontramos en un momento cultural en el que los valores se encuentran en crisis, o mejor dicho, nos encontramos en un momento de cambio de valores con respecto a los valores establecidos hace pocos años en las sociedades occidentales. Es un momento de fuertes avances tecnológicos y la cantidad de información al alcance, crea que nos encontremos con una sobreexcitación debido a las posibilidades de medios que podemos utilizar. Estamos viviendo periodos de inseguridad y desconcierto por el uso que hacemos del medio en el que vivimos y de miedo por la situación económica que envuelve todo lo que está sucediendo actualmente en el mundo.

Ante todas las dificultades con las que nos encontramos en el mundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguimos planteándonos multitud de cuestiones acerca de cómo debe ser la transmisión de valores y actitudes al alumnado que asiste a nuestras escuelas.

En esta investigación de corte cuantitativo/cualitativo nos hemos acercado de manera concreta a investigar cuáles son los factores y elementos que influyen en la transmisión de valores tanto por parte del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, como del profesorado universitario de Magisterio y el profesorado de Educación Física.

Hoy en día el alumnado se encuentra expuesto a la influencia de gran cantidad de factores, como son la influencia de los medios de comunicación, el cambio en el ritmo de funcionamiento de las sociedades y de las familias en

concreto y otros muchos factores que influyen en la adquisición de valores por parte de los niños y niñas.

3.2.1.- Propuestas para la familia

Cuando nacemos, lo hacemos dentro de un núcleo familiar particular, con sus características propias, aspectos más o menos positivos, normas o ausencia de las mismas, junto a las que iremos creciendo, valores que nos van ayudando a formarnos de forma integral. En definitiva, la familia es nuestro primer punto de referencia, a partir de la cual, comenzará nuestra andadura por la vida hacia la maduración (Morillas y García, 2009).

Al igual que señalan estos autores, el profesorado universitario del Grupo de Discusión señala, que la familia es el agente de socialización más importante en las edades tempranas de los niños/as. El profesorado considera que es responsabilidad de las familias educar en valores individuales y sociales y percibe que esto no siempre se cumple. Al igual que el profesorado universitario, los profesores de Educación Primaria consideran en las entrevistas, que el mayor peso en la transmisión de valores en los primeros años se encuentra en la familia y sin embargo, actualmente esto no se está produciendo.

- ... creo que hay otros agentes en este caso la familia que es prioritaria, los maestros serán colaboradores de la familia,... (Profesor 7: 982 a 984) FAM.

- ... se le olvida a la sociedad de que parece que el maestro es la piedra angular de todo el proceso, cuando en realidad la piedra angular es la familia y el resto de los agentes son colaboradores,... (Profesor 7: 988 a 990) FAM.

- ... yo creo que ante todo el primer factor educativo es la familia, yo creo que es muy importante,... (Profesora 2: 1037 a 1038) FAM.

- Me centraría más en cómo se produce la transmisión de valores en las familias, como inciden otros agentes,... (Maestro 12: 1634 a 1635)

- ... la cadena de transmisión de valores está rota, los padres parece ser que no los transmiten y si lo hacen es de una forma inadecuada. Y todo este peso es para el profesorado, y esto no es así. (Maestro 3: 1610 a 1612)

Algo que debe ser fundamental en la socialización primaria que recibe el niño, es la carga afectiva con la que se transmiten los contenidos y la identificación con el mundo tal y como lo presentan los adultos. El niño internaliza el mundo, de acuerdo a los parámetros que le ofrece la familia, como el único existente y que puede concebir de aquí, la necesidad de que los padres realicen este proceso de manera consciente para formar en valores que

permitan a sus hijos un acercamiento con el mundo real (Fragoso y Canales, 2009).

A este respecto, el profesorado universitario es claro, e indica, que el niño absorbe todo lo que ve y todo lo que hacen los mayores y principalmente los que tiene más cerca y que para él son un referente. En alguna intervención se señala la importante labor de los padres, a la hora de controlar el contenido que el niño recibe a través de los medios de comunicación u otros elementos de la sociedad del conocimiento y la tecnología en la que nos encontramos.

- ... los niños son como nosotros somos, ese anuncio de children see children do , yo creo igual, a mi niña le gusta la música porque en mi casa hay música, los niños son más sociables porque nosotros somos sociables... (Profesora 2: 1042 a 1045) FAM.

- ... el mayor peso aquí es la familia porque es la que es responsable de la educación de su hijo, la que controla esa influencia de los medios de comunicación o debe de controlarla... (Profesor 6: 1192 a 1195) FAM.

- ... creo que a un nivel universitario aunque tu des, transmitas valores, aunque tu pongas los puntos sobre la íes, yo creo que eso ya debería venir de atrás, y creo en eso fundamentalmente, en el tema de la familia como fundamental para controlar los medios de comunicación, etc. (Profesor 1: 1250 a 1254) FAM.

Así, el profesorado de Educación Primaria, en consonancia con la opinión de Torres Guerrero (2002), piensa que una posible solución en cuanto a la transmisión de valores, actitudes y creencias, sería la coordinación por parte de las familias de todos los elementos que componen el entramado que influye sobre el alumnado en edad escolar.

Es muy importante que exista una colaboración estrecha entre las familias y el equipo docente, sino la labor de cada uno de estos por separado puede ser *echada en saco roto* , y que no se consigan mejoras significativas en la formación en valores del alumnado.

- Hacer un frente común con las familias para la transmisión de valores, donde estos se reforzarían más que si solo los transmitiera yo, y no solo eso, incluir en esta labor a todo el equipo docente. (Maestro 12: 1689 a 1691)

3.2.2.- Propuestas para la escuela

La sociedad confía en que tanto la escuela como el profesorado, procuran formar personas capaces de estimar los valores democráticos, y de gobernar sus vidas de manera sostenible. Esta es una de las principales funciones que la sociedad encomienda a la escuela y al profesorado, y es una

de las funciones que justifica que la sociedad les destine recursos. No se trata solo de lograr un bien particular, sino también de alcanzar el bien común: promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades y, sobre todo, valores que consoliden la democracia participativa. Sin embargo, aquello que se le encomienda a la escuela no siempre es promovido por el resto de agentes sociales que, aunque no tienen una misión educativa propiamente dicha, tienen una influencia considerable en la educación en valores. Estos muestran discontinuidades y propician comportamientos y aprendizajes que en ocasiones son contradictorios. Esta es una consecuencia lógica de la pluralidad de fuentes de información típica de la sociedad actual y de la falta de referentes estables y compartidos. Dichos agentes, junto a la familia y la escuela, conforman la personalidad moral. Los entornos de crianza y de educación no formal e informal son espacios de aprendizaje que pueden ayudar eficientemente a alcanzar los objetivos que persigue la escuela o, por el contrario, dificultar (e incluso impedir) que se logren (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011).

El profesorado de Educación Primaria parte de la premisa de que el peso de la educación en valores del profesor de Educación Física no puede sobrevalorarse, ya que este maestro está en contacto con sus alumnos dos horas a la semana y en esa poca proporción de tiempo con respecto a otros factores es muy difícil llegar a influir realmente en que el niño adquiera actitudes y hábitos.

Si es cierto, que la escuela tiene que ocuparse por desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la autonomía personal y que posibiliten el desarrollo de inquietudes y aptitudes que faculten a los niños/as para elaborar proyectos vitales y para entusiasmarse descubriendo nuevos mundos que den sentido a sus vidas.

- ... la fuerza que tienen los medios de comunicación es difícil contrastarla desde el maestro de educación física con dos horas a la semana, haría falta un trabajo mucho más global más interdisciplinar, mucho más a nivel de todo el centro, que se creyera totalmente en eso, con la ayuda de la familia. Difícilmente sin esa ayuda el maestro puede hacer algo. (Profesor 7: 1000 a 1005) ESC.

- ...pero la formación en la transmisión de valores a nivel profesional somos en gran medida responsables. (Profesor 4: 1113 a 1116) ESC.
- El grado de responsabilidad del maestro es muy importante. (Profesora 5: 1129 a 1130) ESC.

- ... la responsabilidad principal a la hora de transmitir los valores debe ser de la familia, pero lo que yo he notado desde que estoy trabajando,..., es que en un principio yo reforzaba esos valores que traían y ahora lo que hago es transmitirlos porque no los tienen. (Profesor 8: 1205 a 1209) ESC.

- Hacer un frente común con las familias para la transmisión de valores, donde estos se reforzarían más que si solo los transmitiera yo, y no solo eso, incluir en esta labor a todo el equipo docente. (Maestro 12: 1689 a 1691)

- Me centraría más en cómo se produce la transmisión de valores en las familias, como inciden otros agentes,... (Maestro 12: 1634 a 1635)

- ... la cadena de transmisión de valores está rota, los padres parece ser que no los transmiten y si lo hacen es de una forma inadecuada. Y todo este peso es para el profesorado, y esto no es así. (Maestro 3: 1610 a 1612)

3.2.3.- Propuesta para el profesorado de Educación Física

En este punto vamos a diagnosticar y evidenciar cuales son las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado de Educación Física en la actualidad a la hora de transmitir valores, para así, poder aportar posibles soluciones a llevar a la práctica.

Una de las primeras dificultades que nos señala el profesorado universitario en el Grupo de Discusión es la falta de formación que reciben los alumnos de magisterio en materia de estrategias para transmitir valores.

- ... no he recibido ninguna formación específica... (Profesora 2: 008) NFI.

- Al menos en la Universidad dónde yo estudie, no había ninguna asignatura referida a ello. Y en ninguna de las asignaturas y programas se hacía referencia al tratamiento del valor y la actitud ética. Menos aún si hablamos en los temas deportivos. (Profesora 5: 027 a 030) NFI.

Tanto el profesorado universitario, como el profesorado de Educación Física coinciden cuando se refieren a los principales problemas que se encuentran en el alumnado de Educación Primaria.

El profesorado universitario señala el exceso de sobreprotección que existe entre los padres con respecto a sus hijos, y estos se vuelven problemáticos cuando no son el centro de atención.

- Creo que muchos padres protegen en exceso a sus hijos y no les transmiten los valores adecuados, y cuando llega a los centros escolares, surgen los conflictos, puesto que están acostumbrados a ser el centro del universo y en clase son uno más. (Profesor 8: 1209 a 1212) SOB.

- ... tiene que haber una motivación aparte de los padres, tenemos que intentar preocuparnos para que nuestros hijos y especialmente nuestras hijas, el sexo femenino tengan un nivel de competitividad,..., la motivación es muy importante del alumnado en las actividades, no hay que protegerlos tanto, hay que dejarles autonomía. (Profesora 5: 1464 a 1468) SOB.

También podemos señalar entre las dificultades un déficit actitudinal por parte del alumnado, sobre todo enfocado en falta de responsabilidad y de respeto.

- ... creo que los principales déficit son de respeto y de responsabilidad. (Profesor 7: 978 a 979) PDA.

- ... pienso que hay un déficit a nivel actitudinal donde los estudiantes actualmente ha llegado el momento en el que no hay un respeto... (Profesora 2: 1120 a 1122) PDA.

- ... en el déficit actitudinal coincido..., el nivel de responsabilidad y el respeto,... (Profesora 5: 1166 a 1167) PDA.

Otra cuestión interesante que no queremos dejar pasar por alto es la diferencias que se encuentran tanto por motivación o por género, dentro de las clases. El profesorado sabe que alcanzar el éxito en las tareas que realiza el alumnado es importante para sentirse motivados y para recibir de manera más positiva los valores que el deporte conlleva.

- ... creo que practicar deporte es fundamental, no sé si estoy condicionada, pero creo que es fundamental porque el éxito que te reporta en diferencias de género y demás. (Profesora 5: 1446 a 1448) MEF.

- ... es fundamental para una persona para la transmisión de valores el tener éxito,... (Profesora 5: 1440 a 1441) MEF.

- ... a los niños les motiva de una manera particular los deportes colectivos y los deportes de competición de una manera clara,... los deportes donde pueden manifestar fuerza como son los deportes de lucha... (Profesor 3: 1397 a 1400) DXG.

El profesorado de Educación Primaria entre las posibles soluciones para mejorar el proceso para educar en actitudes y valores piensa que hay que creer profundamente en los valores y la importancia de estos y llevarlos a la práctica.

- ... es necesario que creamos en esos valores y no que los señalemos como importantes porque es lo que se espera que hagamos. (Maestra 1: 1651 a 1653)

- Lo principal, es que el profesor lo sienta como algo importante, y a partir ahí intentar transmitirlos. (Maestro 9: 1679 a 1680)

3.2.4.- Propuestas para las instituciones

Entre las propuestas de soluciones que aporta el grupo de profesorado universitario por parte de las instituciones, sería la búsqueda de soluciones a las futuras salidas profesionales.

... yo propondría el empezar las cosas al revés, es decir, visualizando cual es la futura salida que van a tener los futuros docentes de aquí,...

...describir cuales son las diferentes actitudes y valores que deben de llevar esa andanza,... ...reflexionar evidentemente sobre ello, y después definir claramente en nuestras guías didácticas en consonancia con esas necesidades reales de los alumnos,... (Profesor 6: 1627 a 1634) FSP.

... una vez que estemos ahí, asumir esa realidad, dentro de cada año, y el que va a ser guía de eso, que vamos a ser nosotros como profesores, pues ser modelo, ser coherentes con lo propuesto,... (Profesor 6: 1635 a 1638) FSP.

Tanto el profesorado de Educación Primaria como el profesorado universitario, tienen claro que para intervenir en valores, estos tienen que aparecer reflejados de forma explícita en los diferentes elementos curriculares, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.

- Que en la programación aparezca como un objetivo principal y esto se cumpla. (Maestra 10: 1682 a 1683)

- Construir las sesiones realizando actividades que mejoren la transmisión de valores al alumnado. (Maestra 10: 1683 a 1684)

- ... se vea reflejado en la nota obtenida en el área de Educación Física, que es lo que al final ven los alumnos/as. (Maestra 10: 1686 a 1687)

En primer lugar, creo que es clave la clarificación de los valores que trae el alumnado. Por supuesto, utilización de estrategias y herramientas que posibiliten este tipo de transmisión. (Profesor 7: 1520 a 1527) CJP.

Ellos desde principio de curso conocen (o deben conocer) los valores, actitudes y hábitos que voy a tener en cuenta a la hora de la evaluación. Y en cada una de las unidades didácticas saben los contenidos conceptuales y procedimentales que se pretenden. Profesor 8 (526 a 529) CJP.

Al igual que en los centros se están llevando a cabo campañas para mejorar muchos aspectos del día a día de los escolares, el profesorado piensa que sería muy importante realizar campañas de concienciación sobre la importancia de los valores, de esta manera se podría formar e involucrar a los padres/madres, en la importancia de esta formación en sus hijos/as.

- ... las campañas que se están haciendo en los colegios sobre la salud, la higiene bucal, la higiene de la alimentación, esas campañas también de la actividad deportiva, ¿no?, como una forma de salud, de transmisión de muchos valores, en intentar involucrar a la familia dentro de esa transmisión. (Profesora 2: 1557 a 1561) CME.

Promover actividades deportivas tanto en el horario curricular, como en las actividades extraescolares supone que el alumnado que las practica, si estas están bien diseñadas y sus objetivos son educativos, verán sus conductas reforzadas como ciudadanos libres y con salud integral. Profesor 7 (1562 a 1564) CME.

Tanto el profesorado de Educación Física, como el profesorado universitario señala, que en la universidad debería de haber alguna asignatura que trabaje de manera explícita la transmisión de valores, ya que es algo fundamental en su trabajo futuro como maestro.

- ... en la universidad debería haber alguna asignatura donde te enseñaran a tratar estos temas, que estrategias y mecanismos utilizar para hacer llegar al alumnado los valores de la forma más adecuada, más fácil. (Maestra 6: 1614 a 1617)

Aunque también aparece que el tema de los valores debe aparecer reflejado como parte de todas las asignaturas.

- ... daría un enfoque diferente a las áreas de magisterio, igual que tienen una parte de contenidos conceptuales, otra parte de práctica, también incluiría una parte actitudinal, donde te informen de las actitudes y valores, y que medios debes utilizar para transmitirlos a tu alumnado. (Maestra 2: 1604 a 1608)

Otra propuesta por parte del profesorado de Educación Física es que el alumnado de magisterio tuviera presente el aspecto actitudinal, como un apartado importante dentro de sus prácticas de magisterio.

- ... tenerlo en cuenta y valorar la actuación en la transmisión de valores del alumnado de la facultad en sus prácticas en los centros educativos. (Maestra 10: 1630 a 1631)

3.2.5.- Propuestas para los medios de comunicación

Actualmente tal y como señala Duch (2007), los medios de comunicación tienen una labor fundamental en la sociedad actual, se están convirtiendo en una “institución educativa” a través de los cuales los alumnos/as se “educan”.

Así, el profesorado señala que los medios de comunicación en muchas ocasiones resaltan aspectos negativos del deporte, como la violencia y la competitividad y no ayudan a la formación en valores del alumnado.

- ... también hay que decir que hay otros agentes mucho más potentes en este momento como son los medios de comunicación a través de las nuevas tecnologías,... (Profesor 7: 984 a 986) MCM.

- ... los medios de comunicación en casi todos los deportes que televisan valoran mucho el aspecto puramente competitivo y de ganar,... (Profesor 7: 994 a 995) MCM.

- En otros deportes sí se transmiten valores como el compañerismo, el esfuerzo, el respeto, ya que son menos competitivos, no están tan influenciados por los medios de comunicación y, en algunos casos, no hay contacto entre ellos. (Maestro 4: 1303 a 1306) TVD

Existe una gran controversia con el tema de los medios de comunicación, y el profesorado señala, que es muy difícil de controlar la influencia de estos sobre el alumnado y es difícil controlar los programas y los anuncios con los que son bombardeados a diario los alumnos/as

- ... los medios de comunicación... es muy difícil de controlar tal y como está la situación hoy, complicado el de la familia, complicado también el de los otros agentes no gubernamentales, pero es que el de los medios de comunicación tiene una incidencia directa, porque absorben la mayor parte del tiempo no solamente de los padres sino especialmente el de los niños y además es incontrolable lo que se transmite, (Profesora 2: 1092 a 1098) MCM.

Resumiendo diremos lo que sigue:

- Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Primaria tienen claro que los principales transmisores de valores y normas como elementos de la socialización primaria son la familia, en los primeros años de los niños/as.
- Todo el profesorado vierte opiniones en cuanto a la dejadez actual por parte de la familia en la transmisión de valores al alumnado.
- Una solución aportada para mejorar la acción educativa sería que la escuela liderase la función de coordinación entre todos los elementos que componen el entramado que influye sobre las actitudes, valores y creencias del alumnado en edad escolar.
- El profesorado tiene claro que la escuela es fundamental en el proceso de transmisión de valores y actitudes al alumnado de primaria.
- El profesorado en general, indica que tiene grandes lagunas a la hora de transmitir valores, debido a que no ha recibido formación en estrategias y herramientas para mejorar el campo de los valores en el alumnado.
- El exceso de protección (sobrepotección), el déficit actitudinal, la falta de responsabilidad y respeto, incluso la falta de motivación, son algunos de los mayores problemas y debilidades que encuentra el profesorado en los alumnos/as actualmente.
- Entre las posibles soluciones que señalan tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Primaria, encontramos:
 - El profesorado debe creer en los valores y la importancia de transmitirlos en sus clases y de esta manera llevarlos a la práctica como algo primordial.
 - Debe haber una estrecha colaboración y comunicación entre las familias y el equipo docente para poder intervenir en valores en el

alumnado.

- Para el profesorado universitario es primordial encontrar soluciones para las futuras salidas profesionales del alumnado de magisterio, si queremos darle calidad a su formación.
 - Llevar a cabo campañas de concienciación sobre la importancia de los valores dentro de los centros, al igual que se realizan campañas para mejorar otros muchos aspectos.
 - La creación de una asignatura para trabajar estrategias de transmisión de valores en la carrera de magisterio.
 - El aspecto actitudinal debería tener una importancia significativa dentro de todas las asignaturas universitarias.
 - Tener un apartado primordial dentro de las prácticas que se realizan en los centros educativos durante la carrera de magisterio.
- La influencia de los medios de comunicación de masas es muy importante dentro de las sociedades actuales y es un campo a estudiar, ya que es muy difícil controlar lo que los niños ven tanto en televisión como a través de anuncios, etc.

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

**SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII
CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE
FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN**

1.- ANÁLISIS CON LA ESTRATEGIA DAFO

2.- CONCLUSIONES

3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1.- ANÁLISIS CON LA ESTRATEGIA DAFO

“El DAFO es el análisis de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades de una actividad, tanto en relación con la propia actividad y su entorno (donde se enmarcarían las oportunidades y también las amenazas), como en relación con la propia organización (ahí entran en juego las fortalezas y las debilidades”.
F. RIVERO (2010)

En el proceso de planificación estratégica, se utilizan diversas herramientas de análisis para obtener información que permita tomar decisiones acertadas al trazar la trayectoria futura de las organizaciones. Una de las herramientas más utilizadas, por su sencillez y gran utilidad, es el análisis DAFO. El comienzo de la utilización de la estrategia DAFO fue su aplicación en el campo de la empresa, pero en los últimos años su utilidad se ha ido extendido a diferentes campos, y entre ellos el de la educación.

El término DAFO corresponde a una palabra nemotécnica que corresponde a las iniciales de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Es una de las principales herramientas estratégicas desde el punto de vista práctico del mundo empresarial, educativo, económico...

El nombre lo adquiere de sus iniciales DAFO, en latinoamerica FODA y en inglés SWOT:

D: debilidades.	<i>Strengths</i> : fortalezas.
A: amenazas.	<i>Weaknesses</i> : debilidades.
F: fortalezas.	<i>Oportunities</i> : oportunidades.
O: oportunidades.	<i>Threats</i> : amenazas.

Es importante la manera como están formados los acrónimos en ambos idiomas, porque mientras el término en español une los aspectos negativos por un lado y los positivos por otro, puede dar pie a la confusión sobre cómo utilizarlos, mientras el término en inglés aúna los conceptos que se tienen que analizar de forma conjunta, ayudando a tener claro el orden de los mismos (Fuentes, 2011). Aclarando los conceptos tenemos que las:

- ❖ Debilidades. También llamadas puntos débiles. Son aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo efectivo de la estrategia seguida,

constituyen una amenaza para la organización y deben, por tanto, ser controladas y superadas.

- ❖ Fortalezas. También llamadas puntos fuertes. Son capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, ventajas competitivas que deben y pueden servir para explotar oportunidades.
- ❖ Amenazas. Se define como toda fuerza del entorno que puede impedir la implantación de una estrategia, o bien reducir su efectividad, o incrementar los riesgos de la misma, o los recursos que se requieren para su implantación, o bien reducir los problemas generados desde la propia actividad. Pueden propiciar el final de nuestra organización, pueden estar en los sentimientos, las decisiones, las costumbres, los cambios, etc.
- ❖ Oportunidades. Son aquellos factores externos a la organización que esta puede aprovechar para obtener ventajas competitivas. La organización no los controla y no dependen de esta, pero puede obtener ventajas de tales hechos relevantes (Gross, 2008).



Figura VIII.1.a.- Esquema organizativo del análisis DAFO

Las debilidades y fortalezas pertenecen al ámbito interno de la actividad, al realizar el análisis de los recursos y capacidades; este análisis debe considerar una gran diversidad de factores relativos a aspectos generales de organización, etc.

Las amenazas y oportunidades pertenecen siempre al entorno externo de la organización, debiendo ésta superarlas o aprovecharlas, anticipándose a las mismas. Aquí entra en juego la flexibilidad y dinamicidad de la propia actividad.



Figura VIII.1.b.- Relaciones entre los aspectos constitutivos del DAFO

El beneficio que se obtiene con su aplicación es conocer la situación real en que se encuentra la actividad que estamos analizando, así como el riesgo y oportunidades que le brinda las conclusiones. El objetivo del análisis DAFO es el de que todas las partes involucradas en la actividad identifiquen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que puedan afectar en mayor o menor medida a la consecución de los objetivos.

A continuación exponemos el análisis DAFO que hemos realizado de nuestro trabajo de investigación:

FORTALEZAS

Son las capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, las ventajas que deben y pueden servir para explotar las oportunidades.

- ◆ Apoyo logístico del Grupo de Investigación “*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*” (HUM 727).
- ◆ Amplio análisis del contexto sociocultural de la comarca de Los Vélez (Almería)
- ◆ La muestra abarca más del 95% de la población escolar de 5º y 6º curso de Educación Primaria de los centros escolares de la comarca de Los Vélez.
- ◆ Marco conceptual bien fundamentado y actualizado.
- ◆ Amplitud de la revisión bibliográfica referida a investigaciones relevantes relacionadas con nuestro objeto de estudio.
- ◆ Altos resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 65, que arrojan un valor de fiabilidad de 0,850 en el alfa de cronbach.
- ◆ Validez externa del cuestionario apoyada en una profunda revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro.
- ◆ Validez Interna del cuestionario, la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto del cuestionario.
- ◆ Diversificación de los instrumentos de producción de información (Cuestionario al alumnado, Grupo de Discusión con el profesorado universitario experto en la temática de juegos y actividades deportivas y Entrevistas a la totalidad del profesorado de Educación Física de los centros de la Comarca.
- ◆ Eliminación del sesgo en la aplicación del cuestionario, puesto que nos apoyamos en una ayuda externa, en algunos casos el propio investigador.
- ◆ Buena acogida por parte de los Consejos escolares de la comarca de la propuesta de investigación a realizar con su alumnado.
- ◆ Buena predisposición del profesorado de Educación Física que imparte docencia en los diferentes centros, para colaborar con la investigación.
- ◆ Importancia de la temática objeto de estudio en la sociedad actual.
- ◆ Fuerte motivación por parte del doctorando.

DEBILIDADES

También podemos llamarlos puntos débiles, que deberán ser objeto de un razonamiento estratégico para convertirlas en fortalezas.

- ◆ Nos hemos centrado en el análisis de la comunidad escolar (alumnado, profesorado y expertos universitarios), excluyendo la esfera familiar, social y de la administración deportiva.
- ◆ El no haber recogido información para su posterior análisis en el ámbito familiar, de la administración, ayuntamientos, empresas de ocio, lo que se convierte en nuestro principal objetivo de investigaciones futuras.
- ◆ Dificultad de comprensión en algunos ítem del cuestionario por parte del alumnado.
- ◆ Oferta deportiva de las administraciones con poca diversidad y centrada en la competición.
- ◆ Escasa presencia de los contenidos de juegos de Expresión Corporal y de juegos y deportes en el Medio Natural, en los currículo escolares.
- ◆ Mayor presencia de juegos y actividades deportivas que tengan funcionalidad inmediata.

OPORTUNIDADES

Factores y recursos que los centros escolares pueden aprovechar o utilizar para hacer posible el logro de los objetivos.

- ◆ La buena relación personal entre el alumnado y el profesorado de Educación Física, pueden permitir a éstos establecer estrategias de clarificación, autoconocimiento y expresión y de juicio moral
- ◆ Mayor implicación de los centros en la organización y puesta en práctica de programas de actividades físico-deportivas extraescolares.
- ◆ Mejorar los planes de formación docente en contenidos relativos a Expresión Corporal y Actividades en el Medio natural.
- ◆ Publicación y difusión de los resultados del estudio.
- ◆ Aprovechar el programa deportivo "*Deporte en la escuela*" por las posibilidades de participación que ofrece a los centros y a los escolares.
- ◆ Realizar convenios de colaboración con los ayuntamientos para la utilización de las instalaciones municipales.
- ◆ Las posibilidades de utilización de un entorno privilegiado para la práctica de juegos y actividades deportivas en el medio natural.
- ◆ Aprovechar las motivaciones intrínsecas del alumnado para el fomento de valores y actitudes éticas.
- ◆ Organización por parte del Centro de Profesorado de la comarca, de actividades de formación permanente en contenidos novedosos y en metodologías participativas para paliar las deficiencias en la formación del profesorado.

AMENAZAS

Son todos aquellos factores externos a la organización escolar que se encuentran en el entorno.

- ◆ Pocas horas de clase de Educación Física, totalmente insuficientes para conseguir más y mejores objetivos.
- ◆ Poca estabilidad de las plantillas de profesorado, por lo que existen dificultades para llevar a cabo proyectos a largo plazo.
- ◆ Oferta limitada de actividades extraescolares deportivas por parte de las diferentes instituciones.
- ◆ Ocupación del ocio por actividades de tipo sedentario por parte del alumnado (televisión, informática, videoconsolas...)
- ◆ Competencia con otras actividades de ocio de índole escolar (clases de idiomas, informática, música...)

2.- CONCLUSIONES GENERALES

Una sociedad que no está en una fase de transformación, sino sometida a un cambio permanente, pone difícil la tarea de concluir algo sobre ella. Finalizar y comenzar de nuevo, forma parte de un todo en educación.
F. MARTÍNEZ SÁNCHEZ (2004).

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden como consecuencia de los resultados cuantitativos, cualitativos y la discusión e integración metodológica de nuestro estudio, partiendo de cada uno de los objetivos generales y específicos que nos hemos planteado en el presente trabajo de investigación.

2.1.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL A: CONOCER LA TIPOLOGÍA, PREFERENCIAS Y MODELOS DE ORGANIZACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS PRACTICADAS EN EL CENTRO ESCOLAR Y EN LAS ACTIVIDADES FISICO-DEPORTIVAS EXTRAESCOLARES, ASÍ COMO LOS VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS QUE TRANSMITEN AL ALUMNADO DE LA MUESTRA.

2.1.1.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria en la comarca de Los Vélez.

Perfil personal

- El total de participantes en esta investigación es de 182 alumnos y alumnas, de los cuales 96 son chicos y 86 son chicas.
- Aproximadamente el 98% del alumnado pertenece al intervalo de edad comprendido entre 10 y 12 años, que es la edad natural del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria.

Perfil escolar

- Una vez analizado el alumnado por cursos acreditamos que 91 están en 5º y 91 están en 6º, teniendo un porcentaje del 50% ambos.
- La mayoría de sujetos que participan en esta investigación los aporta la localidad de Vélez Rubio, por encima del 50% del alumnado.

Perfil familiar y social

- ❖ El alumnado recibe sus mayores influencias positivas hacia la práctica deportiva de hermanos/as y amigos/as, con unos porcentajes del 50% y 75% respectivamente. El grupo de iguales son los que más incidirán y repercutirán en que el alumnado realice actividad deportiva.
- ❖ La profesión mayoritaria elegida por el alumnado de sus padres es la de “agricultor, albañil, camionero,...” con un 50,6%, seguida de “funcionario, militar, maestro, empleado,...” con un 13,2% y “negocio propio” con un 10,9%.
- ❖ La ocupación laboral más seleccionada por el alumnado de sus madres es la de “encargada del hogar” con un 31,3%, seguida muy de cerca por la de “funcionaria, maestra, empleada,...” con un 28% y “negocio propio” con un 11%.
- ❖ El alumnado de tercer ciclo nos indica que solo el 3,2% de sus padres y madres está jubilado. Lo que indica que los padres y madres de este alumnado no son mayores y están en edad de trabajar.
- ❖ Desarrollan actividad deportiva habitualmente el 16,5% de los padres y el 23,6% de las madres, que suelen hacerla más de dos veces a la semana. El porcentaje de progenitores que realizan actividad física regularmente es escaso, por lo tanto, su transmisión en actitudes y valores hacia la práctica deportiva afectará a una población reducida.

2.1.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que enseña el profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

Tipología de los juegos y actividades deportivas que se enseñan en los centros escolares de la comarca de Los Vélez

- ❖ El profesorado de Educación Física de los centros de la comarca de Los Vélez, manifiesta que la tipología de los juegos que se utiliza en sus clases es muy variada, señalando que esta utilización la hacen desde una doble perspectiva, por un lado la utilización del juego como procedimiento metodológico y por otro la utilización del juego como un contenido a enseñar y aprender.
- ❖ El profesorado universitario al igual que el profesorado de Educación Física de los centros escolares, utiliza el juego como procedimiento metodológico y como contenido, para tratar de que el alumnado de magisterio interiorice las posibilidades educativas que tienen los mismos.
- ❖ La corriente de juegos cooperativos es muy utilizada por el profesorado universitario y en menor medida por el profesorado de Educación Física de los centros escolares.
- ❖ Los juegos tradicionales, los juegos alternativos y los juegos cooperativos tienen tratamiento en los centros escolares, según manifiesta el alumnado y el profesorado de Educación Física.
- ❖ Los cuatro deportes colectivos clásicos que se utilizan en la escuela y que socialmente son los más practicados son el fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol, y son los que la mayoría del profesorado plantea en sus clases.
- ❖ El deporte que más se practica en los centros escolares de la comarca de Los Vélez es el fútbol o su adaptación de fútbol sala, seguido del voleibol, el baloncesto y en menor medida el balonmano, así lo afirman el alumnado y el profesorado de Educación Física.
- ❖ El profesorado de Educación Física de la comarca, y el alumnado de sus centros señalan, que en sus clases se realizan deportes individuales y se citan el atletismo, la gimnasia rítmica y deportiva, y en menor medida el ciclismo y la natación.

- ❖ El profesorado de Educación Física manifiesta en sus entrevistas que programa tenis, bádminton, padel y tenis de mesa, aunque por los datos del cuestionario del alumnado no son prácticas generalizadas.
- ❖ Por los datos del cuestionario del alumnado y por las opiniones del profesorado de Educación Física y universitario se coincide en afirmar que los deportes de adversario (lucha, judo, kárate...) no se realizan en clase.
- ❖ El profesorado de Educación Física y universitario manifiestan que en sus clases plantean deportes menos convencionales, pero que pueden ser importantes para el alumnado, por su carácter alternativo o por su posible utilización en el tiempo libre.
- ❖ Las actividades físicas realizadas en el medio natural no son muy practicadas en la comarca de Los Vélez, a tenor de los resultados en aquellos ítems del cuestionario pasado al alumnado, que tienen relación con estas actividades y por las opiniones expresadas por el profesorado.

Preferencias de practica del alumnado de juegos y actividades deportivas

- ❖ Al alumnado tanto femenino como masculino, les gusta las actividades y juegos dónde hay competición. La competición como medio de educar en valores es resaltada por el profesorado universitario y por el profesorado de Educación Física.
- ❖ Al alumnado de la muestra les gusta realizar juegos tradicionales, populares y en el medio natural.
- ❖ En cuanto a la práctica deportiva a los chicos le gusta en primer lugar practicar fútbol (o fútbol sala) seguido del baloncesto, voleibol, y deportes de pala y raqueta y a las chicas les gusta en primer lugar el voleibol, los juegos relacionados con la expresión corporal, y los deportes de pala y raqueta.
- ❖ Las chicas presentan una mayor satisfacción con las actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares y zancos que se llevan a cabo en las clases de Educación Física que los chicos. Al profesorado de Educación Física les gusta estas actividades, porque colaboran de manera activa a transmitir valores de creatividad, desarrollo sostenible, cooperación...

2.1.3.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y los que estos consideran que han adquirido con su práctica

Concepciones del alumnado, el profesorado universitario y de Educación Física de Educación Primaria, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores

- ❖ El profesorado de Educación Física modifica reglas y normas de las actividades deportivas buscando la participación e implicación de todo el alumnado.
- ❖ El alumnado piensa que las actividades deportivas planteadas en Educación Física les ayudan a relacionarse con sus compañeros, a cumplir las normas y las reglas, que la competición les gusta y les motiva dentro de las actividades que realizan.
- ❖ El alumnado de manera mayoritaria señala que con las actividades competitivas aprende a respetar la figura del árbitro o juez, también a respetar al adversario y a valorar a los compañeros/as.
- ❖ Tanto el profesorado de Educación Física como el profesorado universitario indica que utilizan el juego y las actividades deportivas como recurso para buscar por parte del alumnado que interiorice valores y normas.

Valores y actitudes que el alumnado de Educación Primaria considera que tiene adquiridos a través de la práctica de juegos y actividades deportivas

- ❖ Los alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria señalan que los valores que han adquirido a través de la práctica de juegos y actividades deportivas son: respeto, compañerismo, deportividad y salud; mientras que las alumnas señalan los valores: respeto, compañerismo, esfuerzo y deportividad.
- ❖ Los valores que los profesores de Educación Física más trabajan en sus clases son: respeto, cooperación / colaboración, compañerismo,

solidaridad, deportividad, salud y responsabilidad, lo que significa que coinciden con los valores que los alumnos/as señalan tener adquiridos gracias a la práctica de juegos y actividades deportivas.

- ❖ Los profesores de Educación Física señalan que el clima en las clases de Educación Física en general es bueno y los alumnos se encuentran motivados hacia la práctica de actividades físicas y deportivas.
- ❖ Entre los valores que el profesorado universitario más señala en sus clases podemos encontrar la igualdad y la justicia o la cooperación y la colaboración.
- ❖ El alumnado indica que les gusta y les divierten las clases de Educación Física, aunque baja el tanto por ciento de respuestas positivas cuando les preguntamos si les gustan las clases sea cual sea el contenido a trabajar dentro de ellas.

2.1.4.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Indagar acerca de los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre, y la influencia que tiene el entorno en la transmisión y adquisición de valores y actitudes.

Hábitos de salud adquiridos por el alumnado

- ❖ El alumnado percibe que las clases de Educación Física les ayudan a la adquisición de hábitos saludables.
- ❖ El alumnado manifiesta que pone en práctica valores relacionados con la concepción holística de la salud, tales como salud biológica, autoestima, compañerismo, colaboración y cooperación.
- ❖ El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario trabaja en sus clases la transmisión de hábitos saludables a través del juego y las actividades deportivas.

Ocupación del tiempo libre a través de la practica de de juegos y actividades deportivas

- ❖ El alumnado realiza juegos y actividades deportivas en su tiempo de ocio, y muchas de ellas las han aprendido dentro de las clases de Educación Física.
- ❖ Uno de los objetivos que se plantea el profesorado de Educación Física es transmitir a sus alumnos/as que es importante realizar actividades deportivas en el tiempo de ocio como un hábito orientado a la salud.
- ❖ El alumnado manifiesta que en las actividades físico-deportivas que practica en su tiempo libre pone en práctica los valores que ha aprendido en las clases de educación Física.
- ❖ El alumnado de género masculino manifiesta que pertenece o ha pertenecido a un club/equipo de manera mayoritaria, que entrena entre dos y tres horas a la semana en equipos deportivos y participan en competiciones.
- ❖ Las chicas participan en menor medida en clubes/equipos deportivos que los chicos, manifestando que entrenan entre una y dos horas a la semana para participar en competiciones.

- ❖ Tanto chicos como chicas manifiestan que les gusta que las actividades deportivas que les proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo.

Influencia del entorno en la adquisición y transmisión de valores

- El alumnado afirma que realiza actividades deportivas en su tiempo libre gracias a la influencia que sobre ellos ejerce su entorno cercano (la familia y las amistades).
- El profesorado de Educación Física y universitario destaca la importancia que tiene la familia en la transmisión de hábitos de vida saludables.

2.2.- CONCLUSIONES DEL OBJETIVO GENERAL B: ANALIZAR EL TRATAMIENTO QUE SE REALIZA DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y DURANTE EL DESARROLLO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.2.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Analizar el tratamiento que se realiza en la Universidad y en los centros de Educación Primaria de los elementos del currículum, en relación a la aplicación de los contenidos de juegos y actividades deportivas como mediadores para la transmisión y adquisición de valores.

Tratamiento que se realiza en la programación

- ❖ El profesorado universitario afirma que en sus programaciones y en las partes de las que consta: competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación,..., están presentes los aspectos actitudinales. Y en cada uno de los elementos curriculares se recogen los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- ❖ El profesorado de Educación Física en Educación Primaria manifiesta que las unidades didácticas de su programación tienen una extensión entre seis y doce sesiones, para que sean significativas y consigan que el alumnado alcance los objetivos previstos.
- ❖ El alumnado corrobora las opiniones del profesorado respecto al conocimiento acerca de los objetivos y actividades que se desarrollan, al responder de manera mayoritaria que saben en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que están realizando.

Tratamiento que se realiza en los contenidos

- ❖ En las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con el profesorado universitario, no hay unanimidad, en el sentido de que el ámbito que tiene prioridad en los contenidos de juegos y actividades deportivas; unos dan más importancia a los aspectos conceptuales, otros a los procedimentales y una mayor parte de ellos al aspecto actitudinal.
- ❖ El profesorado de Educación Física en Educación Primaria, mayoritariamente, concede más importancia a los contenidos actitudinales, a través de los procedimientos llevados a cabo en la práctica de juegos y actividades deportivas.

- ❖ El profesorado de Educación Física en Educación Primaria decide que en sus clases el contenido teórico sea mínimo y suficiente, y que tenga más presencia el contenido práctico.
- ❖ El alumnado confirma las opiniones del profesorado respecto a que la teoría que se da en las clases de Educación Física no es demasiada.

Tratamiento que se realiza en la metodología

- ❖ Tanto el profesorado universitario como el de Educación Primaria, se decanta por estrategias metodológicas que favorecen la participación en las clases, empleando el trabajo cooperativo, reforzando, motivando,..., y procurando que el alumnado adquiera mayor responsabilidad y autonomía a través de las distintas tareas que se realiza.
- ❖ El profesorado universitario emplea diferentes instrumentos para favorecer en el alumnado la adquisición de actitudes y valores, así como su reflexión y creatividad en el desarrollo de las clases. Utiliza tanto herramientas individuales como colectivas, entre las que se encuentra el trabajo cooperativo, el rol-playing, el debate, la reflexión crítica y la tutoría presencial o virtual.
- ❖ El profesorado de Educación Física en Educación Primaria, de forma mayoritaria, proporciona al alumnado información clara y precisa acerca de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y organización de las clases que se van a llevar a cabo, estando de acuerdo con estas opiniones el alumnado de Educación Primaria.
- ❖ El profesorado de Educación Física, manifiesta que suele proporcionar mucha retroalimentación a su alumnado, entendiendo que es esencial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo cuando surge algún problema, sino cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la actuación que se está llevando a cabo.

Tratamiento que se realiza en la evaluación

- ❖ En el profesorado universitario no hay unanimidad a la hora de evaluar los contenidos, sobre cuales tienen más importancia, los conceptuales, procedimentales o actitudinales. Sin embargo, la mayoría del profesorado de Educación Primaria coincide en darles mayor importancia a los contenidos actitudinales.
- ❖ El alumnado mayoritariamente está conforme con la forma de evaluar de su profesorado, manifestando que son justos a la hora de calificar y poner la nota de Educación Física.

2.2.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Conocer el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.

el clima de clase en Educación Física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas

- ❖ De manera general hay coincidencia en las respuestas del alumnado, del profesorado de Educación Física y de las opiniones de los expertos, en que las prácticas realizadas en Educación Física ayudan a crear un buen clima de clase que mejora las relaciones entre los compañeros/as.
- ❖ El alumnado y el profesorado experto y de Educación Física consideran que mejora el clima de clase, cuando la relación entre el profesorado y el alumnado es buena, a través del diálogo para solucionar los problemas.
- ❖ El alumnado encuestado manifiesta que en que clases de Educación Física hay un clima positivo y unas buenas relaciones interpersonales.
- ❖ El profesorado experto manifiesta de manera muy mayoritaria que el clima de sus clases universitarias de Educación Física es bueno, con mucha relación entre el alumnado y con ganas de participar.
- ❖ Las tres partes afirman cómo un buen clima de clase y la práctica de contenidos de Educación física consigue que la relación de amistad entre los alumnos/as del grupo mejore y se estreche la colaboración entre ellos.

La motivación del alumnado hacia los contenidos de juegos y actividades deportivas.

- ❖ El alumnado en general, muestra una gran motivación por la asignatura de Educación Física, opinión corroborada por el profesorado de Educación Primaria y expertos que piensan que el área posee un aliciente que le diferencia del resto de asignaturas.
- ❖ Tanto a chicos como a chicas les motiva realizar juegos y deportes en clase de Educación física, siendo un contenido imprescindible para la mejora de la labor docente y la consecución de los objetivos que se plantean conseguir con el alumnado.
- ❖ La desmotivación por los contenidos impartidos en Educación Física, es un problema que afecta excepcionalmente al alumnado, pero que

preocupa al profesorado y expertos, más en los últimos tiempos, lo que hace que debamos buscar soluciones y alternativas para conseguir que mejore su implicación hacia nuestra asignatura.

2.3.- CONCLUSIONES DEL OBJETIVO GENERAL C: ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS.

2.3.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 7: Conocer la percepción del profesorado universitario y de Educación Física en Educación Primaria, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.

Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial

- ❖ Las diferentes generaciones de profesores y profesoras que conforman el universo del profesorado universitario que imparte sus enseñanzas en los centros de formación inicial del profesorado de Educación Física, hace que sus procesos de formación inicial sean muy diversos encontrando opiniones mayoritarias que van en la línea de no haber tenido ninguna formación inicial para poder posteriormente transmitir valores y actitudes éticas al alumnado de magisterio.
- ❖ El profesorado de Educación Física entrevistado, se manifiesta de manera mayoritaria que durante su proceso de formación inicial tuvieron escasa presencia los contenidos y metodologías con finalidad de adquirir conocimientos para transmitir valores y actitudes éticas.
- ❖ Al analizar los discursos tanto del profesorado universitario, como del profesorado de Educación Física y tomando como criterio la variable edad, encontramos que el profesorado más joven, manifiesta que aunque de manera poco significativa si que en su formación inicial se comenzaba a tratar el tema de la educación en valores y en algunos casos de forma explícita.

Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente

- ❖ El profesorado tanto universitario como de Educación Física en los centros de Educación Primaria ha tratado de suplir las carencias de formación para transmitir valores y actitudes éticas, a través de diferentes actuaciones en formación permanente.
- ❖ El profesorado universitario y el profesorado de Educación Física, resaltan el papel de la autoformación como proceso de formación de las estrategias y técnicas necesarias para aprender, y evaluar el propio aprendizaje para transmitir valores.
- ❖ El profesorado de Educación Física y el profesorado universitario exponen que a través de diferentes experiencias docentes han mejorado su nivel de competencia en el proceso de educar en valores.
- ❖ La formación permanente vertical (cursos, jornadas, mesas redondas) ha sido uno de los recursos más utilizados por el profesorado universitario y por el profesorado de Educación Física para mejorar sus niveles de competencia en materia de valores y actitudes.
- ❖ Los Seminarios permanentes y grupos de trabajo y de investigación son técnicas de formación permanente horizontal muy valoradas por todo el profesorado, sin distinción de etapa educativa.

Estrategias, técnicas y herramientas que utiliza el profesorado universitario y de Educación Física

- ❖ El profesorado universitario y el profesorado de Educación Física utiliza el modelado como estrategia de transmisión de valores, ya que el alumnado aprende imitando lo que ven y el profesorado en todo momento es y debe ser un referente para sus alumnos/as.
- ❖ El refuerzo positivo es una de las estrategias más utilizadas por el profesorado tanto universitario como de Educación Física, a la hora de transmitir valores y actitudes éticas en su alumnado y de potenciar la motivación intrínseca.
- ❖ El aprendizaje cooperativo empleado como técnica de intervención en la práctica, es muy utilizada tanto por el profesorado universitario, como por el profesorado de Educación Física.
- ❖ Técnicas como el role-playing, la tutoría, el debate, la reflexión y la asunción de responsabilidades por parte del alumnado son las técnicas más utilizadas por todo el profesorado tanto universitario, como de Educación Primaria.

**2.3.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO ESPECÍFICO 8:
Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales
dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario
y de educación física en Educación Primaria a la hora de
transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.**

Propuestas para la familia

- ❖ Tanto el profesorado universitario como el profesorado de Educación Primaria tiene claro que los principales transmisores de valores, actitudes y normas como elemento de la socialización primaria, es la familia, en los primeros años de la vida de los niños/as.
- ❖ Todo el profesorado vierte opiniones en cuanto a la dejadez actual por parte de la familia en la transmisión de valores al alumnado.

Propuestas para la escuela

- Una solución aportada para mejorar la acción educativa sería que la escuela liderase la función de coordinación entre todos los elementos que componen el entramado que influye sobre las actitudes, valores y creencias del alumnado en edad escolar.
- El profesorado tiene claro que la escuela es fundamental en el proceso de transmisión de valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria.
- El profesorado indica que tiene grandes lagunas a la hora de transmitir valores, debido a que no ha recibido formación en estrategias y herramientas para mejorar el campo de los valores en el alumnado.
- El exceso de protección, el déficit actitudinal, la falta de responsabilidad y respeto, incluso la falta de motivación, son algunos de los mayores problemas y debilidades que encuentra el profesorado en los alumnos/as actualmente.

Propuesta para el profesorado de Educación Física

- ❖ El profesorado debe creer en los valores y la importancia de transmitirlos en sus clases, y de esta manera llevarlos a la práctica como algo primordial.

- ❖ Debe de haber una estrecha colaboración y comunicación entre las familias y el equipo docente para poder intervenir en valores en el alumnado.
- ❖ Llevar a cabo campañas de concienciación sobre la importancia de los valores dentro de los centros, al igual que se realizan campañas para mejorar otros muchos aspectos.
- ❖ La creación de una asignatura para trabajar estrategias de transmisión de valores en la carrera de magisterio.
- ❖ El aspecto actitudinal debería tener una importancia significativa dentro de todas las asignaturas universitarias.

Propuestas para las instituciones

- ❖ El grupo de profesorado universitario considera que por parte de las instituciones, se deberían buscar soluciones a las futuras salidas profesionales de los estudiantes de magisterio.
- ❖ Tanto el profesorado de Educación Física como el profesorado universitario señala, que en la universidad debería de haber alguna asignatura que trabaje de manera explícita la transmisión de valores, ya que es algo fundamental en el trabajo del futuro maestro/a.

Propuestas para los medios de comunicación

- ❖ La influencia de los medios de comunicación de masas es muy importante dentro de las sociedades actuales y es un campo a estudiar, ya que es muy difícil controlar lo que los niños ven tanto en televisión como a través de anuncios, etc.

3.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

“El centro educativo es hoy una institución social total, cada vez se responsabiliza de satisfacer más necesidades del individuo, de la familia, de la sociedad durante más tiempo, con lo cual su influencia moldeadora de la personalidad se hace más persistente y sus huellas más indelebles”.

M. LORENZO DELGADO (2004).

3.1.- Sugerencias para futuras investigaciones

Pensamos que el presente trabajo abre puertas a la realización de nuevos estudios de investigación.

- ✚ Se podría realizar un estudio longitudinal, que nos permitiese observar como van variando los valores y actitudes de estos chicos y chicas a lo largo de sus etapas escolares, para verificar la influencia del área de Educación Física.
- ✚ También sería interesante plantear un estudio de investigación, similar al que hemos desarrollado, tomando como muestra otras etapas educativas. Un buen momento podría ser cuando el alumnado termina la Educación Secundaria o el Bachillerato, que nos aportaría datos sobre sus experiencias en el área de Educación Física, y nos permitiría analizar lo que ocurre en esta etapa.
- ✚ Un estudio de este tipo debe repetirse cada cierto tiempo en la comarca de Los Vélez, así como poder realizarse tomando una muestra más amplia que englobe al alumnado de toda la provincia o de la comunidad autónoma Andaluza.

3.2.- Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación

Desde que surgió la idea de realización de esta Tesis Doctoral, se hizo con el objetivo fundamental de que tuviese una aplicación práctica directa, sobre todo para el profesorado de Educación Física. Esto puede permitir al profesorado reflexionar sobre cómo se llevan a cabo en las clases, los diferentes aspectos del currículum en Educación Física, el tipo de orientación de los contenidos, el aprendizaje de estrategias y técnicas para transmitir valores.

- ✚ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de que es posible educar en valores, siempre y cuando ellos también se impliquen.
- ✚ Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones.
- ✚ Incidir en las escuelas de padres y madres en el valor educativo de las actividades deportivas, para que estas lleguen a ser un hábito de vida saludable y contribuyan a la ocupación constructiva del ocio y del tiempo libre.
- ✚ Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.
- ✚ Pensamos que este trabajo de investigación no tiene aplicación únicamente en el ámbito educativo, sino también para todas las instituciones que tengan entre sus objetivos la promoción de la actividad físico deportiva (Ayuntamientos, empresas de ocio, etc.).
- ✚ Conocer la práctica deportiva que realizan los jóvenes, sus actitudes, motivos de práctica y las causas que les hacen abandonar, son un buen referente para plantear actuaciones orientadas a impulsar la practica deportiva en la población, como una actividad que produce incuestionables beneficios en cuanto a la salud y calidad de vida.

4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

“En estos inicios del siglo XXI uno de los retos que tiene planteado la familia es el lograr que el tiempo libre vaya más allá de “la tele”, la consola, Internet, o “la movida”. La respuesta podría venir por construir, en familia, un ocio activo, emprendedor y creativo, y así lograr que los jóvenes y adolescentes sean autónomos y responsables en su propio ocio”
F. J. FIGUERAS VALERO (2008).

Cuando hablamos de implicaciones didácticas dice Fuentes (2011), nos referimos a las aportaciones con carácter educativo y formativo de nuestra investigación. Los datos extraídos tras el análisis, descripción e interpretación de la información, han permitido crear un cuerpo de conocimiento que contribuye al desarrollo de una mayor concienciación sobre la necesidad de educar en valores y actitudes éticas. Teniendo esto en cuenta, hemos considerado que existen implicaciones didácticas relacionadas con los centros educativos, con las familias, con la administración, las instituciones, y con los medios de comunicación. Podemos destacar las siguientes:

✓ **Los centros educativos de Educación Primaria**

- Los centros deben ser conscientes de que comparten con los niños y niñas mucho de su tiempo, por lo que una parte importante de su formación integral depende de la misma.
- Se debería programar la Educación Física desde los objetivos y contenidos actitudinales, en lugar de priorizar los contenidos procedimentales.
- Dar más importancia al aspecto actitudinal de la Educación Física, que a las habilidades y capacidades que pueden mejorarse.
- Enseñar diferentes modos de ocupar el tiempo libre disfrutando del entorno natural. En la escuela tenemos la posibilidad de enseñar todo un abanico de posibilidades que nos ofrecen los entornos naturales, sobre todo en la comarca de Los Vélez.

- Desde el área de Educación Física contamos con las herramientas necesarias para demostrar que es posible ocupar el tiempo libre practicando actividades físicas y deportivas respetuosas con el medio en el que las desarrollamos (bicicleta, senderismo, orientación, juegos tradicionales, observación y disfrute de los elementos naturales que componen nuestro entorno,...).
- Coherencia en los comportamientos del profesorado y lo que se quiere transmitir en el currículo. Estaríamos hablando del currículum oculto. Los/as maestros/as siempre estamos educando, es nuestra tarea.
- Implicación de las AMPAS. Desde los centros educativos debería fomentarse la fluidez en las relaciones con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as. Dentro de estas relaciones debemos hablar de una comunicación frecuente y eficaz con las familias, implicación en algunas de las actividades que se promueven desde el centro, elaboración de propuestas a partir de necesidades detectadas,...
- Desarrollo de la capacidad de análisis crítico de la información recibida. La escuela y el profesorado son agentes sociales que ejercen influencia sobre la educación de los niños y niñas. Por este motivo, la institución educativa debe ser consciente de que debe contribuir a la formación de mentalidades críticas que además de recibir información, la procesan y la reflexionan y saben utilizarla en beneficio propio y en el de los demás.
- Una solución aportada para mejorar la acción educativa sería que la escuela liderase la función de coordinación entre todos los elementos que componen el entramado que influye sobre las actitudes, valores y creencias del alumnado en edad escolar.
- El profesorado debe creer en los valores y la importancia de transmitirlos en sus clases y de esta manera llevarlos a la práctica como algo primordial.
- Llevar a cabo campañas de concienciación sobre la importancia de los valores dentro de los centros, al igual que se realizan campañas para mejorar otros muchos aspectos.

✓ **Las familias**

- Se hace necesario que la familia asuma que son el agente social más importante en la transmisión y adquisición de valores de sus hijos e hijas en estas edades de formación.
- Las familias deberían ser concientes de las necesidades que tienen sus hijos e hijas de adquirir valores y actitudes éticas, y tratar de que sus actuaciones estén presididas por el modelado y el refuerzo.
- Desarrollo de una visión crítica respecto a conductas no adecuadas de niños y jóvenes y tratar de transmitir una visión alternativa a estas conductas.
- Enseñar a gestionar al alumnado su tiempo libre para ser ocupado de una manera constructiva.
- Presentar modelos de vida coherentes con lo que se quiere transmitir

✓ **Administración educativa e instituciones locales**

- Las administraciones en general deberían atender a los requerimientos de los agentes sociales, sobre todo de la familia y la escuela respecto a propuesta de actividades deportivas con una clara intencionalidad educativa.
- Coordinación entre la administración educativa y administraciones locales y provinciales.
- Ofrecer una oferta adecuada de prácticas físico-deportivas saludables, que favorezcan la participación de todos los colectivos de niños y jóvenes, con independencia de sus habilidades y capacidades.
- En los nuevos programas de grado, se debería crear una asignatura que enseñase al alumnado del grado de Educación Primaria, a trabajar estrategias de transmisión de valores
- El aspecto actitudinal debería tener una importancia significativa dentro de todas las asignaturas universitarias.

✓ **Los medios de comunicación**

- Campañas educativas de acuerdo con las necesidades mostradas por los niños y niñas, así como para las personas a las que van dirigidas.
- Ir más allá de la pura información llegando a una intencionalidad que nos muestre pautas de conducta encaminadas directamente a la formación personal.
- Programación infantil que comprenda los temas transversales y la educación en valores morales.
- Mayor atención a las actividades físico-deportivas recreativas y no estar tan centrados en el alto rendimiento y en la competición.
- Fomento de mentalidades físicamente activas.



BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A

- ABAD, M.T. (2008). Propuesta de enseñanza del tenis de mesa en Educación Primaria y Secundaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14.
- ABAURREA ALFARO, L. (2000). *Iniciación a la gimnasia artística: guía práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- ABELL, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. K. ABELL y N. G. LEDERMAN (eds.). *Handbook of research on science education*, 1105-1149. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ABREU, S. (1995). Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía. *V Encuentro de Geógrafos de América Latina*. La Habana, Cuba.
- ACQUESTA, M. A. y PAPALIA, D. (2008). Psicología del desarrollo moral y gestión de la disciplina su relación con la violencia escolar. *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. V, 8 (5), 27-46. Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=865>
- ADAMS, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behaviour*, 3, 111-150.
- ÁGUILA C. y CASIMIRO A. J. (1999). Cuestiones metodológicas sobre la iniciación a los deportes colectivos en el medio escolar. En F. RUIZ, A. J. CASIMIRO y C. ÁGUILA. *Los deportes colectivos tradicionales en el medio escolar: nuevas tendencias metodológicas*. APEF. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- AGUIRRE CAUCHÉ, S. (1995). *The professional stranger. An informal introduction to orthography*. Nueva York: Academici Press.
- AICINENA, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 1, 28-32.
- ÁLAMO, J. M.; AMADOR, F. y PINTOR DÍAZ, P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 8 (45). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd45/educar.htm>.
- ALCÁNTARA, J. A. (1992). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- ÁLVAREZ GUERRA, D. (2006). La educación física y el deporte en la formación de valores. *Espacio Latino*. Disponible en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alvarez_guerra_anicia/la_educacion_fisica_y_el_deporte.htm
- AMADOR, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. En D. BLÁZQUEZ (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 351-370. Barcelona: Inde.

- ANDREU CABRERA, E. (2006). *La actividad lúdica infantil en el mediterráneo*. Sevilla: Wanceulen.
- ANGUERA, M.T., ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R; PASCUAL, J. Y VALLEJO (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- ANTÓN, J. L. y LÓPEZ, J. (1989). La formación y el aprendizaje de la técnica y la táctica. En J. L. Antón. *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga: Unisport.
- ARBAUGH, F. (2003). Study groups: Professional growth through collaboration. *The Mathematics Teacher*, 96 (3).
- ARMAS CASTRO, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. [Tesis Doctoral].
- ARNAIZ, P.; HERRERO A. J.; GARRIDO C. y DE HARO, R. (1999). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. España: Comunidad Educativa.
- ARNAMS, R. (1999). La formación del profesorado. Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN y J. F. ANGULO (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ARNOLD, A. (1975). *The world book of children's games*. London: Macmillan London Limited.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ASÇI, F. H.; TÜZÜN, M. y KOCA, C. (2006). An examination of eating attitudes and physical activity levels of Turkish University students with regard to self-presentational concern. *Eating Behaviors*, 7 (4), 363-367.

B

- BALCELLS, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona. ESRP-PPU.
- BALDERSON, D. y SHARPE, T.L. (2005). The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 66-87.
- BALL, S. (1988). *La motivación en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BARRENA PACHECO, P. I. (2011). El feedback en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 15 (153).

- BARRIENTOS BORG, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada.
- BAYER, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- BECK, J.; CZERNIAT, CH. y LUMPE, A. (2000). An exploratory study of teacher's beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher education*, 11(4), 323-343.
- BELL, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BEREGÜÍ GIL, R. y GARCÉS DE LOS FAYOS RUIZ, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7 (2).
- BERNARDO, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BLÁZQUEZ, D. (1995). Método de enseñanza de la práctica deportiva. En D. BLÁZQUEZ (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 251-286. Barcelona: INDE.
- BLÁZQUEZ, D. (1995). A modo de introducción. En D. BLÁZQUEZ (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 19-46. Barcelona: Inde.
- BLÁZQUEZ, D. (dir.) (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- BOCK, P. (1985). *Introducción a la moderna antropología cultural*. México: F.C.E.
- BOGGIANO, N. (2000). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda-Anaya.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BORKO, H. Y PUTNAM, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. y C. Berliner, R.C. (ed.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon, Schuster y Macmillan.
- BOSELLO, A. (1993). *Escuela y valores*. Madrid: CCS.

- BOTTAI, A. B. (2007). *Importancia del Deporte como contenido didáctico-pedagógico de la Educación Física en la Escuela Primaria*. Disponible en: <http://www.portalfitness.com/Nota.aspx?i=1100>
- BRIGGS, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Gedisa.
- BROWN, B. (1985). An application of social learning methods in a residential programme for young offenders. *Journal of Adolescence*, 8, 321-331.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. COLÁS y L. BUENDÍA (eds.). *Investigación Educativa*, 201-248. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BULL, F. C.; BAUMAN, A. E.; BELLEW, B. y BROWN, W. (2004) Getting Australia Active II: An update of evidence on physical activity for health. *National Public Health Partnership (NPHP)*. Melbourne, Australia. Disponible en: http://nphp.gov.au/publications/documents/gaa_2_appendice_ver1.pdf.
- BUNES, M.; CALZON, J.; ELEXPURU, I.; FAÑANÁS, T.; MUÑOZ-REPISO, M. y VALLE, J. (1993). *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología del Hall-Tonna*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BUXARRAIS, M. R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. En M. MARÍNEZ y J. M. PUIG (coords.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Grao.
- BUXARRAIS, M. R. (1997a). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. España: Cooperación Española/SEP.
- BUXARRAIS, M. R. (1997b). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- BUXARRAIS, M. R., MARTÍNEZ, M., PUIG, J. M. y TRILLA, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC-Edelvives.

C

- CABELLO, D.; FRANCISCO, M.; TORRES, J. y RUEDA, C. (2003). Desarrollo de las habilidades de lucha en el ámbito escolar: Una propuesta para primaria a través del karate. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 8 (57).
- CABELLO, D.; AGUILA, C. y CARAZO, A. (2000). *La iniciación al bádminton a través del juego*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- CAGIGAL, J. M. (1959). Aporías iniciales para un concepto del deporte. *Citius, Altius, Fortius: estudios deportivos*, 1, 1, 7-36.
- CAGIGAL, J. M. (1971). Ocio y deporte en nuestro tiempo. *Cátedras universitarias de tema deportivo cultural*, 2, 83-129.
- CAGIGAL, J. M. (1978). Prólogo a la edición española. En L. DIEM. *Deporte desde la infancia*, 3. Valladolid: Miñón.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *¡Oh, Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- CAGIGAL, J. M. (1985). Pedagogía del deporte como educación. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica* (3), 5-11.
- CAGIGAL, J. M. (1996). *Obras Selectas. (Volumen I)*. Cádiz: COE.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D.C. BERLINER Y R.C. CALFEE (eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En VILLAR ÁNGULO, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, 21-38. Alcoy: Marfil.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CÁMARA ESTRELLA, A. M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los Programas de Estudio de la Universidad de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén. [Tesis Doctoral].
- CÁMARA ESTRELLA, A. M. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *REIFOP*, 12 (2), 59-72.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CARBONELL, J (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARMENA LÓPEZ, G.; ARIZA COBOS, A. y BUJANDA BUJANDA, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CARO GÓMEZ, L.M. (2010). Hábitos de práctica físico-deportiva de los alumnos onubenses en edad escolar. *Revista Wanceulen E.F. DIGITAL*, 6.
- CARRASCO, J. y CALDERERO, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1999). Tendencias de la investigación sobre la Didáctica de la Educación Física. *Elide: Revista de Didáctica de la Educación Física*, 1, 6-11.

- CARRERAS, LL.; EIJO, P.; ESTANY, A.; GÓMEZ, M. T.; GUICH, R.; MIR, V.; OJEDA, F.; PLANAS, T. y SERRATS, M. G. (2006). (14ª ed.). *Como educar en valores*. Madrid: Narcea.
- CARRO, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa, una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- CASIMIRO ANDUJAR, A. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- CASTEJÓN, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña (edición electrónica).
- CASTEJÓN, F. J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 10 (73).
- CASTILLO, E. (2006). *Hábitos de práctica de actividad física y estilos de la Universidad de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. [Tesis doctoral].
- CASTILLO, M. (2001). El exceso de protección provoca trastornos psicosomáticos en el niño. *DMedicina*. Disponible en: <http://www.dmedicina.com/ninos/el-exceso-de-proteccion-provoca-trastornos-psicosomaticos-en-el-nino>.
- CASTILLO, M. (2011). El padel. Lesiones más frecuentes. *Padel MARCA*. Disponible en: <http://archivo.marca.com/padel/salud/lesionesfrec.html>
- CASTRO DE BUSTAMANTE, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela (documentos). *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 27, 475-482.
- CAVINATO, G.; DE PREZZO, L.; LAZZARINI, M. y VETENAR, N. (1994). La paz en el juego. En J. TUVILLA. (comp.). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Morón, Sevilla: M.C.E.P.
- CEA D'ANCONA, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CECCHINI, J. A., GONZÁLEZ, J. A. y MONTERO, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- CECCHINI, J. A.; GONZÁLEZ, C.; ALONSO, C.; BARREAL, J. M.; FERNÁNDEZ, C.; GARCÍA, M.; LLANEZA, R. y NUÑO, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 96, 34-41.
- CERVELLÓ, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Universidad de Valencia: [Tesis doctoral].

- CERVELLÓ, E. (2000). Una explicación de la motivación deportiva y el abandono desde la perspectiva de la Teoría de Metas: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. *Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela, España.
- CERVELLÓ, E. M.; DEL VILLAR, F.; JIMÉNEZ, R.; RAMOS, L. y BLÁZQUEZ, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379-395.
- CERVELLO, E. y SANTOS-ROSA, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de psicología del deporte*, 9 (1-2), 51-70
- CHÁVEZ MÉNDEZ, M. G. (2000). Apuntes metodológicos sobre el papel de la técnica del grupo de discusión en la construcción del conocimiento científico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6 (12), 127-149.
- CHÁVEZ, R. (1968). El juego como tránsito al deporte. *Boletín Informativo núm. 30, Abril*. Instituto de la Juventud. Madrid.
- CHILLÓN, P.; TERCEDOR, P.; DELGADO, M. y GONZÁLEZ GROSS, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos, nuevas tendencias en actividad física, deporte y salud*. 1, 5-12.
- CHINCHILLA, J.L.; ESCRIBANO CASTILLO, M. F.; ROMERO RAMOS, O. y LÓPEZ FERNÁNDEZ, I. (2008). Análisis de las Actitudes de la Educación Física en la ESO. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 70-74.
- CHRISTODOULOS, A. D.; DOUDA, H. T.; POLYKRATIS, M. y TOKMAKIDIS, S. P. (2006). Attitudes towards exercise and physical activity behaviours in Greek schoolchildren after a year long health education intervention. *British Journal of Sports Medicine*, 40 (4), 367-371.
- CID, X. M.; DAPÍA, M D.; HERAS, P. y PAYÁ, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- CLARK, C. M. y YINGER, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.
- CLARK, C. y PETERSON P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- COBO MUÑOZ, A. (2011). Actitudes generales de los niños hacia la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 15 (152). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd152/actitudes-generales-hacia-la-educacion-fisica.htm>

- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). La entrevista. En COHEN, L. y MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Murralla.
- COHEN, R. (1998). Principios fundamentales para una escuela integral de fútbol base. *Training fútbol*, 25, 30-41.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLL, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación educativa*, 120, 37-43.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y COCHERA, J. (1995). Interacción profesor/adulto y adulto/niño en contextos educativos. En P. FERNÁNDEZ, y M. A. MELERO. *La interacción social en contextos educativos*, 193-326. Madrid: Siglo XXI.
- COLLADO FERNÁNDEZ, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). *Diseño Curricular Base para la Educación Primaria; área de Educación Física*. BOJA nº 56 del 20 de junio de 1.992.
- CONSEJO IBEROAMERICANO DEL DEPORTE (2002). *Conclusiones de la Primera Cumbre Troika Europea*. Lima, Perú.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). *Capítulo Segundo. De los derechos y deberes fundamentales. Artículo 27.2*.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En A. SIERRA ROBLES, J. TIERRA ORTA y M. DÍAZ TRILLO (eds.). *Formación del profesorado de Educación Física*. Huelva: Universidad de Huelva, Publicaciones.
- CORDÓN MUÑOZ, M. (2008). *Procesos Formativos de los Técnicos Deportivos, que participan en Actividades Físico-Deportivas a nivel Provincial, en Andalucía Oriental*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].

- COWMAN, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.
- CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; VALIENTE, L.; ARBONA, P.; MOLONS, Z.; CALL, J.; BERBELL, G. y CAPDEVILLA, LL. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de identificación y documentación sobre la Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19, 80-99.

D

- DATOS ECONÓMICOS Y SOCIALES DE LAS UNIDADES TERRITORIALES DE ESPAÑA, CAJA ESPAÑA (2011). Disponible en: <http://www.cajaespana.es/pubweb/decyle.nsf/datoseconomicos?OpenFrameSet>
- DAY, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DE HOYO LORA, M. y SAÑUDO CORRALES, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 87-98. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>
- DE LA FUENTE, J.; PERALTA F.J. y SÁNCHEZ, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.
- DE LA TORRE, E. y DE LAS MULAS, J. M. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Granada: Escuela Universitaria "Ave María".
- DE LARA, E. Y BALLESTEROS, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- DE PABLOS PONS, J. (2004). Volumen II. En A. BOLÍVAR BOTÍA, J. L. RODRÍGUEZ DIEGUEZ y F. SALVADOR MATA (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*, 268-283. Archidona, Málaga: Aljibe.
- DE VICENTE, P. y VILLAR ÁNGULO, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.
- DECI, E. y RYAN, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- DECI, E.; KOESTNER, R. y RYAN, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- DECRETO DE ENSEÑANZAS DE ANDALUCÍA. (1992). *Decreto de Educación Primaria, Anexo de Educación Física*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LA TORRE, A. y SANS, A (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis Doctoral].
- DEL VILLAR, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.
- DELGADO NOGUERA, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELGADO, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. En J. GIL y M. A. DELGADO. *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid: Siglo XXI.
- DELORS, J. (1999). La Educación o la utopía necesaria. En *La Educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones, UNESCO. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones, UNESCO.
- DELVAL, J. (2002). Entrevista a Juan Delval. *Investigación en la Escuela*, 43, 71-80.
- DENIS SANTANA, L. (1995). *Explorando valores en el aula. Búsqueda en época de transición e incertidumbre*. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela. Publicada parcialmente en *El tema de la ética y los valores. La sociedad hoy: ruptura y transición*. Disponible en: <http://www.denisantana.denisantana@cantv.net>

- DENZIN, N. K. y LICOLN, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993). Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid: Visor.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- DÍAZ DE RADA, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: Centros de Investigación Sociológica.
- DÍAZ, A. y SÁNCHEZ, F. (2004). Los contenidos en los procesos de formación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 10 (74). Buenos Aires.
- DÍAZ, L.; PARRA, M. J.; ROMÁN, C. y ARANDA, G. M. (2007). La natación en el currículum oficial de educación primaria: propuesta práctica de intervención. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 12 (107). Buenos Aires.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). Disponible en: www.rae.es
- DISHMAN, R. K. (1985). Mental Health. En V. SEEFELDT (ed.). *Physical activity and well-being*. Reston: American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUCH, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- DUMAZEDIER, J. (1975). *Sociología empírica del ocio*. Madrid: Editorial Nacional.
- DURÁN, P.E. (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, 1(1). México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Disponible en: <http://uasnet.mx/cise/rev.Num 1/>
- DURANG, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.
- DYSON, B. P.; LINEHAN, N. R. y HASTIE, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education clases. *Journal of Teaching in physical Education*, 29, 113-130.

E

- ECHEGOYÁN BABIO, Y. (2002). ¿Puede la Educación Física actual abordar los valores que inciden directamente en la formación íntegra de los

- alumnos? *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 8 (48). Buenos Aires.
- EGGLESTON, J. (1987). *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992) *Deporte y Ocio en el progreso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ENNIS, C. D. (1994). Urban secondary teachers' value orientations delineating curricular goals for social responsibility. *Jour. of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
- EPSTEIN, S. (1981). Revisión del concepto de sí mismo. En A. FIERRO (ed.). *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- ESCÁMEZ, J. (1986). La educación en actitudes y valores: una exigencia para el hombre de hoy. En J. ESCÁMEZ y P. ORTEGA. *La Enseñanza de Actitudes y Valores*, 26-129. Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. (1996). Una propuesta de educación en valores morales en el nivel de secundaria. *Revista interuniversitario de Formación del Profesorado*, 25, 21-35.
- ESCÁMEZ, J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (1992). La educación moral como exigencia democrática. *Cuestiones actuales de educación*, 523-542. Madrid: UNED.
- ESCARTÍ, A y CERVELLÓ, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- ESCARTÍ, A. Y BRUSTAD, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. En *Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela, España.
- ESCUADERO, J.M. (1998) Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro. En A. RODRÍGUEZ, E. SANZ Y M. V. SOTOMAYOR (coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M (2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario. *Europa Punto de encuentro. Ciclo de conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa*. Disponible en: <http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>.
- ESTEVE, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 22.
- ETKIN, J. R. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw-Hill.

F

- FAJARDO DEL CASTILLO, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- FARFÁN HEREDIA, E. R. (2009). *Efectos de un programa de juegos predeportivos de voleibol en el desarrollo de las capacidades físicas de un grupo de niños y niñas de Ciudad del Carmen (México)*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- FEBLES, M. E. y CANFLUX, R. (2003). La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En L. CRUZ (comp.). *Psicología del desarrollo, selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. M. (2005). La innovación como cambio en la escuela. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 10 (81). Buenos Aires.
- FERRANDO, J. F.; LATORRE, J.; LIZALDE, E. y CERI, D. (2006). La formación del maestro especialista en educación física en las actividades en la naturaleza: el esquí escolar. Disponible en: http://recursos.cepindalo.es/file.php/15/Esqui_escolar.pdf
- FEU, G. (2000). Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las Escuelas deportivas a los Centros Escolares. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, 323-325. Dos Hermanas, Sevilla.
- FEU, S. (2002) Propuesta para lograr objetivos educativos en la iniciación deportiva al balonmano, en concordancia con los objetivos del 3er ciclo de la enseñanza primaria. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, 3, 9-22.
- FIERRO ROJAS, C. (2004). La importancia de la natación en la educación del niño. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 10 (72). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- FIGUERAS VALERO, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLOOD, S. E. y HELLSTEDT, J. C. (1991). Gender Differences in Motivation for Intercollegiate Athletic Participation. *J. of Sport Behavior*, 14, 3, 159-167.

- FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA
- FRAGOSO, E. y CANALES, E. L. (2009). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere*, 13 (44), 177-185.
- FRAILE A. (1997). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física*, 64, 5-10.
- FRANCO JUSTO, C. y NAVAS LUQUE, M. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 395-408.
- FRASER, D. (1999). *QSR NUDIST Vivo*. Melbourne, Australia: Qualitative Solutions and Research.
- FREUD, S. (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRIEDMANN, E. D. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, XX, 2, 15-18.
- FUENTES JUSTICIA, E. (2011). Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera (Cádiz). Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].

G

- GAIRÍN, J. (1987). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. [Tesis doctoral].
- GALLEGO, C (1990). *La motivación en el aula*. En MARCELO, C (dir.). *El primer año de enseñanza*, 173-236. Sevilla: G.I.D.
- GARCÍA BLANCO, B. (1997). Origen del concepto "deporte". *Habilidad motriz*, 9, 41-44.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: avance de resultados*, 61-67. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1986). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA FOGEDA, M. A. (1989). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Pila Teleña.
- GARCÍA JIMÉNEZ, M. V. (2002). *Métodos y diseños de investigación científica: ciencias humanas, sociales y de la salud*. Barcelona: EUB.
- GARCÍA MONGE, A. (1992). Proyecto Docente Didáctica de las actividades físicas organizadas. Palencia.
- GARCÍA PÉREZ, 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 de educación primaria*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- GARON, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP.
- GARZÓN, A y GARCÉS, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En J. MAYOR y J. L. PINILLOS (eds.). *Tratado de Psicología: Actitudes, Creencias y Valores* (pp. 365-408). Madrid: Alhambra.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- GIL FLORES, J. (2002). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10, 199-212.
- GIL MADRONA, P. (2004) (Coord.) ¿Cómo educar en valores en Educación Física a través de juegos y deportes? Disponible en: http://www.oei.es/deporteyvalores/ComoeducarenvaloresComunicacion_3_2_.pdf
- GIL MADRONA, P. (2010). Educar en valores a través de la práctica de juegos y deportes: elegancia en el talante, valores y actitudes asociados al deporte. *Revista Idea La Mancha*, 3. Disponible en: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaidea/tkcontent?pgseed=1207678689041&idcontent=12791&locale=es_es&textonly=false
- GIL MADRONA, P. (coord.) (2008). *La Educación Física y los deportes: concreciones prácticas de educación en valores*. Granada: Octaedro Andalucía.
- GIL MORALES, P. A. (2003). *Animación y dinámica de grupos deportivos*. Sevilla: Wanceullen.
- GILLHAM, D. (2000). *Case study research methods*. London & New York: Continuum.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. (2002a). El deporte dentro del ámbito recreativo: iniciación deportiva para todos. En J. A. REBOLLO (ed.), *Deporte para todos*, 195-208. Huelva: Diputación de Huelva, área de deportes.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. (2002b). Iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 8 (54). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- GIMÉNEZ, F. J. y CASTILLO, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 6 (31).
- GIMÉNEZ, F. J. y CASTILLO, E. (2003). Valores educativos del deporte. En GIMÉNEZ, F. J. *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. (2003). *El Deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- GIMÉNEZ, F. J.; SÁENZ-LÓPEZ, P. y DÍAZ, M. (2005). *Educación a través del deporte*. Huelva: Universidad de Huelva.
- GIMÉNEZ, F. J.; ABAD, M. T. y ROBLES, J. (2009). Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 14 (138).
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDSTEIN, J. D. e ISO-AHOLA, S. (2006). Promoting Sportsmanship in Youth Sports: Perspectives from Sport Psychology. *JOPERD*, 77 (7), 18-24.
- GÓMEZ LÓPEZ, M.; RUIZ JUAN, F.; GARCÍA MONTES, M. E. y VALERO VALENZUELA, A. (2007). Características de la demanda físico-deportiva del alumnado almeriense de Educación Secundaria Postobligatoria. *Espiral, Cuadernos del Profesorado. Revista Digital del Centro de Profesorado Olula-Cuevas (Almería)*, 1, 1. Disponible en: <http://cep.cuevasolula.es/espinal>
- GÓMEZ RIJO, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 6 (31).
- GÓMEZ, M. y RUIZ, F. (2006). La iniciación al balonmano en educación primaria: propuestas prácticas en tercer ciclo. *Espacio y tiempo: Revista de educación física*, 18, (46-49), 13-20.
- GONZÁLEZ LOZANO, F. (2001). *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS

- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- GONZÁLEZ MAURA, V. (2000). La educación en valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14 (1), 74-82.
- GONZÁLEZ MILLÁN, C. (2009) *Juego y educación física*. Madrid: Editorial Alhambra. Sociedad y Deporte.
- GONZÁLEZ PASCUAL, M. (2005) ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (18), 77-88. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.
- GONZALEZ, F. (2001). *Educar en el deporte*. Madrid: CCS.
- GONZÁLEZ, M. (2003). *Influencia de las estructuras del juego sobre los índices de participación y de continuidad en el voleibol de categoría infantil masculina*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- GONZÁLEZ-POSO, M. (1997). *Dos décadas de reestructuración neoliberal y la búsqueda de alternativas*. Bogotá: Corporación Salud y Desarrollo.
- GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.). White Plains, NY: Longman
- GORDILLO, M. (2000). Educar al individuo sin individualismo. *Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz.
- GORGORIÓ, N. y BISHOP, A. (2000). Implicaciones para el cambio. En N. GORGORIÓ, A. DEULOFEU y A. BISHOP (coords.) *Matemáticas y educación*, 189-209. Barcelona: Graó.
- GRABIN, L. E. (2002). *Educación deportiva. La educación en valores y el deporte infantil*. Asociación Argentina para la Infancia. Disponible en: <http://www.aainfancia.org.ar/>
- GRENIER, M. A. (2011). Coteaching in Physical Education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95-112.
- GRIFFIN, P. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- GROS, B. y SILVA, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana*, 36/1. Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm

- GROSMAN, P. L. (1995). Teachers Knowledge. In LORIN & ANDERSON (eds.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier.
- GROSS, M. (2008). Guía para el análisis FODA. *Pensamiento imaginativo*. Disponible en: <http://manuelgross.bligoo.com/guia-para-el-analisis-foda>
- GROSS, J. y KIENTZ, S. (1999). Collaborating for authentic learning. *Teacher Librarian*, 27 (1), 21-25.
- GROSS, K. (1902). *The Play of man*. New York: Appleton.
- GUBERN, R. (2003). La sociedad en red: Mitos y culturas. En M. V. AGUIAR y J. I. FARRAY. (coords.) *Sociedad de la información y cultura mediática*, 13-20. La Coruña: Netbiblo.
- GUERRA, G. y PINTOR, P. (2002). Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa de educación secundaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 8 (54). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>.
- GUTIÉRREZ DEL POZO, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol; una experiencia con entrenadores de fútbol de la comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. [Tesis doctoral].
- GUTIÉRREZ PONCE, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis Doctoral].
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1994). Desarrollo y transmisión de valores sociales y personales en educación física y deportes. *VI Premios Unisport Andalucía de Investigación Deportiva*. Málaga.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1996). ¿Por qué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3, 1, 39-42.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. y PILSA DOMÉNECH, 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. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>

GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M.; PILSA, C. y TORRES, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8 (3), 39-52. Disponible en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>

H

HAAG, H. (1994). Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline. Schomdorf: Hofinann.

HAAN, N. (1983). An international modality of everyday life. In N. HAAN, R. BELLAH, P. RAVINOW y W. SULLIVA (eds.). *Social science as moral inquiry*. New York: Columbia University Press.

HAHN, E. (1988). *El entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

HERMER, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Disponible en: www.vocetech.org.bn/virtud_lib/

HERNÁNDEZ MENDO, A. y MORALES SÁNCHEZ, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 5 (18). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud.htm>

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1988). *Baloncesto: iniciación y entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (16-17), 76-80.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (2000a). *La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica*. Barcelona: Inde.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (dir.) (2000b). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Inde.

HERNÁNDEZ MORENO, J., CASTRO, U., GIL, G., CRUZ, H., GUERRA, G., QUIROGA, M. y COLS. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 6 (33). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>

- HERNÁNDEZ MORENO, J.; CASTRO, U.; CRUZ, H.; GIL, G.; HERNÁNDEZ, L. M.; QUIROGA, M.; RODRÍGUEZ, J. P. y GRUPO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES PRAXIOLÓGICAS (GEIP) (1999). ¿Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices? *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 4 (13). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>.
- HERNÁNDEZ MORENO, J.; CASTRO, U.; GIL, G.; CRUZ, H. y RODRÍGUEZ, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, 6 (33). Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>.
- HERNÁNDEZ, J. L.; VELÁZQUEZ, R. y LÓPEZ, C. (2002). Deporte y educación para la convivencia: una perspectiva de educación en valores y actitudes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>.
- HERNÁNDEZ, J. y JIMÉNEZ, F. (2000). Los contenidos deportivos en educación escolar desde la praxiología motriz (II). *Revista educación física* (79), 21-35.
- HERNANDO, M. A. (2006). Calidad de vida, Educación Física y Salud. *Revista española de pedagogía*, 235, 453-464.
- HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1988). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HIDALGO, D. y FERNÁNDEZ, S. (2006). La metodología del juego en la enseñanza de los deportes de equipo. En *Mediodía, Revista del Centro del Profesorado de Osuna-Écija II Época, Vol. VI*. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>
- HUIZINGA, J. (1972) *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

I

- IBÁÑEZ GARCÍA, J. (2008). *Evolución de los contenidos medio ambientales en los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria de la comarca de Andújar, Jaén*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- IBÁÑEZ GODOY, S. (1997). Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador de baloncesto. *Habilidad Motriz*, 10, 30-37.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). Disponible en:
<http://www.ine.es/>

ISO-AHOLA, S. E. y ST. CLAIR, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest* (52), 131-147.

J

JANELLE, C. M. y HILLMAN, C. H. (2003). Expert performance in sport: current perspectives and critical issues, 19-48. En J. L. STARKES y K. A. ERICSSON (eds.). *Expert Performance in sport: Advances in research on sport expertise*. Champaign IL: Human Kinetics.

JARES, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS.

JEWETT, A. E. y BAIN, L (1995). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Win. C Brown Pub.

JIMÉNEZ MARTÍN, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.

JIMÉNEZ, P. J. y DURÁN, J. (2006). Deporte y racismo. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (2), 68-94.

JOHNSON, D. W. (1981). Effetsot cooperative, competitive and individualistic goal structures on adsierement: ametaanalysis. En *Psicological Bullutin*, 89, 47-62.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999). Aprender juntos y solos. *Aique*, 1, 15-18. Buenos Aires.

JOHNSON, J. y DESHPANDE, C. (2000). Health Education and Physical Education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *Journal of School Health*, 70 (2), 66-68.

JONES, S. (1985). Depht Interviewing. En R. WALKER (ed.). *Applied Qualitative Research*, 45-70. Aldershot: Gower

JULIÁN CLEMENTE, J. A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. Cáceres: Universidad de Extremadura. [Tesis doctoral].

K

- KAPFERER, J. N. (1986). A comparison of TV advertising and mothers influence on children attitudes and values. In S. WARD T. ROBERTSON and R. BROWN (eds.). *Commercial Television and European Children*. Gower: Hants.
- KATLEEN, M. A. (2004). Lugares enclavados: reflexiones sobre mis entrevistas al profesorado de Educación Física. En C. SICILIA Y J. M. FERNÁNDEZ-BALBOA (coord.). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*, 127-137. Sevilla: Wanceulen.
- KERLINGER, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- KIRK, D. (1990) *Educación física y currículum: introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- KNAPP, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence. The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In D. A. GOSLIN (ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Ran-McNally.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- KRUEGUER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

L

- LAGRANGE, G. (1978). *Educación psicomotriz: Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanela.
- LATIESA, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. GARCIA, J. IBÁÑEZ Y F. ALVIRA. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LATORRE, J. (1989). Los deportes individuales. En AA.VV. *Bases para una nueva E.F.* Zaragoza: CEPID.
- LAVEGA, P. (1996). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista Conex es*, 5, 1. Disponible en: <http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>
- LAVEGA, P. y OLASO, C. (2003). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.

- LE BOULCH, J. (1991) *El deporte educativo*. Paidós. Buenos Aires.
- LEBEL, P. (1983). *L'animation des réunions*. Paris: L'organisation.
- LEE, M.; WHITEHEAD, J. y BALCHIN, N. (2000). The measurement of values in your sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 307-326.
- LEINHARDT, G. (1989). Video recording in educational research. In M. ERAUT (ed.). *The International Encyclopedia of Educational Technology*. 218-221. Oxford, Pergamon Press.
- LEINHARDT, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2).
- LEVINE, R. A. (2003). *Socialización infantil*. Comparative Education Research Centre. Faculty of Education. The University of Hong Kong.
- LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCIA (LEA). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de de 2007*
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990*.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002*.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006*.
- LINDE, C. (1980). *Investigating language learning/teaching belief systems*. Unpublished manuscript. Cambridge: Cambridge University Press
- LINSTONE, A. Y TUROFF, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- LLEIXÀ, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Revista Tándem*, 23, 31-37.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. e HINOJOSA PAREJA, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5 (47).
- LÓPEZ PASTOR, V. M.; MONJAS, R. y PÉREZ, D. (2003). *Buscando Alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- LÓPEZ ROS, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. En *Actas*

- del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar, 425- 434. Dos Hermanas, Sevilla.
- LÓPEZ RUIZ, A. (2010). La importancia de la motivación en las clases de Educación Física. *Aula y Docentes*, 13, 98-102.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (1998). *Proyecto Docente. Didáctica de la Educación Física. Actividades Físicas Organizadas*. Universidad de Jaén.
- LÓPEZ, A. y GONZÁLEZ, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 32. Disponible en: <http://efdeportes.com/efd32/satisf.htm>
- LORENZO CAMINERO, F. (2002). *Diseño y estudio científico para la convalidación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de educación secundaria obligatoria*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- LOSADA, R. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson, D.L.
- LOUGHRAN, J. J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching, *Journal Teacher Education*, 53 (1); 33-43.
- LUENGO VAQUERO, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 7 (27), 174-184.
- LUKE, M. D. (1991). Attitudes of Young children toward physical education. *Journal of Canadian Association for Young Children*, 16, 2, 33-45.
- LUKE, M. D. y COPE, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51, 2, 57-66.
- MCALPINE, L. y WESTON, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning". *Instructional Science*, 28.

M

- M.E.C. (1992): *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MACARRO MORENO, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de la actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- MAGALLÓN, C. (2006). Educación ciudadana para construir la Paz. En *XIX Encuentro Nacional de Escuelas Asociadas de la UNESCO*. Zaragoza.

- Disponible en: <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/1MagallonUNESCOescuela>.
- MANDEL, R. (1984). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- MARAJ, J. A. (1965). Physical education and character. *Education Review*, 17, 2.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones GREAC.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCOS BECERRO, J. F., FRONTERA, W. y SANTONJA, R. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores*, tomos I y II. Madrid: R. Santonja.
- MARCHANT MAYOL, J. y PEREZ LORCA, A. (2006). *La Evaluación de actitudes y valores*. Transversalidad y Valores en el Desarrollo del Currículum y la Evaluación. Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. *En Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARÍN REGALADO, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- MARÍN SÁNCHEZ, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- MARSELLACH UMBERT, G. (2003). *La autoestima*. Disponible en: <http://www.ciudadfutura.com/psico>.
- MARTÍNEZ DE HARO, V. (1997). *Educación Física para Secundaria (2º curso)*. Barcelona: Paidotribo.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M., ESTEBAN BARRA, F. y BUXARRAIS ESTRADA, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, número extraordinario, 95-113.
- MARTÍNEZ, C.; SOTO, E. y WINTER, J. (1982). *Manual Delphi. Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial*. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J.; LARA, A.J.; CACHÓN, J. y RODRÍGUEZ, I. (2009). Characteristic, frequencies and type of physical exercise practiced by

- the adolescents. Special attention to the obese pupil. *Journal of Sport and Health Research*. 1(2), 88-100.
- MATVEIEV, L. P. (1983). *Fundamentos del Entrenamiento Deportivo*. Moscú: Raduga.
- MAZZEO, E.A. (2008). Nuevas perspectivas del Atletismo en la Escuela. *Grupo Plaza Deportes*. Disponible en: <http://www.portalfitness.com/Nota.aspx?i=1542>
- MCKERMAN, J. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MCHUGH, E. (1995). Going 'Beyond the Physical': Social Skills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 18-21.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1995). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- MEDRANO MIR, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Pirineos.
- MERCADO MARTÍNEZ, F. J. (2000). El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. EN F. J. MERCADO MARTÍNEZ y T. M. TORRES LÓPEZ (comps.). *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*, 47-72. México: Universidad de Guadalajara.
- MERCADO MARTÍNEZ, F.J. (2000) El proceso de análisis de los datos en una investigación sociocultural en salud. En F. J. MERCADO MARTÍNEZ, T. M. TORRES LÓPEZ (comps). *Análisis Cualitativo en Salud. Teoría, Método y Práctica*. México: Universidad de Guadalajara; 2000: 47-72.
- MERCADO, R. (1991). Teacher's saberes in everyday thinking. *Infancia y Aprendizaje*, 55.
- MERSH, R. y FAIRCLOUGH, S. (2010). Physical activity, lesson context and teacher behaviours within the revised English National Curriculum for Physical Education: A case study of one school. *European Physical Education Review* 16, 29.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- MILLER, R y JARMAN, B. (1988). Moral and Ethical Character Development – Views from Past Leaders. *JOPERD*. 59 (6), 72-78.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE Y MEDIO RURAL Y MARINO. FONDO DE GARANTÍA AGRARIA (2010). Disponible en: <http://www.marm.es/es/>

- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN. TESORERÍA GENERAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL (2008). Disponible en <http://www.seg-social.es/>
- MIRANDA, J. y CAMERINO, O. (1996). *La recreación y la animación deportiva*. Salamanca: Amaru.
- MOLLÁ SERRANO, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 241-252. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluencia41f.htm>
- MOLLÁ SERRANO, M. (2007). La influencia de las actividades Extraescolares en los Hábitos deportivos de los Escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (27), 241-252.
- MONTIEL, A. (1997). Treinador: técnico e formador. *Treino Desportivo*, Julho 97, 11.
- MORAL SANTAELLA, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE, Grupo Editorial Universitario.
- MORCILLO, J. A.; VILLALOBOS, J. D. y JIMÉNEZ ARMIÑANA, M. J. (1997). Propuesta de evaluación basada en la observación de situaciones globales en deportes de equipo. En *Actas III Jornadas de Intercambio de Experiencias docentes en Educación Física*, 35-40. Granada: AMEFA.
- MORENO CASTAÑEDA, M.J. (2006). *Motivación y estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar*. La Habana, Cuba: Ed. Academia.
- MORENO CONTRERAS, M.I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. En M. A. DELGADO NOGUERA (coord). *Formación y actualización del profesorado de E.F. y del entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen.
- MORENO MURCIA, J. A.; MARTÍNEZ, C. y ALONSO, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3 (2).
- MORENO PALOS, C. (1992). *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid: Alianza.
- MORENO PALOS, C. (1993). *Aspectos Recreativos de los Juegos y Deportes Tradicionales en España*. Madrid: Gymnos.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, P. (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*, 1267-1275. Murcia: Universidad de Murcia.
- MORENO, J. A. y RODRÍGUEZ, P. L. (1996). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.

- MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI (2), 14-28.
- MORENO, J. A. y CERVELLÓ, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14(1), 33-51.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, G. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.html>.
- MORENO, J. A. y HELLÍN, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- MORENO, J. A.; HELLÍN, P, HELLÍN, G. y CERVELLÓ, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. DÍAZ (ed.). *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- MORENO, J.A. y RODRÍGUEZ, PL. (2001). La especialidad de educación física: su valoración a través del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Disponible en: www.um.es/univefd/espef.pdf
- MORERO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L. y GUTIÉRREZ, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la educación física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.
- MORILLAS PEDREÑO, L. R. y GARCÍA SANZ, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27 (2).
- MULLER, M.; GERT-STEIN, H. y KONZAG, I. B. (1993). *Baloncesto: entrenarse jugando*. Barcelona: Paidotribo.
- MUNNÉ, F. (1980). *Psicología Social*. Barcelona: CEAC.
- MUÑOZ DÍAZ, J. C. (2004). El deporte escolar. Desarrollo teórico y práctico. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*, 10 (70). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- MUÑOZ SOLER, A. (1979). *La acción deportiva (Psicología y psicopatología del deporte)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

MUÑOZ, J. F.; QUINTERO, J. y MUNÉVAR, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción- reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

MUÑOZ, J.F.; QUINTERO, C.J. y MUNÉVAR, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1).

N

NELSON, M. C. y GORDON-LARSEN, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviours. *Pediatrics*, 117 (4), 1281-1290.

NORTHCUTT, N. y MCCOY, D. (2004). *Interactive qualitative analysis: a systems method for qualitative research*. London: Sage Publications.

O

OLIVERA, J. (2006). Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos. *Apunts: Educación Física y Deportes* (86), 3-6.

OMEÑACA CILLA, R. y RUIZ OMEÑACA, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2005). Informe emitido con ocasión del Año Internacional del Deporte y la Educación Física. Nueva York.

ORLICK, T. (1991). *Libres para crear, libres para cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

ORTEGA Y GASSET, J. (1961). Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores? En obras completas, t. VI, *Revista de Occidente*, 315. Madrid (5ª ed.).

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau Llibres.

OSSORIO, D. (2002). La educación en valores a través de las actividades físico deportivas. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista digital*,

8 (50). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm>

OSTERRIETH, P. (1982). *Psicología Infantil*. Madrid: Morata.

OVALLE, J. (2011). *Tratamiento del tema transversal de Educación Ambiental en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, de la comarca del Altiplano (Huéscar)*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].

P

PALACIOS, L. (2000). La entrevista. En G. EDEL. *Manual teórico-práctico de investigación social*, 99-108. Buenos Aires: Espacio editorial.

PALENZUELA PANIAGUA, S. M. (2010). *Hábitos y conductas relacionados con la salud de los escolares de sexto de primaria de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba. [Tesis doctoral].

PALOMARES CUADROS, J. (2003). Motivaciones, hábitos físicos-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife. Granada: Reprodigital.

PALOU SAMPOL; PONSETI VERDAGUER, X.; PILI PLANAS, M.; BORRÁS, P. A. y VIDAL CAONTI, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts educación física y deportes*, 81, 5-11.

PAPAIOANNOU, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientation in psyquical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

PAPAIOANNOU, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when differents goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

PAPAIOANNOU, A. (1998). Goals perspectives reason for being disciplined and self-reported discipline in physical education lesson. *Journal of teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

PAREDES, J. (2002). *El deporte como juego: una análisis cultural*. Alicante: Universidad de Alicante. [Tesis doctoral].

PARIS, F. (1999). *Estructura y organización del deporte en España*. Fondo Social Europeo.

PARLEBÁS, P. (1977). *Actividades Físicas y Educación Motriz*. Paris: E.P.S.

PARLEBAS, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.

PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

- PAYÁ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.; CÁNOVAS LEONHARDT, P. y GERVILLA CASTILLO, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumnado en la enseñanza obligatoria. *Teoría Educativa*, 11, 53-83.
- PÉREZ CARBONELL, A.; RAMOS SANTANA, G. y LÓPEZ GONZÁLEZ, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, 350, 221-252.
- PÉREZ SÁNCHEZ, A. (2004). *Hábitos físicos deportivos y estilos de vida de la población de 15 años de ciudad de La Habana*. Almería: Universidad de Almería. [Tesis doctoral].
- PETERS, R. S. (1987). Forma y contenido de la educación moral. En J. A. JORDÁN y F. F. SANTOLARIA (eds.). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- PETRIE, B. (1971). Achievement orientations in adolescent attitudes toward play. *International Review of Sport Sociology*, 6, 89-99.
- PETRUS, A. (1999). El deporte como factor de socialización, en TOMAS, J. (ed.): *Trastornos por abuso sexual en la infancia y adolescencia. Valor educativo del juego y del deporte*. Barcelona: Alertes.
- PIAGET, J (1962). *Play, dreams and imitation*. New York: Norton.
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- PIERON, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física Escolar. En *Actas I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*, 379-401. Jerez de la Frontera.
- PIÉRON, M., DELFOSSE, C., & CLOES, M. (1994). Effects of a daily physical education programme on the attitude of elementary school pupils. *Proceedings of the 10th Commonwealth & International Scientific Congress*, 440-444. Victoria: University of Victoria.
- PINTRICH, P. y D. SCHUNK. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. España. Pearson.
- PONSETI, F. J. y COLS. (1998). Intereses, motivos y actitudes hacia el deporte en adolescentes: diferencias en función del nivel de práctica. *Revista de psicología del deporte*. 7, 2, 259-274.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta en el área de Ciencias*. Sevilla: Díada.
- POSADAS KALMAN, 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*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- PRADAS, F.; GODOY, D. y VÉLEZ, M. (2009). Nivel de dominio de las habilidades psicológicas en jóvenes jugadores de tenis de mesa, bádminton y fútbol. *Revista de psicología del deporte*, 18, 1, 7-14.
- PRADAS, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y educación, revista digital*, 22(1), 21-36. Buenos Aires.
- PRAT, M. y SOLER, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1993). Naturaleza de los contenidos de valor. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17, 13-18.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995). Actitudes del educador en educación moral, en *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. *Horsori* (Cuadernos de educación), (17), 251-262.
- PUIG, N. y HEINEMANN, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Papers de Sociología*, 38. Universidad de Navarra.
- PUTNAM, R. y BORKO, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. BIDDLE, T. GOOD y E. I. GOODSON (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

R

- RAJADELL, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores. En A. PÍO, A. MEDINA, y S. DE LA TORRE (coords.) *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social* (431-454). Madrid: Universitas.
- RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Méjico: Uteha.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REITMAN, D.; O'CALLAGHAN, P. M. y MITCHELL, P. (2005). Parent as coach: Enhancing sports participation and social behavior for ADHD-diagnosed children. *Child and Family Behavior Therapy*, 27 (2), 57-68.
- RICE, T. (2004). A philosophy for teaching and coaching athletics in schools. *Modern athlete and coach*, 42, 3, 21-27.

- RICHARDSON, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- RICO, I. (2003). Estructuras de interacción y clima motivacional en los escolares de la ESO en Educación Física. Toledo: Universidad de Castilla La Mancha. [Tesis doctoral].
- RIKARD, G. L. y BANVILLE, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11 (4), 385-400.
- RIOUX, G. y CHAPPUIS, R. (1979). *Cohesión del equipo*. Valladolid: Miñón.
- RIVERA GARCÍA, E. y TORRES GUERREO, J. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur.
- ROBLES RODRÍGUEZ, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva. [Tesis doctoral].
- RODRIGUES, A. (1978). *Psicología Social*. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ CHILLÓN, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, P. L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3).
- RODRÍGUEZ SUTIL, C. (1994). La entrevista psicológica. En J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 241-258. Madrid: Síntesis psicológica.
- RODRÍGUEZ, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. MAYOR y J. L. PINILLOS. *Creencias, actitudes y valores*. Madrid. Alhambra.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. y ETXEBERRÍA, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD Y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ, J. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. (215-248). En A. BOLÍVAR BOTÍA, J. L. RODRÍGUEZ DIEGUEZ y F. SALVADOR MATA (dirs). Archidona, Málaga: Aljibe.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- ROKEACH, M. (1979). *Understanding human values: individual and societal*. Nueva York: Free Press.
- ROMERO CERECO, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training fútbol* (16), 28-38.

- ROMERO GRANADOS, S (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ROMERO, E. (coord.) (1997). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- ROZENGARDT, R. (2000). Deporte y Educación. Nuevas preguntas sobre una vieja relación. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, 5 (26).
- RUIZ GONZALEZ, M^a J. (1998). Evaluación de la calidad universitaria. El problema de una definición de calidad. *Actas Congreso de Gerona*, 801-806.
- RUIZ OMEÑACA, V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- RUIZ TENDERO, G. (2011). Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en edad escolar: un estudio transversal. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2 (10). Disponible en: <http://cienciasdeldeporte.wordpress.com>
- RUIZ VÁZQUEZ, P. M. (1992). Actividades físicas alternativas. Primera parte. *Revista espacio y tiempo*, 8/9. Almería.
- RUIZ, L.M.; GRAUPERA, J. L.; RICO, I. y MATA, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- RUIZ, L.M.; MENDOZA, N.; DEL VALLE, S.; GRAUPERA, J. L. y RICO, I. (2000). *Orientación participativa y motivación para aprender en educación física y deporte en escolares de la ESO y Bachillerato*. Toledo: Departamento de Actividad Física y Ciencias del Deporte.
- RYAN, R. y DECI, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, S.; FLEMING, D. y MAINA, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60, 2, 28-42.

S

- SÁENZ LÓPEZ, P.; IBÁÑEZ GODOY, S.J. y GIMÉNEZ FUENTES GUERRA, F.J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, 4, (17). Buenos Aires.

- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. En M. V. CARRIZOSA y V. GARCÍA PRECIADO (coords.). *Valores del deporte en la educación* (Año europeo de I Educación a través del Deporte), 29-62. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria General Técnica.
- SÁEZ NÚÑEZ, F.J. (1999) *Descubrir, conocer y disfrutar la naturaleza a través del juego: programa de juegos ecológicos y ambientales adaptados a las actividades en el medio natural*. Murcia: Natursport.
- SÁEZ RODRÍGUEZ, G. y MONROY ANTÓN, A.J. (2010). Análisis de la enseñanza del atletismo en la escuela en la Comunidad de Madrid. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 15, 62. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=163017569027>
- SÁINZ DE LA TORRE, N. (2003). Reflexiones necesarias sobre la preparación teórica en el entrenamiento deportivo. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, (61). Buenos Aires.
- SALINAS, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. POGGI (Ed.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, 122-157. Buenos Aires: Kapeluz.
- SALLERAS, L. (1991). La salud y sus determinantes. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 118-119, 32-38 (Ejemplar dedicado a: Sociedad urbana y salud: nuevas ideas y planteamientos).
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1987). El niño y las actividades físico-deportivas: un enfoque pedagógico. *Apuntes: educación física y deporte*, XXIV, 38-42.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1995). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. BLÁZQUEZ (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 77-94. Barcelona: Inde.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. y RUIZ PÉREZ, L. M. (2000). *Optimización del aprendizaje de la técnica*. Máster de Alto Rendimiento Deportivo. Madrid: C.O.E.-U.A.M.
- SÁNCHEZ FRANYUTI, M.L. (2010). Docentes de Educación Física. ¿En verdad Formadores? *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, 8 (54). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>
- SÁNCHEZ, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- SÁNCHEZ, J. (2002). La Educación Psicomotriz en el contexto de las Ciencias de la Educación. En M. LLORCA, V. RAMOS, J. SÁNCHEZ, y A. VEGA (coords.): *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*, 97-142. Aljibe, Málaga.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000a). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000b). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- SARABIA, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. En C. COLL, J. I. POZO, B. SARABIA y E. VALLS, *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (133-198). Madrid: Santillana.
- SARLÉ, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. [Tesis de Maestría en Didáctica].
- SASTRE, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21-27.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHELER, M. (1942). Ética. *Revista de Occidente*. Madrid.
- SCHMIDT, R. (1982). *Motor control and learning*. Illinois: Human Kinetic Publishers.
- SCHUTT, R. K. (1996). *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- SCHWARTZ, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- SCHWARTZ, S. H. y BILSKY, W. (1990). Towards a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 878-891.
- SEBASTIÁN, E. (1995). La enseñanza de los deportes individuales. Modelo de intervención pedagógica. En D. BLÁZQUEZ (dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 311-332. Barcelona: Inde.
- SEIRUL-LO VARGAS, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*, 44, 3-11.
- SEIRUL-LO VARGAS, F. (1995). Valores educativos del deporte. En D. BLÁZQUEZ (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona: Inde.

- SEIRUL-LO VARGAS, F. (1999). *Valores Educativos del Deporte*. Universidad de Barcelona. Barcelona: Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya.
- SEYBOLD, A. (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-459.
- SHAW, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- SHEA, E. (1978). *Ethical decisions in physical education and sport*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- SHEPHARD, R. (1997). *Aging physical activity and health*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1).
- SICILIA, A. (1998). Educación física, profesorado y postmodernidad. En F. RUÍZ, A. GARCÍA y A. J. CASIMIRO. *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*, 123-128. Almería: I.A.D.,
- SICILIA, A.; SÁENZ, P. MANZANO, J. I. y DELGADO, M. A. (2009). El desarrollo curricular de la Educación Física en Primaria y Secundaria: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Apunts: Educación física y deportes*, 98, 23-32.
- SIEDENTOP, D (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Capítulo IX. Hacia una educación Física humanista: la ética en el gimnasio. Barcelona: Inde.
- SINGER, R. (1981). Physical education and psychomotor activities. *International Journal of Physical Education*, XVIII, 2.
- SMITH, J. (2002): Learning styles: fashion fad or lever for change?. The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1), 63-70.
- SNYDER, E. y SPREITZER, E. (1989). Sport and Social Values. En E. SNYDER y E. SPREITZER. *Social aspects of sport* (3ª ed.), 43-58. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- SOTO GONZÁLEZ, J. I. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].

- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Disponible en: <http://www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf>.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPREITZER, E. y SNYDER, E. (1975). The Psychosocial Functions of Sport as perceived by the General Population. *Intern. Review of Sport Sociology*, 10, 3/4, 87-95.
- STAKE, R. R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Barcelona: Morata.
- STEERS, R. y PORTER, L. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- STERN, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.
- STONE, P. J.; DUNPHY, D. C.; SMITH, M. S. y OGILVIE, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge: MIT Press.
- STRIEGEL-MOORE, R. y SLAIKEU, K. (1993). Glosario de técnicas de terapia en crisis. En K. SLAIKEU. *Intervención en crisis*. México: El Manual Moderno.

T

- TALLÓN, P (2009). La motivación como Estrategia de Aprendizaje. *Canal de la Sociedad de la información*. Disponible en: <http://diarocordoba.canal-si>
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TIMÓN BENÍTEZ, L.M. y HORMIGO GAMARRO, F. (2010). *El deporte en la escuela. Hacia la búsqueda del deporte educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- TINAJAS A. (2010). *Bádminton en la escuela. Enseñar a jugar y a competir*. Madrid: Tinajas.
- TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TORRE RAMOS, E. (2002). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva del género. *Apunts. Educación Física y Deportes* (70), 83-89.
- TORRE, E; CÁRDENAS, D. y GARCÍA, E. (2001). Las percepciones que se derivan de las experiencias recibidas en las clases de educación física y su repercusión en los hábitos deportivos en el alumnado de Bachillerato. *Revista Motricidad*, 7, 95-112.

- TORRES CAMPOS, B. (2008). *Conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, de las aportaciones didácticas de la obra del pedagogo Francisco Amorós al desarrollo de la Educación Física moderna*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis Doctoral].
- TORRES CAMPOS, B. (2010). Estrategias y Técnicas para Educar en Valores en Educación Secundaria. *Andalucía educativa*, 55, 262-267.
- TORRES CAMPOS, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- TORRES GUERRERO, J. (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas. Tomo II. Tema 16*. Granada: Calcamonía.
- TORRES GUERRERO, J. (1999). La actividad física recreativa y su aportación a la Educación constructiva del ocio. *En Actas I Congreso Internacional de Educación Física*. 43-62. Jerez de la Frontera: Fondo Editorial de Enseñanza.
- TORRES GUERRERO, J. (2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada: Proyecto Sur.
- TORRES GUERRERO, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. *En Actas del II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, 11-42. Dos Hermanas, Sevilla.
- TORRES GUERRERO, J. (2004a). Nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multideportivas. *En: IV Jornadas sobre Deporte Base*. Servicio de Deportes de la Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.
- TORRES GUERRERO, J. (2004b). Un Nuevo Marco Didáctico para el Deporte Educativo en la sociedad postmoderna. Del Romanticismo deportivo del XIX al regreso al futuro del XXI. *En Actas del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, 42-70. Dos Hermanas, Sevilla. Patronato Municipal de Deportes.
- TORRES GUERRERO, J. (2005a). Las Actividades Físicas de ocio y el tiempo libre en el medio natural. Un espacio físico para la aventura de educación ambiental. *En C. NARGANES y M. T. CODESIDO (coords.) Deporte, ocio recreativo y medio natural*, 210-236. Cádiz : Aneysdo.
- TORRES GUERRERO, J. (2005b). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. *En Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar*, 113-137. Valencia: Fundación Deportiva Municipal.

- TORRES GUERRERO, J. (2008). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje deportivo basado en el juego. En *VII Jornadas de Deporte de base*. Alicante: Generalitat Valenciana, Delegación Provincial de Alicante.
- TORRES GUERRERO, J.; RIVERA GARCÍA, E.; ARRÁEZ MARTÍNEZ, J. M.; LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. y MERINO DÍAZ, J. A. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- TORRES, G.; CARRASCO, L. y MEDINA, J. (2000). Investigación sobre los motivos por los que los estudiantes universitarios practican deporte. El caso de la Universidad de Granada. *Revista de Motricidad*, 6, 95-105.
- TORRES, J.; RIVERA, E.; ARRÁEZ, J. M.; MERINO, J. A. y LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (1994). *Las Actividades Físicas Organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- TRIANDIS, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- TRIBST, M.; RAMOS, R. y DE ROSE, D. (2001). *Motivos que llevan a la práctica del baloncesto: un estudio con jóvenes atletas brasileños* Revista de psicología del deporte, Vol. 10, nº 2, 2001, 293-306
- TRIGO AZA, E. (1994). *Aplicación al juego tradicional en el currículum de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- TRIGO AZA, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- TRIGUEROS, M. C. (2000). *Las danzas y los juegos populares en el currículum de educación física*. Granada: Proyecto Sur.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- TRUDEAU, F.; ROY, J. y SHEPHARD, R.J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35, 2, 89-105.
- TSCHIENE, P. (1991). Algunos problemas actuales de la selección de talentos en los juegos deportivos. *Stadium*, 149, 6-12.
- TURISMO ANDALUCÍA (2011). Web oficial de turismo de Andalucía. Disponible en: [http:// www.andalucia.org/](http://www.andalucia.org/)

V

- VALDEMOROS SAN EMETERIO, M. A. (2008). *El valor de la salud en el ocio físico-deportivo juvenil. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de la Rioja. [Tesis doctoral].

- VALDEMOROS SAN EMETERIO, M. A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- VALERO, A.; DELGADO, M. y CONDE, J.L. (2009) Motivación hacia la práctica del atletismo en la educación primaria en función de dos propuestas de enseñanza/aprendizaje. *Revista de psicología del deporte*, 18, 2, 123-136.
- VALLÉS, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VALLÉS, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VANCE, L.A. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education*, 22 (4).
- VANDER ZANDEN, J. W. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Paidós.
- VARELA, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario en *Gaceta sanitaria*, 5 (24), 114-116.
- VARO, J. J.; MARTÍNEZ, M. A.; SÁNCHEZ, A.; MARTÍNEZ, J. A.; DE IRALA, J. y GIBNEYC, M. J. (2003). Actitudes positivas y prácticas en actividad física: situación de España respecto al conjunto europeo. *Atención Primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 31 (2), 77-86.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*, 917.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3 (2), 4-13.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001). El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales. *Educación Física y Deportes*. efdeportes.com, nº 36. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular, en *El currículo de Educación Física a debate. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*, pp. 65-106 (Murcia, 12-15 de septiembre de 2001). Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.

- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2001). ¿Cooperar o no cooperar? Esa es la cuestión. En *Portal Edufis*. Disponible en: <http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgef>
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, 7 (36). Buenos Aires.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C.; FERNÁNDEZ ARRANZ, M. I.; GARCÍA DÍEZ, M. D.; VAQUERO MARTÍN, F. (2010). *Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física*. Madrid: Catarata.
- VELÁZQUEZ, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. La Peonza Publicaciones. Valladolid. Cederrón.
- VELÁZQUEZ, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. El currículum de educación física a debate*, I, 65-106. Murcia: Universidad de Murcia.
- VELÁZQUEZ, R. y HERNÁNDEZ, J. L. (2003). Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 331, 369-398.
- VIELLE, J. P. (1989). Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1), 97-116.
- VIELLE, JEAN-PIERRE (1989). Planeación y reforma de la educación superior en México, 1970-1976. En *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VI, 4. México.
- VÍLCHEZ, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Granada: Universidad de Granada. [Tesis doctoral].
- VILLA, A.; ÁLVAREZ, M. y RUIZ, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- VILLORO, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

W

- WANG, C.K.; LIM, B.S.; APLIN, N.G.; CHIA, Y.H.M.; MCNEILL, M. Y TAN, W.K. (2008) Students' attitudes and perceived purposes of physical

- education in Singapore: Perspectives from a 2 × 2 achievement goal framework. *European Physical Education Review February*, 14, 51-70.
- WARBURTON, V. y SPRAY, C. (2008) Motivation in physical education across the primary-secondary school transition. *European Physical Education Review June*. 14, 157-178.
- WEBER, M. (2002). *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- WEINSTEIN, M. J. B. GOODMAN (1993). *Playfair, everybody's guide to non-competitive play*. San Luis Obispo: Impact.
- WEIS, K. (1979). Desvío y conformidad en la institución del deporte. En G. LÜSCHEN y K. WEIS. *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñón.
- WIKIPEDIA. La enciclopedia libre. España. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Espa%C3%B1a>
- WILLIAMS, A.; PRESTAGE, S. y BEDWARD, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), 253-267.
- WILLIAMS, A.; PRESTAGE, S. y BEDWARD, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3).
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Y

- YINGER, R. (1985). Learning the Language of Practice. Paper presented the *Symposium on Classroom Studies of Teachers Personal Knowledge*. Toronto: OISE.

Z

- ZABALA, M.; VICIANA, J. y LOZANO, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista digital*, 8 (48). Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm>
- ZAGALAZ SÁNCHEZ, M. L.; PANTOJA VALLEJO, A.; MARTÍNEZ LÓPEZ, E. J. y ROMERO GRANADOS, S. (2008). La educación física escolar desde el punto de vista del alumnado de Educación Primaria y del estudiante de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 347-369.

ZAPATA, J. M. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.

ZURBANO, J. L. (2001). *Educación para la convivencia y la paz*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Direcciones electrónicas:

<http://www.efdeportes.com/efd45/educar.htm>.

http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/alvarez_guerra_ancia/la_educacion_fisica_y_el_deporte.htm

<http://www.portalfitness.com/Nota.aspx?i=1100>

http://nphp.gov.au/publications/documents/gaa_2_appendice_ver1.pdf.

http://www.dmedicina.com/ninos/el-exceso-de-proteccion-provoca-trastor_nos-psicosomaticos-en-el-nino.

<http://www.efdeportes.com/efd152/actitudes-generales-hacia-la-educacion-fisica.htm>

<http://www.cajaespana.es/pubweb/decyle.nsf/datoeconomicos?OpenFrameSet>

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>

<http://www.denisantana.denisantana.cantv.net>

<http://uasnet.mx/cise/rev.Num1/>

http://recursos.cepindalo.es/file.php/15/Esqui_escolar.pdf

<http://www.efdeportes.com/>

http://www.oei.es/deporteyvalores/ComoeducarenvaloresComunicacion_3_2_.pdf

http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaidea/tkcontent?pgseed=1207678689041&idcontent=12791&locale=es_es&textonly=false

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>

http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm

<http://manuelgross.bligoo.com/guia-para-el-analisis-foda>

<http://www.efdeportes.com/efd54/educar.htm>.

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>

<http://www.cafyd.com/REVISTA/00804.pdf>

<http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud.htm>

<http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>

<http://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>.

<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>.

<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artmotivos49.htm>

<http://www.unicamp.br/feff/publicacoes/conexoes/v5n1/ArtigoPERELAVEGA.pdf>

<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

<http://efdeportes.com/efd32/satisf.htm>

[http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/1Magallon UNESCOescuela.](http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/1Magallon_UNESCOescuela)
http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc
[http://www.portalfitness.com/ Nota.aspx?i=1542](http://www.portalfitness.com/Nota.aspx?i=1542)
<http://www.marm.es/es/>
[http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/ artinfluenzia41f.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista27/artinfluenzia41f.htm)
[http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/ artedad. html.](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.html)
<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
[http://www.efdeportes.com/efd50/ valores.htm](http://www.efdeportes.com/efd50/valores.htm)
[http://cienciasdeldeporte. wordpress.com](http://cienciasdeldeporte.wordpress.com)
[http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ ArtPdfRed.jsp?iCve=163017569027](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=163017569027)
[http://www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ ethnographic.interview.pdf.](http://www.celt.stir.ac.uk/resources/ml08/ethnographic.interview.pdf)
[http:// www.andalucia.org/](http://www.andalucia.org/)
<http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>
[http://www.ssedf.sep. gob.mx/dgef](http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgef)
<http://es.wikipedia.org/wiki/Espa%C3%B1a>
<http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm>



ANEXOS

SUMARIO DE ANEXOS

ANEXO I: MODELO CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

ANEXO II: PROTOCOLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ANEXO IV: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANEXO I

MODELO CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL



Cuestionario

TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES
Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

Estimado alumno/a:

Pedimos tu colaboración para realizar un estudio sobre la transmisión y adquisición de valores y actitudes a través de los juegos y deportes en los alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria.

Este cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que escribir tu nombre, y deseamos que lo contestes de forma individual y **sincera**.

Gracias por tu colaboración.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR EL CUESTIONARIO

Lee detenidamente las instrucciones para rellenar el cuestionario y si tienes alguna duda, pregunta al profesor/a responsable que te ha pasado el cuestionario.

- Antes de contestar asegúrate que comprendes claramente la pregunta, y después respóndela tranquilamente.
- Todas las respuestas son válidas, no hay unas soluciones mejores que otras.
- Recuerda que debes contestar siempre con sinceridad.
- Hay varios tipos de preguntas que tendrás que contestar: marcando con una X donde creas más oportuno.

Cuando termines, entrega este cuestionario al profesor/a responsable.

A continuación te ponemos el concepto de **valor** que posiblemente conozcas pero que es conveniente que tengas claro su significado para realizar el cuestionario:

VALOR: un valor es algo que es un bien para ti y para otras personas. Puede ser que ya lo hayas conseguido o que aún te falte y lo quieras conseguir.

Si en algún momento tienes dudas del significado de algún valor de los que aparecen en el cuestionario, en la página 6 los tienes todos explicados.

CUESTIÓN NÚMERO 1: DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO

Contesta las siguientes preguntas con una "X".

I. Perfil personal:

I.1. Género

Chico

Chica

I.2. Edad

10 años

11 años

12 años

13 años

I.3. Curso

5°

6°

II. Perfil familiar y social:

<p>II.1. ¿Cuál es la profesión de tu padre? agricultor, albañil, camionero,.... encargado del hogar funcionario, militar, maestro, empleado,..... profesiones liberales: médico, abogado,... jubilado en paro negocio propio (pequeña-mediana empresa, tienda,...) Otros..... ¿Cuál?.....</p>	<p>II.3. ¿Cuál es la profesión de tu madre? agricultora,..... encargada del hogar. funcionaria, maestra, empleada,..... profesiones liberales: médico, abogado,... jubilada en paro negocio propio (pequeña-mediana empresa, tienda,...) Otros..... ¿Cuál?.....</p>
<p>II.2. ¿Practica deporte tu padre? nunca alguna vez al mes una o dos veces a la semana más de dos veces a la semana En caso afirmativo: <u>II.2.1 ¿Con quién?</u> Solo Con sus amigos/as Con su familia</p>	<p>II.4. ¿Practica deporte tu madre? nunca alguna vez al mes una o dos veces a la semana más de dos veces a la semana En caso afirmativo: <u>II.4.1 ¿Con quién?</u> Sola Con sus amigos/as Con su familia</p>
<p>II.5. ¿Practica deporte tu/s hermanos/as? nunca alguna vez al mes una o dos veces a la semana más de dos veces a la semana En caso afirmativo: <u>II.5.1 ¿Con quién?</u> Solos/as Con sus amigos/as Con su familia</p>	<p>II.6. ¿Practican deporte tus amigos? nunca alguna vez al mes una o dos veces a la semana más de dos veces a la semana En caso afirmativo: <u>II.6.1 ¿Con quién?</u> Solos/as Con sus amigos/as Con su familia</p>

CUESTIÓN NÚMERO 2: LOS JUEGOS Y DEPORTES EN LAS CLASES

- Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases en una escala de 1 a 6, **marcando** con una "X" el número que decidas. (1. Totalmente en desacuerdo. 2. Casi nada de acuerdo. 3. Muy poco de acuerdo. 4. Un poco de acuerdo 5. Bastante de acuerdo. 6. Totalmente de acuerdo)

Totalmente en desacuerdo **Totalmente de acuerdo**

Experiencias en las clases en el Colegio		1-----6					
1	Los juegos, deportes y ejercicios de las clases de Educación Física son motivantes y me gustan	1	2	3	4	5	6
2	Se da demasiada teoría en las clases de Educación Física	1	2	3	4	5	6
3	En las clases de Educación Física aprendo nuevos juegos y deportes que no conozco	1	2	3	4	5	6
4	En mi tiempo libre, practico juegos y deportes que he aprendido en las clases de Educación Física	1	2	3	4	5	6
5	Los profesores/as de Educación Física prestan bastante atención a los alumnos/as	1	2	3	4	5	6
6	Me resulta fácil la comunicación con mis profesores/as de Educación Física	1	2	3	4	5	6
7	Las explicaciones de mi profesor/a de Educación Física son claras y me ayudan a aprender	1	2	3	4	5	6
8	Creo que las clases de Educación Física se adaptan al nivel de todos los alumnos/as	1	2	3	4	5	6
9	El profesor/a de Educación Física me suele corregir con frecuencia	1	2	3	4	5	6
10	Las clases de Educación Física me sirven para relacionarme, colaborar y participar con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6

- Valora el número de veces que practicáis los siguientes contenidos, **marcando** con una "X" el número que decidas. (1. Nunca. 2. Casi nunca. 3. Pocas veces. 4. Algunas veces. 5. Bastante a menudo. 6. Muchas veces)

Nunca **Muchas Veces**

Frecuencia de práctica deportiva en Primaria en base a lo trabajado por tus profesores/as de Educación Física		1-----6					
11	Artes marciales (judo, karate, etc)	1	2	3	4	5	6
12	Atletismo	1	2	3	4	5	6
13	Bádminton	1	2	3	4	5	6
14	Baloncesto	1	2	3	4	5	6
15	Balonmano	1	2	3	4	5	6
16	Ciclismo, bicicleta de montaña	1	2	3	4	5	6
17	Esquí alpino, esquí de fondo	1	2	3	4	5	6
18	Fútbol, fútbol sala	1	2	3	4	5	6
19	Gimnasia artística o deportiva	1	2	3	4	5	6
20	Gimnasia rítmica o bailes, aeróbic...	1	2	3	4	5	6
21	Natación	1	2	3	4	5	6
22	Paddle	1	2	3	4	5	6
23	Senderismo, montañismo	1	2	3	4	5	6
24	Tenis	1	2	3	4	5	6
25	Tenis de mesa	1	2	3	4	5	6
26	Voleibol	1	2	3	4	5	6
27	Otro: _____	1	2	3	4	5	6

CUESTIÓN NÚMERO 3: PREFERENCIAS Y MOTIVACIONES HACIA LOS JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS

- Califica cada deporte dependiendo **si te gusta o no**, marcando con una “X” el número que decidas. (1. No me gusta nada. 2. Me gusta muy poco. 3. Me gusta un poco. 4. Me gusta algo. 5. Me gusta bastante. 6. Me gusta mucho)

		No me gusta			Me gusta		
	Juegos y Deportes	1-----6					
28	Deportes colectivos habituales (fútbol, baloncesto, voleibol...)	1	2	3	4	5	6
29	Deportes de raqueta (bádminton, tenis, palas...)	1	2	3	4	5	6
30	Deportes de oposición (judo, karate...)	1	2	3	4	5	6
31	Deportes individuales (atletismo...)	1	2	3	4	5	6
32	Deportes no habituales (hockey, béisbol, rugby...)	1	2	3	4	5	6
33	Juegos relacionados con la Expresión Corporal y la Gimnasia (rítmica, artística, aeróbic, bailes...)	1	2	3	4	5	6
34	Juegos en la Naturaleza en el Centro (escalada, orientación...)	1	2	3	4	5	6
35	Juegos Tradicionales y Populares	1	2	3	4	5	6
36	Actividades o Juegos Competitivos	1	2	3	4	5	6
37	Actividades lúdicas de habilidades y destrezas motrices, malabares, zancos...	1	2	3	4	5	6
38	Clases libres	1	2	3	4	5	6

- Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases en una escala de 1 a 6, **marcando** con una “X” el número que decidas. (1. Totalmente en desacuerdo. 2. Casi nada de acuerdo. 3. Muy poco de acuerdo. 4. Un poco de acuerdo. 5. Bastante de acuerdo. 6. Totalmente de acuerdo)

		Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
	Juego y deporte que practicas en el Colegio	1-----6					
39	Te gustan los juegos y deportes que aprendes en el Colegio	1	2	3	4	5	6
40	Te gusta que las actividades deportivas que os proponen los profesores/as de Educación Física tengan un carácter competitivo	1	2	3	4	5	6
41	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como cumplir reglas	1	2	3	4	5	6
42	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al árbitro o juez	1	2	3	4	5	6
43	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como respetar al adversario	1	2	3	4	5	6
44	Con las actividades competitivas aprendes aspectos como valorar a los compañeros/as	1	2	3	4	5	6
45	Te diviertes en las clases de Educación Física cuando practicáis juegos y deportes	1	2	3	4	5	6
46	Te diviertes en las clases de Educación Física sea cual sea el contenido, tema o deporte que deis	1	2	3	4	5	6
47	Piensas que la práctica de juegos y deportes favorece que en clase haya un buen clima, buena convivencia con los compañeros/as	1	2	3	4	5	6
48	La práctica de juegos y deportes consigue que te lleves mejor con tus compañeros/as	1	2	3	4	5	6

		Totalmente en desacuerdo				Totalmente de acuerdo	
	Juego y deporte que practicas en el Colegio	1-----6					
49	Explicando la materia es claro/a y lo/a entiendes	1	2	3	4	5	6
50	Tu profesor/a de Educación Física da la información necesaria (ni mucha ni poca) y de manera clara	1	2	3	4	5	6
51	Propone actividades que te motivan, te gustan y divierten	1	2	3	4	5	6
52	Sabes en todo momento cuál es el objetivo de la actividad o deporte que estás realizando	1	2	3	4	5	6
53	Hacemos muchos juegos en clase para aprender un deporte	1	2	3	4	5	6
54	Los/las profesores/as son justos a la hora de calificar y ponernos la nota de Educación Física	1	2	3	4	5	6
55	Mi relación con el/la profesor/a de Educación Física es más cercana a la que tengo con el resto de profesores/as del Colegio	1	2	3	4	5	6

CUESTIÓN NÚMERO 4: JUEGOS Y DEPORTES FUERA DEL COLEGIO Y EDUCACIÓN EN VALORES

56.- ¿Participas o has participado en algún equipo/club deportivo?

No Sí. ¿Cuál?¿Qué deporte?.....

*(Si tu respuesta es **NO**, pasa directamente a la pregunta 61 y no contestes a las preguntas de la 57 a la 60. Si tu respuesta es **SÍ**, sigue en orden la contestación de las preguntas)*

57.- ¿Cuántas horas le dedicas a la semana entre entrenamientos y partidos? (Elige sólo una opción)

1 hora 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas 6 horas o más

58.- ¿Quién te anima más para inscribirte en ese deporte? (Elige sólo una opción)

Mis padres Mis profesores/as Mis amigos/as
 Mis entrenadores/as Mis compañeros/as Yo mismo/a

59.- ¿Te explican tus entrenadores los valores que quieren que consigas? (Elige sólo una opción)

Siempre Muy a menudo Normalmente Algunas veces Casi nunca Nunca

60.- ¿Son parecidos los valores que te enseñan en las clases de Educación Física a los que te enseñan tus entrenadores? (Elige sólo una opción)

Siempre Muy a menudo Normalmente Algunas veces Casi nunca Nunca

61. ¿Qué TRES valores de los que aparecen en la tabla te gustaría conseguir haciendo juegos y deportes? (ordénalos del 1 al 3 por preferencia, siendo 1 el que más deseas conseguir y 3 el que menos de los que has elegido).

Debajo te presentamos el significado de cada uno para que te ayude a elegirlos.

Respeto	Responsabilidad	Autoestima	Salud	Afán de superación	Deportividad
Solidaridad	Tolerancia	Igualdad / Justicia	Colaboración/ Cooperación	Esfuerzo	Compañerismo

Definiciones que te pueden ayudar:

Respeto: cuidado que se pone en no ofender o herir a los/las demás con determinadas actuaciones o palabras.

Responsabilidad: tener consciencia en lo que se hace, tener cuidado y atención en lo que se hace o se dice.

Autoestima: tener confianza y saber valorarse positivamente uno/a mismo/a.

Salud: bienestar, mejora a través de la práctica del deporte.

Afán de superación: capacidad de esforzarse y de mejorar.

Deportividad: actuar de una forma adecuada, llevando a cabo un juego limpio para con los/las demás y las reglas.

Solidaridad: tener en consideración a los/las demás.

Tolerancia: saber aceptar a los/las demás tal y como son.

Igualdad / Justicia: reconocer a todos con los mismos derechos, valorar las cosas tal y como son.

Colaboración / cooperación: trabajar con otras personas para conseguir un mismo fin, objetivo.

Esfuerzo: capacidad de involucrarse en las actividades, empleando energía y superando dificultades.

Compañerismo: unión entre compañeros/as, buena relación con los/las demás.

62. Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X”, los que creas que has adquirido:

Respeto	Responsabilidad	Autoestima	Salud	Afán de superación	Deportividad
Solidaridad	Tolerancia	Igualdad / Justicia	Colaboración/ Cooperación	Esfuerzo	Compañerismo

63. Marca TRES valores, en la siguiente tabla, con una “X” aquellos que consideres que pones en práctica:

Respeto	Responsabilidad	Autoestima	Salud	Afán de superación	Deportividad
Solidaridad	Tolerancia	Igualdad / Justicia	Colaboración/ Cooperación	Esfuerzo	Compañerismo

64. De los siguientes comportamientos individuales, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una “X”)

Buena disposición para el trabajo
Asumir la responsabilidad
Participar en las actividades

Esfuerzo y constancia en las tareas
Cuidar el material
Respetar las reglas de juego

65. De los siguientes comportamientos colectivos, ¿cuáles crees que son más importantes al practicar juegos y deportes? (Marca TRES con una “X”)

Capacidad de trabajo en grupo
Sentido de la justicia
Tolerancia

Cooperación
Capacidad de liderar, mandar.
Respeto

ANEXO II

PROTOCOLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL.**

Grupo de Discusión:

**TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES Y
ACTITUDES A TRAVÉS DEL BLOQUE DE CONTENIDOS
DE JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS EN EL
ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA COMARCA DE LOS VÉLEZ
(ALMERÍA)**

DOCTORANDO:

JOSE ANTONIO GARCIA GARCIA

DIRECTORES:

**DR. D. JUAN TORRES GUERRERO
DRA. D^a. MAR CEPERO GONZÁLEZ
DR. D. FRANCISCO JAVIER ROJAS RUIZ**

La Educación es una ardua tarea difícil de definir, y fácil de llevar a cabo. Pero quizás en el sentido que le demos a la misma o la concepción que tengamos de ella, esté el sentido de educar.

La escasez de tiempo con el que profesorado cuenta siempre hace que intente conseguir los objetivos propuestos de tipo conceptual y procedimental, que son los mas utilitarios, inmediatos o considerados mas importantes, quedando desabastecidos o apartados los hábitos y actitudes, base sobre la que se forjan los valores que deben ser objetivo primero y último de la Educación.

Situaciones que se repiten en nuestras aulas son la falta de respeto mutuo entre el propio alumnado, entre éste y su profesorado, entre material y mobiliario del Centro, la falta de responsabilidad hacia ellos mismos, y hacia las cosas de su entorno, en definitiva, la escasa actitud y aptitud hacia el desarrollo y práctica de valores. Y es aquí donde consideramos que debe incidir la educación actual, desde lo esencial, no desde las estadísticas, no con soluciones inmediatas, sino con perspectivas de cambio y de futuro.

En el currículo actual refleja los valores y actitudes como parte importante del área de Educación Física en Educación Primaria.

*“La enseñanza de La Educación Física en estas edades debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir **actitudes** y **valores** adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz.*

*Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de **valores** como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad.*

*La estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación Física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la **educación en valores** y la educación en salud.” (R.D. 1513/2006).*

En el desarrollo de contenidos del tercer ciclo en Educación Física en la enseñanza primaria, la educación en valores tiene una gran afinidad con los bloques de Actividad Física y Salud y Juegos y Actividades Deportivas.

Las motivaciones que nos han llevado a plantear y realizar este trabajo de investigación han sido en primer lugar por la relación con nuestro trabajo como docentes de Educación Física y sobre todo nuestra preocupación por colaborar de manera activa a, por un lado buscar una solución o un medio para solucionar la situación actual de las aulas en la Educación Primaria; y por otro lado, a concienciar al alumnado de la importancia de cuidar y mejorar su

formación, su personalidad, sus relaciones hacia sí mismos, hacia su entorno próximo y lejano, etc.

Así los objetivos, a nivel general, que nos planteamos con este trabajo, podemos decir que son:

A. Conocer la tipología, preferencias y modelos de organización del núcleo de juegos y actividades deportivas practicadas en el tercer ciclo de educación primaria en la Comarca de los Vélez, así como los valores, actitudes y hábitos que transmiten al alumnado.

B. Analizar el tratamiento que se realiza de los elementos del currículum en relación a los contenidos deportivos en la formación inicial del profesorado y durante el desarrollo de las clases de Educación Física en la Educación Primaria.

C. Comprobar la significatividad y funcionalidad que tiene para el alumnado y su entorno sociocultural la práctica regular de juegos y actividades deportivas en su tiempo libre.

D. Analizar la formación (inicial y permanente) que se imparte en los centros de formación del profesorado de educación física con respecto al conocimiento y transmisión de valores y actitudes a desarrollar en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria a través de los contenidos de juegos y actividades deportivas.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos pretendidos en este trabajo de investigación son:

1. Conocer el perfil personal, familiar y social del alumnado de 5º y 6º curso de educación primaria en la Comarca de los Vélez.

2. Indagar acerca de la tipología de los juegos y actividades deportivas que se enseña al profesorado y práctica el alumnado de 5º y 6º de EP, preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos.

3. Comprobar las concepciones que el alumnado, el profesorado universitario y de educación física de EP, tienen de los juegos y actividades deportivas como mediadores para transmitir y adquirir valores en el alumnado de 5º y 6º de EP y los que estos consideran que han adquirido con su práctica.

4. Analizar el tratamiento que se realiza en la universidad y en los centros de EP de los elementos del currículum en relación a la aplicación de los contenidos deportivos.

5. Conocer el clima de clase en educación física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos.

6. Comprobar los hábitos adquiridos por el alumnado, referidos a salud, prevención y ocupación constructiva del ocio a través de la práctica de actividades físico-deportivas fuera del contexto escolar.

7. Indagar acerca de la influencia que tiene el entorno socio-cultural sobre la práctica deportiva del alumnado en su tiempo libre, así como en la transmisión y adquisición de valores.

8. Conocer la percepción del profesorado universitario y de educación física de EP, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.

9. Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y de educación física de EP a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

Con respecto al contexto de la investigación: la investigación se está realizando en todos los centros escolares de Educación Primaria de la Comarca almeriense de Los Vélez (Vélez Blanco, Vélez Rubio, María, Chiribel).

El alumnado a los cuales va destinada nuestra investigación, es todo el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, de los Centros de los pueblos anteriormente comentados.

La Metodología que vamos a desarrollar, será tanto cuantitativa a través de un cuestionario a rellenar por el alumnado (ya realizado); como cualitativa, donde vamos a diferenciar entre Entrevista, al profesorado de Educación Física del alumnado encuestado (finalizando), y éste *Grupo de Discusión*.

Y con respecto al Grupo de Discusión, los objetivos que nos planteamos en un principio son:

- Indagar acerca de los valores que se pretende transmitir, inculcar, al profesorado de Educación Física en formación.
- Conocer la situación que se da en el aula del colectivo que en breve pasará a ser profesor/a, intereses, inquietudes, actitudes, etc.
- Valoración de éste colectivo por parte de su profesorado, y propuestas de mejora.

Aunque sabemos que nos enriquecerá mucho más las experiencias y conocimientos de los que vais a formar parte del mismo.

1.- ¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial?

2.- ¿Te enseñaron estrategias para trabajar valores con tus futuros alumnos?
¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?

3.- Si no recibiste formación y ahora trabajas valores, ¿Cómo has conseguido paliar esa falta de la carrera?

4.- ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos?
¿Qué estrategias utilizas?

5.- ¿Cómo es tu formación permanente en materia de valores?

6.- ¿Aparece en tus criterios y programaciones específicamente el apartado actitudinal?

7.- ¿A que le das más importancia: a los aspectos conceptuales, actitudinales o procedimentales?

8.- ¿Evalúas a tus alumnos en valores o actitudes éticas? ¿Evalúas actitudinalmente de manera explícita y clara? ¿Cómo lo evalúas?

9.- Que tipos de juegos y actividades deportivas enseñáis a vuestro alumnado de magisterio que posteriormente practica el alumnado de 5º y 6º de EP. (preferencias de práctica y valoración que realizan de los mismos)

10.- ¿Qué grado de responsabilidad crees que tiene el maestro en la educación en valores comparándolo con la familia, los medios de comunicación, los iguales...?

11.- Os vamos a mostrar una lista de valores, ¿cuáles pensáis que son fundamentales y deben por tanto desarrollar y adquirir estos futuros maestros/as y profesores/as, y por tanto transmitir a sus alumnos/as? Señala los 5 que consideres prioritarios

ÍTEM, VALOR:	SI	NO
Responsabilidad: hacia tu cuerpo, los demás, instalaciones		
Respeto: hacia sus profesores/as de EF , compañeros		
Mejora de la Autoestima		
Mejorar su nivel de Salud		
Igualdad		
Cooperación		
Libertad: de actuar y tomar decisiones		
Solidaridad		
Educación para la paz, el juego limpio		
Otros		

12. Pensáis que hay algún contenido específico, dentro de los juegos y deportes, que prime el desarrollo de estos valores, o no depende del contenido.

13. ¿Cómo creéis que es el clima de clase en educación física al impartir el núcleo de juegos y actividades deportivas, así como la motivación del alumnado hacia estos contenidos?

14.- ¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de primaria? Se muestran tolerantes, discriminan por razón de género o habilidad...

15.- ¿Qué propuesta de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de magisterio para su posterior transmisión al alumnado de Educación Primaria?

ANEXO III

**TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO
DE DISCUSIÓN DEL
PROFESORADO
UNIVERSITARIO**

TRASCRIPTIÓN DE LA INFORMACIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN

Moderador.- Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria en la Comarca de los Vélez en Almería. La primera pregunta obligada sería: ¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas durante vuestra formación inicial? Referida a nosotros como profesores de universidad. Pues adelante.

Profesora nº 2 (RP).- Yo no he recibido ninguna formación específica, por ejemplo.

Moderador.- Hacemos la pregunta al revés, alguien de los que está en la mesa recibió formación específica en valores en formación inicial.

Profesora nº 5 (MC).- Hablamos siempre de la formación inicial.

Moderador.- Inicial.

Profesora nº 5 (MC).- De la universidad.

Moderador.- De cuando nosotros fuimos estudiantes, para poder transmitirlos (los valores).

Profesora nº 5 (MC).- Nunca.

Moderador.- Nunca.

Profesora nº 5 (MC).- Al menos en la Universidad de León no había ninguna asignatura referida a ello. Y en ninguna de las asignaturas y programas se hacía referencia al tratamiento del valor y la actitud ética. Menos aún si hablamos en los temas deportivos. Había algo en sociología, ..., en pedagogía del deporte, te hacían razonar sobre las actitudes y los valores; pero lo que es referido exactamente a los programas deportivos estaban simplemente enfocados hacia la técnica, la táctica y la preparación física.

Profesor nº 6 (AP).- Igualmente no he recibido ninguna formación específica, solamente quizás actitudes que pudieran haber transmitido algunos profesores, porque, bueno, ellos han sido así y lo han visto necesario, y eso impregna un poco el conocimiento que han transmitido, pero simplemente eso.

Profesora nº 5 (MC).- Y además, evidentemente, como dice AP, siempre que hay un profesor que te transmite ese valor esa ética por su forma de enseñar, evidentemente es el profesor generalmente con el que contactas el que te queda y el que después recuerdas; evidentemente, entonces, pues, la única forma de transmisión de valores es esa, la que ha implicado el profesorado en su programa.

Profesor nº 6 (AP).- Si por, al menos en mi experiencia suele ir aparejado a un sistema de evaluación diferente al que transmiten los demás, que es más participativo para el alumnado.

Profesora nº 5 (MC).- Y de tutoría y de todo.

Profesor nº 6 (AP).- De información.

Profesor nº 7 (JT).- Y fundamentalmente porque se consideraba en ese momento que el deporte ya era portador de esos valores. Y afortunadamente fuimos poco a poco descubriendo que no, el deporte puede ser un elemento ético o un elemento totalmente inadecuado.

Profesor nº 8 (JG).- Cuando estudiaba no se les daba demasiada importancia a los valores, pero si se nos transmitieron y los adquirimos. Aunque ha sido posteriormente cuando les hemos dado más importancia, cuando nos hemos encontrado cara a cara con el alumnado.

Durante la carrera se hablaba del ámbito actitudinal que impregnaba los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. E incluso en las ejemplificaciones que había en el desarrollo del currículo se daban ejemplos concretos de los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, en los cuales había valores y hábitos que debían tenerse en cuenta.

Normalmente el profesorado universitario transmitía las actitudes y los valores de forma implícita, aunque recuerdo que un profesor, al final de algunas clases, hacía una puesta en común, una asamblea, donde se veían los pros y contras de lo que había hecho, y además destacaba las actitudes y valores que se habían trabajado y se deberían tener en cuenta al tratar los distintos contenidos; por ejemplo, el respeto a los compañeros y adversarios en el juego, la aceptación de las posibilidades y limitaciones de cada persona, cuidado del material, etc.

Moderador.- Enlazamos con la segunda que prácticamente sería una continuación. ¿Te enseñaron estrategias (si no aprendimos en la formación inicial nada específico) para trabajar valores con tus futuros alumnos? En la aclaración dice ¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?

Profesor nº 3 (DI).- Mi caso no, y a continuación de la pregunta anterior, no me prepararon para transmitir ningún tipo de valores, no había estrategias ni me plantearon ningún tipo de recursos ni métodos; si había algunos profesores que por imantación, de una manera implícita te estaban transmitiendo algún tipo de actitudes como hemos comentado que tu copias pero no tenían esa intención, pero, a través, transmitiendo los contenidos de su asignatura no tenían la intención de transmitir esos valores, simplemente hay personas que de forma implícita los tienen y entonces se te queda algo.

Yo no me he encontrado preparado, la segunda pregunta de esta cuestión. Nunca me sentí preparado para trabajar valores y los vi necesario cuando empecé en Primaria y en Secundaria al ir a trabajar, por la escasez que los alumnos tenían, sobre sus comportamientos en relación a los valores era evidente y entonces tuve que ingeniármelas para indagar y meterme en una manera en este mundo de los valores con la intención de que mi trabajo fuese muchísimo más eficaz y también porque lo importante dentro de la educación no es otra cosa que transmitir valores, que es lo que se pretende educar, transmitir valores, ¿no es la misma cosa? Por eso tuve que indagar y trabajármelo, currármelo, yo a mi manera.

Profesor nº 7 (JT).- Hay una cuestión que nosotros trabajamos durante la carrera muchas actividades en grupo, actividades por parejas pero reflexionando sobre lo mismo considero que en aquel momento la intencionalidad del profesorado no era que aprendiéramos un sistema de convivencia o de compartir o cooperar, sino fundamentalmente del que trabajo fuese con mayor extensión o con mayor profundidad. Y también hay que plantearse que de forma explícita en la educación, en la ley del 70 se hablaba de educación integral pero en ningún momento aparecía un apartado en concreto en ninguna de las áreas, en ninguna de las asignaturas, tanto en primaria como en otras etapas educativas que hablase de actitudes, valores y normas. Fue a partir de 1990 cuando si aparece de forma explícita que el contenido tiene un ámbito actitudinal, en donde aparecen todos los elementos estructurales del currículo: en los objetivos, en los contenidos, en la metodología y en los criterios de evaluación. Por lo tanto, no debemos de flagelarnos todos de forma colectiva, sino que tampoco había una expresión clara, escrita y concreta de que era una parte del contenido.

Moderador.- Enlazando con la misma pregunta. Si no hemos recibido ninguno una formación específica, ¿cómo has conseguido paliar esa falta de aprendizaje de la carrera? Como lo hemos podido paliar si ahora estamos convencidos de que, efectivamente, este trabajo es el más importante.

Profesor nº 6 (AP).-Bien, yo voy a decir que quizás el peso de esto basándolo en la autoformación, lectura de libros o artículos que han versado sobre eso, en la propia experiencia, los que hemos tomado el camino de la educación es porque estamos convencidos de que el profesor tiene que tener unos ciertos valores, una cierta madurez, una cierta forma de actuar, un ser ejemplo y entonces para llegar ahí pues tienes que formarte, no, para paliar ese tipo de deficiencia con algún tipo de lectura y experiencias que tienes que poner en práctica para ir construyendo algo de ese proceso de enseñanza que tratamos de transmitir a nuestros

alumnos y llegar al final a una conclusión de que este tipo de educación es la que debe marcar nuestra transmisión de conocimientos, pues casi más importante que esos conocimientos en sí.

Profesora nº 2 (RP).- Yo estoy de acuerdo con AP y en mi caso ha sido un poco a través de la experiencia, un poco la necesidad del cambio del tipo del alumnado que nos ha llegado y ver como los valores y esa capacidad a nivel actitudinal cada vez es menor. Concretamente este año, por ejemplo los que este año hemos dado grado, hemos notado un cambio muy importante muy importante a nivel actitudinal en los alumnos que van a ser formados para maestros, grandísimo, hay un abismo hay un abismo, ahora si hay un cambio muy importante y muy preocupante, muy preocupante porque no tienen ningún tipo de actitud, no tienen ninguna formación o hábito de trabajo en equipo, no hay inquietudes. Hay clases que nosotros tenemos preparados para dos horas y en una hora has terminado y poca implicación ganas de trabajo, osea que se viene un cambio muy importante, entonces la práctica, la experiencia te hace que vayas teniendo en cuenta. Pero yo a nivel personal y después de lo que ha pasado este año creo que no tengo las herramientas suficientes y me preocupa bastante porque creo que es lo fundamental a partir de ya, es decir, ese campo a nivel actitudinal que en nuestras evaluaciones metemos, la implicación de los alumnos, la participación. Nosotros en reuniones de trabajo en la escuela hemos pensado muchas veces en que a lo mejor das un punto, dos puntos por implicación del alumnado, en la participación, debería de quitarse porque era algo, pero sin embargo este año hemos visto que no hay que quitarlo sino aumentarlo, que hay que aumentarlo, entonces a mi sinceramente me preocupa porque ahora mismo no me siento capacitada y me preocupa de cara a este curso que entra donde vuelvo a repetir con esos mismos alumnos el cómo poder atender a este cambio a nivel sobre todo en formación de valores, creo que es fundamental.

Profesora nº 5 (MC).- Yo, por ejemplo, en mi caso no recibí esa formación,..., el proceso de maduración hasta saber que, evidentemente, cuando educas hay que transmitir valores, ha sido un proceso de maduración personal. Yo creo que de ser alumna ha llegar a ser madre, yo es que así lo veo, hasta que tú te implicas en la educación directamente de unos hijos y ves como hacen actividades, como lo lleva a actividades, si esta allí el profesor, o ves a nuestros alumnos impartiendo actividades extraescolares de todo tipo, desde psicomotricidad hasta iniciar la actividad deportiva. Te das cuenta de lo que hacen y entonces tú te sientes implicada en ello, bueno, que está pasando como un grupo de niños pueden ahí y no se les transmite absolutamente nada. Se les tiene un tiempo haciendo una actividad, pero no se hace la cohesión de grupo, se llega se hace algo y se va. Y además de eso la falta de valores de padres,... A partir de ahí, evidentemente, yo cuando salí de la facultad no recibí ninguna formación para ello, ninguna información. Y evidentemente así lo transmites, llegas y piensas que lo más importante que tienes que dar son los contenidos, eso es lo fundamental. Tu das clases y evidentemente, expones la asignatura de didáctica de deportes colectivos que es mi caso, por ejemplo, o educación física, es más piensas que tienes que dar esos contenidos, que los tienes que dar en un momento que no puedes perder el tiempo en acudir a nadie ni mirar a nadie ni como se están comportando los alumnos; porque es lo que te han enseñado, tu transmites contenidos, claro a medida que vas evolucionando como profesor, que vas teniendo a alumnos diferentes, más experiencia, vas siendo madre; todas esas cosas te das cuenta que eso no es lo importante, que los contenidos están en los libros, y que tu solo eres un transmisor de esos contenidos, que tienes que hacer lo mejor posible, que cada uno es diferente y está pensando en algo diferente, por lo tanto tienes un grupo humano muy grande y que tienes hacer algo para captar la atención, además que para que esa atención esté todo el tiempo en el máximo nivel, y además de eso tienes que intentar que esos contenidos le sirva para algo, que ellos sean capaces de tener una buena actitud hacia sus compañeros, es decir trabajar en grupo, todo lo que implica el proceso de aprendizaje. Y ahora te empiezas a dar cuenta que los contenidos cada año,..., bueno a mi me ha pasado, te encuentras ridícula soltando contenidos, totalmente. Entonces pienso que es de mala educación, al cual no estoy preparada evidentemente como dice RP. Empiezas a ver como lo puedes hacer y a partir de aquí empiezas tú a autoformarte,..., te cuesta el hecho de llegar a ver que es importante.

Profesor nº 3 (DI).- En mi caso tampoco recibí información a la hora de trabajar valores, y claro como la recibí, bueno voy a intentar hablar de otra cosa para no hablar de lo que habéis hablado vosotros, aunque también estoy de acuerdo.

Me intente formar, viendo la necesidad que tenía de aprender cosas porque los contenidos no se podían transmitir, como tú estabas comentando, porque la actitud no era la adecuada y el clima de la clase para que se pudieran transmitir los contenidos en una situación ideal. Entonces empecé a indagar por mi cuenta, formándome como habéis comentado, pero también intente organizar seminarios dentro del ámbito donde estaba, del trabajo, en primaria, secundaria, en cursos de formación en la medida que podía, pero también en la propia experiencia, y he tenido la suerte de trabajar en todas las etapas del sistema educativo, infantil, primaria, secundaria, en toda la enseñanza obligatoria y también universitaria; y cada una de ellas me ha ido aportando una visión diferente, y quizás de una manera global había cosas que había trabajado en infantil y primaria y me servían para secundaria y secundaria para infantil y a vez todas para la universidad, para tener la sensibilidad, digamos, de transmitirlo en la enseñanza universitaria, y eso me hizo darme cuenta de que en todo el sistema educativo había una escasez importante en el ámbito de los valores. Por lo que empezamos a trabajar e investigar a través de una tesis doctoral y luego colaborando en esta misma línea. Quizás eso es lo que me ha ayudado a formarme un poco. Por supuesto, no es una formación todavía con fuste o que tenga mucho empaque porque tiene muchísimas deficiencias. Pero creo que sería necesaria una formación en valores en la universidad para, con asignaturas específicas, con recursos, herramientas, materiales curriculares para transmitir a los futuros maestros.

Profesor nº 7 (JT).- Yo las dos estrategias fundamentales que he utilizado para paliar mi deficiente formación inicial han sido la reflexión personal y sobre todo la experiencia en la que vas madurando ciertas estrategias que estas utilizando, te vas quedando con lo que funciona y vas eliminando lo que no funciona. No obstante, repito con lo que dije anteriormente esta reflexión es producto de los últimos veinte años, antes yo personalmente no me lo planteaba porque pensaba que la educación física "per se" ya formaba y educaba en todos los valores habidos y por haber. Yo consideraba que la educación física quitaba del tabaco, del alcohol, de las drogas, hacia amigos; y era un firma convencido de eso durante veinte años. Posteriormente vas observando y comprobando que eso no es así, no, que hace falta primero la intencionalidad de lo que vas a enseñar, si lo importante es el contenido, cuál de los ámbitos es importante, y sobre todo como comentaba DI la utilización de la estrategia.

Profesor nº 8 (JG).- He tratado de formarme, como ha dicho AP, a través de lectura de libros, artículos, pero sobre todo ha sido una autoformación a través de mi experiencia personal. Al ver que las nuevas generaciones de alumnos y alumnas traían cada vez menos valores, al principio había que reafirmar los que ya tenían pero ahora... También últimamente en los cursos de formación van apareciendo los valores; por ejemplo, hice el año pasado un curso de Educación Ambiental en el cual imperaban las actitudes, los valores y los hábitos positivos que debemos tener al estar en contacto con la naturaleza.

Moderador.- Podemos en este caso mezclarla con pregunta 4 que decía: ¿qué estrategias fundamentales utilizamos?

Continúa JT.

Profesor nº 7 (JT).- Yo utilizo siempre dos que es el modelado y el refuerzo. Como se ha comentado aquí también, lo dijo AP, intentado que uno sea coherente en su vida personal y profesional con lo que estás transmitiendo, que se fijen en modelos adecuados, modelos que se consideran idóneos y luego el tema del refuerzo, tratar los comportamientos positivos magnificarlos y los negativos minimizarlos. Tratar de eliminar toda esa carga a veces peyorativa de que el alumno no trabaja, de que el alumno no es crítico, no es tal pues tratar de minimizarlo, no. Esas serían las dos grandes estrategias y como herramientas que estoy utilizando los últimos años es el trabajo en grupo, el rol-playing, el debate, la asamblea y la reflexión crítica.

Profesor nº 6 (AP).- En este ítem, yo también, encontraría cierta similitud con lo que dice JT, que bueno, como estrategia ese marcar ejemplo, ese se dice del modelo que es uno como profesor para que el alumno encuentre siempre una referencia, y muy importante ahí que el alumno se vea arropado, que haya siempre una cierta atención, es decir cuando sienta una necesidad que necesita encontrar a alguien involucrado con esa asignatura que tu estés disponible; ya sea utilizando herramientas telemáticas si no estás ahí, o herramientas directas, mucho más directas y presenciales como puede ser la tutoría. Y otra estrategia muy importante

es la motivación. La motivación al alumno para que cree cosas nuevas, se implique con la asignatura y se implique con la relación que tiene con los demás. No solo consigo mismo sino con los alumnos que va a estar trabajando y también con el profesor, porque va a ser una relación más o menos estrecha. Y dentro de estas estrategias, no, que utilizamos, pues, si cabe destacar el trabajar en grupo, en crear una dinámica de grupo, pues, bastante cohesionada, de tal forma que esos grupos pequeños que se puedan estar organizando dentro del aula, puedes interaccionar con el grupo mayor, de tal forma que le facilita ese paso al alumno para que pueda haber una relación más estrecha con otros grupos y no estar directamente relacionado en uno o en el todos que pueda ser progresivamente más violento y más difícil sino que tenga siempre una relación muy estrecha con un grupo muy directo y con otros pequeños grupos que pueda estar trabajando con ellos.

Profesor nº 8 (JG).- Yo principalmente en mi clase utilizo como estrategias, el servir yo como ejemplo, modelo a mis alumnos, en como tener actitudes positivas, en trabajar los valores durante las clases, hábitos para transmitirlos. Cuando se producen en las clases ciertos valores y actitudes deseadas se los refuerzo, y se les explica al resto de los alumnos porque esos valores son importantes. Al final de las clases se hace una puesta en común de lo que se ha trabajado en clase, y se intenta remarcar aquellos valores, actitudes y hábitos que han sido positivos.

Moderador.- ¿Alguien más sobre este punto?

Profesora nº 5 (MC).-Yo utilizo en mi clase de didáctica de los deportes colectivos. Me pasa un poco como decía JT, aunque a lo mejor estoy un poco confundida; confundimos yo creo, lo que es la transmisión de valores en cómo se desarrollan en la clase de, cuando practican los deportes, porque realmente por mucho que digamos a una implicación de valores que ellos ya traen, a lo mejor la asignatura es tan especial, es capaz de o denota más la transmisión de valores, porque claro, cuando lo ves en la práctica y los ves jugando a todo salen los valores que ya traen, a veces son negativos evidentemente, pero si es verdad que parece que es más fácil el transmitirlos, ellos aceptan más el juego libre, esa forma de modelarles cuando están haciendo la práctica,..., me pasa una cosa muy graciosa y es cuando llegamos a, en cuanto a las estrategias utilizó también el modelado, la motivación y el refuerzo, como dice JT, el modelado sobre todo,..., intento en cuanto a actitud, respeto y valores que queremos que hagan y más exactamente actividades deportivas y después el trabajo en grupo, la tutoría, el debate, la autoevaluación conjunta y hablada, que ellos al final, pues, se reúnen lo que está bien y está mal y hablan específicamente de la transmisión de valores en la clase, como estaban practicando. Es curioso cómo cambia esa transmisión de valores cuando llegamos al bloque de fútbol, fútbol-sala, me llama muchísimo la atención, el respeto sobre todo entre género es absoluto cuando estamos haciendo voleibol, baloncesto; cuando llegamos al fútbol-sala el género masculino pierde totalmente los valores, les da igual, es como algo que les supera y ahí lo bueno que tiene ese bloque, que aparte es el último, nos sirve un montón para reactivar lo que es la transmisión de valores, porque como, no se si os pasa, es como cuando en la escuela juegas al fútbol, el género masculino, los chicos, los niños, nos sirve para parar y darle otro empujón, que suele ser el último a ese tema de valores y actitudes. Y la verdad lo que mejor me funciona es el modelado, y sobre todo, no sé cómo decirlo, pues no sé si existe como estrategia, supongo que sí, el control individual de cada uno, el intentar saber sus nombres, saber cosas de él específicas, dirigirte a él directamente, cuando hay alguna falta de valores y actitudes en la práctica, oye Pedro y tal, pero si tú, entonces ahí la persona directamente se siente...

Moderador.- Aunque ya se ha comentado, empezó DI sobre el tema de que como hemos podido paliar a través de estrategias personales pero también se ha comentado de la educación permanente, no, en este caso la pregunta sería: ¿cómo ha sido nuestra formación permanente en materia de valores, actitudes y normas?
Comienza JT para continuar.

Profesor nº 7 (JT).- Desde el año 84 he pertenecido a un grupo, a un seminario permanente de profesores, con lo cual he intercambiado mucha información y posteriormente, a partir del 2000 nos convertimos en grupo de investigación, todo esto ha supuesto un reciclaje bastante

importante a nivel horizontal, no he asistido a ningún curso específico vertical de alguien que nos enseñe estrategias, pero sí a nivel horizontal hemos aprendido mucho unos de otros.

Profesora nº 2 (RP).- Yo, por ejemplo, no he tenido, no tengo una formación permanente en este tema, es cierto que quizás mi preocupación empieza a ser estos dos últimos años, como comentaba antes el ver el cambio de alumnado de formación de actitudes y valores del alumnado que ha entrado en grado, cuando realmente estoy preocupada y cuando realmente creo, intento de cara al curso que viene obtener alguna herramienta, he hecho algún curso puntual de atención a la diversidad pero realmente tampoco he tenido una preocupación, quizás la preocupación más importante sobre todo nosotros que trabajamos en la privada donde el cambio de materia suele ser habitual no hay una constancia en las asignaturas es la formación conceptual para poder transmitir para poder entonces, si es cierto que se olvida. Desde que tengo una continuidad en las asignaturas, yo sobre todo la motricidad en educación infantil. Si es cierto que la preocupación, y como decía MC, parece una tontería, pero mi preocupación como madre que las actitudes y los valores se vean totalmente distintos, para mí es mucho más importante que mi niña tenga unos hábitos a nivel social, de integración, de autoestima, de respeto hacia los compañeros; que tiene además un centro donde hay mucha integración, ver que en eso, por decirlo, tiene unas notas altas que el resto de contenidos que me preocupan un poco menos. Entonces, hasta hoy no he tenido una formación pero si como decía antes me preocupa.

Profesor nº 3 (DI).- Voy a enlazar las dos preguntas, la cuatro y la cinco porque no he intervenido en la cuatro estrategias y herramientas a transmitir. En principio, al margen de las estrategias que ya habéis comentado, particularmente utilizo dos vertientes, una para las estrategias más de tipo individual, potenciar valores de tipo individual y otras para los valores de tipo social, concretamente los de tipo social trabajo de manera particular la empatía, el ponerse en el lugar del otro, muchas veces entendemos las cosas cuando somos capaces de ponernos en el lugar del otro y ahí quizás actuamos de otra manera cuando sucede una situación así. También trabajo de forma específica la cooperación hay asignaturas, concretamente ocio y tiempo libre donde todo es trabajo cooperativo, toda la asignatura es un trabajo cooperativo de todos y además es una participación activa, es totalmente experiencial, osea que no hay apenas ningún tipo de explicación de forma teórica, conceptual la somera para empezar a funcionar y hacer las cosas, la gente aprende sobre todo haciendo. Luego a nivel individual estoy empezando a potenciar una serie de valores, uno a través de estrategias como los dilemas morales, poner en situaciones concretas a las personas y otro que es la toma de conciencia, muchas veces vamos tan deprisa que no somos capaces de pararnos y reflexionar sobre lo que está pasando, cualquier hecho. Y es muy importante que los alumnos y nosotros mismos nos paremos, pararse y reflexionar sobre el hecho la circunstancia que ha ocurrido; y una vez que reflexionas sobre lo que ha pasado puedes tomar determinaciones y puedes cambiar, pero si no hay una reflexión y si no te paras a reflexionar es imposible cambiar, no, y muchas veces en las clases ordinarias es necesario pararse y reflexionar sobre las cosas y una vez que hay reflexión metemos cosas relacionadas con la relajación, por ejemplo, con la introspección a través incluso de pequeños ensayos de meditación para trabajar también con las emociones y con los sentimientos que intervienen tanto en nuestra conducta y las pasamos siempre por alto, es importante ver también que pasa por dentro que está pasando, en fin.

Luego en cuanto a la cuarta pregunta, perdón a la quinta pregunta ¿cómo es tu formación permanente en materia de valores? Nos ha comentado antes JT prácticamente es una formación horizontal apenas hemos tenido formación vertical, es más es que no hay cursos específicos en la formación permanente sobre valores muy escasos, porque tampoco el conocimiento es tan amplio, no sabemos, sabemos perfectamente cómo funciona un músculo, como funciona el movimiento humano desde el punto de vista mecánico, desde el punto de vista energético, pero no nos hemos parado a estudiar cuál es la dinámica interna de los valores, cómo surge un valor como se transmite un valor, como se asienta un valor en un ser humano, no, y cuál es el proceso evolutivo para que eso se desarrolle dentro de un niño, tampoco se estudia en la universidad ni siquiera como se evalúan o se valoran los valores, y claro tenemos ahí un déficit muy grande, entonces nos estamos ayudando horizontalmente; en mi caso, aparte de lo que ha comentado JT, creando seminarios, en la Escuela del Ave María hemos creado seminarios para trabajar de manera específica esto de forma cooperativa

aportando cada uno lo que como trabaja y lo que puede aportar a los demás, no, básicamente así es como es mi formación permanente.

Profesor nº 1 (JO).- Un resumen de esto, bueno disculpar la tardanza, voy a empezar por la pregunta uno, como se debería, en cuanto a sobre si recibo formación en valores y actitudes, la cuestión no es si recibes una formación en valores y actitudes durante la carrera sino porque si ves todo el tema de transversalidad, etc. La cuestión es que tú no le das una importancia a esa formación porque el modelo en el que yo he sido educado ha sido un modelo totalmente competitivo en el que tú tienes que ser el número uno, no importa como, tienes que destacar, ese ha sido el valor fundamental, yo creo, por lo menos en mi generación, tengo 30 años, es la que ha predominado, entonces, yo creo que sería esa la clave no tanto si recibes o no recibes, sino si le das importancia, la importancia se los das más a los resultados, a como vas a medir el aprendizaje como va, tienes esa tendencia no le das importancia hasta que no ves una realidad.

En cuanto a la estrategia no lo pones en práctica hasta que no te enfrentas a nivel docente a los alumnos, entonces yo la primera vez que me di cuenta de lo difícil que era esto fue DI viéndolo en el patio, yo daba las clases, coincidíamos en el patio, y el estaba dándolas en el instituto, y yo llegue a tener conflictos con los niños suyos dando mis clases de magisterio; y cuando vieras la educación, la forma de interpretar ellos, pero como es posible que DI se enfrente día a día a esto, como es posible que de una clase, después hablando con él, me decía yo casi no me puedo centrar en contenidos, me tengo que centrar en que sea un buen zagal, como decía él. Entonces ahí es realmente cuando pienso que tengo mucha suerte y la desgracia ha sido entrar directamente en la enseñanza universitaria. La educación y los valores de esos niños, primero porque ya viene de un sistema educativo, segundo porque ya tienen las cosas más claras, que es lo que quieren, que eso no se da en institutos y antes, no lo había visto antes, entonces ahí es cuando yo empiezo a plantearme un poco el tema de cómo tengo que trabajar yo todos esos valores y como se lo voy a transmitir a los alumnos que van a ser los futuros profesores que se van a encontrar con eso, porque tú cuando vas a dar prácticas, mis primeras prácticas fueron en Almanjayar y me impacto el tema de cuando rezaban allí para ver que pedían, mi paria será tonto, no, eso te impacta mucho, es decir si he visto realidades pero va a depender mucho del centro donde tu vayas para ver realmente la necesidad de valores que tienen.

Como empiezo a solucionar la falta de valores, la falta de estrategias o la formación en valores. A mí me cambia un poco un curso que haga de expertos universitarios en actividades en el medio natural, conozco el tema de pedagogía de la aventura, Manolo Parra, y ellos trabajan mucho esos temas de sensaciones, temas de valores; y me hacen cambiarlo, porque ellos primero trabajan a nivel práctico una serie a través de juegos, trabajan situaciones, a ti no te dicen nada tú juegas, tú te diviertes y después analizan lo que ha sucedido en esos juegos, es decir, es una forma de ver a través de una práctica primero después vemos lo que es la teoría, podía haber sido al revés, yo doy una teoría de valores de temas transversales, pero eso no se lleva a la práctica, entonces a partir de ahí con el tema de un congreso me empecé a interesar más por el tema. Yo creo que el gran problema de la educación en valores es el modelo social que tenemos y es la gran baza donde hay que trabajar. Como he dicho antes, a mí el modelo que se me da es el de competitividad nunca se me da de valores, y ahora mismo la gente creo que tiene una ausencia de objetivos, todo entre comillas estaba tan fácil y ha tenido un objetivo tan claro, tener mucho dinero, para qué, para tener una casa en la playa, para tener tu piso en propiedad, para tener el coche, un segundo coche, los viajes, no, entonces eso es un modelo que creo que no es sostenible para el tema de los valores, en ese sentido. Cómo lo trabajo yo, llevo dos años trabajándolo en teoría y práctica del acondicionamiento físico, la excusa de todo esto es la salud, a través de la salud ver cómo influye el modelo social actual en la salud y después el tema de los valores, intento ver como no es posible trabajar diez horas para pagar la casa en la playa, el coche, etc., y compatibilizarlo con un modelo saludable, intento darle una justificación egoísta a todo esto, que coste sanitario va a tener para esos alumnos en un futuro, pero eso es simplemente la excusa para intentar ver que el modelo que hay actualmente no es el adecuado y que los valores no funcionan así, se nos educa en esa competitividad cuando lo justo debería ser la cooperación, no, es mi modelo de trabajo en ese sentido, es decir, la comida precocinada porque no tengo tiempo, la educación a través de la tele, la custodia, porque los padres no quieren nada de los niños cuando llegan tarde del trabajo, eso, yo creo que es el gran problema donde deberíamos de atacar, eso y la importancia de los valores, pues hasta que el niño, el alumno no vaya y se encuentre el problema de lidiar con los alumnos

nunca le va a dar la importancia a los valores, y ya con esto creo que me he extendido bastante.

Moderador.- Haríamos ahora la pregunta 6, 7 y 8 que va referida a la programación, a todo lo que supone el currículum, en la seis recordar que si aparece directamente a la programación, si esta explícita, la siete la importancia que se le da a los distintos ámbitos del contenido y la ocho sobre la evaluación. Empezaría JT en este caso.

Profesor nº 7 (JT).- En los programas, efectivamente, ya en los últimos años si que aparece de manera explícita en los objetivos, en los contenidos. Le doy más importancia a los conceptuales y actitudinales y prácticamente ya nada a los procedimentales, y a nivel de la evaluación empleo la metodología de la autoevaluación.

Profesor nº 8 (JG).- Yo en mis programaciones de educación física si tengo en cuenta el apartado actitudinal, donde incluyó los valores y los hábitos, si respetan a los compañeros, cuidan el material, cuidan las instalaciones, tienen hábitos de higiene, se esfuerza en las tareas, etc. ¿Y a qué le doy más importancia? En realidad no le doy más importancia a lo conceptual, procedimental y actitudinal, le doy importancia a los tres ámbitos. Depende del grupo y el curso; cuanto más pequeños son, más importancia numérica al apartado actitudinal, y conforme son más grandes no le quito importancia al actitudinal pero toman mayor relevancia lo conceptual y procedimental.

¿Cómo los evalúo? Ellos desde principio de curso conocen los valores, actitudes y hábitos que voy a tener en cuenta a la hora de la evaluación. Y en cada una de las unidades didácticas saben los contenidos conceptuales y procedimentales que se pretenden. Hay una evaluación por mi parte de los contenidos en sus tres aspectos, y ellos realizan una evaluación de lo que yo les evalúo, que en la mayoría de los casos están de acuerdo. En los que no coinciden se habla con ellos y se les dice que aspectos deben mejorar, o ellos me argumentan en que aspectos están por encima de lo que yo les he evaluado y por qué.

Profesor nº 6 (AP).- Yo, por mi parte, el tema actitudinal aparece dentro de los criterios que aparecen dentro de las nuevas guías didácticas, no, que establecemos basándonos en competencias, no, tratamos en cierto modo establecer algunas competencias a título actitudinal, basadas en crear seres, futuros profesores, futuros docentes que tengan ciertas competencias en crear actitudes en sus futuros alumnos, no, para esto utilizamos, bueno yo utilizo en este caso, dándole mayor importancia a los aspectos de los contenidos, a los aspectos actitudinales y también a los conceptuales, no, dejando en un segundo plano el tema procedimental, sobre todo porque yo imparto docencia a nivel universitario y el tema procedimental es más experiencial, pero tiene que haber un punto de reflexión cada vez terminado cada uno de los aspectos que se imparten, ya sea en clase, en seminarios o tutorías, en el cual el alumno hace su informe recapacita y da al final su opinión al respecto de lo que se ha tratado a nivel conceptual.

Respecto a la cuestión número ocho sí que evalúo a mis alumnos en cuanto a sus valores y actitudes éticas. Le doy bastante importancia a ese aspecto actitudinal, y siempre al inicio de cada uno de los cursos, se establecen dentro de la unidad didáctica o del programa, cual va a ser el porcentaje, los criterios muy bien establecidos de cada uno de estos tres aspectos que aparecen en el ítem. ¿Cómo evalúo? Hay una evaluación por parte del alumno y una evaluación por parte del profesor, tratamos que sea consensuada y evaluada por parte de cada uno de sus compañeros que participan con él en el grupo, osea que realmente los alumnos pues entran en conflicto con el tema de evaluación y a veces algunos me piden que yo les evalúe directamente, pero no les hago caso y son ellos los que finalmente hacen la evaluación a nivel personal a nivel de grupo y luego complementariamente por mi parte.

Profesora nº 5 (MC).- Yo tengo un sistema de evaluación en el programa igual que JT, exactamente igual, solo nos diferenciamos en la autoevaluación, no utilizo la autoevaluación no creo en ella, porque después de utilizarla varios años me han demostrado que no tienen ni actitudes ni ética ni valores para desarrollarla y me crea mucho conflictos, aparte que veo mucha injusticia en ella, pues la verdad es que evalúo yo, la forma de hacerla es igual que la de JT, exactamente igual con los porcentajes y demás, lo de las actitudinales, lo que hago es que me llevo, pues sigo llevándome a clase las fichas en papel y hago un sistema de valoración de 0 a 2 y cada sesión intento evaluar a todos y poner una nota de 0, 1 y 2, esa nota

después supone dos puntos directamente sobre la nota que hay, evidentemente no valoro a todos, todos los días, cuando alguien hace algo especialmente bien, mal, si lo sigo, y después vienen y dicen si yo estuve ese día, tu viniste ese día pero mira lo que tienes, ¡ah es verdad!, yo ese día llegue tarde, lo anoto todo para tener recursos para poder rebatirlos, sobre todo nivel actitudinal.

Profesora nº 2 (RP).- En las asignaturas que yo doy que están fundamentalmente enfocadas a la motricidad en infantil, sí que recojo tanto aspectos conceptuales, procedimentales como actitudinales. En mi programación hay poca diferencia, quizás pues eso un poquito más los conceptuales 60 %, y el 40 % restante está incluido el procedimiento como la actitud, un poco por la dinámica de trabajo, mucho trabajo en grupo y sobre todo teniendo la suerte que tenemos muy cerca la escuela infantil de San Cristobal, yo tengo casi todas las semanas a los niños de las escuelas infantiles en mi gimnasio, entonces hay una conexión muy directa de aplicación de todo lo que estamos aprendiendo a nivel cognitivo en el aula a esa práctica día a día con los niños, donde no solo valoro la parte procedimental sino la actitudinal, la implicación con los niños, la colaboración con el grupo de trabajo, el respeto hacia los niños, hacia las señas que diariamente nos acompañan, y el respeto entre ellas mismas, que es lo que nos decía antes cuando llegas al fútbol, cuando trabajamos entre mujeres, no se lo que nos pasa pero somos más arpias que los niños, quizás en ese sentido y se dan muchísimos más conflictos a nivel actitudinal que cuando trabajas con un grupo de chicos, no, y entonces se recoge dentro de mi evaluación, y cada año la parte actitudinal va siendo más importante, no, y de aplicación práctica de sus contenidos.

Profesor nº 3 (DI).- En mi caso sí, hay un apartado para trabajar lo actitudinal en la evaluación y en la programación, pero ha sido el resultado de una evolución, al principio recuerdo que en primaria y en secundaria tal y como habíamos aprendido en el sistema educativo basado casi en la competición y el contenido, el contenido práctico en la evolución de los contenidos de educación física no tenía en cuenta eso, pero claro fue necesario, me di cuenta que lo importante no era que el niño saltase más o saltase menos, hiciera un gesto técnico mejor o peor o se supiesen más o menos un reglamento, sino que su comportamiento en relación a los demás, y el trato con el material, las demás personas y las instalaciones fuera el adecuado, que fuese cívico, para eso, que no era lo que me encontré por cierto tuve que cambiar todo mi organigrama de evaluación y centrarme en el tema actitudinal, fue lo que me despertó de alguna manera esta inquietud por esa, más que inquietud la necesidad de trabajar en esa línea. Por tanto, los aspectos de tipo actitudinal cada vez tomaron más importancia, por supuesto, sin abandonar los de tipo conceptual y tampoco los de tipo procedimental, pero fueron el núcleo hasta el punto de empezar a programar hacer unidades didácticas y programaciones y evaluaciones donde lo importante eran los valores y entorno a los valores pivotaban el resto de contenidos. Se evaluaba uno de los valores, los que de forma consensuada habíamos determinado, por ejemplo, responsabilidad y respeto y en torno a eso se organizaban las unidades didácticas y las sesiones, y asegurándonos la actitud, los contenidos de tipo actitudinal nos asegurábamos de forma indirecta los de tipo procedimental y conceptual, osea lo que hemos hecho en la evaluación ha sido plantearlo justamente al revés, centrándonos en los valores hemos llegado a los contenidos y luego también a los conceptos; y esa ha sido la base de la evaluación, también hemos evaluado más, por tanto, los valores en un porcentaje mayor, y de una manera muchísimo más específica hemos tenido que elaborar herramientas de trabajo y materiales curriculares para poder evaluar y para poder enfocar la educación desde un punto de vista de los valores.

Profesor nº 1 (JO).- Yo, muy brevemente, en cuanto aparecen los criterios de evaluación en las programaciones, sí que aparece el tema actitudinal en un 20 %, la importancia realmente siendo estricto con los números es mucho menor que los procedimentales, y la pregunta mía es si realmente en alguna asignatura hay tiempo para trabajar eso, si hay alguna asignatura donde se puede evaluar más el tema, o se hace fundamentalmente a nivel actitudinal de cooperación como puede ser el tema del ocio y hay otras como aprendizaje y desarrollo motor y acondicionamiento físico, yo lo que intento, enlazando con una pregunta que viene después, es motivar es hacer ver a lo mejor que la única por vivir es la que están viviendo y que ellos busquen y comparen realidades, yo creo sinceramente no se les da la importancia que debiera, tampoco se si la universidad es el sitio donde nosotros tenemos que encargarnos de formalizar algo tan importante como los valores, que creo que viene de una trayectoria muy anterior, yo

puedo hacer ver cosas, pero creo muy importante también el formar, no digo que no sea importante a nivel actitudinal, pero a un nivel educativo como el universitario ya debería estar formado.

Profesor nº 7 (JT).- Quizás no me explique bien al principio cuando dije autoevaluación, cuando tenía que haber dicho coevaluación.

Moderador.- Enlazamos ahora la pregunta 9 con la pregunta 12 que va muy directamente vinculado al núcleo de contenidos de juegos y actividades deportivas, la primera va relacionada con que tipo, la tipología de los juegos que solemos enseñar para luego su transmisión a 5º y 6º de primaria, y la doce si dentro de esos juegos consideramos que hay algunos especiales que tienen mayor incidencia en la posible transmisión y adquisición de valores, no. Comienza JT como antes.

Profesor nº 7 (JT).- Yo utilizo el juego y el deporte con un doble sentido, como procedimiento y como contenido, como procedimiento fundamentalmente utilizo mucho todos los tipos de juegos perceptivos, coordinativos y psicomotrices; y como contenidos muy vinculados a los juegos tradicionales a los nuevos juegos, a los juegos alternativos, y también a todo lo que supone el deporte adaptado, el deporte reducido y sus posibilidades de transmisión.

Y en cuanto, a que si pienso que hay alguna tipología de los juegos que evidentemente tiene mayor incidencia y repercusión, pues considero que sí el juego cooperativo por la propia dinámica de su realización sí que tiene mayor influencia en cuanto a valores tales como la solidaridad, el propio compañerismo, amistad, etc. Y algo que me he dado cuenta en los últimos años es los nuevos juegos, los new games entendidos como un elemento transversal tanto a nivel de educación ambiental, de educación para la salud o educación para la igualdad, que utilizamos mucho con distinta terminología, las tres d o las tres r, reciclar, reutilizar, reducir, o las tres d, la diversión, el desarrollo y el descanso. De tal forma que ellos construyen los juegos, construyen el material y lo ponen en práctica, lo transmiten al resto de los compañeros, esa es una manera de intentar ver que el contenido no es lo importante, lo importante es la metodología con la que se transmite, si ellos son capaces de crear un juego, y ven que tiene la misma estructura que un juego clásico y tradicional o que un deporte convencional y ellos pueden modificar esa estructura a su conveniencia, pues se les lleva a la reflexión de que lo importante no es lo que se enseña sino como se enseña.

Moderador.- La 9 y la 12, las hemos unido. Una sobre la tipología de lo que enseñamos y otra si consideramos que dentro de todo lo que enseñamos hay algún tipo concreto que incide más, no.

Profesor nº 6 (AP).- Pues en esta cuestión, ligado a las diferentes asignaturas que yo imparto que quizás se concentre más utilizando dos tipos, más bien, dos bloques de contenidos, no, al menos que tenemos a nivel de primaria, yo utilizo más todo lo que son juegos colectivos, utilizo más bien el juego como medio, como procedimiento metodológico, siempre basado en lo que puedan ser metodologías más abiertas, más creativas, no. Apartando un poco lo que pueda ser la instrucción directa dando en esos, en los juegos que empleo, normalmente a nivel colectivo que trabaja todo el grupo, a veces cuando se producen algún tipo de individualidades, porque el juego es así, lo parcelo en pequeños grupos también, para que sean los pequeños grupos los que se vayan luego integrándose en un gran grupo, pero nunca basándome en individualidades, no, y si suelo dar en esos juegos colectivos roles, es decir papeles asignados, pues para provocar ciertos aprendizajes, es decir introducir ahí algunos conceptos que queremos tratar y luego llegar al finalizar la sesión, pues a una pequeña reflexión de cómo ha sido el planteamiento. Y también otra de las actividades que utilizo son basadas en actividades expresivas, no, en estas actividades expresivas siempre se hace una serie de sesiones de iniciación, de desinhibición porque son actividades en estos niveles que tratamos en primaria, secundaria y universidad, el alumno no está hecho para trabajar este tipo de actividades, tienes que romper un poco con una situación, unos prejuicios con los que el alumno llega, y a partir de ahí cuando ves que el alumno tiene cierta motivación a plantear y a experimentar este tipo de actividades, entonces si le das el papel de profesor-alumno para que sea el también el que provoque otro tipo de actividades dentro de su grupo, nunca se enfrentaría al gran grupo de primeras, sino primero al pequeño grupo que con él trabaja y poco a poco para llegar al grupo global.

En principio respecto al contenido, si pienso que hay algún contenido más específico, al que le doy más importancia, al respecto de digamos el desarrollo de valores, yo me quedaría el juego como medio en el que vehicular un poco ese trabajo de creación de actitudes y de valores; a mí personalmente el tema del bloque de expresión lo he visto muy positivo en los últimos años, porque es carente de competición, carece de competición, y para alguno de aquellos valores es bastante motivante en los alumnos, no, sin quitarle importancia, por supuesto al de juegos y deportes.

Profesora nº 2 (RP).- Yo estoy de acuerdo con lo de AP, mi método de trabajo es muy parecido. El juego como una herramienta de trabajo para la enseñanza de los distintos contenidos, en este caso psicomotores que es lo que yo veo y la importancia del juego expresivo, no, sobre todo en el ámbito de la educación infantil, y sobre todo una formación porque no es competitivo, sino por la capacidad de crecimiento, de autoestima, de relación con el resto de los compañeros, de respeto, de igualdad, de todos esos valores que venimos hablando, no sé si estaría dentro de los juegos o no, pero también un recurso que utilizo muchísimo que creo cada vez más importante, también por la motivación y por la capacidad de exteriorización de sentimientos que es la música, yo ya creo que no haya ninguna sesión en la que no utilice la música, es algo que con todas estas reformas nos están quitando, pero creo que la música es algo fundamental en nuestras vidas y una parte fundamental en nuestro crecimiento personal, y no sé, yo lo veo en los niños, lo veo, por ejemplo en la mía que tiene una gran educación musical, en mi familia hay músicos para los bueno y lo malo, estoy rodeada de músicos, y la capacidad de expresión de sentimientos, de relación social que le ha producido para mi es tan llamativo, y lo he visto en mis alumnos, pero ahora lo estoy viendo como madre, que creo que el carácter expresivo, el juego expresivo es una herramienta fundamental dentro de esa formación en valores.

Llevo dos años dando juegos populares y tradicionales y creo que también es una forma de educar en valores, por los cambios que se están produciendo, los juegos que hemos dejado de utilizar y han formado parte de nuestra cultura y por lo que seguimos utilizando, porque realmente implican una formación; además en esa formación a nivel social que tenemos y luego concretamente pues como contenido, el juego cooperativo evidentemente ahora mismo quizás sea uno de los juegos que más todos tenemos en mente, como juegos que realmente están diseñados, trabajados para poder trabajar valores.

Profesor nº 3 (DI).- Si, introducir algún concepto diferente, un apartado diferente, yo he estado tradicionalmente trabajando mucho con el juego cooperativo, pero también estoy cambiando de opinión con respecto al juego cooperativo, he pensado y de hecho me he entregado mucho a ese juego por las virtudes que ya habéis dicho que tiene, no, pero cada vez estoy más convencido que los valores, cualquier tipo de juego ofrece un campo suficiente para trabajar los valores con independencia del tipo de juego que sea, el juego competitivo que siempre ha sido la oveja negra del trabajo de los valores y las opiniones de los entendidos de lo que hay de alguna manera escrito, digamos el juego que menos sirve para trabajar los valores, hoy también empiezo a ver que también ofrece un campo importante para transmitirlo y es ahí donde el especialista en el caso de educación física tiene que afinar sus estrategias, sus recursos para sacar partido en el ámbito de los valores de ese mismo juego, porque esa es la realidad, existe no solamente el ámbito del deporte en la competición sino en la misma vida, entonces la educación no puede estar al margen de la vida, tenemos que educar dentro de la misma vida, y la competición es algo inherente a la vida, entonces no podemos desecharla, por supuesto hay actividades como las que habéis estado hablando aquí, las expresivas, las de tipo cooperativo que ofrecen un vivero especial particular para transmitir valores, pero no las únicas y creo que las otras que las tenemos casi un poco desechadas, teníamos que empezar a trabajar de una manera más directa creando instrumentos para en esa situación de competición extrema educar a los niños, porque luego vemos lo que está pasando en el alto rendimiento en la competición, en el fútbol, por ejemplo, donde no somos capaces de admitir que perdemos ni siquiera que ganamos.

Profesora nº 5 (MC).- Cuando estaba hablando AP, quería decir exactamente lo mismo que él, depende de la asignatura que des, claro, yo doy deportes colectivos, por lo tanto es verdad que siempre, voy a decir lo mismo que él, siempre que quitas competitividad los valores surgen, pero es que tenemos que educar en la competitividad, pero es que el deporte está ahí y yo soy deportista, y soy una persona con muchísimos valores y me los ha inculcado el deporte, es

decir, de ellos también mi formación va relacionada con la competición deportiva y los tengo, y como dice ... hay que educar en la competición, hay que educar, meterse en los juegos competitivos, yo los utilizo muchísimo, que hago lo que estructuro con respecto a juegos y actividades deportivas, voy a decir lo que hago exactamente, ya que es exactamente el título de la ...juegos y deportes, deportivos en 5º y 6º de primaria, lo que hago es que enseño actividades exactas como pueden después el alumnado nuestro revertirlo en sus clases si fuesen a primer ciclo, inicio siempre con un abanico muy amplio de lo que son los deportes colectivos, y lo estructuro, toda la asignatura va estructurada en forma de sesión, de cómo si fuera una sesión la amplío a una programación, entonces se inicia con una parte muy general y vamos avanzando hacia deportes específicos, vamos evolucionando como si fuésemos una persona que está haciendo un deporte iniciándose, entonces iniciamos siempre de una forma muy general y con muchas actividades deportivas, planteamos una clase, casi podía ser de ocio o de otro tipo de actividades, una clase en la cual hacemos una fiesta, la fiesta del deporte colectivo para intentar enganchar a esos alumnos, a partir de ahí vamos evolucionando con una serie de actividades deportivas que nos servirían para todos los deportes, en la cual empezamos ya a transmitir valores, lo que hago es que intento en esas clases intentar ver y anoto que alumnos son buenos en determinadas habilidades deportivas, ya veis, quien juega al fútbol, quien juega a baloncesto, quien juega al voleo y tal. Que hago, que después los utilizo para hacer diferentes grupos de nivel cuando me voy a la enseñanza de los deportes, esa estrategia me ha ido fenomenal, el utilizar cada uno que sabe no para que él se exhiba delante del alumnado, también y lo hace y también se lo valoramos, es que juega fenomenal. Pero a ver si me ayudas a poner en práctica esos grupos de nivel, trabajamos mucho en forma de circuito, con gymkanas deportivas, hacemos juegos, en fin. Hacemos actividades que sirven para cualquier nivel, contenido y las meto dentro de, y aparte de forma competitiva siempre, que pasa que no solo puntuamos el que gana, el sistema de puntuación hacia la competición es diferente, no solo puntúa el que gana, sino puntúa el que ha ejecutado mejor aparte la actividad que estamos haciendo en ese momento, el gesto técnico, además el que ha sido competitivo, el que ha levantado a un compañero, el más deportivo. En la hoja de puntuación que suelen llevar para hacer cada circuito no solo se valora, también se valora el que mejor se ha defendido, ya sabéis todas las estrategias que hay en los deportes colectivos para que no sólo al que mete la canasta exactamente o al que mete el gol, el que le ha pasado, el que ha cortado el balón, es decir, y hay una persona que suele ser el que no hace ese día actividad física ese día, tiene su hoja de registro. Y luego ellos mismos van diciendo yo he hecho tantas cosas, yo corte. Es una cosa que me va muy bien, los grupos de nivel me van fenomenal y después quería decir que evoluciono, en cuanto exactamente a las actividades deportivas el último que pongo vuelvo a decir es el fútbol-sala, ¿por qué? Porque nos sirve para darnos cuenta de todo el trabajo que estábamos haciendo, cuando hay una pasión se nos desmorona y tenemos que volver a construirlo y se nos desmorona por los chicos, y de ahí ya pisotean a las chicas, van delante no les importa, solo quieren hacer fútbol y los que saben, por eso nos sirve otra vez para volver a reestructurar todo lo que son los valores, ese es el contenido para mí, por desgracia, que menos actitudes y valores me reporta.

Profesor nº 1 (JO).- Bueno yo intentaré ser breve que me enrolló mucho. Yo tuve una frase que me dijo un profesor que valoro mucho, lo conocéis todos Toño, que decía que la vida consiste en tener problemas y en saber resolverlos. La vida no la felicidad, perdón. Yo creo que debería ir el tema de los juegos. Yo pienso que el juego es simplemente una excusa pero creo que vamos yendo por péndulos como le ha pasado a DI, hemos ido desde una época que estábamos que el deporte era lo principal la competición y eso era normalísimo y nos hemos ido al deporte cooperativo que yo creo que realmente para saber o poner en un buen banco de pruebas para preparar a la gente para la vida, que yo creo que es lo que deberíamos hacer en el sistema educativo, debemos de plantear problema y debemos hacer un juego mediante actividades que los alumnos sepan resolver problemas con los que se van a encontrar en la vida diaria, entonces yo ahí intento usar juegos de rol o juegos con moraleja, una especie de cuentos de las fabulas que teníamos y que al final tenían moraleja, un poco más o menos en los que se basa esto de la pedagogía de la aventura, entonces yo les doy situaciones donde ellos tienen que resolver problemas y ahí naturalmente surgen líderes, surge gente que se apoca, surge que sigue y después de eso se analiza, el problema es cuando intento hacer los que dice JT intentar innovar, intentar hacerles juegos nuevos, yo me he tirado bastante sesiones con gente universitaria intentando que hagan juegos, el problema que creo que hay ahí es el pensamiento único, todo el mundo piensa igual y somos copias de copias de copias

de copias o sea que al final siempre acaban adaptándose el pañuelo o el deporte colectivo o el traspasar balones con, no, y es muy difícil por lo cual una cosa importante que yo creo que hay que hacer desapprendre intentar hacer ver cosas nuevas para que ellos rompan primero con lo que tienen establecido y después plantearles situaciones para resolver, para eso siempre intento decirles a ellos que ellos se pongan dentro del alumno, como todo el mundo sabéis sin atención no hay aprendizaje, si no somos capaces de llamar la atención de nuestro alumnado en la vida vamos a ser capaces de inculcarles un aprendizaje, por lo cual yo creo que la clave fundamental en contenidos, es hacer juegos de rol donde ellos tengan la oportunidad de motivar a sus alumnos con una actividad, que asuman roles, surjan problemas y vean como ellos los van resolviendo, esa es la mejor forma de resolverlo. Y estoy de acuerdo con ella en el sentido de que el deporte competitivo tiene mucho que dar.

Profesor nº 4 (JR).- Un pequeño resumen del tema que estáis hablando, en el que coincido con vosotros, en que la transmisión de valores está un poco mediatizada por la asignatura que cada uno imparte. En mi caso imparto una asignatura que es el 90% teórica, donde el índice de suspensos es muy elevado por diversos factores, una es la dificultad de la asignatura, otro es el propio índice inicial de los alumnos de conocimientos, puesto que en ciencias del deporte puedes tener alumnos con una formación básica en ciencias otros que vienen de letras con lo cual es difícil pues la superación de la asignatura en sí, un estudio una serie de constancia de clase. Entonces debido al carácter de la asignatura, las relaciones interpersonales están un poco mediatizadas o limitadas y la relación tanto del profesor con los alumnos, pues también al ser clases teóricas está también limitada, son clases donde están en su sitio sentados, que hay participación pero no es una participación total como en las clases prácticas. Entonces partiendo de este hecho, sin embargo pienso que hay una transmisión de valores, puesto que aunque de forma explícita no hay clase de valores, de forma implícita con el comportamiento del profesor, por la atención individualizada a cada alumno, con la escucha de sus propuestas, con la valoración de sus propuestas, poniendo de manifiesto diferentes variantes y lo que cada alumno pueda aportar pues estamos poniendo encima de la mesa una serie de adaptaciones que es lo que nos interesa, que los alumnos participen y que se encuentren, que cooperen con la asignatura y que haya una igualdad puesto que se pretende que el alumno se vea como un cooperador con la asignatura, que en el futuro va a ser también profesor, por tanto ese escalón que hay entre profesor y alumno disminuya.

De forma explícita no, una formación en valores no se da, pero si...cada profesor, con su actuación en clase desde la puntualidad, desde la escucha a los estudiantes, desde su comportamiento en cada momento, desde la escucha a sus necesidades está transmitiendo unos valores y está recibiendo a su vez unos valores.

Moderador.-Utilizas tú como profesor alguna estrategia para transmitirles a ellos.

Profesor nº 4 (JR).- Si porque suponen dificultades dentro de la asignatura, a veces se plantean situaciones, no voy a decir tensas, pero si donde algún alumno se pone en evidencia. Y trato de reconducir la clase para mostrar al resto de los estudiantes de que el respeto, la adaptación a esa situación, de que ese estudiante aunque no tenga ni idea de lo que se está impartiendo puede aportar algo más. Y pienso que ahí se está poniendo de manifiesto una transmisión de valores.

Profesora nº 5 (MC).- Tu formación permanente, ¿has tenido alguna? En valores.

Profesor nº 4 (JR).- No he tenido formación permanente en transmisión de valores, simplemente esto. El tener modelos de profesor, que de forma...

Como decía la asignatura mediatiza bastante el tema de la transmisión de valores, no obstante pienso que el afán de superación, el aprendizaje, que creo que no están colocados aquí, aunque, por ejemplo la cooperación, hay estudiantes que ayudan a otros para superar la asignatura, el tema de la disciplina, el análisis de situaciones, la igualdad; pues son valores que se ponen de manifiesto en una asignatura que es el 90% teórica, que es de difícil comprensión a veces, y pienso que esto también implica una superación y un desarrollo de valores.

Profesora nº 5 (MC).- ¿Evalúas las actitudes éticas y los conceptos, le das importancia en tu programa?

Profesor nº 4 (JR).- No pero en clase se ponen de manifiesto, es decir, por ejemplo cuando un alumno pregunta algo, intento que todos atiendan a esa pregunta, que se responda de forma común, que se aclaren todas las situaciones y entonces de alguna forma ese valor se está poniendo encima de la mesa.

Profesor nº 8 (JG).- Con respecto al contenido específico donde primen más los valores, en principio creo que desde todos los contenidos se pueden trabajar los valores. Respecto a los deportes, yo considero que se trabaja mejor con los deportes menos convencionales, como ha dicho MC, el fútbol, sobre todo el valor de respeto cuesta trabajo. Yo trabajo mejor los valores con los deportes menos convencionales, con los deportes alternativos, los que se utilizan materiales de desecho, que los hacen ellos, los fabrican ellos, estos son muy buenos para trabajar los valores. Respecto a los juegos, los juegos que yo pienso que se puede dar una mayor amplitud de valores son los juegos de cooperación-oposición, aunque son igualmente buenos los juegos de cooperación, aunque desde mi punto de vista se trabajan menos valores. En los de cooperación-oposición el rango es mayor, se pueden trabajar tolerancia, solidaridad, cooperación, respecto a los compañeros y adversarios, compañerismo. Pienso que esos son los que más amplitud de valores trabajan.

Moderador.- Ahora unimos la 10 y la 14.

Ya JO empezó diciendo el tema de la sociedad, que estamos inmersos dentro de una sociedad en las cuales hay una serie de valores que priman y el profesorado no es ni más ni menos que un agente social que está ahí, que tiene unas implicaciones concretas otorgadas por la propia administración y la sociedad, y realmente hay otros agentes de socialización en ocasiones más importantes. La 10 va referida a la importancia que tienen esos agentes de socialización. Y la 14 que sería previa, diríamos, a que déficit a nivel actitudinal, de comportamiento, de dedicación, se encuentra el profesorado, en este caso el alumnado actual de primaria y si hay alguna frase que ayude, si se muestran tolerantes, discriminan en razón del género, etc. Empieza JT como siempre.

Profesor nº 7 (JT).- En este caso con la pregunta 14, creo que los principales déficit son de respeto y de responsabilidad. Y a nivel de lo que pueda suponer los otros agentes de socialización, evidentemente los maestros no pueden ser los que carguen con toda la responsabilidad de educar en valores al alumnado de primaria, creo que hay otros agentes en este caso la familia que es prioritaria, los maestros serán colaboradores de la familia, pero también hay que decir que hay otros agentes mucho más potentes en este momento como son los medios de comunicación a través de las nuevas tecnologías, y en esas edades que estamos tratando 10-12 años también la incidencia de los iguales. Me gustaría en este caso resaltar esa cuestión que a veces se le olvida a la sociedad de que parece que el maestro es la piedra angular de todo el proceso, cuando en realidad la piedra angular es la familia y el resto de los agentes son colaboradores, en este caso primario como pueden ser los iguales y secundarios como puede ser la familia, perdón como puede ser la escuela y los medios de comunicación. Respecto a cada uno de ellos me gustaría comentar que desafortunadamente los medios de comunicación en casi todos los deportes que televisan valoran mucho el aspecto puramente competitivo y de ganar, salvo una anécdota en los últimos días, en la copa Davis que me pareció muy interesante la transmisión que han hecho, han estado haciendo los comentaristas porque resaltaban otros valores, incluso cuando perdió la pareja española resaltaban valores que eran tan importantes o más importantes que el haber ganado. No obstante, la fuerza que tienen los medios de comunicación es difícil contrastarla desde el maestro de educación física con dos horas a la semana, haría falta un trabajo mucho más global más interdisciplinar, mucho más a nivel de todo el centro, que se creyera totalmente en eso, con la ayuda de la familia. Difícilmente sin esa ayuda el maestro puede hacer algo.

Profesor nº 1 (JO).- Por alusiones y así seguimos. Muy brevemente en el tema que habéis dicho en el fútbol es muy difícil trabajar los valores yo creo que precisamente es todo lo contrario, es una gran oportunidad para hacer ver en todo lo que fallamos, cuando me dejo por las pasiones es cuando sale lo que es verdaderamente. El juego cooperativo, me viene muy bien para cooperar para gente que no ha cooperado en su vida, pero cuando realmente surgen los problemas es cuando yo realmente puedo trabajarlos, lo cual yo creo que el deporte competitivo está muy bien, ahí yo lo que planteo siempre es como queremos ganar, vale ganar, vale que yo juegue con un tirachinas y tú con un cañón, que es lo que hacemos con las

trampas, como quiero yo ganar, entonces yo creo que la función como ha dicho JT es no tenemos tiempo suficiente para cambiar ese modelo o esa situación, lo que tenemos que hacer, o mi opinión es ser un agente motivador, es decir, cuando los niños salgan a su casa, cuando salgan de su casa, quieran buscar acerca de lo que nosotros hacemos o quieran practicar las actividades que nosotros hacemos, y para eso es fundamental lo que hemos enlazado antes, es decir que lo que yo haga en clase sea tan motivante que ellos no quieran jugar a la play e irse a ver una peli sino que busquen en internet cosas, yo intento ponerles siempre, hay una frase que también me gusta mucho que el mundo no es como es sino es como nosotros lo hacemos, cuando yo digo esto, los alumnos dicen ya pero es que nosotros no podemos hacer nada porque esto es muy difícil que cambie porque, no, entonces yo lo que les hago ver un poquito a través de la historia, que pensarían, por ejemplo en Europa cuando la invadieron los nazis, la fuerza todopoderosa, no, y eso sin embargo ha cambiado, o imperios enteros que han estado sometiendo a la gente cientos de años, no, pero todo eso cambia y cambia si nosotros queremos que cambie, si nosotros motivamos, es mi simple aportación a esto.

Profesora nº 2 (RP).- Yo estoy también totalmente de acuerdo con lo que ha dicho antes JT, yo creo que ante todo el primer factor educativo es la familia, yo creo que es muy importante, yo creo que es el más, el más, ¿no? Yo vivo también en una zona del Albaicín donde hay muchísima integración, he tenido a mi niña en un colegio de absoluta integración en la zona más marginal del Albaicín, en la zona de Haza Grande, y conozco a cada uno de esos niños, conozco a cada una de esas familias y los niños son como nosotros somos, ese anuncio de “children see children do”, yo creo igual, a mi niña le gusta la música porque en mi casa hay música, los niños son más sociables porque nosotros somos sociables y tenemos ese tipo de, y creo que somos en este caso el agente educativo, pues si es cierto y yo soy la primera que por ejemplo he estudiado educación física porque he tenido profesores que han sido muy buenos e incluso en un momento en el que la educación física no era algo importante, no, pero tenía MH en C.O.U. podía haber hecho lo que quisiera decidí irme por ahí, mis padres, me acuerdo, que se echaban las manos a la cabeza, pudiendo ser médico o abogado, no, porque he tenido buenos docentes gente muy cercana que ya de, no de forma explícita, a lo mejor en contenidos o con objetivos actitudinales si me impartieron muchas actitudes, y actitudes hacia el deporte, hacia otro tipo de vida más sociable, más sociable no, perdón, más saludable. Entonces creo que somos importantes en una medida, como dice JO en poder dar otras perspectivas, por ejemplo en centros, en tipo de alumnado que tenemos un poco más conflictivos o donde tienen una trayectoria sus padres; sus padres se dedican a la droga, están en la cárcel como mucho de los compañeros que ha tenido mi hija durante unos años pero que hay otras cosas, no, hay otras cosas y es posible otras salidas, pero si es cierto es que la educación a nivel familiar yo la considero la más, la más importante

Profesor nº 3 (DI).- Yo suscribo casi todo lo que habéis dicho los compañeros anteriores. Es obvio que la educación es cosa de todos. No solo cosa de la familia, aunque es fundamental la familia, también hay otros elementos que inciden como son los medios de comunicación, aunque tendríamos largo y tendido para hablar, también los estamentos no gubernamentales como las ONGs., las iglesias y otros. Y por supuesto el sistema educativo, todo el sistema educativo. Quiero hablar del sistema educativo, porque estamos hablando un poco de la educación y quiero hablar también en este sentido para que no haya ninguna fisura en relación a lo que yo pienso y es que aunque la familia es fundamental, eso es evidente y los demás, también es el maestro, o sea, no puede, el maestro tiene una obligación que es inexcusable que es la de educar, y en algunos contextos estoy oyendo que el maestro tiene que enseñar y quien tiene que educar, es la familia y, en fin, los demás entes sociales, creo que es un craso error. En el sistema educativo el maestro tiene la obligación inexcusable de educar, enseñar no es educar, enseñar es transmitir conocimientos, pero educar es algo muchísimo más, la educación va al núcleo del ser humano, entonces el maestro tiene que apuntar al núcleo del ser humano y tiene que educar enseñando pero educar. Y últimamente oigo profesionales de la educación, que para mí no es el término correcto, sería maestros que hablan en ese sentido, no, es que nosotros no tenemos porque educar, pues si tú tienes que educar esa es tú función inexcusable. Entonces creo que es una fisura por la que se están saliendo algunos profesionales dentro del sistema educativo y creo que teníamos que taponarla, no. De una manera clara, sobre todo los que nos dedicamos a formar educadores, y dicho eso, comentar que hay otros agentes de los que ya habéis hablado, pero hay uno que no hemos hablado

demasiado que es de los medios de comunicación y ese si es verdad que es muy difícil de controlar tal y como está la situación hoy, complicado el de la familia, complicado también el de los otros agentes no gubernamentales, pero es que el de los medios de comunicación tiene una incidencia directa, porque absorben la mayor parte del tiempo no solamente de los padres sino especialmente el de los niños y además es incontrolable lo que se transmite, ¿no? Entonces creo que tendríamos que establecer sistemas de control para ver qué programas se les echa a los niños y el daño, y los elementos digamos perniciosos de cara a la educación que están haciendo algunos medios de comunicación especialmente Telecinco, por ejemplo, que pasa de una manera impune un día y otro y otro, un programa y otro y otro, y los niños lo ven, lo ven las familias sin ni siquiera tener conciencia del daño de cara a la propia educación que le está haciendo a la familia, bien por supuesto también a los niños.

Profesor nº 4 (JR).- Yo quería añadir, que simplemente que tenemos que educar sobre todo para el ejercicio profesional, solamente la familia tiene una serie de responsabilidades en la transmisión de valores; pero la transmisión de valores para el ejercicio profesional el maestro es el principal responsable, y digo esto porque nosotros estamos formando a futuros maestros en los que nuestro comportamiento, de alguna forma va a estar reflejado en el comportamiento futuro de esos profesionales. Los medios de comunicación, la familia, evidentemente influye en la formación como persona, pero la formación en la transmisión de valores a nivel profesional somos en gran medida responsables. Nosotros poner en una clase, indicar como resolver problemas, problemas de conducta, problemas de orden, y como afrontamos esas situaciones, estamos transmitiendo valores ahí de forma clara.

Luego respecto a la pregunta 14, pienso que hay un déficit a nivel actitudinal donde los estudiantes actualmente, ha llegado el momento en el que no hay un respeto como apuntaba JT, al recorrido que lleva el profesor, a todo el bagaje que lleva en el tema de educación, y a veces se coloca en una situación de igualdad, donde ellos pretenden también imponer sus criterios sin tener en cuenta que el profesor lleva bastante tiempo ya pensando en las respuestas a los problemas que se plantean.

Profesora nº 5 (MC).- Bueno, yo sumarme a lo que habéis dicho todos, evidentemente la familia es muy importante, pero como DI pienso que el maestro pasa mucho más tiempo con mi hijo que yo, pasan 6 horas 7 horas al día, y después tienen que comer llegar a casa,... Al final si yo cuento las horas que estoy con él, el maestro está más. Entonces, evidentemente la labor es de educación, por supuesto no debe estar solo, eso evidentemente, en conexión con la familia. Muchas veces cuando te llegan los papeles a casa, ya como madre que te pone, por favor no mande a su hijo con un desayuno, es tú dices bueno en que mundo vivimos, la familia como esta, es decir, pienso que en el colegio, en los colegios, al menos en el de mi hijo, maestros y demás, y lo sé porque conozco varios colegios hay mucha educación en cuanto al tema, ahora mismo de transmisión de valores, están haciendo un montón de programas y demás y muchas veces las familias somos las que vamos en contra de eso, vamos totalmente por otro lado, evidentemente, por el tiempo, lo que decimos y por muchas cosas. En cuanto a los medios de comunicación, creo que también tiene que ver mucho la familia, yo controlo lo que mi hijo ve, constantemente, se puede meter en el ordenador un rato, uso de las nuevas tecnologías y vera algo igual que,... Eso puede ser un momento, pero yo controlo es mi casa, se lo que ve mi hija, se lo que quiero ver como dices tú, lo que tiene; y cuando tu le repites a un niño este programa no lo veas, ¿por qué?, lo que hablábamos una vez el programa de física y química que mis hijos lo ven constantemente, la transmisión de valores que da eso, no, porque dices eso no lo veas, ..., y todo el follón y transmisión de valores tan mala que hay hacia todo, no, entonces que lo hemos comentado, no, ese programa dice el de Telecinco que son increíbles y tú se los explicas, tu hijo es capaz de decir, se queda un rato, no, lo ve y dice tienes razón mama pero esto, estos megaalumnos, estos niños, yo lo quitaría, por una parte, pero por otra parte lo ven, ellos son perfectamente, tienen claro lo que está bien y lo que está mal, al menos lo tienen claro, después no se que decidirán, pero evidentemente los medios de comunicación, cuando le explicas lo que hay en el ordenador, lo que pueden encontrar, ellos son conscientes siendo pequeños, son conscientes. Los iguales, evidentemente, pero también, hombre, también es importante que la familia este encima de los iguales, al final volvemos a lo mismo la familia es todo. Tu tienes que controlar, porque sabes como son los padres de ese alumno, de sus amigos, los padres intentan al final, controlar un poco todo, aunque se te escaparán mil cosas, pero bueno. El grado de responsabilidad del maestro es muy importante. Y en el déficit actitudinal coincido perfectamente con,..., el nivel de responsabilidad y el respeto, también es

verdad que el nivel de responsabilidad viene muy marcado por cómo le educamos desde que tienen cero años, les sentamos en una silla, le decimos que tienen que hacer, como, cuando, claro cuando pasan a la universidad a nuestros estudios y no hay nadie que hay detrás, como la diferencia ahora de grado, están superperdidos, no saben por donde andan, en primero es un caos total, están como diciendo bueno, repites las cosas.

Profesora nº 2 (RP).- En ese sentido y hablando un poco de la familia. Este es el año que yo más tutorías con alumnos acompañados de sus padres, en grado. De hecho la vicerrectora este año que hizo la inauguración oficial del curso, echo a los padres del salón de actos, había un tanto por ciento de padres acompañándolos a los niños el primer día de universidad al acto inaugural, y dijo, mira esto es imposible. La de horas que yo he echado este año con padres, y ahora el salón de actos lleno de padres con alumnos y yo las tutorías que he hecho de grado han sido con los padres.

Profesor nº 6 (AP).- Yo para finalizar, voy a ser escueto en el tema. Establecer en este ítem un porcentaje es muy difícil...

Bueno, lo que iba comentando que establecer un porcentaje es muy complejo son muchos los agentes que intervienen aquí, nosotros como educadores, no, pues ese porcentaje va a depender mucho del contexto en el que estemos trabajando evidentemente, hay muchos casos muy desiguales entre si, y nosotros seremos por las pocas horas que nosotros establecemos o nuestros alumnos, no, en los centros educativos, pues seremos un agente colaborador para apoyar, pero realmente quien tiene el mayor peso aquí es la familia porque es la que es responsable de la educación de su hijo, la que controla esa influencia de los medios de comunicación o debe de controlarla y nosotros estamos ahí para estar siempre disponibles y para poder transmitirles todo lo que nosotros podamos de forma positiva. También cabe, o yo diría que en cierto modo los medios de comunicación son muy negativos pero creo que han podido transmitir algo positivo y creo que en las últimas generaciones que vamos recibiendo pues vemos un cierto cambio en algunos prejuicios y en el nivel de tolerancia, a mi interpretación algo más positiva a la que nosotros tuviéramos hace unos años atrás. Ahora creo que es muy negativo ese nivel de esfuerzo que tienen ahora los alumnos, no, es ínfimo, y ahí termino.

Profesor nº 8 (JG).- Yo creo que la responsabilidad principal a la hora de transmitir los valores debe ser de la familia, pero lo que yo he notado desde que estoy trabajando, hace 13 años, es que en un principio yo reforzaba esos valores que traían y ahora lo que hago es transmitirlos porque no los tienen. Creo que muchos padres protegen en exceso a sus hijos y no les transmiten los valores adecuados, y cuando llega a los centros escolares, surgen los conflictos, puesto que están acostumbrados a ser el centro del universo y en clase son uno más. Entonces he visto una falta de valores, que principalmente pienso que son el respeto, el esfuerzo y la responsabilidad, y que cada vez son más acusados. No respetan a nadie, no son responsables y el esfuerzo de los alumnos es cada vez menor, principalmente eso.

Moderador.- Como JO tiene más prisa le vamos a dar la palabra sobre la pregunta que hemos planteado como 13, una pregunta más corta sobre el clima actitudinal, clima de la clase de educación física si tu notas diferencia al impartir unos contenidos u otros, no.

Profesor nº 1 (JO).- Yo ahondando, sigo en la misma idea, la cuestión no es que se ve, sino como se ve. En el tema teórico que hablábamos antes, es bien cierto que hay asignaturas que se prestan más, pero todo depende de cómo te comas tú la cabeza para darla, yo por ejemplo me toco dar una asignatura que a mí me encantaba, historia del deporte, pero que yo siempre la había considerado un tostón en el sentido que la consideraba muy teórico, nosotros dividimos la asignatura en edades en épocas, ellos mismos realizaban su trabajo, lo exponían, hicimos una ruleta, y había un concurso de ruleta del tiempo donde ganaba su juego, se examinaban semanalmente de cada uno de esos, trabajaron muchísimo, y ellos mismos se motivaban, entonces yo creo que no es cuestión de que se ve, se da valores o se da entrenamiento personal que le puede encantar a ellos, sino como yo motivo a esos alumnos para que se dé, si estoy dando una aplicación que me va a dar la posibilidad después de sacar un rendimiento o una aplicación práctica yo creo que eso puede ser muy bonito. Y ya concluyendo aunque me paso un poco para atrás, lo de las familias, yo creo que resumiendo ya mi ponencia, yo creo que el tema es sencillo es que el modelo social hace que los dos

padres trabajen muchas horas por todas las presiones sociales para que trabajemos horas si se puede y cuanto menos posible, entonces necesitamos más trabajo, para poder comprar más cosas, para ser más felices, no tenemos tiempo para disfrutar de esas cosas, porque trabajamos muchísimo, cuando llego a casa no tengo tiempo para estar con mi hijo para educarlos, luego los hijos tienen un vacío, eso yo creo que es el gran kit de la cuestión, como cambiamos eso para a lo mejor no tenga que trabajar tanto y tenga más tiempo para educar a mis hijos. Y entre medio de los dos siempre se puede aprender siempre tenemos tiempo de cambiar, no estoy de acuerdo en eso que es algo cerrado y si no lo has aprendido de niño ya no lo aprendas, pero si creo que a un nivel universitario aunque tu des, transmitas valores, aunque tu pongas los puntos sobre la íes, yo creo que eso ya debería venir de atrás, y creo en eso fundamentalmente, en el tema de la familia como fundamental para controlar los medios de comunicación, etc.

Moderador.- Para que acabes y te puedas marchar, ¿qué soluciones aportarías a los problemas que tenemos planteados?

Profesor nº 1 (JO).- Pues yo este año, porque creo que va a ser mi último año de docencia universitaria, me he planteado el lujo, de lo que he dicho antes, de aportar mi grano de arena a ser un virus, mi función fundamental estos dos últimos años ha sido ser un virus, y hacer que desaprendan, si yo de 70 alumnos que tengo 10 han captado la idea y esos 10 van a transmitir a 250 alumnos por curso, ellos serán los que irán cambiando el modelo. Si yo les hago ver que no necesito una Nike para tal, y que no necesito trabajar 50 horas para comprarme una furgoneta, por ponerte un ejemplo personal, que nunca voy a disfrutar porque tengo que estar trabajando toda mi vida para pagarlo no tengo tiempo para eso. Si yo hago ver que a mí me manipulan, que hago ver que yo soy pasivo, muchas veces la tolerancia, yo creo que hemos pasado de tolerancia a laxitud en el pensamiento, entonces yo no puedo tolerar, no todo se puede tolerar en ese sentido, yo muchas veces tengo que posicionarme, y yo creo que eso muchas veces lo perdemos, es decir a lo mejor no es tolerable por muy tolerante que yo sea que apedreen a alguien hasta matarlo, a lo mejor no, o a lo mejor yo tendría que respetarlo, no lo sé, pero que muchas veces la tolerancia se confunde con eso me da igual todo, y vuelvo a lo mismo vuelvo a motivar, para nosotros tenemos que ser motivadores, simplemente, hacerles ver que muy probablemente no vivimos, la forma de vivir no es la única forma de vivir que existe, se puede vivir de otra forma y motivarlos para que ellos investiguen, yo simplemente les doy unas opciones y ellos se posicionan si quieren verlo si no quieren verlo, si quieren investigar, pero la función fundamental es motivar, motivar a saco, para eso necesitamos educarnos nosotros como docentes, porque a mí nadie me ha explicado esto, lo he tenido que aprender, si yo soy capaz de anticiparme a eso muy probablemente aceleraré el cambio.

Profesora nº 5 (MC).- Había un chiste, bueno me puedo saltar yo. Había un chiste respecto a eso, que una compañera María del Mar Ortiz nos dio en un curso, que salía un niño, es de Mafalda, se ve a un niño con cuatro imágenes, la primera en el cole, quiere jugar lo paran, lo paran lo ponen tal, después en primaria está sentado también, algo así, no así no, y cuando llega a la universidad le dicen hazlo como tu creas, y el niño aparece,..., cómo como yo crea, a mí nadie me ha dicho como hacerlo. Me han sentado durante 6 horas y me han dicho hazlo así, rotula esto, entonces, es imposible.

Profesor nº 1 (JO).- Empezamos con que no es natural, no es natural que tu llegues y estés 10 horas sentado en una silla, empezamos con que no es natural. Es la forma menos mala de controlar la sociedad pero no es natural.

Profesora nº 2 (RP).- Y empiezas con nuestros propios, yo mi niña empieza a dibujar y no lo colorea verde y le digo ¡no! Hazlo verde. Y le está poniendo un rosa, pues déjalo rosa.

Profesora nº 5 (MC).- Es algo subjetivo en ese momento.

Profesora nº 2 (RP).- Píntalo como tú quieras, dale el color que tú quieras.

Profesor nº 1 (JO).- Y no toques eso que te quemas, no, tócalo, quémate, y date cuenta tu de que eso quema y ya verás como no lo vuelves a tocar. Sobreprotegemos y así llegan a la universidad con los padres cogidos de la mano.

Moderador.- *Si, los tuyos los tienes, los has rellenado.*

Profesor nº 1 (JO).- *Muchas gracias.*

Moderador.- *Retomamos. Gracias a ti.*

Retomamos la pregunta, gracias JO, la pregunta 13. Comienza JT.

Profesora nº 5 (MC).- *Yo quiero de decir una cosa JT. A lo mejor no sirve para el grupo de investigación, nos quejamos mucho de la sociedad, pero es verdad, yo recuerdo como era mi clase del instituto y había la misma gente con la misma falta de valores, de respeto de autoridad, y de todo, sí, sí, yo recuerdo a mucha gente.*

Profesor nº 7 (JT).- *Tú eres más nueva que yo.*

Profesora nº 5 (MC).- *Claro, yo soy más nueva, y de ahí cuando yo he visto, otra vez te reúnes y sigues la pista a la gente, ves que esa gente al final ocupa puestos buenos, es decir, que la maduración a lo mejor.*

Profesor nº 7 (JT).- *Si es posible.*

Profesora nº 5 (MC).- *Todo tiene que engranar en, es el proceso de maduración, pienso que todo tiene que engranar la familia y tal, el darte cuenta de que las cosas no son así, es la experiencia lo que decimos, es la propia experiencia, entiendes.*

Moderador.- *Bien retomamos la pregunta 13 lo del clima de la clase, no, empieza JT.*

Profesor nº 7 (JT).- *Yo tengo que decir que en los últimos 15 o 20 años el clima de la clase para mi es excepcional, en las clases de aquí, yo procedía del campo de la secundaria que también eran buenas, también era bueno el clima pero la verdad que aquí es otra cosa, con respecto a la motivación de los alumnos, mayoritariamente, por lo menos en las asignaturas que yo imparto están motivados, en 20 años que llevo aquí no he tenido ningún problema digno de resaltar, ni de respeto ni de otro tipo de situación, con lo cual creo que el clima no lo propicia la propia asignatura, yo aquí he dado casi de todo, sino también el tratamiento que se realiza de la misma. Ellos no son colegas, a pesar de que alguno pueda creerse, ellos son alumnos, el tema del colegueo como decía antes nuestro compañero JR no es educar, o mis hijos, mis hijos son mis hijos, como decía ... Calatayud no son mis colegas, exactamente igual, no, bajo ese punto de vista que la distancia sea pequeña, eso sí, tratar que la distancia profesor-alumno sea mínima, pero estableciendo esos límites creo que el clima hasta ahora, por lo menos, ya ha anunciado antes RP lo del grado, parece que lo que viene no es igual, yo creo que el clima universitario, a nivel de la clase, en la práctica sobre todo de este tipo de asignaturas para mí es ha sido excepcional.*

Profesora nº 2 (RP).- *Pues yo lo mismo, no, lo que dice JT hasta este año, realmente el clima siempre ha sido muy bueno, siempre ha sido con una participación de los alumnos importante, con una motivación muy buena, excepto este año. Este año la motivación es mucho menor, cuesta más que se muevan.*

Profesora nº 5 (MC).- *¿Por qué?*

Profesora nº 2 (RP).- *Esa es la pregunta este año del millón, es la siguiente investigación que deberíamos de hacer. ¿Qué es lo que está pasando con las inquietudes? Si es un poco el que no ven una salida profesional, y lo están viendo como un paso hacia otro tipo de estudios, si realmente el tema de los valores está empezando a ser más importante, yo quiero creer, que es un poco el tema de salidas profesionales, que hace que la motivación sea a más largo plazo, este año están en su primer año de carrera como lo hemos vivido todos, donde Granada es muy bonita, pero lo están aprovechando más que nosotros, puede ser. Eso les digo yo mucho, tienes ocho faltas, espero que te lo estés pasando muy bien, digo porque no. Entonces hasta ahora muy bien. No sé si la pregunta va un poco por el tema si la actividad deportiva puede ser más motivacional que el juego o no sé si es un poco, eso en infantil donde los niños*

vienen a jugar si es cierto, todo lo que empiezan a ser actividades deportivas, vale, les motiva, participan mucho más sobre todo a los 5 ó 6 años que otro tipo de juegos, más juegos psicomotores o de ese tipo, no sé si un poco también

Profesor nº 7 (JT).- Se incrementan, se incrementan. Este tipo de contenidos incrementa el nivel de motivación.

Profesora nº 2 (RP).- Si, incrementan el nivel de motivación a partir de esas edades. Además de una manera bastante importante.

Profesor nº 3 (DI).- En mi caso, he visto claramente que hay unos contenidos en educación física, especialmente en la enseñanza obligatoria que los motiva de una manera particular, y esos son justamente los núcleos de los deportes y los juegos. Pero también es cierto que no por igual a niños y a niñas, por ejemplo a los niños les motiva de una manera particular los deportes colectivos y los deportes de competición de una manera clara, no, también los deportes donde pueden manifestar fuerza como son los deportes de lucha o incluso algunas habilidades gimnásticas donde pueden, en cambio en las mujeres he visto que les gusta más otro tipo de contenidos, por ejemplo el contenido de expresión suelen disfrutar mucho más y el de deportes, pero individuales o algunos deportes donde digamos el contenido de contacto, donde el contacto no sea tan fuerte como, no exista como es el caso del voleibol, donde ese contenido lo preferían las niñas más que los niños, o algunos deportes donde se puedan manifestar ciertas habilidades, como las habilidades gimnásticas también, las niñas que les gusta el deporte tienen afición por ese tipo de cuestiones. Son los tipos de contenido que inciden más en un género que en otro.

Profesor nº 4 (JR).- Quería que me aclaraseis cuando se imparte el núcleo de juegos y actividades deportivas, solamente cuando se imparte ese.

Moderador.- Claro, solamente ese.

Profesor nº 4 (JR).- Yo imparto biomecánica, y biomecánica es totalmente teórica. Solamente decir que para mí el clima de clase es excepcional, donde los alumnos participan hay una gran afluencia de estudiantes, y sin embargo el día del examen aparece muy poca gente, incluso estudiantes que han participado en clase y estudiantes que se que tienen conocimientos dejan los exámenes en blanco, no, con lo cual me quedo sorprendido y además les da igual que suspendan con lo cual no le veo mucha lógica a esto.

Profesora nº 5 (MC).- El clima de clase.

Profesor nº 4 (JR).- En cuanto a, yo pretendo que el clima sea bueno de clase, los alumnos tienen la libertad, yo no paso lista en clase, los alumnos pueden entrar y salir cuando quieran, pretendo que estén atentos, que escuchen a los compañeros, que propongan adaptaciones nuevas y motivarlos planteándoles problemas y preguntándoles que piensan acerca de ciertos contenidos.

Profesora nº 5 (MC).- Yo doy la asignatura, ya lo he dicho 50 veces, pero da igual, el clima, la motivación es buenísima, les encanta, aparte que bueno es una asignatura que esta siempre, como la de JT de ocio y tiempo libre, esta siempre con el máximo de matrículas, gente que se quiere meter y a partir de ahí la motivación es muy buena a los contenidos. ¿Qué pasa? Siempre hay que partir de los intereses que ellos tienen, eso es también fundamental. Y también que es fundamental para una persona para la transmisión de valores el tener éxito, es decir, como dice él, pocas niñas, mi niña es muy deportista, y entonces cuando se da en su clase el núcleo de juegos y actividades deportivas, le encanta, porque es una persona que está acostumbrada a ellos, competitivo en ese, pero que pasa con las demás niñas no quieren jugar a eso, quieren jugar al pañuelito, a otras cosas entonces. Yo personalmente creo que practicar deporte es fundamental, no sé si estoy condicionada, pero creo que es fundamental porque el éxito que te reporta en diferencias de género y demás.

Profesor nº 7 (JT).- Para la educación del ocio, es evidente que el juego y deporte tiene muchas más posibilidades.

Profesora nº 5 (MC).- O sea que hacemos los padres, ¡qué hacemos los padres!, cuando la clase de mi hija hay 15 niñas y la única que práctica deporte es mi hija, y además a la única que le gusta, las demás están con los bailes, que a mi hija le encanta, la primera que se pone a bailar, pero cuando llega el tema de deportes, le encanta, vas al campo y está jugando a todo, y otra cosa además está jugando siempre con los niños, las niñas no participan y ¿por qué? No son competitivas, no tienen esa habilidad.

Profesor nº 7 (JT).- No tienen esa habilidad y se sienten incompetentes.

Profesora nº 5 (MC).- Por tanto, no tienen éxito, me parece algo increíble, tiene que haber una motivación aparte de los padres, tenemos que intentar preocuparnos para que nuestros hijos y especialmente nuestras hijas, el sexo femenino tengan un nivel de competitividad, de verdad me parece muy interesante, y ya está, la motivación es muy importante del alumnado en las actividades.

Profesor nº 6 (AP).- Yo también he disfrutado de gran motivación del alumnado en las diferentes asignaturas que he ido impartiendo sobre todo aquellos que no eran relacionados con la titulación de educación física, mucho más porque quizás a lo mejor el valor que le dan estos alumnos a estas asignaturas que para ellos son una herida dentro del océano de su plan de estudios que tienen, parece ser que eso les motiva bastante más, no, tanto chicas como chicos, quizás a lo mejor en aquellos contenidos no, que tengan que ver con juegos y deportes, más con las actividades deportivas, no, que requieren, como hemos comentado, requieren cierto nivel de competencia, de exigencia motriz, de esfuerzo de condición física, las chicas se ven relegadas a un segundo plano, pero bueno ahí está que podamos metodológicamente hacer niveles para que ellas puedan, puedan a través de las estrategias que planteemos estar, ahí también practicado a otro nivel, pero practicando. A veces, también, no solo ese nivel de competencia que ellos tienen sino también la motivación, ellas a lo mejor no piensan en la competencia sino en la motivación, es decir, si tienen en un grupo de unión en el cual el grupo dice porque no vamos a probar este tipo de actividad, el grupo va en pleno, pero en cuanto el líder de ese grupo ya no está motivado por esa actividad, el grupo decae completamente y abandona, no, dispersa totalmente en esa actividad, lo que yo he podido observar.

Profesor nº 8 (JG).- Bueno, el clima de mis clases es bastante bueno. Aunque he estado en centros muy conflictivos y el clima de clase se resiente, no es tan bueno, pero si los comparabas con otras áreas que daban otros compañeros, me decían tú por lo menos das clase, nosotros no podemos hacerlo, en esos centros se puede decir que el clima era muy bueno respecto a lo que había.

He procurado siempre, los alumnos vienen bastante motivados cuando son juegos y actividades deportivas, vienen muy motivados, y procuro para que haya mayor igualdad entre niños y niñas, procuro hacer actividades menos convencionales, menos marcadas por un género u otro.

Suele haber discriminaciones por género, pero principalmente es por el nivel de habilidad que tienen. Casi les da igual, aunque hay excepciones, que seas chico o chica, les importa más que lo hagas bien. Suele haber mayor discriminación en los deportes más convencionales, como el fútbol y menor discriminación en los nuevos juegos, como decía JT, en los deportes alternativos, etc. En los deportes convencionales suele disminuir la discriminación si se adaptan o reducen los deportes a las habilidades de los participantes.

Moderador.- Pasamos a la última pregunta, la del millón, pero os voy a pedir un esfuerzo de síntesis y sobre todo de estructuración a nivel de las propuestas, ya hemos glosado bastante todo lo que hemos ido elaborando en el grupo de discusión convendría ahora resituarnos con esa propuesta final un poco con pequeñas recetas que podríamos ir haciendo para mejorar nuestra docencia a nivel de la posibilidad de educar en este caso en estrategias y herramientas para educar en valores.

Empieza JT, en este caso.

Profesor nº 7 (JT).- Yo las he establecido también, de forma no jerárquica pero sí a nivel de una posibilidad de estructuración temporal.

En primer lugar, creo que es clave la clarificación de los valores que trae el alumnado.

En segundo lugar, jerarquizar esos valores, es decir, bueno, de todos los valores de en esa pregunta once, que hemos puesto ahí, cual sería la jerarquía que a nosotros nos interesa de cara a la posibilidad que esos alumnos puedan transmitir a su vez esos valores.

En tercer lugar, programar la educación universitaria teniendo en cuenta como ya estamos haciendo mayoritariamente, también ese ámbito tan importante en el contenido.

En cuarto lugar, utilización de estrategias y herramientas que posibiliten este tipo de transmisión.

En quinto lugar, establecer un trabajo colaborativo a través del Team-teaching que no sea solo una buena intención sino una realidad concreta.

En sexto lugar, formar parte de grupos de investigación, de seminarios permanentes, de grupos de trabajo en los que se debatan este tipo de trabajo y se intercambien experiencias.

Y en séptimo lugar, y no por ello menos importante, motivar al alumnado hacia la profesión, que se enamoren de la profesión y seguramente todo lo que venga después será para ellos gratificante.

Profesora nº 2 (RP).- Yo estoy de acuerdo con JT, un poco también por todo lo que hemos estado hablando aquí, que el ser ejemplo, que nosotros seamos un ejemplo que nuestra motivación, hemos estado hablando todos de que ninguno hemos hecho, a lo mejor, ningún programa en concreto para transmitir valores, pero si es cierto que tenemos esos valores de un profesorado que nos lo ha transmitido, no de forma consciente, entonces creo que, y lo veo además en nuestros alumnos, lo veo en nuestro compañero, como nuestros alumnos tienen un trato especial, JO, que se acaba de ir, es una persona un poco, su forma y su filosofía termina enganando a muchos alumnos. Yo creo, un poco, el que nosotros estemos convencidos de la importancia en este caso, de la importancia que tenemos a nivel de actitudes, de valores, creo que ya es una herramienta, es una herramienta de cambio, no, por supuesto en esas guías docentes maravillosas que ahora nos están haciendo el reflejarlo, los contenidos a nivel actitudinal, y poder evaluarlo, y poder de otra forma, y luego esa importancia que hemos estado hablando de la familia. Todas las campañas que se están haciendo en los colegios sobre la salud, la higiene bucal, la higiene de la alimentación, esas campañas también de la actividad deportiva, ¿no?, como una forma de salud, de transmisión de muchos valores, en intentar involucrar a la familia dentro de esa transmisión.

Profesor nº 3 (DI).- Esta es una pregunta complicada, no. Yo establecería a la hora de transmitir valores tres fases básicas, y haría pasar al alumno por estos tres elementos.

La primera es que el alumno se pare, pararse, como he comentado antes vamos mucho deprisa muy rápido, las acciones se superponen unas con otras, la gente no reflexiona, no piensa, no sabe dónde va, vamos como los borregos en una avalancha, en un río, que nos lleva una avalancha y no sabemos a dónde vamos. Entonces lo primero que hace falta es pararse, pero para eso se tiene que parar el maestro, los maestros no somos ejemplo la mayoría, yo por ejemplo no soy ningún ejemplo, porque me paro poco entonces si no soy capaz de parar difícilmente se donde voy. Entonces los alumnos veo que están en esa vorágine, en esa vorágine que nosotros mismos los metemos, y una vez que nos paramos y dentro de esa misma fase, trataría de mirar fuera, mirar que hay fuera, que está pasando, que está pasando en este momento fuera, y después que está pasando dentro de mí cuales son mis emociones cuales son mis sentimientos, porque al final yo tomo decisiones más que en función a mi propia cabeza a lo que siento en ese momento y también a cuáles son mis emociones en ese momento; entonces aprender a trabajar con la emociones, aprender a trabajar con los sentimientos y ver que poder tiene esa a la hora de decidir. Una vez que se ha focalizado en fuera, dentro, vemos un campo mucho más amplio y vemos cuales son las circunstancias, nos hemos parado.

Entonces, tomar conciencia sería el siguiente paso, tomar conciencia y tomar consciencia no es otra cosa que darse cuenta, darse cuenta de que pasa, de que está pasando, a donde voy, de donde vengo y que quiero hacer, ¿no? Lo que estaba comentando ella en primaria, yo creo que es eso un montón de gente que no sabe dónde va, ni que quiere, van, van, van pero no se han parado, todavía no se han parado, y si no se han parado no adquieren conciencia. Entonces la segunda fase sería tomar conciencia, y para eso, es donde viene la frase que ha comentado JT, una clarificación de valores, cuáles son los valores importantes para mí, como puedo mejorar ese tipo de valores, que estrategias voy a utilizar. Y una vez que hemos determinado eso, porque no somos conscientes de cual es la situación.

Lo siguiente es motivar, ya sé donde voy, ahora es donde tiene que arrimar el maestro el fuego, la leña, para motivar en esa dirección. Y cuando el alumno ha decidido donde va, lógicamente a través de una clarificación de valores y basado en unas actitudes de tipo ético, ¿no? Entonces el maestro motivar, y para la motivación cualquier tipo de estrategias, unas que ha dicho JT, otras que ni conocemos siquiera porque no hemos estudiado este campo, intentar motivar a través de este tipo de estrategias. Para mí esos son los tres elementos fundamentales, ahora podemos vestirlos de otro tipo de estrategias pero básicamente estas tres etapas.

Profesor nº 4 (JR).- Ya simplemente ratificar lo que habéis dicho los demás, tengo aquí apuntado análisis de situación, que es lo que ha puesto de manifiesto, pararse y las situaciones que surgen a veces de forma espontánea en clase, pues analizarlas y ver en esa situación como respondemos y que valor se está reflejando. Creo que esto sí es necesario, puesto que al final, lo que tú has comentado, lo que estamos es educando, sobre todo educando a personas que después van a ejercer una profesión.

Profesora nº 5 (MC).- Yo me sumo también a todos vosotros, lo que pasa es que pienso que hay una cosa que es la que enciende el chic en la mente de todo lo demás y es la solución más importante creo que es la de concienciar al maestro de la competencia básica de aprender a enseñar, es decir cuando tú te das cuenta, es cambiar el objetivo de todo, pensar que tu eres maestro para, intentas aprender a enseñar, a partir de ahí, te replanteas todo, pero hasta que eso no lo asumes es difícil llegar a querer educar en valores, en ética, en competencias y demás. Entonces lo más importante que yo creo es eso, después de concienciarte, clarificar, actuar y ver si eso a; pero sobre todo lo más importante es que el maestro, como decía antes DI, se dé cuenta que es maestro. ¿Cuál es el objetivo del maestro? Lo más importante de todo, a partir de ahí surge lo demás.

Profesor nº 6 (AP).- Bueno, pues, yo propondría el empezar las cosas al revés, es decir, visualizando cual es la futura salida que van a tener los futuros docentes de aquí, visualicen, haber, el día de mañana donde me encuentro, que es lo que necesito para llegar ahí, que aprendizaje, que educación en valores, que competencias, en fin todo aquello que atraviesa la educación que el espera aquí durante cuatro años, y eso tenerlo muy claro, entonces, una vez que he visto eso, entraría en lo que un proceso de descubrir cuáles son esas necesidades, describir cuales son las diferentes actitudes y valores que deben de llevar esa andanza, ¿no?, durante la recepción de enseñanzas aquí, dentro de la facultad, reflexionar evidentemente sobre ello, y después definir claramente en nuestras guías didácticas en consonancia con esas necesidades reales de los alumnos, no las que nosotros ponemos, sino las que son reales anualmente en esos alumnos, definir las claramente en las guías didácticas para que sean comunes, genéricamente a todos, y si es indispensable puede haber digamos en esas guías didácticas algo un poquito más individualizado.

Y por supuesto, una vez que estemos ahí, asumir esa realidad, dentro de cada año, y el que va a ser guía de eso, que vamos a ser nosotros como profesores, pues ser modelo, ser coherentes con lo propuesto, la coherencia tiene que ser algo básico, no podemos salirnos de ahí, no podemos desdecirnos de lo dicho ni mucho menos. Podemos tener flexibilidad, pero esa coherencia tiene que estar ahí de manifiesto y a partir de ahí andar con, para mí pues quizás de las que hemos rellenado en el ítem once, pues dos cualidades básicas, que tiene que ser la responsabilidad y el respeto mutuos, responsabilidad del alumno, responsabilidad nuestra, respeto mutuo, y darle también sin ser colegas, esa cercanía, para que el alumno en nosotros tenga un apoyo para seguir esa formación.

Profesor nº 8 (JG).- Me han dejado poco que decir. Lo primero pienso lo mismo que DI, tienen que pararse y tienen que tomar consciencia de que existen unos valores. Porque yo, por ejemplo he tenido un práctico qué a la hora de evaluar, evaluar los aspectos conceptuales, procedimentales y cuando llegamos a los aspectos actitudinales, ve la hoja de evaluación de las actitudes, valores y hábitos; y me dice: “esto para que sirve, esto hay que evaluarlo también, eso no sería dentro del comportamiento bien o mal, y es suficiente”. Lo demás creo que lo habéis dicho todo.

Moderador.- Muy bien, alguna cosa más... Gracias a todos por vuestra participación. Solo tiene que transcribir dos horas y seis minutos.

ANEXO IV

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRASCIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES REALIZADAS A PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA COMARCA DE LOS VELEZ (ALMERIA)

1. *¿Sueles dedicarle el mismo tiempo a trabajar los juegos y las actividades deportivas que a otro tipo de contenidos (expresión corporal, hábitos saludables –posturales, higiene y alimentación,...) a lo largo del curso? Explica tu respuesta.*

Maestra 1 (ZU).- No. Dedico más tiempo a trabajar los juegos y sobre todo los deportes en el tercer ciclo. Suelo trabajar los juegos y los deportes como contenido específico de la asignatura. Y también como manera para conseguir otras metas, como mejora de hábitos saludables, reafirmación de actitudes y valores, etc.

Maestra 2 (AD).- No, dedico más tiempo a los deportes, aunque siempre mediante juegos deportivos.

Maestro 3 (PT).- Si dedico el mismo tiempo a trabajar los deportes que otros contenidos, pero tiene peor aceptación tanto en la mentalidad colectiva del colegio como de la institución educativa. Parece ser que lo fundamental es la competición y la competitividad. Se utiliza el deporte como propaganda.

Maestro 4 (JM).- Al ser un colegio rural, los alumnos-as están mezclados y es más difícil programar. Siempre he dejado los juegos predeportivos para tercer ciclo y en el tercer trimestre. Dedico aproximadamente el mismo tiempo a trabajar el resto de bloques de contenidos que el de juegos y actividades deportivas.

Maestra 5 (MC).- Si, suelo dedicarle el mismo tiempo, para mi todos los bloques tienen la misma importancia.

Maestro 6 (JL).- Suelo dedicarle el tiempo necesario a cada uno, en general el volumen de deportes es importante en el currículum y además es una actividad motivante. Pero no por ello dejo de dedicar el tiempo que necesitan los otros aspectos, pues no son menos importantes. Y los juegos están prácticamente en todos los contenidos de área. Utilizo los juegos como una herramienta, por ejemplo, en la iniciación deportiva, o también los utilizo como contenido, por ejemplo como contenido cultural, los juegos populares y tradicionales.

Maestro 7 (YG).- No. Dedico una mayor parte del tiempo a trabajar los deportes, aunque nunca trabajo los deportes como contenido exclusivo, los juegos siempre están presentes, juegos motrices, expresivos, de orientación,... En todas mis clases trabajo los valores y la salud corporal.

Maestra 8 (TN).- Les suelo dedicar un poco más de tiempo al bloque de juegos y actividades deportivas, con la razón de que con este bloque puedes trabajar muchas cosas, como puede ser las habilidades motrices, el hábito de ejercicio físico, etc. También depende de las características del alumnado y de su nivel de partida, así priorizo un bloque de contenidos u otro. Pero por lo general el bloque V le suelo dedicar mayor tiempo porque también he observado que es uno de los intereses del alumnado.

Maestro 9 (XU).- Personalmente no solía trabajar mucho los deportes, trabajaba más los otros contenidos. Aunque los juegos sí los suelo trabajar

bastante, juegos de cooperación, ambivalente, de cooperación-oposición, juegos populares y tradicionales,...

Los juegos los uso como estrategia metodológica y el juego como contenido del área de Educación Física.

Maestra 10 (MA).- La verdad es que no, el tiempo que dedico a los deportes es mayor que al resto de contenidos, ya que además de los deportes colectivos más practicados como el fútbol o baloncesto, dedico mucho tiempo a deportes alternativos e individuales, que motivan mucho al alumnado.

Maestro 11 (DA).- Dependiendo del nivel de conocimiento de los alumnos/as. Los conceptos anteriormente mencionados (hábitos saludables) deben aparecer, a mi entender, siempre. Pero es lógico que a estas edades haya que trabajar deportes de una manera más específica por lo que se hace necesario, quizás, un mayor número de horas dedicadas a estas actividades. Aunque normalmente se accede a esos contenidos usando el juego como medio para alcanzarlos.

Maestro 12 (AN).- No, aún en el tercer ciclo pesan más los demás contenidos del currículo (expresión corporal, salud, juegos, percepción espacio-temporal,...) que los estrictamente deportivos (Iniciación multideportiva, en mi caso).

2. Te sueles plantear trabajar diferentes deportes colectivos para cada curso de Educación Primaria, o bien los agrupas por ciclos. Explica tu respuesta.

Maestra 1 (ZU).- Los suelo agrupar por ciclos, porque ratio del centro es pequeño, así que se juntan los cursos, además me permite organizar partidos entre clases y sobre todo me facilita la preparación y organización del material.

Maestra 2 (AD).- Trabajo por ciclos. Este colegio es muy pequeño y se trabaja por ciclos, se juntan los cursos para algunas áreas.

Maestro 3 (PT).- Por ciclos e incluso por etapas. La diferencia suele ser de grado de dificultad de los deportes.

Maestro 4 (JM).- Suelo plantear diferentes deportes colectivos para el tercer ciclo de primaria.

Maestra 5 (MC).- Los deportes colectivos los trabajo a nivel de ciclo y lo hago solo en el tercer ciclo.

Maestro 6 (JL).- Los deportes colectivos en formas jugadas, es lo que suelo desarrollar, y lo hago de tal manera solo en el tercer ciclo. El programa lo trabajo en dos años y desarrollo el tema para el ciclo, no distingo cursos; aunque sí diferentes niveles de desarrollo.

Maestro 7 (YG).- Los deportes colectivos que trabajo en mis clases los agrupo por ciclos. Y dentro de cada ciclo los adapto a cada nivel. Trabajo muchos deportes a lo largo del curso. Y prefiero que los alumnos/as vean un poco de cada deporte todos los años en lugar de trabajar un deporte de forma más profunda durante un curso y que no lo vuelvan a ver.

Maestra 8 (TN).- Los agrupo por ciclos, y dentro de cada ciclo realizo una progresión en la enseñanza de cada deporte, de esta forma el deporte queda trabajado a lo largo de dos años con varias sesiones cada año, y el segundo año sirve de recordatorio del primero.

Maestro 9 (XU).- Por ciclos, a partir del tercer ciclo, en ciclos inferiores uso más juegos.

Maestra 10 (MA).- Suelo trabajar un deporte cada curso en mayor profundidad, para que adquieran las habilidades específicas de dicho deporte, y el resto los trabajos de forma secundaria mediante juegos predeportivos relacionados con el resto de deportes colectivos.

Maestro 11 (DA).- De la misma manera primero hay valorar el nivel de los niños/as mediante la evaluación inicial. Si no hay muchas diferencias de nivel se puede trabajar pero, en mi caso, siempre hago variaciones en las actividades dando mayor dificultad al curso mayor.

Maestro 12 (AN).- En cuanto a los deportes colectivos, en general, suelo trabajarlos de forma diferente en cada curso del tercer ciclo. Después vuelvo a trabajarlos de forma más específica en 1º y 2º de E.S.O. Trato de esta forma de ofrecer en este tercer ciclo una variedad de patrones motrices aplicados a deportes que sirvan de base a las habilidades propiamente deportivas que trabajo en Secundaria.

Hay alguna excepción (Unidad de iniciación a los deportes de red: voleibol, bádminton, tenis, tenis de mesa) que si lo suelo trabajar a la largo de tercer ciclo, con diferencias como es lógico en la complejidad de las tareas en cada curso.

3. ¿Cuántos deportes (individuales, colectivos, de adversario, alternativos,...) normalmente trabajas en 5º? ¿Y en 6º? Di cuáles.

Maestra 1 (ZU).- En el tercer ciclo normalmente trabajo los deportes individuales (atletismo, ciclismo,...), deportes colectivos (fútbol, voleibol, baloncesto,...), deportes de adversario (paddle) y deportes alternativos (últimate, palas, unihockey y anillet).

Maestra 2 (AD).- Suelo dar tenis, paddle, beisbol, balonmano, fútbol-sala y voleibol.

Maestro 3 (PT).- Casi todos suelen ser deportes colectivos o alternativos, para los que nos les gustan, los deportes tradicionales.

Maestro 4 (JM).- En los dos cursos aprendemos baloncesto, balonmano, unihockey, voleibol y fútbol.

Maestra 5 (MC).- Trabajo los mismos en los dos cursos: baloncesto, voleibol, balonmano, unihockey,...

Maestro 6 (JL).- En ambos cursos, unos seis, y los desarrollo en un programa bianual. Estos deportes serían básicamente: baloncesto, balonmano, fútbol sala, deportes de palas, floorball y acrosport.

Maestro 7 (YG).- Los deportes que trabajo en 5º y 6º son: Individuales (Atletismo, bádminton y tenis), Colectivos (Baloncesto, fútbol, béisbol y unihockey) y Alternativos (Acrosport, orientación y frisbee).

Maestra 8 (TN).- Suelo trabajar unos 8 deportes, dependiendo del colegio y de sus posibilidades. Desde el baloncesto, balonmano, fútbol, voleibol, atletismo, rugby, beisbol, natación y ciclismo. Pero por ejemplo, el ciclismo y la natación solo se pueden llevar a cabo en algunos colegios donde el entorno lo permita y el alumnado. Aun así dependiendo de los intereses que se observe en el alumnado, son perfectamente modificables para buscar la motivación.

Maestro 9 (XU).- Yo normalmente he trabajado fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol.

Maestra 10 (MA).- Suelo trabajar dos deportes colectivos y dos individuales por curso. Uno que es de los más practicados, como el fútbol y otro menos conocido como el hockey. En cuanto a los individuales, he trabajado mucho el bádminton, las palas (en sustitución al tenis, por falta de material). Los deportes alternativos como el ultimate (frisbee), las indiacas, el balonkorf... los trabajo todos los años, alternándolos.

Maestro 11 (DA).- Trabajo el baloncesto, unihockey, voleibol y bádminton.

Maestro 12 (AN).- En ambos cursos los deportes son tratados no como tales, sino como iniciación a los mismos, de tal forma que trabajo con adaptaciones para hacer más fácil su aprendizaje.

Deportes comunes en 5º y 6º: iniciación a la orientación deportiva (Juegos de pistas, gymkanas...), iniciación a los deportes de red (voleibol, bádminton, tenis y tenis de mesa), habilidades circenses (gimnasia deportiva) y deportes alternativos.

Deportes en 5º: iniciación al balonmano e iniciación al baloncesto.

Deportes en 6º: iniciación al fútbol e iniciación al unihockey.

4. ¿Qué juegos y deportes prefieres enseñar? ¿Y cuáles piensas que prefiere tu alumnado?

Maestra 1 (ZU).- En cuanto a juegos, prefiero enseñar los juegos, donde el alumnado fabrica su propio material y realizan ellos los juegos; estos nos gustan tanto al alumnado como a mí. También me gusta trabajar mucho los juegos de cooperación, a mis alumnas también les gustan, pero mis alumnos prefieren los juegos de cooperación-oposición.

Prefiero enseñar deportes colectivos por el tipo de valores que fomentan y creo que en general al alumnado le gustan este tipo de deportes. Incluso aquellos alumnos más tímidos parecen preferirlos, quizá porque pueden pasar más desapercibidos. Aunque a mis alumnas, quizás, les gusten más los juegos y deportes populares y tradicionales.

Maestra 2 (AD).- Los chicos se decantan por el fútbol-sala. Prefiero enseñar los deportes colectivos donde todos intervienen a la vez, es más entretenido y a ellos les gusta más. Yo prefiero los juegos de cooperación, y ellos, sobre todo los chicos, los juegos competitivos.

Maestro 3 (PT).- Prefiero enseñar los juegos y deportes tradicionales. El alumnado le gusta cualquier actividad que le permita desarrollarse y que pueda practicar.

Maestro 4 (JM).- El alumnado masculino prefiere el fútbol, por supuesto. En cambio las niñas prefieren hacer grupos y jugar a diferentes juegos o deportes, aunque hay cada vez más niñas que quieren jugar al fútbol.

Para mí, el deporte que prefiero enseñar es el voleibol, ya que aporta muchos de los valores que quiero transmitir, como respeto, compañerismo, esfuerzo, entre otros. Hay una cosa que me gusta de este deporte es que no interactúan con los oponentes, así no se producen roces.

Maestra 5 (MC).- Me gusta enseñar voleibol y a mis alumnos le gusta el fútbol.

Maestro 6 (JL).- No tengo una especial preferencia, cada uno me gusta por diferentes motivos. Al alumnado, les gusta más los juegos y deportes alternativos, por lo novedoso del tema.

Maestro 7 (YG).- Yo prefiero trabajar deportes que mis alumnos/as no suelen ver fuera de la escuela. Ellos, debido a la importancia que se le da en el pueblo y a que es la única escuela que existe, prefieren el fútbol. Y en cuanto a los juegos, me gustan todo tipo de juegos, dependiendo que pretendo conseguir con ellos. A los niños les gusta más los juegos competitivos, y a la niñas los juegos alternativos, los juegos con materiales reciclados, etc.

Maestra 8 (TN).- El juego lo trabajo permanentemente, como medio y como contenido. Me gustan los nuevos juegos y a mis alumnos/as también. Prefiero enseñar aquellos deportes que el alumnado no practica habitualmente, por ejemplo, si tengo oportunidad, prefiero siempre incluir la natación y el ciclismo porque motivan al alumnado al no ser lo habitual, además les ayuda a conocer otro tipo de valores diferentes a los deportes colectivos como la superación o el reto personal. Por otra parte, el voleibol es otro deporte que prefiero enseñar, porque también ayuda a trabajar muchos valores en equipo y de respeto al contrario.

En cuanto a mi alumnado, con respecto a la experiencia que tengo he ido comprobando que el ciclismo ha sido algo que les ha motivado mucho y en cuya práctica se ha visto mucho interés, incluso ha despertado en ellos-as el interés por la práctica de actividad física, cosa que con otros deportes me ha costado más. Otros deportes que prefieren son el fútbol, el baloncesto y el voleibol, porque siempre han tenido una gran aceptación popular.

Maestro 9 (XU).- Prefiero los juegos alternativos, juegos utilizando la magia,... Y en cuando a deportes, prefiero enseñar voleibol, ellos prefieren fútbol.

Maestra 10 (MA).- En general, me gustan más los deportes alternativos, en segundo lugar los deportes individuales, pero esas son mis preferencias. Al alumnado masculino les suelen gustar más los deportes colectivos, mientras que el alumnado femenino está más cercano siempre a mis preferencias.

Maestro 11 (DA).- Me gustan tanto individuales (bádminton, atletismo) como colectivos (baloncesto). Yo pienso que los alumnos prefieren el fútbol y las chicas el voleibol. Siguen habiendo estereotipos. Los juegos son el hilo conductor de toda mi programación. A ellos les suelen encantar casi todos los juegos, siempre que sean motivantes.

Maestro 12 (AN).- No tengo preferencia por ninguno en particular, procuro trabajarlos de forma variada (deportes colectivos, individuales, nuevos deportes...). Suelo ir cambiando según el curso, los recursos y mis propias inquietudes.

El alumnado, siempre que se trabajen estos deportes de forma lúdica, práctica y divertida, no suelen tener grandes preferencias. Al final, los mitos de fútbol y compañía acaban por igualarse al resto de deportes.

5. A la hora de organizar tus unidades didácticas de deportes, ¿cuántas sesiones suelen tener? ¿Y cuántas sesiones sueles dedicar a la parte teórica o como las planteas?

Maestra 1 (ZU).- Suelen tener una duración de un mes aproximadamente, aunque también depende del horario, puesto que algunos años he impartido dos sesiones semanales y otros una única sesión. La parte teórica suele ser lo más breve posible, nunca una sesión completa especialmente cuando solo hay una sesión semanal.

Maestra 2 (AD).- De 8 a 10 sesiones. Dos de teoría, una al principio y otra al final para hacer un control; el resto prácticas.

Maestro 3 (PT).- Las unidades didácticas las divido en: parte teórica (25% del tiempo) y práctica (el resto). No hay muchas unidades didácticas y suelen tener unas 10 a 12 sesiones.

Maestro 4 (JM).- Teoría no suelo dar, aunque sí les reparto algo de información antes de empezar la unidad didáctica para que vayan informándose. Les suelo dedicar dos sesiones a cada deporte, una de iniciación y otra de familiarización.

Maestra 5 (MC).- Unas seis sesiones, y a la parte teórica una hora y media aproximadamente.

Maestro 6 (JL).- Suelen tener ocho sesiones habitualmente, aunque algunas han podido llegar excepcionalmente a las diez. En los deportes de palas, se reducen a seis. La primera sesión suele ser para la parte teórica. En algunos casos he podido necesitar dos sesiones.

Maestro 7 (YG).- Al no ser el único maestro que da educación física en la escuela y a que compartimos las pistas con el instituto, debemos repartirnos las diferentes pistas en periodos de tiempo. Por lo que la cantidad de sesiones se ve limitado al periodo de tiempo que puedo utilizar una determinada pista.

Al tener dos sesiones semanales de una hora cada una con cada clase, no dedico ninguna parte específica a explicar la teoría. Si necesito dedicar alguna clase a la teoría, lo hago. Y si no lo necesito, explico los conceptos teóricos a la vez que realizamos la parte práctica.

Maestra 8 (TN).- Las unidades didácticas suelen estar planteadas con una duración de unas 5 o 6 sesiones dependiendo del deporte y del tiempo, así como del conocimiento que el alumnado tenga del deporte. La parte teórica la suelo plantear al mismo tiempo que la práctica, cuando comienzo un contenido del deporte, le dedico un poco en cada clase para proporcionarles la parte teórica. Por ejemplo si van a ver el pase en una sesión, la introducción de la sesión es sobre el pase. Pero en muchas ocasiones, utilizo la experimentación en la práctica, para al final reflexionar sobre la teoría una vez que la han vivido.

Maestro 9 (XU).- Unas 6 u 8 sesiones. Para la teoría una sesión y el resto en el patio.

Maestra 10 (MA).- El deporte que trato en mayor profundidad puede llegar a prolongarse hasta en doce sesiones, depende del nivel de habilidad del alumnado. Nunca dedico menos de cuatro sesiones a ningún deporte, ya que considero que en menos tiempo es muy difícil que se adquieran las habilidades, aunque sea de forma muy básica.

Estructuro las clases de forma que no sea ninguna totalmente teórica, se explica la habilidad o la parte del reglamento que vamos a ver en esa sesión en los primeros 5 o 10 minutos de la sesión, luego lo ponemos en práctica.

Maestro 11 (DA).- Normalmente unas 7 u 8 sesiones en las unidades didácticas. Siempre hay dos sesiones de teoría mínimo, así como examen de contenidos tanto teórico como práctico.

Maestro 12 (AN).- Las sesiones varían, como es lógico, según la unidad que planteas. Pueden ir de las 6-8 sesiones (como por ejemplo una unidad de deportes alternativos) a las 12-15 sesiones (unidad de deportes de red). En el tercer ciclo, y en general, le dedico un mínimo tiempo a las clases teóricas (menos del 10% de la unidad). No uso ningún cuadernillo ni libro,

aunque si entrego algunas fotocopias para trabajar en casa (o en clase, lo mínimo), incluso en una página web.

6. A la hora de la evaluación, ¿qué porcentaje das a cada parte: conceptual, procedimental y actitudinal –actitudes, valores y normas-? ¿Por qué lo haces de esa forma?

Maestra 1 (ZU).- Aproximadamente al ámbito conceptual un 30%, procedimental 40% y al actitudinal 30%. La parte procedimental se lleva el porcentaje más elevado puesto es a la parte que dedican mayor tiempo.

Maestra 2 (AD).- Conceptual y procedimental, mitad y mitad. Actitudinal para subir o bajar la nota.

Maestro 3 (PT).- Al apartado Conceptual 25%, Procedimental 50% y Actitudinal 25%. Lo importante es la práctica pero mitigada y adecuada a la educación, no a la competición.

Maestro 4 (JM).- Para mí lo más importante es la parte actitudinal, el querer hacer que el saber hacer, alguien que se esfuerza que alguien que lo hace con suficiencia, todos tienen que dar más de lo que tienen, en definitiva, el esfuerzo. A la hora de evaluar: Conceptual 10%, Procedimental 35% y Actitudinal 55%.

Maestra 5 (MC).- Para mí todo tiene el mismo valor, por lo tanto se aplica el mismo porcentaje a cada parte.

Maestro 6 (JL).- Evalúo de la siguiente manera: Conceptual: 25%, Procedimental: 25% y Actitudinal: 50 %.

No todos los temas requieren un trabajo conceptual importante y por eso tiene un valor bajo. A nivel procedimental, éste depende del estadio de desarrollo motor y madurativo de nuestro alumno. El que realmente muestra la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje es el actitudinal, por eso lo valoro más.

Maestro 7 (YG).- Conceptual: 20%, Procedimental: 40% y Actitudinal: 40%. Intento que la evaluación sea consecuente con la forma en que doy mis clases y la importancia que doy a cada parte a lo largo de todo el curso.

Maestra 8 (TN).- El nuevo decreto 328 te pide una calificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Desde mi opinión, prefiero que cada unidad didáctica tenga una calificación diferente que se adapte a lo que se prefiere conseguir. Por ejemplo, si estoy en una unidad didáctica donde sobre todo prefiero conseguir objetivos más prácticos y trabajar con el alumnado el tema de las actitudes y valores, pues en esa unidad didáctica le daré mayor porcentaje a los contenidos procedimentales y actitudinales. Prefiero variar la calificación en cada unidad didáctica dependiendo de las características a trabajar, más que establecer para todo el año el criterio de contenidos conceptuales (20%), procedimentales (60%) y actitudinales (20%).

Lo hago de esta forma para poder adaptarme a las circunstancias que quiero trabajar y evaluar en mi alumnado, así como a la realidad educativa con la que me encuentro, porque si por ejemplo me encuentro con una clase que no tienen unos valores adquiridos comenzaré dándole más importancia a los contenidos actitudinales.

Maestro 9 (XU).- Actitudinal 50%, conceptual 20% y procedimental 30%, es lo que considero justo, la actitud es muy importante.

Maestra 10 (MA).- A la parte de conceptos le otorgo un valor del 20%, la parte procedimental y la parte actitudinal tienen un valor del 40%. Creo que la parte conceptual es la que más trabajo les cuesta y quizás la que menos valor tiene para mí. Los procedimientos y las actitudes son fundamentales en mi forma de ver la educación de los alumnos en el área de Educación Física.

Maestro 11 (DA).- Normalmente suelo dar la misma importancia a todo. La parte actitudinal tiene un valor importantísimo para mí ya que te puede hacer suspender la asignatura si no tienes un correcto comportamiento en clase, respetando a compañeros/as, asistencia diaria, etc.

Maestro 12 (AN).- Este porcentaje, cuyos percentiles son siempre orientativos, suelen variar según la unidad que se trabaje (en unas prima más los valores y en otras, quizás, los procedimientos). En general, podría decir que lo que menos peso tiene en la evaluación son los conceptos (creo que no debería pasar el 15 o 20 % del total), seguido de los valores y actitudes (40%), y muy de cerca los procedimientos (40-45%).

Trabajo de esta forma pues creo en una educación física centrada más en los valores, actitudes, comportamientos... que en una que prime más los procedimientos y conocimientos. Nuestra sociedad necesita mejores personas que buenos deportistas. Además, si hay un buen trabajo de actitudes, éstas son el "motor" que llevan al alumno a interesarse por mejorar su competencia motriz (procedimientos) y a conocer mejor el deporte (conceptos).

7. ¿En tus clases, que tipo de valores piensas que necesitan desarrollar tus discentes y con cuáles se mejoraría el clima y ambiente de clase? Te muestro a modo de ejemplo una tabla de valores de la presente investigación.

Respeto	Responsabilidad	Autoestima	Salud	Afán de superación	Deportividad
Solidaridad	Tolerancia	Igualdad / Justicia	Colaboración/ Cooperación	Esfuerzo	Compañerismo

Maestra 1 (ZU).- Mis clases mejorarían si tuvieran una mayor responsabilidad, tolerancia y esfuerzo.

Maestra 2 (AD).- Respeto, responsabilidad, solidaridad y compañerismo.

Maestro 3 (PT).- Mi alumnado necesita desarrollar los valores de respeto, autoestima y esfuerzo, y creo que con ellos mejoraría el clima de la clase.

Maestro 4 (JM).- Al ser un colegio con muy pocos niños-as no hay mal ambiente. Hay uno de esos valores que sí estoy intentando inculcar a un alumno-a, y es el afán de superación.

Maestra 5 (MC).- Respeto y compañerismo.

Maestro 6 (JL).- Respeto y colaboración-cooperación. De forma generalizada se extiende la responsabilidad y el esfuerzo, pero de lo que más se adolece es del respeto al otro, de tomar iniciativas pensando en los demás.

Maestro 7 (YG).- Respeto, salud, deportividad, colaboración/cooperación y compañerismo.

Maestra 8 (TN).- Para mejorar el clima y ambiente de clase, sería primordial que desarrollasen el respeto por los compañeros, el compañerismo, la

solidaridad, la tolerancia, la colaboración-cooperación y la igualdad-justicia principalmente. Aún así considero que todos los valores mostrados en la tabla son necesarios adquirirlos durante la etapa de educación primaria tanto para que exista un buen clima de clase, como que para que cada alumno-a a nivel personal crezca.

Maestro 9 (XU).- Respeto, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, colaboración/cooperación y compañerismo.

Maestra 10 (MA).- Valores como el Respeto, la Responsabilidad, la Solidaridad, la Tolerancia y el Compañerismo son imprescindibles para la vida en sociedad (mejoran el clima de clase) y creo que deben ser desarrollados y adquiridos por todo el alumnado. El resto son también muy importantes y si consiguiéramos que nuestro alumnado, los adquirieran todos, la convivencia en los centros educativos sería mucho mejor.

Maestro 11 (DA).- Solidaridad, tolerancia, igualdad, esfuerzo y compañerismo y deportividad. Mejorarían con más actitudes de colaboración y cooperación.

Maestro 12 (AN).- Creo que necesitan mejorar el respeto, compañerismo, solidaridad, esfuerzo, tolerancia, igualdad... Sobre todo este tipo de valores de tipo social. Precisamente estos son los que creo mejorarían el ambiente de clase.

8. ¿Qué hábitos intentas inculcar en tu alumnado?

Maestra 1 (ZU).- Hábitos de higiene, alimentación saludable y posturales. También intento que adquieran el hábito de realizar un calentamiento antes de hacer actividad física y que vuelvan a la calma, se relajen después de realizarla. Hábitos de convivencia: de escuchar a los compañeros, respetar sus opiniones, de pedir la palabra, de puntualidad para llegar a clase, etc.

Maestra 2 (AD).- Hábitos higiénicos, alimenticios, de salud,...

Maestro 3 (PT).- La Educación Física como actividad saludable. Como descanso de las otras materias educativas y como medio de integración, socialización y diversión.

Maestro 4 (JM).- La verdad que aquí tienen hábitos saludables y saben ocupar el tiempo libre con actividades y juegos, por lo que mi intención es reforzar esos hábitos.

Maestra 5 (MC).- Respeto y compañerismo.

Maestro 6 (JL).- La constancia, el trabajo y el esfuerzo; y pensar que trabajando en grupo podemos conseguir metas insospechadas.

Maestro 7 (YG).- Intento inculcar hábitos saludables, de respeto por las normas, de colaboración, de deportividad, de compañerismo. Le doy mucha importancia a la práctica del deporte y de juegos por el simple hecho de disfrutar de la actividad. Y no solo competir con el fin de ganar.

Maestra 8 (TN).- Los principales hábitos que intento inculcar es el de actividad física, el de higiene y el de una buena alimentación para la mejora de la salud y de la calidad de vida. El hábito postural también lo hago hincapié a la hora de realización de ciertos ejercicios. Es importante que el alumnado reconozca lo positivo de estos hábitos para su propia salud, para que de esta manera la mejoren con estos tipos de hábitos.

Maestro 9 (XU).- *El compañerismo y el respeto son muy importantes. También la tolerancia por las diferencias*

Maestra 10 (MA).- *Hábitos como la puntualidad, la higiene después de realizar actividad física y utilizar ropa y calzado apropiado a la hora de realizar actividades físico-deportivas son trabajados en todas las sesiones. Otros hábitos como la realización de actividad física de forma regular y la buena alimentación, los trabajo durante todo el curso, pero creo que son más difíciles de inculcar, ya que el alumnado debe cumplirlos fuera del horario escolar.*

Maestro 11 (DA).- *Los anteriormente mencionados así como fomentar el afán de superación y la mejora de la autoestima.*

Maestro 12 (AN).- *Procuro que primen los hábitos de tipo personal/social (autonomía, autoestima, compañerismo, respeto, salud...) antes que los estrictamente relacionados con el deporte o actividad física (práctica habitual de actividad física, juego limpio...), aunque siempre reconociendo su importancia.*

9. ¿Cómo suele ser el clima de tus clases? Son discentes habladores, se involucran fácilmente en las actividades, están normalmente motivados con la asignatura, son conflictivos,...

Maestra 1 (ZU).- *Están muy motivados y participan en las actividades. La conflictividad es baja, aunque a veces hay algunas discusiones.*

Maestra 2 (AD).- *A ellos les encanta y a mí también.*

Maestro 3 (PT).- *Si están normalmente motivados con la asignatura. La mentalidad colectiva valora la Educación Física como práctica deportiva de los más hábiles. El cambio de mentalidad es fundamental pero muy conflictivo.*

Maestro 4 (JM).- *Sí son muy habladores y se involucran en todas las actividades que proponemos. Tienen muy buena motivación hacía toda actividad física. No son nada conflictivos, suelen solucionar rápidamente cualquier tipo de discordia.*

Maestra 5 (MC).- *Les gusta la asignatura y la disfrutan. No tengo niños conflictivos.*

Maestro 6 (JL).- *El clima es muy normal, se habla cuando es necesario y en un ambiente desenfadado. Cuando hay que trabajar, todos se implican en el trabajo. Excepcionalmente aparece algún alumno/a que no quiere trabajar o implicarse. La asignatura ayuda mucho al alumnado a implicarse en su tarea y lima muchos comportamientos inapropiados que se dan en otras clases.*

Maestro 7 (YG).- *Son alumnos/as muy motivados con la asignatura y por norma general se involucran mucho en las clases. Los conflictos que me suelo encontrar son los propios que se dan a estas edades al realizar actividades de competición por el ansia de ganar.*

Maestra 8 (TN).- *En todo momento intento que el clima de mi clase sea bueno, intentando mediar en todo momento en cualquier conflicto que pueda surgir, incitando a la reflexión entre el alumnado. Los discentes son habladores, guardando el respeto a los demás, además es un alumnado que se involucra en las actividades y se ve interés en los debates que se*

suelen realizar al finalizar las clases. Hasta ahora son niños y niñas motivados-as hacia la asignatura, aunque de vez en cuando se suele observar un cierto rechazo de algunos alumnos-as por esta asignatura si no le gusta la práctica de actividad física. Ante los posibles conflictos entre alumnado recorro a la reflexión entre los dos, o a poner ejemplos a través de juegos, donde surgen anécdotas a debatir para que se den cuenta de ciertos aspectos relacionados con los valores.

Maestro 9 (XU).- Suelen estar muy motivados por la asignatura, aunque siempre existe algún alumno más conflictivo.

Maestra 10 (MA).- En general el ambiente es bueno, el alumnado suele estar motivado, participan de forma activa en las actividades propuestas. Pero últimamente, cada vez más me encuentro con alumnado reacio a realizar actividad física, es minoritario, pero existe.

Maestro 11 (DA).- Pienso que siempre ha habido buen clima. Me gusta hablar con los alumnos/as, explicarles, exigirles cuando es necesario y, sobre todo, tener un ambiente de diversión y a la vez de respeto.

Maestro 12 (AN).- Creo que en este aspecto coincidimos todos los maestros/as: varía enormemente según el grupo de alumnos (características, ratio, antecedentes, expectativas...), grupo de maestros, etc.

En general la asignatura les motiva mucho.

10. Intentas involucrar a tus alumnos y alumnas en determinadas actividades que supongan responsabilidad y autonomía por parte de ellos, como sacar y recoger el material, realizar el calentamiento, etc. ¿Cuáles y como los organizas?

Maestra 1 (ZU).- Sí. Se responsabilizan del material y en los cursos más altos cada día uno es el encargado de dirigir el calentamiento.

Maestra 2 (AD).- Sí, en los primeros cursos hay dos encargados cada día que sacan y recogen el material. En los mayores lo sacan y lo recogen entre todos pero cada día uno dirige el calentamiento, atendiendo a la unidad didáctica.

Maestro 3 (PT).- Están involucrados normalmente el alumnado en sacar y recoger el material, realizar el calentamiento, si, casi siempre, pero el hábito es esperar a que el profesor lo haga. Se reproducen patrones de conducta familiares.

Maestro 4 (JM).- Nuestra pista está a 100 metros del colegio, por lo que tenemos que desplazarnos con el material. En ese recorrido cada alumno-a lleva un material y después lo trae de vuelta. Además, cada día hay un encargado de realizar el calentamiento y, a veces de explicar un juego.

Maestra 5 (MC).- Las dos que has mencionado y además, recogida de juegos, elaboración de menús,...

Maestro 6 (JL).- Todo este trabajo referido es responsabilidad de todos los que participamos en la asignatura, por eso nos organizamos para que todos podamos participar del mismo. Tienen establecidos uno "turnos de material" y de esta manera se encargan de preparar el aula y aprovechar mejor el tiempo.

Maestro 7 (YG).- En cada sesión hay unos encargados para sacar el material y otros para recogerlo.

Los alumnos que no pueden realizar la clase por algún motivo, actúan como ayudantes durante toda la sesión.

Cuando realizan ejercicios técnicos, ellos mismos son los encargados de corregir al resto de compañeros.

En los cursos mayores, son los propios alumnos los encargados de organizar y de realizar algunas de las actividades.

Maestra 8 (TN).- Desde pequeños ya intento involucrar al alumnado en que vayan adquiriendo autonomía de una manera progresiva. Normalmente en la recogida del material hay uno o dos encargados cada semana. En cuanto al calentamiento, lo realizo de una manera más progresiva, ya que durante el primer trimestre le ofrezco al niño-a una gama de posibilidades para calentar, y progresivamente, voy realizando el calentamiento con ayuda de los niños-as, para luego, sea el encargado del material el encargado de dirigir el calentamiento y finalizar con que cada niño-a realiza su propio calentamiento. Considero importante que el alumnado aumente la autonomía de una manera progresiva y vaya adquiriendo responsabilidades.

Maestro 9 (XU).- Si, siempre intento involucrar a mis alumnos y alumnas en determinadas actividades que supongan responsabilidad y autonomía por parte de ellos. En principio quien quiera, pero si necesito aumentar el autoestima de algún alumno lo elijo a él, ya que ayudar al profe suele ser una especie de premio.

Maestra 10 (MA).- Siempre, el material lo ponen y lo recogen ellos, y cada sesión el calentamiento es dirigido por uno de los alumnos/as. Es parte de su nota en el área de Educación Física.

Maestro 11 (DA).- Siempre. Los organizo por semanas. Algunos se encargan del calentamiento, otros de los materiales, etc. Eso sí, anteriormente ya les he explicado la manera y mi método de trabajo para que no haya equívocos.

Maestro 12 (AN).- Estos valores son la base al resto de trabajo que me propongo cada curso. Creo que en el día a día estos aspectos deben ser primordiales en cada sesión.

Por citar algunas actividades que fomenten esa responsabilidad y autonomía, resalto el calentamiento y vuelta a la calma por parejas cada semana, turnos de "ayudantes" para determinadas tareas (recoger material, repartir y recoger trabajos, vigilar la clase en determinados momentos, informar a sus compañeros de asuntos de interés...), árbitros en los partidos, resolución de conflictos, establecimiento de normas...

11. Cuando trabajas los deportes colectivos, ¿tus alumnos y alumnas asumen en cada actividad planteada las reglas libremente?

Maestra 1 (ZU).- No, siempre recuerdan las reglas y a veces hay que hacer pequeños recesos para ir recordando algunas normas.

Maestra 2 (AD).- A veces tengo que parar las clases y recordárselas. También, yo hago de árbitro.

Maestro 3 (PT).- Normalmente si recuerdan las reglas. En los deportes colectivos las reglas suelen estar transformadas y adaptadas a las necesidades del alumnado.

Maestro 4 (JM).- Con las reglas no tengo ningún problema con ellos, ya que son los primeros en cumplir y hacer cumplir las reglas.

Maestra 5 (MC).- Asumen las reglas que se les dan.

Maestro 6 (JL).- *Si, de forma general. En algunos casos hay que aclarar algunos términos que pueden parecer dudosos, pero generalmente las reglas no suelen ser un problema.*

Maestro 7 (YG).- *Aunque no todas las reglas son aceptadas por igual, los alumnos acaban aceptando todas las reglas que se plantean para los diferentes juegos y deportes.*

La mayoría de reglas planteadas buscan la participación e integración de todo el alumnado, cosa que no resulta siempre fácil debido al carácter competitivo de muchos de los alumnos.

Maestra 8 (TN).- *En cada actividad asumen las reglas que se planteen para esa actividad, de tal manera que aprenden a respetarlas.*

Maestro 9 (XU).- *Normalmente si aceptan las reglas, pero de vez en cuando hay que darles un toque de atención y recordarles algunas.*

Maestra 10 (MA).- *Voy introduciendo las reglas específicas de cada deporte de forma paulatina, en cada sesión vemos una regla diferente y la aplicamos en las actividades. Al final intento que cumplan todas las reglas.*

Maestro 11 (DA).- *No. Las reglas están establecidas de antemano. Si no fuera así, no tendría sentido trabajar ningún deporte.*

Maestro 12 (AN).- *Las reglas no siempre es fácil que sean asumidas, sobre todo cuando éstas vienen dadas por el propio reglamento de juego. La competición y los lances de juego, como todos sabemos, a veces llevan a que estas normas no sean del todo respetadas, y ahí es cuando vienen los conflictos.*

De todas formas, como decía, suelo tratar a los deportes como formas jugadas y su reglamento se ve modificado en muchas ocasiones en función de las características del alumnado. Aquí es donde hay una “negociación” o acuerdo a la hora de fijar estas normas (número de jugadores, puntuación, técnica permitida...).

12. ¿Sueles plantear en la enseñanza de los deportes colectivos, actividades competitivas –por ejemplo: partidos-? ¿Les gusta o motiva a tu alumnado competir?

Maestra 1 (ZU).- *Sí. Se motivan mucho, sobre todo cuando un curso inferior es capaz de ganar a otro superior. A veces genera un poco de competitividad agresiva, pero en general se desarrolla bien.*

Maestra 2 (AD).- *Si, compiten por cursos, y después por ciclos. Les gusta mucho.*

Maestro 3 (PT).- *Lo que más les motiva es competir, machacar, excluir e insultar. Imponer liderazgo casi todo el tiempo. Mi intención es conseguir lo contrario.*

Maestro 4 (JM).- *Siempre que empezamos un deporte preguntan cuándo van a jugar un partido. Al final de la última sesión del deporte les dejo un rato de partido.*

Maestra 5 (MC).- *Les gusta competir, pero yo no suelo realizar ese tipo de actividades.*

Maestro 6 (JL).- No suelo plantear partidos, como tales; pero al utilizar las formas jugadas hay un alto componente competitivo, que les motiva bastante.

Maestro 7 (YG).- A la hora de realizar alguna unidad didáctica de algún deporte colectivo, siempre realizo la misma secuenciación:

Las primeras sesiones las dedico a los gestos técnicos y a la táctica propia del deporte.

Una vez vista la parte técnica y táctica, realizamos partidos y ejercicios en grupos muy reducidos para que todos puedan poner en práctica lo aprendido.

Las últimas sesiones las dedicamos a realizar partidos o juegos manteniendo las reglas propias del deporte.

Una gran parte de los alumnos del centro están en la escuela deportiva de fútbol del pueblo, por lo que están acostumbrados a competir. Y les encanta.

Maestra 8 (TN).- Dentro de las sesiones planteadas de deportes colectivos si planteo actividades competitivas como partidos, 2x2, 3x3, 4x4, etc., pero siempre pendiente de los posibles conflictos que puedan surgir. Además el problema de la competición es que no se enfoque adecuadamente, el alumnado tiene que aprender a ganar respetando al adversario. El alumnado se suele motivar hacia la competición, pero hay que intentar en todo momento que esa competición lleve consigo la adquisición de buenos valores como juego limpio, respeto al equipo contrario, compañerismo, etc.

Maestro 9 (XU).- Suelo terminar algunas sesiones con partidos. Les motiva a la gran mayoría.

Maestra 10 (MA).- Suelo terminar las Unidades Didácticas con un mini-torneo. Pienso que es motivante para el alumnado, pero siempre supervisando la formación de los equipos, para que no se produzca mucha desigualdad entre unos y otros.

Maestro 11 (DA).- Les encanta, pero suelen ser muy competitivos y no valoran tanto la cooperación ni el trabajo en equipo. Por ello hago mucho hincapié en ser deportivos y en la ayuda a los compañeros/as.

Maestro 12 (AN).- Procuero que la competición sea una pequeña parte del tiempo dedicado a la enseñanza de un deporte. Sin embargo, a la vez, creo que es necesario y provechoso, dado que nos ofrece la oportunidad de poner en juego determinados valores (saber ganar y perder, juego limpio, esfuerzo...).

13. En tus sesiones, sueles darles información al principio de la clase, donde les explicas los objetivos y contenidos de la misma, y qué y para qué se van a hacer las actividades.

Maestra 1 (ZU).- Generalmente explico un poco los objetivos, pero no en términos curriculares sino de forma más tangible. Me parece especialmente útil explicar brevemente el porqué de las sesiones teóricas para que entiendan que no es una pérdida de tiempo y comprendan su utilidad a la hora de practicar un deporte.

Maestra 2 (AD).- No, no les explico los objetivos como tales, aunque si les explico lo que vamos a hacer.

Maestro 3 (PT).- Si pero de forma general para evitar el patrón de conducta tradicional (expresado en la pregunta 12).

Maestro 4 (JM).- Siempre en las sesiones, durante el calentamiento les explico los objetivos que tenemos y explicamos las actividades que vamos a desarrollar.

Maestra 5 (MC).- Si les planteo cual va a ser la actividad y lo que quiero conseguir.

Maestro 6 (JL).- Totalmente, y quedan justificadas todas las actividades que se van a hacer para llegar a conseguir unos objetivos propuestos, que la mayoría están redactados en términos de ayudar a mejorar determinadas habilidades y destrezas, con el objeto de disfrutar de la práctica de la actividad física.

Maestro 7 (YG).- En todas mis clases y antes de salir al patio explico todas las actividades que vamos a realizar en el patio.

Me es mucho más fácil captar su atención y resolver todas las dudas que puedan surgir dentro del aula.

Maestra 8 (TN).- Al comienzo de cada unidad didáctica ofrezco información sobre los objetivos y contenidos de la misma, y luego dentro de cada sesión doy una pequeña información inicial donde les explico brevemente lo que se a trabajar durante la sesión, explicándoles ya como va a quedar estructurada. Esta información es breve porque luego ya desarrollo todo a medida que se van realizando las actividades, pero así el alumnado tiene una pequeña idea de lo que va a realizar durante la clase.

Maestro 9 (XU).- Siempre. Creo que eso les hace ver la asignatura de otra forma.

Maestra 10 (MA).- Siempre, ocupa los primeros 10 minutos de clase. Mi alumnado conoce qué vamos a trabajar cada día y para qué.

Maestro 11 (DA).- Siempre.

Maestro 12 (AN).- Suelo detallar más esta información al comienzo de la unidad (contenidos, objetivos, sesiones, mínimos...). Al comienzo de la sesión procuro que esta información sea lo más breve posible, primando sobre todo la motivación.

14. ¿Sueles darles información, feedback, correcciones a tus alumnos y alumnas durante las clases? ¿Cómo lo haces, de forma grupal, individual, en el mismo momento, de forma retardada, al final de clase,...

Maestra 1 (ZU).- La retroalimentación generalmente la voy diciendo sobre la marcha. Creo que es más efectiva si es instantánea, y más motivante. También depende de la actividad que realicen, a veces lo hago de forma individual, pequeños grupos o toda la clase. Normalmente al final de clase suelo remarcar los aspectos positivos y valores que hemos realizado bien en la clase.

Maestra 2 (AD).- Los informo y corrijo, de todas formas, al principio, durante y al final. Individual y colectivamente, dependerá de la actividad que se trabaje.

Maestro 3 (PT).- Generalmente de forma retardada. De forma individual o grupal. En el mismo momento es muy conflictivo y supone la interrupción continua.

Maestro 4 (JM).- *El feedback y las correcciones son continuas, ya sea individual o grupal, durante o después de la actividad, etc.*

Maestra 5 (MC).- *Si corrijo durante la actividad, a veces de forma individual y otras grupal.*

Maestro 6 (JL).- *Sí les doy información de cómo han hecho la actividad, y en cada situación es distinta, no hay una forma determinada, generalmente predomina la individual durante la clase.*

Maestro 7 (YG).- *Durante toda la clase voy realizando correcciones a los alumnos. Si son correcciones puntuales, las realizo de forma individual y sobre la marcha. Si veo que es un error que se comete de forma repetida detengo la clase y lo corregimos de forma genérica. También utilizo a los propios alumnos para que corrijan a sus compañeros. Al final de clase hacemos una puesta en común sobre lo trabajado y resuelvo posibles dudas que hayan podido surgir.*

Maestra 8 (TN).- *Siempre intento dar feedback sobre todo con dos intenciones, una la de motivar al alumnado y otra la de ofrecer una corrección. Normalmente lo hago de forma individual, pero cuando es para motivar la doy al grupo entero. El conocimiento del resultado intento realizarlo en el momento para que el alumnado tenga una información justo en el momento en el que realiza la acción; pero en ocasiones, dentro del debate final también ofrezco conocimiento de resultados, pero ya hacia el grupo para hablar de las actitudes que se han visto dentro de la clase y para que el alumnado comente su opinión.*

Maestro 9 (XU).- *Siempre. Depende de cómo sea necesario. Casi siempre en el momento.*

Maestra 10 (MA).- *Constantemente, utilizo tanto el feedback grupal como el individual y lo realizo a lo largo de toda la sesión. Es una parte primordial de mi trabajo.*

Maestro 11 (DA).- *Dependiendo del momento. Si es un fallo aislado de un alumno/a suelo hablar en el momento. Si veo varias veces el mismo fallo volvemos a explicarlo en grupo, repito el ejemplo. Nunca se explica al final, no tendría sentido que los chicos hagan mal la actividad y tu no la corrijas al instante.*

Maestro 12 (AN).- *Esta información es vital para un buen aprendizaje, siendo la más aconsejada de forma individual y en el mismo instante que se requiere.*

15. En el caso de que tus discentes participen en las prácticas deportivas con el rol de árbitros, ¿sus compañeros/as suelen respetar las decisiones del árbitro?

Maestra 1 (ZU).- *A veces es necesario intervenir, pero cuando la actividad resulta bien es muy interesante.*

Maestra 2 (AD).- *A veces tengo yo que intervenir.*

Maestro 3 (PT).- *Si suelen respetar a sus compañeros cuando actúan de árbitros, pero se práctica poco.*

Maestro 4 (JM).- *No hay árbitros, ya que hay muy pocos niños-as y si designamos un árbitro no quedan niños-as para jugar. Pero, si respetan las decisiones de los compañeros cuando "pitan" algo.*

Maestra 5 (MC).- Si algún niño no puede realizar actividad física de manera puntual si lo involucro en la clase de esa manera, pero es difícil que los que los niños respeten ese rol durante la clase.

Maestro 6 (JL).- Cuesta mucho trabajo conseguir este aspecto. Solo respetan la figura del profesor. Repiten mucho los estereotipos del fútbol (protestas continuas y por motivos similares, extrapolan a cualquier deporte, la idiosincrasia del fútbol).

Maestro 7 (YG).- Aunque puedan discutir algunas decisiones, normalmente respetan la decisión del árbitro. En caso de que no haya un acuerdo con la decisión tomada por el árbitro actúo como mediador para tratar de solucionar el conflicto.

Maestra 8 (TN).- Si suelen respetar las decisiones del compañero, aunque de vez en cuando si se ha visto de algún discente la actitud de reprochar al árbitro, pero en ese momento, se ha parado la clase para comentar esa actitud e intentar corregirla. Pero por lo general si existe respeto a las decisiones del árbitro compañero.

Maestro 9 (XU).- Les cuesta, pero si.

Maestra 10 (MA).- No siempre, la verdad es que muchas veces me he encontrado problemas en ese sentido (alumnado que no respeta a sus compañeros, insultos, negación a realizar la actividad de árbitro), aunque es algo que trabajo en clase e intento mejorarlo.

Maestro 11 (DA).- Si, aunque hay veces en las que uno debe intervenir pero, generalmente, suelen acatar las decisiones.

Maestro 12 (AN).- Intento que este rol sea compartido por todos los compañeros a lo largo del curso, para que cada uno tenga la oportunidad de vivir este papel. De sobra sabemos que este rol no siempre es bien visto ni respetado, aunque según el alumno es más o menos respetado.

En la enseñanza de los deportes procuro que todos y todas vivencien cada uno de los diferentes roles relacionados con el deporte: porteros, defensas, delanteros, árbitros y a veces espectadores, entrenadores, periodistas... es interesante como viven estos papeles.

16. ¿Qué valores piensas que desarrollas a la vez que enseñas los deportes en tus clases?

Maestra 1 (ZU).- Yo creo que, directa o indirectamente, se desarrollan todos estos valores: respeto, responsabilidad, compañerismo, esfuerzo, colaboración, salud,...

Maestra 2 (AD).- Procuro trabajarlos todos, pero normalmente hay algunos valores en los que se hace más hincapié por la dinámica de la clase o por los contenidos tratados.

Maestro 3 (PT).- Respeto, convivencia y socialización.

Maestro 4 (JM).- Los valores que quiero e intento desarrollar en mis clases son, fundamentalmente, el respeto, el esfuerzo, la solidaridad y la igualdad. Después, vienen otros valores como la deportividad y la responsabilidad.

Maestra 5 (MC).- La cooperación, el trabajo en equipo y la salud.

Maestro 6 (JL).- Esfuerzo, cooperación y colaboración, respeto, afán de superación, compañerismo y salud.

Maestro 7 (YG).- Higiene, coeducación, cooperación y compañerismo, superación, respeto por las normas, autoestima.

Maestra 8 (TN).- En la enseñanza de los deportes colectivos sobre todo considero que he desarrollado el trabajo en equipo (cooperación), el compañerismo, el respeto hacia los compañeros-as, el respeto al equipo contrario y a las reglas, la solidaridad, el esfuerzo propio, la tolerancia, el juego limpio, la igualdad entre niño y niña, la no discriminación por diferentes motivos, etc.

Siempre intento reflexionar sobre todos ellos, y aprovecho cualquier conflicto que pueda surgir para reflexionar sobre ese valor.

Maestro 9 (XU).- Habitualmente se procura que sean todos.

Maestra 10 (LA).- Valores como el Respeto, la Cooperación, la Superación Personal, la Tolerancia.

Maestro 11 (DA).- Prácticamente todos los mencionados anteriormente.

Maestro 12 (AN).- No sabría asegurarlo, porque a veces las cosas no son como uno quiere. De todos modos intento que ante todo primen ciertos valores como el respeto, compañerismo, solidaridad, juego limpio, deportividad, autoestima, esfuerzo por superarse...el resto muchas veces es secundario.

16. 1. Responsabilidad hacia tu cuerpo.

Maestra 1 (ZU).- Higiene, hábitos posturales...

Maestra 2 (AD).- Cuidado del cuerpo, aseo personal, adoptar posturas adecuadas,...

Maestro 3 (PT).- No arriesgar demasiado.

Maestra 8 (TN).- Es importante que el alumnado cuide su cuerpo, e intento en todo momento que valore todo lo que puede serle perjudicial.

Maestro 11 (DA).- Siempre busco el máximo en todos esos valores por eso pongo en todos un 6. En mi opinión, si no fuera así, no sería un buen docente.

16. 2. Responsabilidad hacia el cuidado del material.

Maestra 1 (ZU).- Es necesario aprender a cuidar de todo, tanto aquello de nuestra propiedad como lo ajeno.

Maestra 2 (AD).- Ellos lo sacan, recogen y organizan el almacén.

Maestro 3 (PT).- Hábito.

Maestro 7 (YG).- Se le da mucha importancia, ya que sin material no podemos realizar las clases de E.F.

Maestra 8 (TN).- El cuidado hacia el material es algo que trabajo durante todo el año, poniendo además un encargado del mismo.

16. 3. Responsabilidad hacia el cuidado de vuestras instalaciones deportivas.

Maestra 1 (ZU).- Como si formara parte del material.

Maestra 2 (AD).- No pueden entrar en el pabellón sin zapatillas, no comen chicles,...

Maestro 3 (PT).- Como paso a la socialización.

Maestro 7 (YG).- Ocurre igual que con el material.

Maestra 8 (TN).- El alumnado tiene que cuidar las instalaciones, para ello al principio se recalca este punto y luego se intenta trabajar a lo largo del curso.

16. 4. Respeto hacia tus profesores/as de Educación Física.

Maestra 1 (ZU).- No suele haber problemas.

Maestra 2 (AD).- Siempre me han respetado.

Maestro 7 (YG).- No solo a los maestros de E.F., sino a todos los maestros/as del centro.

Maestra 8 (TN).- En todo momento hago especial hincapié en el respeto tanto a profesores como a compañeros-as.

16. 5. Respeto hacia tus compañeros/as.

Maestra 1 (ZU).- Intento que comprendan y respeten la diversidad.

Maestra 2 (AD).- Atendiendo a las características individuales de cada niño.

Maestra 8 (TN).- En todo momento hago especial hincapié en el respeto tanto a profesores como a compañeros-as.

16.6. Mejora su autoconcepto.

Maestra 1 (ZU).- Destacando sus logros individuales.

Maestra 2 (AD).- Reflejan su evolución en una tabla y ven su mejoría.

Maestra 8 (TN).- Es importante que el alumnado tenga un buen autoconcepto, siendo ésta la imagen que cada uno tiene de sí mismo.

16.7. Mejora su autoestima.

Maestra 2 (AD).- Reflejan su evolución en una tabla y ven su mejoría.

Maestra 8 (TN).- La autoestima se ha trabajado como mejora de la salud del alumno-a, siendo un aspecto importante para que el alumnado se acepte a sí mismo.

16.8. Mejora su salud.

Maestra 2 (AD).- Con las clases teóricas y ven como mejora su forma física, todo repercute en su salud.

Maestro 3 (PT).- Evitar accidentes.

Maestro 7 (YG).- Además de fomentar la práctica de deporte en el colegio, trato de fomentar su práctica fuera de este.

Maestra 8 (TN).- La salud la he trabajado de manera transversal, a través de la higiene después de clase, del control de la alimentación en los recreos y de debates finales sobre los beneficios de la actividad física.

16.9. Igualdad entre todos los que participáis.

Maestra 1 (ZU).- Procuero hacer equipos equilibrados.

Maestra 2 (AD).- Intento que haya la mayor igualdad a la hora de hacer los equipos, de elegir deportes, etc.

Maestro 7 (YG).- Las normas de clase y las reglas de los juegos buscan el fomento de la igualdad en todos sus campos.

Maestra 8 (TN).- Principal que exista igualdad, siendo el bloque de juegos un buen medio para erradicar estereotipos y roles de género.

16.10. Igualdad en el cumplimiento de las reglas.

Maestra 2 (AD).- Intento que haya la mayor igualdad a través de las clases.

Maestro 7 (YG).- Las normas de clase y las reglas de los juegos buscan el fomento de la igualdad en todos sus campos.

Maestra 8 (TN).- Todos por igual acceden a las mismas reglas y tienen que aprender a respetarlas. Los deportes permiten desarrollar este valor.

16.11. Igualdad en el trato entre compañeros y compañeras (coeducación).

Maestra 1 (ZU).- A veces hay que hacer algo de hincapié.

Maestra 2 (AD).- Intento que haya la mayor igualdad.

Maestro 7 (YG).- Las normas de clase y las reglas de los juegos buscan el fomento de la igualdad en todos sus campos.

Maestra 8 (TN).- Se tienen que romper estereotipos de género, para ello hay que intentar hacer ver que no hay diferencias de género. Se puede trabajar en cualquier juego o deporte y siempre haciendo debates o reflexiones.

16.12. Libertad de actuar y tomar decisiones.

Maestra 1 (ZU).- Algunas sesiones se organizan de forma democrática.

Maestra 2 (AD).- También ellos proponen sesiones, y toman decisiones en los deportes y juegos.

Maestro 7 (YG).- Se proponen actividades creativas y en las que tengan que tomar un gran número de decisiones.

Maestra 8 (TN).- Poco a poco la voy trabajando, para que el alumnado vaya adquiriendo autonomía para llevar a cabo decisiones dentro del juego, pero

siempre teniendo en cuenta las consecuencias que pueden llevar ciertas decisiones.

16.13. Solidaridad con tus compañeros y compañeras.

Maestra 2 (AD).- Pasándoles el balón a los menos hábiles, dejándoles que tomen la iniciativa, etc.

Maestra 8 (TN).- Dentro de un equipo hay que aceptar al compañero-a, ser solidario con él o ella, por ello el trabajo en equipo permite desarrollar este valor.

16.14. Solidaridad con tus adversarios y adversarias.

Maestra 2 (AD).- No enfadarse cuando se pierde, valorar el juego limpio.

Maestra 8 (TN).- La solidaridad con los adversarios es fundamental para el juego limpio, y en deportes de cooperación-oposición este factor es principal.

16.15. Educación para la paz, el juego limpio.

Maestra 1 (ZU).- A veces es necesario parar el juego y abrir un pequeño debate.

Maestra 2 (AD).- Cortando el juego cuando es necesario y haciéndoles ver la importancia del juego limpio.

Maestro 7 (YG).- Como coordinador del proyecto escuela espacio de paz, le doy una gran importancia a este aspecto.

Maestra 8 (TN).- Con los deportes de cooperación-oposición se trabaja el juego limpio, intentando mediar en cualquier conflicto que pueda surgir y haciéndole ver al alumnado la importancia de jugar respetando.

17. A continuación te voy a poner una serie de valores, ordénalos con números del 1 al 12, en base al que consideres que más desarrollas en tus sesiones (poniéndole el número 1) hasta el que menos (poniéndole el número 12).

VALORES (Por orden, los más trabajados en clase)	Maestra 1	Maestra 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestra 5	Maestro 6	Maestro 7	Maestra 8	Maestro 9	Maestra 10	Maestro 11	Maestro 12
Respeto	3	10	1	1	1	1	1	2	8	1	1	1
Responsabilidad	2	3	3	6	7	8	5	11	9	3	10	9
Autoestima	7	7	7	8	8	10	9	7	10	7	4	4
Afán de superación	9	9	10	7	9	5	10	10	11	10	12	8
Deportividad	10	5	8	5	6	7	6	8	3	8	11	5
Solidaridad	12	2	5	3	10	6	11	4	6	4	7	10
Tolerancia	1	8	11	12	11	11	12	5	4	2	5	12
Igualdad/Justicia	8	6	4	4	12	12	4	3	5	12	6	11
Colaboración/Cooperación	11	4	2	9	2	3	3	1	1	5	2	3
Esfuerzo	5	12	12	2	5	2	8	12	12	11	8	7
Compañerismo	6	11	6	10	3	4	2	6	2	6	3	2
Salud	4	1	9	11	4	9	7	9	7	9	9	6

18. Has observado si dentro del área de Educación Física, hay algún contenido que motive especialmente al alumnado, o con el se comporten mejor. ¿Cuál o cuáles? ¿Es igual para alumnos y alumnas?

Maestra 1 (ZU).- *En el tercer ciclo, cuando terminamos de dar algún deporte colectivo, por ejemplo, el fútbol-sala, baloncesto,... se suelen hacer competiciones o miniligas durante los recreos; y suelen estar deseando que terminen esas unidades didácticas para hacer esos torneos, les motiva muchísimo.*

Maestra 2 (AD).- *Los juegos en los primeros ciclos. Condición física y deportes en los ciclos superiores.*

Maestro 3 (PT).- *Es igual para todos. A los niños les gusta más los deportes colectivos, sobre todo el fútbol, la competición. Y a las niñas los juegos populares y tradiciones.*

Maestro 4 (JM).- *Los alumnos se motivan con cualquier juego competitivo, si puede ser fútbol mejor que mejor. Las alumnas, en cambio, prefieren juegos de colaboración/cooperación.*

Maestra 5 (MC).- *Les motiva mucho la expresión corporal, el ritmo; tanto a los niños como a las niñas.*

Maestro 6 (JL).- *Generalmente con actividades alternativas, tales como acrosport, orientación, floorball. Habitualmente las alumnas se motivan menos en todo.*

Maestro 7 (YG).- *Llevamos muchos años desarrollando en el centro el contenido de práctica de la actividad física en la naturaleza y convivencia, mediante una acampada de 3 días. Es la actividad estrella de la programación de educación física. Y como tal, es la que más gusta y motiva a los alumnos/as.*

Dentro de las actividades que se desarrollan en el centro una de las que más éxito tiene entre los alumnos/as es la del acrosport, teniendo los alumnos/as que crear sus propias coreografías de acrosport.

Maestra 8 (TN).- *El contenido de los deportes les gusta mucho y les motiva, y dentro del bloque de contenidos el ciclismo ha sido uno que le has gustado mucho y el interés ha sido muy grande, además se ha observado un comportamiento muy positivo en las salidas en bicicleta. Por otra parte las salidas a la piscina cubierta para realizar natación también les ha gustado bastante. Dentro de los deportes, el fútbol, el baloncesto y el voleibol despiertan mucho su interés, sin embargo el balonmano no lo hace tanto. Todos los deportes se trabajan de la misma manera en chicos y chicas, y se ofrecen de tal manera que no exista discriminación en razón de sexo. Pero tal vez sea en natación y en ciclismo donde se hayan notado menos diferencias.*

Maestro 9 (XU).- *Si. La utilización de la Magia y el ilusionismo aplicado a la Educación Física. La Magia suele gustar a todos los niños.*

Maestra 10 (MA).- *Depende del alumnado, pero creo que en general los deportes alternativos es un buen contenido, es motivante para el alumnado de ambos sexos y para todas las edades.*

Maestro 11 (DA).- *Normalmente los chicos dominan mas deportes como el fútbol o baloncesto mientras que las chicas se decantan mas por el voleibol*

o el bádminton. Estos aspectos son muy estereotipados y es complicado quitarlos, aunque dentro de mis clases, el erradicar dichos estereotipos siempre es un objetivo.

Maestro 12 (AN).- El contenido que mas motiva al alumnado suelen ser los deportes, sobre todo los colectivos. También las actividades en la naturaleza. Según que deporte motiva más a alumnos o a alumnas. El comportamiento también varia, siendo menos adecuado cuando se tratan deportes colectivos de forma competitiva.

19. Por tus experiencias en las clases, ¿crees que a través de la enseñanza de los deportes, y en concreto los deportes colectivos, se les transmiten más valores a los alumnos y alumnas por las condiciones que se dan en mismos, que a través de otro contenido? ¿Por qué?

Maestra 1 (ZU).- Las actividades deportivas colectivas proporcionan un marco idóneo para la transmisión de valores, pero a la vez pueden generar conflictos y peleas o discusiones. Creo que debe haber equilibrio entre deportes y juegos en grupo, en parejas e individuales.

Maestra 2 (AD).- Si, porque los valores van intrínsecos en los juegos deportivos.

Maestro 3 (PT).- No se les transmiten más valores en los deportes colectivos, son excluyentes, competitivos. Solo los practican los más hábiles. Se impone a los líderes que los hijos de los cargos institucionales o políticos.

Maestro 4 (JM).- Depende del deporte, ya que en fútbol se transmite más contravalores que valores. En otros deportes sí se transmiten valores como el compañerismo, el esfuerzo, el respeto, ya que son menos competitivos, no están tan influenciados por los medios de comunicación y, en algunos caso, no hay contacto entre ellos.

Maestra 5 (MC).- Si, porque los niños trabajan en una misma actividad una serie de valores que de manera individual no se trabajarían.

Maestro 6 (JL).- Sí, hay valores inherentes al deporte, que no pueden ser vividos de otra manera. Lo importante es la intención educativa al desarrollar ese deporte y fomentar los valores positivos que queremos conseguir.

Maestro 7 (YG).- Los deportes colectivos, debido a sus características, facilitan la transmisión de muchos valores. Aunque no me planteo si transmite más o menos valores que el resto de contenidos. Los deportes colectivos son un contenido del área de la educación física y junto con el resto de contenidos se complementa para transmitir todos los valores que se pueden trabajar en la asignatura.

Maestra 8 (TN).- Desde mi experiencia creo que es un gran bloque para poder transmitir todos los valores, siempre y cuando se trabaje de manera correcta, ya que si no se hace así puede provocar el caso contrario, enseñar al alumnado valores negativos. Un deporte colectivo implica un trabajo en equipo y además entrar en una competición con un equipo contrario, lo que le da a este tipo de deportes el poder trabajar todos los valores relacionados con el respeto, la tolerancia, el compañerismo, etc. Además un deporte colectivo tiene como premisa que dentro del equipo cada uno-a tiene que trabajar para conseguir una meta común, lo que supone al mismo tiempo que cada alumno-a tenga que esforzarse dentro de sus posibilidades y limitaciones para ayudar al equipo.

Maestro 9 (XU).- *Si. Por la implicación en el juego, por el trato y contacto con los demás, por la aceptación de las normas.*

Maestra 10 (MA).- *Depende del enfoque que se le dé, si se basa todo en la competición, no. Si se basa en la cooperación y el trabajo en equipo, sí. Esa es la labor del profesorado, enfocar las actividades para conseguir el objetivo deseado. En mi caso sí es positivo y lo considero un contenido muy bueno para trabajar valores.*

Maestro 11 (DA).- *Puede que sí. Los deportes (sobre todo los colectivos) inciden en muchos valores de cooperación, respeto, tolerancia, trabajo en equipo, etc. Yo creo que la interacción es mucho mayor y es muy positiva. Si trabajas correctamente estos aspectos, el resultado puede ser bastante reconfortante.*

Maestro 12 (AN).- *No tiene porqué, ya que igualmente se pueden trabajar en formas jugadas o en juegos. Lo que sí es cierto que de esa forma se trabajan ciertos contenidos de forma más explícita: saber ganar o perder, juego limpio, respeto a las normas...*

20. Cuenta alguna experiencia, que creas interesante, que te haya ocurrido alguna vez en clase de Educación Física relacionada con las actitudes y valores.

Maestra 1 (ZU).- *En general, el alumnado nuevo se beneficia de la clase de EF para iniciar relaciones de amistad y para que el resto aprendan a respetar y valorar su presencia.*

Maestra 2 (AD).- *Una niña nueva no se relacionaba con nadie y a través de los deportes colectivos se integro en el aula.*

Maestro 3 (PT).- *Un alumno me dijo: “Yo eso no lo tengo que aprender porque me voy a dedicar a cuidar ovejas.”*

Maestro 4 (JM).- *Llevo poco tiempo, pero en este colegio sí me impresionó que cada vez que había un choque se pedían perdón, se ayudaban, se motivaban entre ellos para que se esforzaran por conseguir algo. En los otros colegios no me pasó eso, sino lo contrario.*

Maestra 5 (MC).- *Todo el trabajo que se da en las aulas donde hay niños de necesidades educativas especiales.*

Maestro 6 (JL).- *Cuando en algún momento he actuado como árbitro en una actividad, la actitud del alumnado hacia mí ha sido distinta a la habitual (como profesor) y he tenido que retomar la clase y aclarar mis intenciones educativas, haciéndoles ver que conductas y valores son las adecuadas para el desarrollo del juego.*

Maestro 7 (YG).- *Ahora mismo, no recuerdo ninguna.*

Maestra 8 (TN).- *La que más recuerdo, es la actitud de una clase entera para ayudar a un compañero que tiene ciertos problemas motrices. Nunca le han recriminado nada a la hora de jugar, solo se limitan a motivarlo, a ayudarlo a que se coloque, a darle información de cómo es, etc. En otras circunstancias, este niño se hubiese llegado regañinas de sus compañeros-as, pero en este caso, se ha trabajado mucho en eso, para intentar ayudarlo en todo lo posible, viéndose así un compromiso completo por parte de toda la clase entera.*

Maestro 9 (XU).- Ninguna destacable.

Maestra 10 (MA).- En Vélez Rubio tuve una alumna en silla de ruedas, el resto del alumnado se turnaba para ayudarla a realizar todas las actividades, nunca he tenido problemas a la hora de realizar actividades con ella por parte del resto de los alumnos/as.

Maestro 11 (DA).- Normalmente los alumnos/as que poseen mejores condiciones para la práctica deportiva suelen elegir a los compañeros/as que tienen más dificultad a la hora de desarrollar un determinado deporte. Los ayudan siempre que pueden, los eligen en sus equipos para las competiciones, etc. No es algo buscado, suele suceder en mis clases por lo que resulta interesante de observar.

Maestro 12 (AN).- Realmente los niños y niñas no dejan de sorprenderte, cada día y cada año que pasas con ellos. Todo se vuelve imprevisible en el desarrollo de una clase, de aquí el encanto de este trabajo. Sinceramente, he vivido tantas experiencias sorprendentes (unas positivas y otras no tanto), que no sabría con cual quedarme...

21. ¿Tuviste en tu formación inicial (magisterio, licenciatura, doctorado,...) información de cómo transmitir valores a tus discentes?

Maestra 1 (ZU).- En mi época de universitaria era precisamente uno de los temas recurrentes en todas las asignaturas. Sin embargo, aunque se hablaba mucho de ello, siempre se repetía lo mismo, lo importante que son, que todos estamos de acuerdo, etc. Faltaba concretar. No nos daban información de cómo transmitir esos valores a nuestro alumnado, no nos enseñaron estrategias para hacerlo y tampoco que herramientas teníamos que usar. Puede que algunos de nuestros profesores nos enseñaran alguna forma de transmitir valores, pero no de forma intencionada, más bien fortuita.

Maestra 2 (AD).- Un poco en magisterio y en la licenciatura de psicopedagogía. Tuve más de una profesor por su forma de enseñar transmitía valores, pero reflejado en el currículum de las asignaturas, de vez en cuando salía la palabra valor, pero no se le daba más importancia.

Maestro 3 (PT).- No tuve formación inicial, e información muy poca. Yo fui educado en la época franquista. He tenido que evolucionar de manera personal, por experiencia propia.

Maestro 4 (JM).- En la carrera de magisterio te explicaban los valores, pero no profundizaban en ellos ni te daban mecanismos para transmitirlos. Algunos profesores sí que los transmitían, pero no sé si eran conscientes de ello.

Maestra 5 (MC).- No tuve información de cómo transmitir los valores, no era un contenido de ninguna de las asignaturas que teníamos. Algunos profesores puede que nos transmitieran algunos valores, pero no intencionadamente. Y en ningún caso como teníamos que transmitirlos nosotros.

Maestro 6 (JL).- Sí, de manera clara y concisa, pues una parte importante de esta área es el desarrollo de actitudes y valores como formación integral del individuo.

Maestro 7 (YG).- Durante mi formación inicial no he tenido ninguna asignatura en la que trabajara cómo transmitir los valores a los alumnos/as de forma específica. Pero durante la carrera de magisterio teníamos una

gran cantidad de sesiones prácticas y en ellas veíamos cómo trabajar algunos valores en las clases de educación física.

Maestra 8 (TN).- Durante la carrera de magisterio no hubo ninguna asignatura destinada a la transmisión de valores, se nombraban, pero no se trataba la manera de trabajarlos con los discentes. Y en cuanto a la licenciatura de ciencias de la actividad física y el deporte no había asignaturas dedicadas a la enseñanza y las que si tenían el contenido de enseñanza no iban referidas a la transmisión de valores con el deporte.

Maestro 9 (XU).- No. Se limitaban a darnos conceptos.

Maestra 10 (MA).- Prácticamente ninguna. Es algo que se va trabajando con los años de experiencia, te vas formando a través de cursos y grupos de trabajo.

Maestro 11 (DA).- Alguna información, pero no toda la deseable.

Maestro 12 (AN).- Creo que la formación del profesorado que tuve la ocasión de vivir lejos esta de la realidad del trabajo que luego desarrollaríamos. En mi caso, pésima y muy mejorable.

22. ¿Has realizado alguna actividad de formación permanente (curso, congreso, seminario, grupo de trabajo,...) en el que hayas profundizado sobre cómo transmitir valores y actitudes en tu alumnado?

Maestra 1 (ZU).- No, no he tenido oportunidad. La única formación permanente que haya tenido ha sido el contacto e intercambio de ideas con los compañeros/as, quizás eso puede llamarse trabajo en equipo.

Maestra 2 (AD).- Algunos cursos, pero tocaban los valores de pasada.

Maestro 3 (PT).- Sí, a través del CEP y en cursos puntuales de tipo "cursillos". Para la especialidad, en la Universidad de Cheste (Valencia).

Maestro 4 (JM).- Hice un curso sobre la educación en valores en la escuela, y ahí pude profundizar un poco más, pero en la práctica es donde más aprendes, ya que sabes lo que funciona o no. Aunque en algunas situaciones lo que vale para algunos alumnos-as, para otros no sirve.

Maestra 5 (MC).- No. Lecturas de algún libro.

Maestro 6 (JL).- No he tenido ninguna formación permanente, los valores que he tratado de inculcar al alumnado ha sido fruto de mi experiencia docente.

Maestro 7 (YG).- Como coordinador del proyecto escuela espacio de paz (3 años) he asistido a muchas reuniones en el CEP, donde trabajábamos mucho estos aspectos.

De todos los cursos que he realizado en los siguientes se trataba el tema de los valores y actitudes y su transmisión al alumnado:

- Deporte, salud y educación (Fundación ICEPSS).
- La orientación y la acción tutorial en el sistema educativo (ANPE).
- Procesos, estrategias y modelos organizativos para mejorar la práctica docente en la educación ambiental (ANPE).

Maestra 8 (TN).- Estoy trabajando con un club de fútbol femenino donde se está poniendo hincapié en la utilización del fútbol como deporte colectivo para transmitir en las niñas desde pequeñas los valores que implica el

trabajo en equipo. De esta manera me estoy formando a nivel personal y a través de búsqueda de información con este ámbito para poder trabajarlo dentro del club. Además he realizado un grupo de trabajo orientado al trabajo en equipo y los valores que se transmiten con el trabajo colaborativo cooperativo. Por otra parte, no he asistido a ningún congreso o seminario relacionado con este contenido.

Maestro 9 (XU).- No, siempre han sido cursos de formación en conceptos y actividades.

Maestra 10 (MA).- Sí, entre otras actividades de formación, he realizado los siguientes:

- Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos en Contextos Escolares.
- Prevención e Intervención en Drogodependencias desde el Ámbito Socioeducativo.
- Construyendo Salud.
- Cómo Mejorar la Convivencia Escolar.
- La Importancia de Coeducar.
- La Educación Sexual y la Educación para la Igualdad como Valores Educativos.
- La Educación Sexual y la Igualdad como Valores en la ESO.
- La Convivencia en el IES.
- Proyecto de Coeducación "Tod@s nos Atrevemos".
- Proyectos de Atención a la Diversidad de Género (coeducación y convivencia bienal).

Maestro 11 (DA).- Sí. Cursos y grupos de trabajo.

Maestro 12 (AN).- Sí algunas actividades de formación, en algunos casos muy satisfactoria y positiva. Por ejemplo, un curso sobre cómo trabajar las capacidades básicas en educación física de forma integradora y motivante.

23. Consideras que a partir de tu formación inicial, permanente, contacto con otros/as compañeros/as y experiencia personal, ¿tienes adquirida la formación básica para transmitir valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria?

Maestra 1 (ZU).- Sí estoy formada para transmitir los valores y actitudes, aunque por supuesto es mejorable.

Maestra 2 (AD).- Completamente.

Maestro 3 (PT).- Sí tengo adquirida la formación básica, aunque la lucha es continua y la conflictividad casi permanente. Sobre todo cuando he coincidido con un director "cabestro".

Maestro 4 (JM).- Como he dicho antes cada día puedes aprender algo más, y lo que tienes aprendido de otras situaciones no te vale para las nuevas.

Maestra 5 (MC).- Sí.

Maestro 6 (JL).- Sí tengo una formación básica para transmitir los valores.

Maestro 7 (YG).- Estoy totalmente convencido de que tengo los conocimientos necesarios para poder transmitir valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria.

Maestra 8 (TN).- *En mi opinión creo que sí, aunque siempre hay que estar en constante formación, ya que también sabemos que muchas veces se transmiten valores a través del currículum oculto que el docente también tiene que tener en cuenta. La formación básica sí la tengo, y también gran parte de ella la he adquirido a través del contacto con compañeros-as y sobre todo a través de la experiencia. De todas formas siempre hay que tener en cuenta que existen realidades muy diferentes, y el tema de los valores es primordial en todos los contextos en los que nos encontremos.*

Maestro 9 (XU).- *Si, pero siempre es muy necesario el continuo reciclaje.*

Maestra 10 (MA).- *La formación básica sí, pero siempre se puede mejorar.*

Maestro 11 (DA).- *Pienso que sí, además la experiencia, como todo en la vida, te hace ir mejorando en todos los aspectos y este es uno de ellos.*

Maestro 12 (AN).- *Aunque suene a tópico, tras algunos años ya trabajando con alumnos/as uno nunca deja de aprender en este aspecto y siempre se está mejorando, así que creo que aún me queda mucho que aprender.*

24. ¿Qué propuesta de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores al alumnado de magisterio para su posterior transmisión al alumnado de Educación Primaria?

Maestra 1 (ZU).- *Para empezar creo que el plan Bolonia va a aportar cosas positivas en este sentido. Al convertirse la titulación en un grado, va a dejar de ser esa carrera universitaria que recoge al alumnado que no quiere unos estudios de larga duración y que consideran el magisterio algo "fácilito". Esto le da algo más de consideración a los estudios de Magisterio y creo puede repercutir en una mejor formación de los estudiantes, futuros maestros. Esa formación incluye o debe incluir desarrollar valores como la tolerancia, saber escuchar, respetar a los demás, responsabilidad...En definitiva, lo que opino es que se debe mejorar la imagen de la profesión empezando por la que tienen los alumnos que comienzan sus estudios universitarios.*

Maestra 2 (AD).- *Yo daría un enfoque diferente a las áreas de magisterio, igual que tienen una parte de contenidos conceptuales, otra parte de práctica, también incluiría una parte actitudinal, donde te informen de las actitudes y valores, y que medios debes utilizar para transmitirlos a tu alumnado.*

Maestro 3 (PT).- *Es complicado, la cadena de transmisión de valores está rota, los padres parece ser que no los transmiten y si lo hacen es de una forma inadecuada. Y todo este peso es para el profesorado, y esto no es así.*

Maestro 6 (JL).- *Creo que en la universidad debería haber alguna asignatura donde te enseñaran a tratar estos temas, que estrategias y mecanismos utilizar para hacer llegar al alumnado los valores de la forma más adecuada, más fácil.*

Maestra 8 (TN).- *Desde las distintas asignaturas que hay en Magisterio, una parte de estas que se dedicará a las actitudes y valores, como transmitirlo, que herramientas utilizamos para hacerlo, etc.*

Maestro 9 (XU).- *Simplemente incidiendo en las actitudes y valores desde las distintas áreas, y desde el punto de vista de cada una como aplicarlo en la enseñanza.*

Maestra 10 (MA).- *En primer lugar, una formación específica con una asignatura de "Educación en Valores" y en segundo lugar, que todas las*

demás asignaturas tengan como objetivo principal formar a los futuros maestros/as en la transmisión de valores a su alumnado. Por otro lado, tenerlo en cuenta y valorar la actuación en la transmisión de valores del alumnado de la facultad en sus prácticas en los centros educativos.

Maestro 12 (AN).- Me centraría más en cómo se produce la transmisión de valores en las familias, como inciden otros agentes,... Respecto a la formación de los profesores, tal y como está la situación hoy en día, habría que profundizar en esos temas, y no dejarlos al margen (por lo menos cuando yo estudiaba)

25. ¿Qué propuesta de solución aportaríais para mejorar el proceso de educar en valores del profesorado de Educación Física a su alumnado de tercer ciclo en Educación Primaria?

Maestra 1 (ZU).- Mi propuesta es una continuación de lo que acabo de comentar. Si los futuros maestros y maestras desarrollan una serie de valores, podrán intentar transmitirlos. Parece que, especialmente en la Educación Primaria, nuestra actitud como enseñantes, nuestro lenguaje corporal, nuestra manera de comportarnos con el alumnado y con el resto del profesorado, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si en nuestra actitud mostramos los valores que pretendemos transmitir, es posible que esto sea alguna influencia en los niños y niñas. Para ello, es necesario que creamos en esos valores y no que los señalemos como importantes porque es lo que se espera que hagamos. Por otro lado, creo que también puede tener efectos positivos en el desarrollo de valores que las actividades de Educación Física sean estructuradas y organizadas, acordar las normas del juego entre todos (en el tercer ciclo deben aprender a opinar y discutir con respeto), dejar que los alumnos aporten soluciones en situaciones conflictivas y no imponer nuestro criterio como norma en todo lo que se haga.

Maestra 2 (AD).- Lo primero que los conozcan, que sepan lo que son. Lo mismo que les informamos de los contenidos de las unidades didácticas, podemos también hacerlo de los valores.

Maestro 3 (PT).- Lo que hago en cada una de mis clases es concienciar a los alumnos de la existencia de unos valores que favorecen la socialización y la integración del alumnado.

Maestro 6 (JL).- He procurado que el alumnado lo adquiera en cada una de mis clases, haciéndoles ver su importancia, y en las distintas situaciones que se dan en clase, parar y hacer que reflexionen.

Maestra 8 (TN).- Primero, la intencionalidad del docente para transmitir los valores, que se refleje en sus programaciones, objetivos, contenidos; y después ponerlo en práctica en las clases, subrayando su importancia, y aprovechando los momentos de la clase más idóneos para hacer hincapié en ellos.

Maestro 9 (XU).- Lo principal, es que el profesor lo sienta como algo importante, y a partir ahí intentar transmitirlos.

Maestra 10 (MA).- Que en la programación aparezca como un objetivo principal y esto se cumpla. Construir las sesiones realizando actividades que mejoren la transmisión de valores al alumnado. Que el alumnado sea consciente de ello y conozca la importancia que el profesorado le da a la adquisición de esos valores y esto se vea reflejado en la nota obtenida en el área de Educación Física, que es lo que al final ven los alumnos/as.

Maestro 12 (AN).- Hacer un frente común con las familias para la transmisión de valores, donde estos se reforzarían más que si solo los transmitiera yo, y no solo eso, incluir en esta labor a todo el equipo docente.